

REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,
Línguas Africanas e Brasileiras



VOL.1,N.2,2021



© 2021 Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada com fins comerciais. Platform & Workflow by OJS/PKP. Acomodado na página: www.revistas.unilab.edu.br



UNILAB

**Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira**

Reitor

Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora

Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura

Fátima Maria Araújo Bertini

Pró-Reitoria de Graduação

Geranilde Costa e Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

Artemisa Candé Monteiro

Diretor de Tecnologia da Informação

Giancarlo Cardoso Vecchia

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras

Pedro Acosta Leyva

Diretora do Campus dos Malês-Bahia

Mírian Sumica Carneiro Reis

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé

Alexandre António Timbane

Link: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/>

Equipe Editorial

Editor-chefe

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)

Kelly Priscila Lôddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil-Cultura e Línguas de Sinais)

Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)

Maria Goretti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários

Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará, ILC/PPGL- UFPA, Brasil)

Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)

Armando Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)

Bento Siteo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)

Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Eugeniusz Rzewuski (Univ. de Varsóvia, Departamento de Línguas e Culturas Africanas)

Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Federico Villarreal, Perú)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)

Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)

Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)

Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Margarida Maria Taddonio Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)

M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr. College of Liberal Arts Morgan State University, USA)

Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa-Portugal)

Paulo Alexandre Castelão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)

Paul O'Neill (University Shiffeld, Inglaterra)

Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)

Peter Paul Wellfens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Rosângela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)

Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

Conselho Científico

Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)
Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de Mato Grosso, Brasil)
Artinésio Saguete Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dionei Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouët-Boigny, Costa de Marfim)
João Muteteca Naege (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)
Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Univ. de Integ. Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Sílvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonsen Alemayehu Haile (University of Ethiopia)

Consultores ad hoc especializados

Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)

Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dinis Vandor Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
Gervásio Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique)
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)

Tradutores/Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras

Ana Cristina Pereira da Silva (Sec.de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ Crioulo)
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná, Libras)
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
Marco Barone (Universidade Federal de Pernambuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali)
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau)
Wagner silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa

Leonardo Fotchizes (UNILAB)
Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista

Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições:



Apresentação

Desde maio de 2021, a **Revista Científica Njinga & Sepé** se transformou numa realidade, passando a ser o espaço para todos quanto pretendem publicar assuntos ligados às línguas e culturas africanas e brasileiras. A revista surgiu com o objetivo de ajudar as comunidades minorizadas a resgatarem e ou a revitalizarem as suas línguas e culturas. É propósito dos promotores desta Revista incentivar a divulgação do saber endógeno e o registo escrito de dados da oralidade, para que se perpetrem. Esse propósito poderia parecer utópico, se ficássemos apenas com a edição inaugural, mas a determinação abnegada de todos os colaboradores tem vindo a demonstrar o quão esta iniciativa fazia falta no espaço científico e cultural.

O volume 1 completa-se com esta publicação que demonstra um progresso em termos da demandada. O primeiro número deste volume comportou 35 textos das várias tipologias aceites na Revista. Este, por sua vez, apresenta-se com cinco textos a mais, superando aquele. Considerando as escolhas temáticas dos seus autores, percebeu-se a pertinência deste espaço.

Apesar de incluir textos de línguas ágrafas e dados da oralidade que passam ao formato escrito, a Revista orienta-se nos padrões universais indispensáveis para a apresentação de um artigo científico. Por isso os textos são apresentados em conformidade com o modelo APA e/ou ABNT, considerando o carácter internacional da Revista. E, por este fato, a **Revista Científica Njinga & Sepé** dispõe de uma vasta equipa de revisores espalhados pelo mundo afora e de um Conselho Científico Honorário constituído por investigadores sêniores de diversas universidades do mundo. Para além desses dois grupos de colaboradores, em função de integrar línguas minorizadas (incluindo as línguas de sinais), dispõe também de uma comissão *ad hoc* de especialidade que ajuda a solucionar aspectos específicos a determinandas áreas do saber.

Queremos reiterar que A **Revista Científica Njinga & Sepé** é um espaço de acesso livre e gratuito que tem o intuito de divulgar pesquisas científicas as culturas (poesias, crônicas, receitas de cozinhas, canções populares, etc.), promover as línguas africanas e brasileiras que jamais tiveram lugar de destaque nas Revistas nacional e internacionalmente conhecidas. A Revista tolera e incentiva as línguas não oficiais procurando promover, divulgar e registrar línguas por meio das línguas africanas e brasileiras (por escrito, oralmente ou pelos sinais), a riqueza cultural dos povos dessas línguas no espaço acadêmico. O nome Njinga & Sepé foi escolhido em homenagem à Rainha africana Njinga Mbandi e ao guerreiro indígena brasileiro Sepé Tiarajú. A Revista respeita e procura divulgar a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006).

A **Revista Njinga & Sepé** aceita e publica textos escritos em **qualquer língua africana** ou **indígena brasileira** e vídeos de **línguas de sinais** ou outras. Abre-se exceção especial para todas as línguas de Timor Leste por ser país parceiro da UNILAB. Os textos escritos em qualquer outra língua europeia (espanhol, francês, português ou inglês) são acompanhados de um resumo

numa **língua africana ou indígena brasileira**. As línguas de sinais têm vídeo gravado no Canal Youtube da Revista onde os interessados nessa língua poderão assisti-lo. A Revista publica um (1) volume por ano, com dois números (1º número em maio e 2º número em outubro) e ocasionalmente um **volume especial** a depender da demanda dos autores, da Comissão Científica ou dos colaboradores.

A **Revista “Njinga & Sepé”** é composta por seis (6) seções: **Seção I** - Artigos inéditos e traduções/interpretações; **Seção II** - Entrevistas, resenhas de livros; **Seção III** - Poesias e Letras de canções populares; **Seção IV** - Relatos de experiências, fotos, receitas de comidas tradicionais, ritos e festividades; **Seção V** - Provérbios, tabus, mitos e outras; **Seção VI** - Línguas de sinais. Cada autor escolhe uma seção. É importante que os autores façam um simples cadastro na página da Revista porque todos os textos são submetidos por essa via. Os leitores podem se cadastrar para receber notícias das novas publicações. Os professores, pesquisadores, tradutores, intérpretes e outros podem-se cadastrar como avaliadores (pareceristas ad hoc).

Este número dois do primeiro volume recebeu contribuições de professores, colaboradores, pesquisadores e artistas da África, das Américas e da Europa, e comporta 40 trabalhos escritos, oralizados ou visualizados, disponíveis para imediata leitura ou download. Os vídeos ficam disponíveis no Canal do Youtube da Revista Njinga & Sepé. É uma revista Open Journal System (OJS), quer dizer, uma revista de acesso gratuito e sem fins lucrativos. O objetivo é de democratizar o saber e torná-lo mais acessível.

Reitera-se que na história das revistas científicas jamais houve oportunidades de acolher línguas **minorizadas** e **não oficiais**. Esta Revista busca essa igualdade e valorização, se entendermos a língua como elemento da cultura e da identidade. Apesar de a política linguística valorizar uma e **minorizar** outras, esta revista entende que não há hierarquia entre línguas. Todas as línguas têm o mesmo valor a depender do interesse e das funções dos seus falantes. Este primeiro volume e segundo número é composto por 40 textos escritos/sinalizados em línguas oficiais e não oficiais da África e do Brasil, segundo a proposta.

Seção I-Artigos inéditos e traduções/interpretações

O primeiro texto (p.16-36), “Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula”, de José Cossa, traz uma abordagem que vê o erro numa perspectiva positiva, tendo em conta que o mesmo é encarado por alguns professores como oportunidade de aprendizagem para si como docentes e para os próprios alunos. O artigo procura descrever a importância do erro no processo da captação das do problema e na busca da solução metodológica para que o aluno supere as dificuldades ou limitações na aprendizagem.

No segundo texto (p.37-53), da autoria de Dabana Namone apresenta uma abordagem sobre “A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-

Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali”, partindo do pressuposto de que insucesso é originado pela complexidade da norma europeia de português que é distante da realidade do aluno, até porque o português é falado por 11% dos bissau-guineenses. A este pressuposto acresce-se o fato de a transmissão do conhecimento em diferentes grupos étnicos ser dominada pela tradição oral e transmitida nas línguas de origem africana.

Em “Contextualização para a compreensão do Processo de Compilação do Dicionário monolíngue Nyungwe”, terceiro texto (p.54-76), Sóstenes Rego apresenta, de forma explícita, os mecanismos da elaboração do dicionário monolíngüe Nyùngwe, uma das línguas bantu, da família Niger-Congo, grupo Ntsenga-Sena, falada na Província de Tete – Moçambique. O caráter pioneiro e a metodologia também pioneira desse dicionário são os aspectos mais relevantes desta pesquisa

No quarto texto (p.77-95), Jeremias Dandula Pessela faz uma abordagem sobre “Alguns aspectos da fonologia do umbundu”, apresentando descrição dos segmentos fonológicos dessa língua bantu falada no centro e sul de Angola, recorrendo aos métodos da fonologia segmental e da geometria de traços. O estudo analisa o sistema fonológico da língua, descrevendo os aspectos distintivos de segmentos vocálicos e consonantais.

“A lei contra a violência doméstica em Moçambique: Seu alcance, limitação e desafios, de Etelvina Alexandre Caetano Meque e Joaquim Miranda Maloa, é o quinto texto (p.96-114), e procura discutir o impacto da Lei nº29/2009, Lei contra a violência doméstica em Moçambique, delimitando-se à cidade de Maputo, onde o estudo foi realizado em 2016. Com base em amostragem não probabilística, por acessibilidade, este artigo apresenta resultados decorrentes de entrevistas feitas a 21 Operadores Jurídicos, que apresentaram uma visão superficial da Lei em causa.

O sexto texto (p.115-130), de Luís Filipe Martins Rodrigues, é intitulado “A Política e Planificação linguística na integração de imigrantes em Cabo Verde” e procura entender a realidade linguística de alguns imigrantes em Cabo Verde e avaliar a sua percepção sobre as políticas linguísticas do país, assumindo a sua possível importância como fator de integração na sociedade.

O “Papel di língua kriol na Guiné-Bissau”, de Bernardo Alexandre Intipe, é o sétimo texto desta edição (p.131-144), e apresenta os valores da língua kriol, valores que podem ser vistos no próprio papel(is) que ela representa na Guiné-Bissau. A pesquisa demonstra que essa língua pertence a todos os guineenses, independentemente das suas etnias, sejam elas balanta, fula, papel ou manjaco, sendo a língua franca, não apenas entre

guineenses, mas também com povos de outros países como Senegal. Por este fato, o Kriol afigura-se como meio de manifestação cultural e identitário guineense.

Abelina Marcos, apresenta o oitavo texto (p.145-161) intitulado “Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola: kikongu, kimbundu e umbundu”, centra-se na apresentação de subsídios linguístico-semânticos das línguas bantu no português de Angola, o que contribui para o caráter diferencial na língua oficial dos angolanos.

O nono texto (p.162-184) faz uma abordagem sobre “O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra os contos de ukamba kimba” e é de autoria de Ivonete da Silva Santos e Maria Helena de Paula. O estudo baseado nos contos já referenciados no título, procura evidenciar as principais características e especificidades do kimbundu em contraponto com o português, de modo a justificar a ocorrência de palavras do léxico do kimbundu no português, principalmente no que diz respeito a regras morfológicas e sintáticas que especificam o uso da língua não materna (o português) por falantes angolanos.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco e Felisberto Júnior Pedro Bacurim são os autores do décimo texto (p.185-204) intitulado “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada”. O artigo procura analisar os debates decoloniais e afrocentrados promovidos pela UNILAB que fazem dessa universidade uma instituição mais virada para a internacionalização e integração intercontinental, considerando heranças históricas em comum entre o Brasil e os países africanos da língua oficial portuguesa (PALOPs) e Timor Leste, na Ásia.

No décimo primeiro texto (p.205-226), Francisco Sérgio Manuel Mabiala apresenta “Um olhar sobre o ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019”, em que procura fundamentar sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP em Angola, através da observação e reflexão em torno da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019.

O décimo segundo texto (p.227-244), de autoria de Danifo Chutumia, Salomão António Massingue e Carlos Massango, apresenta-nos uma “Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa”” apresenta um estudo filológico sobre a língua citswa, com o objetivo de propor novos lexemas que não tenham correspondência nessa língua e produzir um mini-glossário que acomode as referidas unidades lexicais da língua portuguesa na Lei n.º 29/2009 traduzida para o citswa. Neste caso, por meio de neologismos semânticos,

lexicais e sintáticos, foram criadas novas palavras adequadas ao contexto comunicativo, suprimindo, assim, lacunas vocabulares.

O décimo terceiro texto (p.245-268), de Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze e José de Inocência Narciso Cossa, apresenta uma “Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A””, tendo como foco a partilha de informações sobre a situação criminal do bairro da Matola “A” entre os líderes comunitários e o Chefe do Sector do Posto Policial do Mercado Santos.

O décimo quarto texto (p.269-292), “Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique: 1986-2016”, de Pedro Guiliche, analisa os efeitos da cooperação internacional na construção institucional em países em vias de desenvolvimento, olhando particularmente para o caso de Moçambique (1986 - 2016), por ser um país com um alto nível de heteronímia, desde a sua fundação (em 1975), mas que apesar de várias reengenharias institucionais, os seus resultados não são satisfatórios.

Em “O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os makhuwas da Província de Nampula do Norte de Moçambique”, décimo quinto texto (p.293-306), Joaquim Miranda Maloa e Geraldo Cebola João Lucas fazem uma análise do impacto da cultura sobre o comportamento sexual dos makhuwas do norte de Moçambique, a partir, sobretudo, dos ritos de iniciação ou passagem.

O décimo sexto texto (p.307-323) apresenta-nos o “Currículo local e desenvolvimento comunitário: um olhar à província de Manica, Moçambique”, uma abordagem em que, tendo em conta a política curricular vigente em Moçambique, Fernando Rafael Chongo discute a necessidade de articulação dos saberes formais, herdados e reconhecidos globalmente, com os saberes locais, em prol do desenvolvimento sustentável de cada aluno, de sua família e da comunidade em que estiver integrado.

A “Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé e Príncipe, 2010-2020”, décimo sétimo texto (p.324-342), de autoria de Mirian Fonseca da Costa, apresenta uma análise crítica sobre a componente de História, focalizando a questão da identidade cultural por meio de uma educação afrocentrada e da necessidade de inclusão de conteúdos africanos nos livros didáticos e pragmatizados em sala de aula, no sistema de ensino secundário de São Tomé e Príncipe, entre 2010 e 2020.

O décimo oitavo texto (p.343-361), “Scholarly communication among agriculture researchers in Mozambique” (Comunicação acadêmica no âmbito da investigação agrária em Moçambique), da autoria de Policarpo Matiquite, apresenta os resultados de uma pesquisa biométrica de pesquisa agrária de Moçambique e de outra por questionário, tendo como foco o número de publicações na área.

Em “Pathologies communicatives et quelques remédiations” décimo nono texto (p.362-376), Sarra Rezgui, considerando a atual situação preocupante do ensino da língua francesa, com resultados sensivelmente inferiores à média, propõe soluções, principalmente no que tange à produção oral.

A primeira seção é encerrada com vigésimo texto (p.377-385), de autoria da Professora Amélia Arlete Mingas (a título póstumo), em que a mesma aborda a questão das “Línguas e culturas em Angola”, reconhecendo o papel da língua como meio de comunicação e de transmissão do saber endógeno.

Seção II - Entrevistas, resenhas de livros

O vigésimo primeiro texto (p.386-403), o primeira desta seção, é de autoria de Rosa Rodrigue. Intitulado “Os escritores africanos têm muito a dar: entrevista com o escritor guineense Amadú Dafé”, o texto apresenta os desafios dos escritores africanos, que estão sempre sujeitos a assistir à colisão da sua cultura com uma realidade externa capaz de fraturar a sua cultura e a sua consciência.

O vigésimo segundo texto (p.401-409), uma Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”, da autoria de Maricélia Consceição dos Santos, é apresentada por Lucas Augusto Cabi, Alexandre António Timbane. O livro em questão é uma coletânea de narrações orais de anciões e anciãs da comunidade Quilombola Monte Recôncavo, da cidade de São Francisco do Conde, na Bahia, e é baseado em dois gêneros, a narrativa e a poesia.

Vasco Magona apresenta-nos uma Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane, no vigésimo terceiro texto (p.410-416), um artigo publicado em 2018, no Journal of Social Science Education (JSSE), volume 17, número 4. No artigo Chimbutane coloca no centro do debate as questões de política da língua, explorando a interface da língua, educação e cidadania em Moçambique, com referência especial ao papel da educação e das ideologias da língua na formação do cidadão ideal no contexto pós-colônia.

Esta seção encerra com o vigésimo quarto texto (p.417-423) em que Edna Maria de Oliveira Ferreira apresenta uma Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de

panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino. A obra em questão analisa e interpreta provérbios africanos, oriundos de Cabinda-Angola-África, expostos em tampas de panelas de barro e doados a familiares, principalmente aos filhos, por ocasião do casamento, para orientá-los sobre a vida e o próprio casamento.

Seção III - Poesias e letras de canções populares

Esta seção abre com o vigésimo quinto (p.424-430), uma Tradução da poesia “Miserere” de Lídia Jorge para o árabe maroquino feita por Nadia Tadlaoui. O texto está publicado na obra coletiva “OS DIAS DA PESTE”, Portugal: PEN CLUBE PORTUGUÊS, Ed. Gradiva (2021). Lídia Jorge é escritora portuguesa, que ganhou há pouco tempo o prémio no Festival de Guadalajara, é inquestionavelmente uma voz singular e reconhecida no panorama da literatura portuguesa contemporânea.

O vigésimo sexto texto (p.431-435) é um poema escrito em oshikwanhama (R.21), língua bantu falada no sudoeste de Angola e na Namíbia. O poema “Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante” é de autoria de José Evaristo Kondja.

No vigésimo sétimo texto (p.436-437), podemos ler “O sangue Puri da terra: Axe Krim Puri”, da autoria de Txâma Xambé Puri. O vigésimo oitavo (p.438-440) texto, “Poemas angolanos”, de Benjamim Joaquim Muanauta Marouf, apresenta três poemas em que podemos ler sentimentos e realidades angolanas.

O vigésimo nono texto (p.441-444) traz-nos o “Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá: Árvore da vida e do mundo”, uma poesia escrita na língua Dzubukuá-kipeá-kariri, língua nativa em processos de retomada linguística por diversos indivíduos e núcleos de ascendentes Kariri residentes em diversas cidades brasileiras. A poesia é apresentada por Marleide Quixelô Kariri.

No trigésimo texto (p.445-455), intitulado “Crepúsculo”, Galileu Gomes Indi apresenta-nos um conjunto de poemas de temáticas variadas que vão desde os sentimentos de nostalgia às tendências de futuro a partir da cosmovisão africana.

“A sedenta identidade do poeta”, é um texto (trigésimo primeiro), p.456-458 em que Davi dos Santos apresenta na sua lírica o gosto pela poesia e a indefinição da mesma, por ser o lugar da utopia.

Em “Rainha d’nôs kultura”, trigésimo segundo texto (p.459-461), Silas Abner dos Reis Lopes faz uma homenagem à morna, género que expressa o sentimento do crioulo cabo-verdiano, descrevendo, também, a natureza que o rodeia, as suas gentes, os sabores da emigração, entre outros temas. A letra desta morna descreve a sua condição de “rainha da nossa cultura”, comparando-a com a natureza, bandeira e vivência.

Seção IV- Relatos de experiências, fotos, receitas de comidas tradicionais, ritos e festividades

Uma “Exposição fotográfica do artista italiano Osvaldo Neirotti” compreende o trigésimo terceiro texto (p.462-474). Neirotti dá muita ênfase aos bairros e à natureza com um olhar específico para o meio ambiente. Na exposição apresentada no texto, ele ilustra a relação entre o imaginário e a o meio ambiente e em especial a árvore. Para ele, a árvore pode carregar interpretações diferentes no espaço onde se encontra. Há um diálogo entre as pinturas dos caules das árvores e o ambiente e a vida em sociedade.

No trigésimo quarto texto (p.475-491), “Le peuple ewe: la culture et les langues” (O povo ewe: cultura e línguas), Ayawovi Djidjogbe Fanho trata de apresentar uma panorâmica da cultura ewe e suas línguas para as gerações mais novas, com vista à sua preservação.

No trigésimo quinto texto (p.492-509), Terezinha Oliveira Santos, através de uma pesquisa de iniciação científica, PIBIC/CNPq, traz-nos uma reflexão acerca da importância dos hábitos alimentares como elemento simbólico, na formação da identidade cultural de um povo, delimitando-se ao município de Barra-BA.

Seção V – Provérbios, tabus, mitos e outras

O texto trigésimo sexto (p.510-514) João Eusébio Imbatene e Alfa dos Santos Silom apresentam uma fábula, “O lobo e a lebre na época da fome”, com o objetivo de divulgar essa riqueza da cultura guineense e conservá-la no formato escrito, para que seja aproveitada pelas gerações atuais e vindouras.

Arune Valy, no texto trigésimo sétimo (p.515-517), apresenta a crônica “Missangas e as missangueiras”, retratando a realidade das mulheres ne Teté, em Moçambique.

Seção VI- Línguas de sinais

O texto trigésimo oitavo (p.518-519) abre esta seção com algo de que muitos precisam realmente conhecer, a língua de sinais. Com o título “Afiml, o que é Língua Brasileira de Sinais? Aspectos teóricos e introdutórios”, Everton Pereira da Silva faz-nos perceber que a Libras é uma língua natural, visual-espacial, materna para comunidade surda que utiliza na sua comunicação os sinais. É uma língua com estrutura gramatical própria, autônoma, com uma cultura própria falada no Brasil.

No trigésimo nono texto (p.520-521), ainda com Everton Pereira da Silva, somos levados a conhecer “O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução”.

De acordo com o autor, sendo a Libras uma língua oficial da Cidade de São Francisco do Conde (BA), segundo Lei Municipal nº 540/2018, é urgente ensiná-la e divulgá-la com vista a proporcionar a inclusão (BRASIL, Lei Federal nº 5.626/2005), passando também a fazer parte da cultura da UNILAB.

Encerramos com o quadragésimo texto (p.522-523) intitulado “História concisa das escritas das línguas de sinais”, no qual Leandro Andrade Fernandes nos apresenta em ordem cronológica de forma concisa: i) os idealizadores da escrita das línguas de sinais, ii) seu ano de criação, iii) seus objetivos, iv) locais de utilização e por fim, v) uma singela discussão da importância da escrita para a comunidade surda e para o processo de ensino-aprendizado do indivíduo surdo.

Com esta publicação demos um passo e as línguas agradecem. Os seus falantes também se sentirão presentes na construção de uma sociedade justa, inclusiva e, sobretudo humana. Este é um passo simples e modesto para que um dia, a política linguística efetivamente coloque as línguas autóctones em pé de igualdade com as outras prestigiadas politicamente. Aguardamos as vossas contribuições para os próximos volumes e números.



Editores do Vol.1, Nº2

Manuel da Silva Domingos

(Universidade Agostinho Neto, Angola)

Alexandre António Timbane

(Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

**Revista NJINGA&SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas
Africanas e Brasileiras
VOL.1, Nº2, 2021**

SUMÁRIO

Apresentação	1-15
Seção I-Artigos inéditos e traduções/interpretações	
Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula, José de Inocêncio Narciso Cossa	16-36
A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali, Dabana Namone.....	37-53
Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue <i>Nyungwe</i> , Sóstenes Rego	54-76
Alguns aspetos da Fonologia do umbundu, Jeremias Dandula Pessela	77-95
A lei contra a violência doméstica em Moçambique: Seu alcance, limitação e desafios, Etelvina Alexandre Caetano Meque, Joaquim Miranda Maloa	96-114
A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde, Luis Feliipe Martins Rodrigues	115-130
Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau, Bernardo Alexandre Intipe	131-144
Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola: kikongu, kimbundu e umbundu, Abelina Marcos	145-161
O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra <i>os conto de ukamba kimba</i> , Ivonete da Silva Santos e Maria Helena de Paula.....	162-184
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada, Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim ...	185-204
Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019, Francisco Sérgio Manuel Mabiala	205-226
Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa”, Danifo Chutumia, Salomão António Massingue, Carlos Massango	227-244
Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”, Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocêncio Narciso Cossa	245-268
Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique: 1986-2016, Pedro Guiliche	269-292
O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os <i>makhuwas</i> da Província de Nampula do Norte de Moçambique, Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas	293-306
Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique, Fernando Rafael Chongo	307-323
Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020, Mirian Fonseca da Costa.....	324-342

Scholarly communication among agriculture researchers in Mozambique, Policarpo Matiquite	343-361
Pathologies communicatives et quelques remédiation, Sarra Rezgui	362-376
Línguas e culturas em Angola, Amélia Arlete Mingas	377-385

Seção II - Entrevistas, resenhas de livros

Os escritores africanos têm muito a dar: entrevista com o escritor guineense Amadú Dafé, Rosa Rodrigues	386-403
Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”, Lucas Augusto Cabi, Alexandre António Timbane	404-409
Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane, Vasco Magona	410-416
Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino, Edna Maria de Oliveira Ferreira	417-423

Seção III - Poesias e letras de canções populares

Tradução da poesia “Miserere” de Lídia Jorge para o árabe marroquino, Nadia Tadlaoui.....	424-430
Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante, José Evaristo Kondja.....	431-435
O sangue Puri da terra: Axe Krim Puri, Txâma Xambé Puri.....	436-437
Poemas angolanas, Benjamim Joaquim Muanauta Marouf	438-440
Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá: Árvore da vida e do mundo, Marleide Quixelô Kariri	441-444
O crepúsculo, Galileu Gomes Indi	445-455
A sedenta identidade do poeta, Davi dos Santos	456-458
Rainha d’nôs kultura, Silas Abner dos Reis Lopes	459-461

Seção IV- Relatos de experiências, fotos, receitas de comidas tradicionais, ritos e festividades

Exposição fotográfica do artista italiano Osvaldo Neirotti, Osvaldo Neirotti	462-474
Le peuple Ewe: la culture et les langues, Ayawovi Djidjogbe Fanho	475-491
Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens, culturais de Barra-BA, Terezinha Oliveira Santos	492-509

Seção V – Provérbios, tabus, mitos

O lobo e a lebre na época da fome, João Eusébio Imbatene, Alfa dos Santos Silom	510-514
Crônica de Arune Valy: Missangas e as missangueiras, Arune Valy.....	515-517

Seção VI - Línguas de sinais

Afinal, o que é Língua Brasileira de Sinais? Aspectos teóricos e introdutórios, Everton Pereira da Silva	518-519
O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução, Everton Pereira da Silva.....	520-521
História concisa das escritas das línguas de sinais, Leandro Andrade Fernandes	522-523

Alguns aspetos da Fonologia do umbundu

Jeremias Dandula Pessela*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0027-0946>

Elombolulo: Okunalisiwa kwovihasu vitunga Elimi Ly 'Umbundu kunena ocikele caswapo v' unu wokumongolola ondongosi w'alimi v'eswe lyokusoleka kwenda okutatiwa kwalimi v'Ofeka y'Ongola vana vakwete ocikoti ca Vantu. K'upange ulo wocisosomwilõ-melã, tukakulihisã ovikeya ndevi: (i) okukulihisa usalo w'ovimatama v'unukulandaka vy'Umbundu, (ii) okukwatisako ukulihiso kwenda undomboloke w'ovikeya vy'unukulandaka vilikweteleko l'usalo w'unukulandaka k'Umbundu, (iii) okutondongola otwatime twelitepo tusovoli w'unukulandaka k'Umbundu capyãla kasukokisalomopelwa lw'elakanyulũ.Omolyaco, twanolãpo ocilipokwisilo w'ocisosomwilõ-melã ulikweteleko l'Unukulandaka w'Emyuhõ kwenda W'ukulisovindekase vyutyayo wasonehi ndeci Jakobson (1939); Trubetzkoy (1939), Jacobson kwenda Halle (1956), Chomsky la Clements (1985). Ulandu w'esinumwilõ ulekisa okuti Umbundu wasoleka ulisokisolwali w'ekalo l'utatiwo wavindi wasusülulandaka w'etendelo lya tâlo (5), eli /a/ likwete utyayo w'elyanjo twalikuminya ndutyayo wanoliwilã ulandu w'etu ndeci konyima cakulihisiwiwa v'elimi lyo k'Imbundu (cf. XAVIER, 2010). Umbundu ukwete asokukisa vatete-anyulũ vakalulukiwila v'unanomelã vovimatamatalaka l'evando lyaswapo v'ocipo cokukaluluka ocisetahĩ c'elaka-anyulũ. Ocindekase caswapo c'ondingu (Clements, 1985) cakwatisako okukulihisa ocihasu c'unavolwali cakundika okuti, asusülulandaka kwenda asukokisandaka v'Elimi ly' Umbundu kavilikweteleko cimwe l'unepulwiso walyo momo citava okuti tuvitepatepa votuvikeya tutitotito twasusülulandaka v'unu w'alaka vokukaluluka kwovimatamata.

Olondaka-vyokupatekela: Unukulandaka W'etyayo; Umbundu; Ocilisokiso-unepiso; kwenda Usokisolwali

Resumo: A descrição dos segmentos que constituem a língua Umbundu tem um papel fundamental, no panorama das investigações linguísticas e no que concerne à preservação e vitalização das línguas de Angola de origem bantu. No presente trabalho de índole teórico-descritiva, procuramos (i) analisar o sistema fonológico do Umbundu, (ii) contribuir para o conhecimento e a compreensão dos segmentos fonológicos que comportam o sistema fonológico do umbundo; (iii) descrever os aspetos distintivos do inventário fonológico do Umbundu, com realce para as vogais e as consoantes pré-nasais. Para o efeito, selecionamos um quadro teórico baseado na Fonologia Segmental e na Geometria de Traços com base em autores como Jakobson (1939); Trubetzkoy (1939), Jakobson e Halle (1956), Chomsky e Clements (1985). O estudo mostra que o Umbundu mantém a universalidade da existência a da manutenção do triângulo das vogais com cinco (5) vogais e a vogal /a/ apresenta traços de abertura que propusemos como traços subspecificados, conforme estudos anteriores observados no Kimbundu (cf. Xavier, 2010). O Umbundu possui ainda consoantes pré - nasais articuladas com o véu palatino abaixado até certo momento durante a produção da oclusiva oral que segue a oclusão nasal. A representação formal arbórea (Clements, 1985), permitiu-nos verificar e constatar o preceito universal segundo o qual as vogais e as consoantes da língua Umbundu não são os seus constituintes mínimos, porque pudemos decompô-las, com destaque para as vogais, em propriedades mínimas de acordo com o carácter articulatório ou acústico como a coronabilidade, labilidade, vozeamento.

Palavras-chave: Fonologia Segmental; Umbundu; Distintividade; Universalidade

* Escola Superior Pedagógica do Bié, Departamento de Ciências da Educação, docente de línguas Inglesa e Portuguesa. Mestre em linguística Geral e Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal; atualmente doutorando em Ciências da Linguagem pela mesma Instituição, E-mail: jeremiaspessela@yahoo.com.br

Resumen: La descripción de los segmentos que complementan la lengua umbundo tiene un papel fundamental en el panorama de las investigaciones lingüísticas y en lo que concierne a la preservación y vitalización de las lenguas angoleñas de origen bantú. En este trabajo índice teórico-descriptivo, buscamos (i) el análisis del sistema fonológico Umbundo, (ii) contribuir al conocimiento y comprensión de los segmentos fonológicos que componen el sistema fonológico Umbundo; (iii) presentar los aspectos distintivos del inventario fonológico de Umbundo, con énfasis en las vocales y consonantes pre-nasales. Para ello, seleccionamos un marco teórico basado en Fonología Segmental y Trace Geometry basado en autores como Jakobson (1939); Trubetzkoy (1939), Jakobson y Halle (1956), Chomsky y Clements (1985). El estudio muestra que el umbundo mantiene la universalidad de la existencia del mantenimiento del triángulo de vocales con cinco (5) vocales y la vocal / a / tiene rasgos de apertura que propusimos como rasgos subespecificados, según estudios previos observados en Kimbundu (cf. Xavier, 2010). Umbundo también tiene consonantes prenasales articuladas con el paladar blando bajado hasta cierto punto durante la producción de la parada oral que sigue a la oclusión nasal. La representación arbórea formal (Clements, 1985), es normal para nosotros verificar y verificar el precepto universal según el cual las vocales y consonantes de la lengua umbundo no son sus constituyentes adaptados, porque podríamos descomponerlas, con énfasis en las vocales. , en propiedades mínimas de acuerdo con el carácter articulatorio o acústico tales como coronabilidad, labilidad, sonorización.

Palabras clave: Fonología segmentaria; Umbundu; Distintividad; Universalidad

Abstract: The description of the segments that make up the Umbundu language has a fundamental role, in the context of linguistic investigations and in what concerns the preservation and vitalization of the language s of Angola of Bantu origin. In the present work o f a theoretical and descriptive nature, we pursuit (i) to analyze the phonological system of Umbundu, (ii) to contribute to the knowledge and understanding of the phonological segments that comprise the phonological system of Umbundu; (iii) describe the distinctive aspect s of the Umbundu's phonological system, with emphasis on vowel s and pre-nasal consonants. For this purpose, we selected theoretical field based on Segmental Phonology and the Geometry of Phonological Features based on authors such as Jakobson (1939), Trubetzkoy (1939), Jakobson and Hall e (1956), Chomsky and Clements (1985). The study shows that Umbundu maintains the universality of the existence of the maintenance of the triangle of vowels with five (5) vowels and the vowel /a/ presents opening features that we proposed as subspecified features, as it was noted to Kimbundu (Cf. Xavier, 2010). The Umbundu also has pre-nasal consonants articulated with the lowered palatine veil, until a certain point during the production of the oral occlusive that follow s the nasal occlusion. Arboreal form al representation (Clements, 1985) allowed us to verify the universal precept according to that vow e ls and cons on ants in the Umbundu language are not their minimum constituents, because we were able to break them down, with emphasis on vowels, into minimal properties according to the character articulatory or acoustic such as coronability, lability, voicing.

Keywords: Segmental Phonology; Umbundu; Distinctiveness; Universality

1. Considerações introdutórias

O conhecimento de uma língua passa, entre outros aspetos, pelo conhecimento do seu sistema sonoro que, através da combinação das suas unidades mínimas, permite aos falantes gerar unidades linguísticas possíveis de acordo com o sistema fonológico particular à sua língua, permitindo a sua comunicação. Os sons, como matéria-prima dos sistemas linguísticos, ao se organizarem e cumprirem a função de contrastar significados

Jeremias Dandula Pessela, Alguns aspectos da fonologia de Umbundu...

entre palavras, passam a categorias gramaticais - fonemas e desempenham um papel fundamental na estruturação de cada língua (MATZENAUER; HORA, 2017).

Destarte, com o presente trabalho de índole teórico-descritivo procuramos: (i) analisar o sistema fonológico do Umbundu, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Fonologia Segmental; (ii) contribuir para o conhecimento e a compreensão dos segmentos fonológicos que comportam o sistema fonológico do Umbundu numa perspectiva segmental; (iii) descrever os aspectos distintivos do inventário fonológico do Umbundu, com realce para as vogais e as consoantes pré-nasais. Para o efeito, selecionamos um quadro teórico baseado na Fonologia Segmental e na Geometria de traços com base em autores como Jakobson (1939); Trubetzkoy (1939); Jakobson e Halle (1956) Chomsky e Clements, 1985; *apud* Matzenauer e Miranda (2017). As potencialidades do trabalho traduzem-se no facto de existirem exíguas investigações voltadas para os aspectos da fonologia das línguas bantu, em geral, e do Umbundu, em particular.

Assim, na seção seguinte apresentamos algumas considerações gerais sobre a língua Umbundu com destaque para a família de línguas a qual pertence, os dados sociodemográficos quanto ao número de falantes, a partir de autores como (Nurse & Philippson, 2003), Costa (2016) e dados do Recenseamento da População e Habitação feito pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola (2014) (RPH, 2014).

2. Sobre a língua Umbundu

O Umbundu é a língua dos povos ovimbundu. O nome dos povos Ovimbundu provem da forma híbrida que expressa duplamente o plural, pela combinação do prefixo da língua Umbundu "ovi" são uma etnia bantu de Angola. Os Ovimbundu constituem 37% da população do país. Neste sentido, de acordo com as regiões de Angola onde se situam, fazem parte do grupo Ovimbundu, os seguintes subgrupos: Bieno (Bié, Alto Kwanza e Quibala), Bailundu (Bailundo, Alto Kwanza e Quibala) Seles (Musseles, Seles, Lobito), Sumbe ou Punda (Mossumbis, Pindas e Mupindas-Lobito e Porto Amboim), Mbui (Amboim), Quissange (Catchisandge e Vatchisange-Novo Redondo), Lumbo (Lumbos e Mulumbos-Lobito), Dombe (Ndombe, Mundombes, Vandombe-Benguela, Mocâmedes e Porto Alexandre) Hanha (Muanhas e Vahanha-Lobito e Nganda), Nganda, Wambo (Huambo e Caála), Sambo (Sambo), Caconda (Kaconda) e Chicuma (Vatchikuma, Vatchiyaka-Ganda). Todavia, os subgrupos mais destacados são os Mbalundu

("Bailundos"), os Wambo (Huambo), os Bieno, os Sele, os Ndulu, os Sambo e os Kakonda (Caconda).

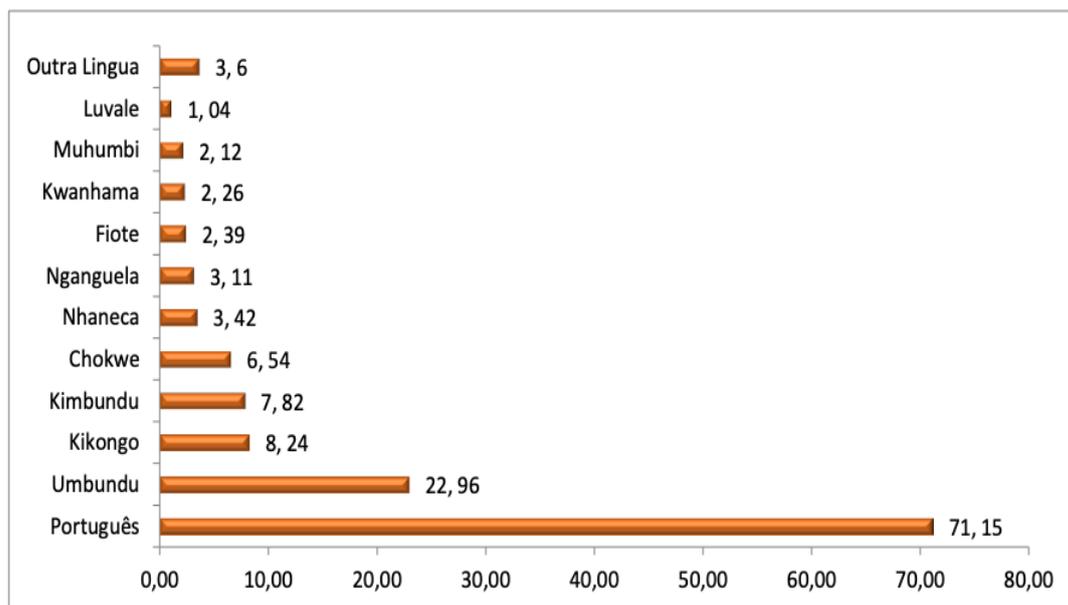
A língua Umbundu é uma língua bantu falada pelos povos Ovimbundu. A palavra "bantu", plural de "muntu" que significa "pessoas" é usada para caracterizar as línguas africanas pertencentes à família das línguas do grupo *Níger- Congo*⁴. Os povos *bantu* habitam o Sul de África, da Nigéria, à República Sul Africana (NURSE & PHILIPPSON, 2003, p. 11). A par de outras oito línguas *bantu* faladas em Angola, depois do português, o Umbundu é a segunda língua de maior expressão com 23%, é falada, principalmente, na região Centro-sul de Angola (COSTA, 2016, p. 367).

Os dados sócio-demográficos do umbundu revelam a sua preponderância na cultura, e no panorama linguístico do país, pois, de acordo com YAMBO (2003, p. 9), "dos 150 milhões de falantes das línguas bantu, mais de 2 milhões falam umbundu e se encontram no planalto central de Angola". Apresentados a origem e os dados sociodemográficos do umbundu, na secção seguinte apresentamos as suas características fonológicas, com ênfase para os segmentos fonológicos que a constituem.

Das quatro grandes famílias de línguas faladas na África, nomeadamente o das línguas Afro-asiáticas, Nilo-Sahariana, Khoisan e Niger-Congo, o umbundu pertence a este último (Heine & Nurse, 2002). Do ponto de vista geográfico, o umbundu é falado numa área caracterizada tida como como um contínuo espaço de línguas em contato e de partilha de traços linguísticos. Nesta perspectiva, o umbundu partilha alguns traços linguísticos com outras línguas apresentadas na literatura como *Western Savanna Language*, pertencentes às zonas K e R, segundo a classificação de Gunthrie. Nesta classificação pertencem a esses grupos os territórios correspondentes às repúblicas da Zambia, Congo Democrático e Botsuana. Segundo Sommer (2006) apud Inverno (2009, p. 46) a área geográfica em referência envolve oito grupos de línguas, nomeadamente umbundu (R10), Tchókwe - Luchazi (K10), Lozi (K20), Subiya (K40), Ndonga (R20), e o Yeyi (R40).

De acordo com os dados mais recentes, o umbundu é, em Angola, a segunda língua mais falada com 22,96 %, perdendo apenas para o português com 71%, seguindo-se as línguas Kikongo e Kimbundu, com cerca de 8% cada (INE, 2014), conforme a descrição que se segue.

Gráfico 1 – Línguas mais faladas em Angola

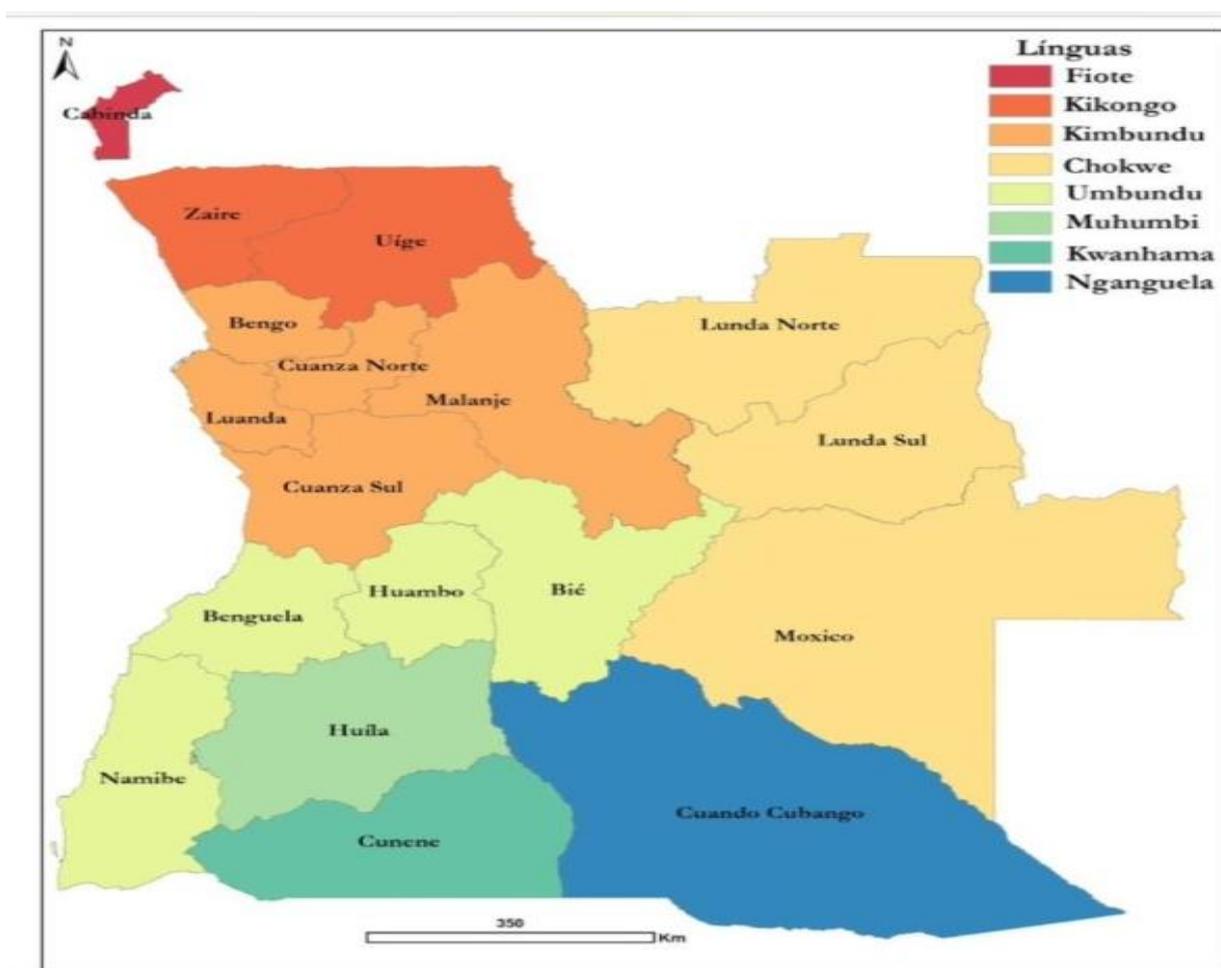


Fonte: INE (2016, p. 51)

No gráfico 1, são apresentadas as línguas de Angola, nomeadamente o português, as línguas bantu e outras línguas, as suas percentagens, de acordo com o número de falantes. Neste sentido, realça-se o fato de o português ser a língua mais falada, com 71,15 %, as línguas bantu com 24,7% e as outras línguas com pouco mais de 3,6%.

O umbundu é falado, originariamente, na região Centro-sul de Angola, correspondente às províncias do Bié, Huambo, Benguela e Namibe (Costa, 2016, p. 367). Entretanto, face às transformações sociopolíticas e econômicas por que tem passado o país, mormente devido ao êxodo populacional, a língua umbundu é falada um pouco por todo o território angolano, com os seus falantes distribuídos em todo o território angolano. A distribuição das línguas bantu de Angola e a do umbundu pode ser melhor compreendida na descrição seguinte.

Cartograma 1 – Principais línguas mais faladas por província



Fonte: INE (2016, p. 51)

No cartograma 1 são apresentadas a distribuição geográfica das línguas bantu de Angola, com realce para o umbundu, no litoral sul até ao interior centro. A descrição dos segmentos que constituem a língua umbundu tem um papel fundamental no panorama das investigações linguísticas e no que concerne à preservação e vitalização das línguas de Angola de origem bantu. Apesar disso, embora o número de pesquisas sobre as línguas bantu seja elevado, atualmente poucos têm uma índole fonológica. O presente trabalho está organizado em três partes principais: Uma introdução, um enquadramento teórico a respeito do quadro teórico escolhido, as considerações gerais sobre o umbundu; uma parte onde apresentamos a descrição do sistema fonológico da língua umbundu, respectivamente, seguido das considerações finais e das referências.

Na secção que segue apresentamos os principais aspectos relativos à Teoria dos Traços, trazendo para o efeito os postulados de Jakobson (1939), Trubetzkoy (1939), Chomsky e Halle (1968) e Clements e Hume (1995).

3. Enquadramento teórico

A análise dos segmentos fonológicos não é recente. A concepção de que vogais e consoantes não são unidades atômicas remonta do século XVI. As características que inspiraram os parâmetros que controlam os mecanismos da fala como o ponto de articulação, o modo de articulação, o vozeamento e o arredondamento constituem abordagens pioneiras nesta área de investigação, segundo Matzenauer e Miranda (2017, p.47).

A construção da Teoria de Traços concebida sob a premissa de que os sons da fala são feixes de traços (cf. JAKOBSON, 1939e TRUBETZSKOY, 1939) definiram os primeiros passos em busca de pressupostos teóricos universais de traços fonológicos. A teoria, ao longo do século XX teve grandes contributos que tenderam para o seu aperfeiçoamento. Destacam-se, entre muitos, os contributos acústicos e articulatórios de Fant e Halle (1952), Jakobson e Halle (1956). Contudo, dois anos depois, Chomsky e Halle (1968) moldaram o quadro teórico numa perspectiva meramente articulatória (cf. *The Sound Pattern of English*). O carácter linear das representações fonológicas viria a ser posto em causa por Clements (1985, 1991) e Clements e Hume (1995) (cf. Modelo Autossegmental). Como podemos compreender, estamos diante de três modelos distintos que se complementam entre si para a análise dos segmentos fonológicos de uma língua, tendo em vista a universalidade.

Os três modelos descritos no parágrafo anterior focalizam a estrutura interna dos segmentos. Compartilham três pressupostos básicos da fonologia dos traços: o carácter universal, distintivo e classificatório. A universalidade consagra a natureza dos traços, mas a distintividade e a classificação indicam as funções dos traços (*op cit*, 2017, p.47). A Teoria dos Traços estuda e caracteriza as consoantes e vogais, identifica as distâncias entre os segmentos, agrupa-os em classes e formaliza os processos em que estão envolvidos.

Contudo, no presente trabalho apresentaremos somente a caracterização das vogais e consoantes do umbundu, com base em Clements (1985), a partir da Fonologia Segmental, segundo a qual os traços distintivos são estruturados hierarquicamente. Portanto, esta estrutura permite capturar porque alguns processos fonológicos atuam

apenas sobre traços individuais, enquanto que outros processos atuam sobre conjuntos de traços.

3.1. Os segmentos fonológicos do Umbundu

Nesta secção pretendemos apresentar as características dos constituintes do sistema fonológico do umbundu. Inicialmente apresentamos a descrição das vogais, seguidas das consoantes e das glides. Contrariamente ao *proto bantu* que tinha um sistema vocálico constituído por sete (7) vogais agrupadas conforme o grau de abertura, nomeadamente anterior /i/ e recuada /u/ super - altas e super- fechada, a vogal média semiaberta e anterior e fechada /i/ e a vogal média, posterior e fechada /u/; bem como a vogal média, anterior, semiaberta e fechada /e/ e a vogal média, posterior, semiaberta e fechada /o/ e, por último, a vogal baixa, central /a/ (HYMAN, 2006, p.29).

A língua umbundu apresenta um sistema vocálico constituído por cinco (5) vogais, se comparado com o sistema vocálico do *proto bantu* foi reduzido para apenas cinco (5) vogais, conforme a descrição abaixo (SCHADEBERG, 1990, p.8)

Quadro 1: Vogais do Umbundu



vogal	anterior	central	recuadas
fechada	i		u
média baixa	e		o
		a	

A descrição acima demonstra que o umbundu mantém a universalidade da existência da manutenção do triângulo das vogais. Na sua evolução não conservou alguns componentes do sistema vocálico do *proto bantu*, mormente as vogais anterior /i/ e recuada /u/ super-alta do sistema vocálico do *proto bantu*, especialmente as vogais anterior /i/ e recuada /u/ super - altas e super-fechada, respectivamente.

A seguir demonstramos a função distintiva de significados com base nas vogais do umbundu. Assim, conforme a função distintiva, podemos considerar, os exemplos seguintes:

(1)

Fonema /a/:

lima (lim-a)

ano

limi (lim-i)

língua

(2)

Fonema /e/:

tenga (teng-a)

mexer

tanga (tang-a)

estudar

(3)

Fonema /i/:

Imo

barriga

omo

porque



(4)

Fonema /o/:

ove

tu

eve

areia

(5)

Fonema /u/:

tenda

contar

tunda

sair

Os exemplos acima descritos demonstram a oposição distintiva das vogais do umbundu. Em a (1) o fonema /a/ opõe significado por meio da oposição entre /a/ vs. /e/, entre “lima” (ano) e “limi” (língua); em (2) o fonema /e/ opõe significado por meio da oposição entre /e/ vs. /a/, entre “tenga” (misturar) e “tanga” (estudar); em (3) o fonema /i/ opõe significados por meio da oposição entre /i/ vs. /o/, entre “imo” (barriga) e “omo” (certo), em (4) o fonema /o/ opõe significado por meio da oposição entre /o/ vs. /e/, entre “ove” (tu) e “eve” (areia); por último em (5) o fonema /u/ opõe significado por meio da oposição entre /e/ vs. /u/, entre “tenda” (contar) e “tunda” (sair).

Quanto às consoantes, se consideramos o proto bantu, houve uma série de mudanças. As mudanças notáveis ocorreram nos fonemas oclusivos nasais e homorgânicos “* /mp/, /mb/, /nt/, etc.” e uma ausência generalizada de sons consonânticos fricativos.

Algumas línguas, especialmente aquelas que ainda conservam as sete (7) vogais originais do proto bantu, retêm esse sistema com bastante exatidão, enquanto outras, como o umbundu, geralmente as que sofreram espirantização / africção antes das duas vogais mais altas e a redução dos componentes do seu sistema vocálico, concretamente reduzindo-os de sete (7) para cinco (5) vogais, expandiram o sistema e desenvolveram consoantes africadas. Processos como aspiração, lenição em geral, palatalização, espirantização, voz pós-nasal e harmonia nasal (GREENBERG, 1951) são comuns.

O umbundu possui um total de vinte fonemas consonantais, sendo nove (9) oclusivas, dez (10) fricativas orais e pré-nasais e uma (1) lateral /l/. Além das vogais e consoantes, o umbundu também possui glides /y/; /w/ e /w/ nasal, conforme se ilustra no quadro que se segue.

Quadro 2: fonemas consonantais do umbundu

		bilabial	labiodental	alveolar	palatal	velar	glotal
oclusiva	oral	p b ¹		t		k	
	pré-nasal	mb m		nd		ŋ nj	
fricativa	oral		f v	s z	ʃ ʒ		h
	pré-nasal		mv		ŋg		
lateral				l			

Fonte: Elaboração própria a partir de Schadeberg (1990, p.8)

No quadro 2, descrevemos os segmentos consonantais do Umbundu, agrupados conforme o modo de articulação (oclusiva, fricativa, lateral) e o ponto de constricção (bilabial, labiodental, alveolar, palatal, velar e glotal). Estes segmentos podem ser melhor compreendidos em palavras como as dos exemplos em (6):

(6)

/m/

mbolo (pão)

/m/

munu (pessoa)

/f/

feka (país)

/t/

tinguita (dança)

/nd/

Ndjava (ganso)

/t/

tila (abóbora)

/k/

katemo (enxada pequena)

/ŋg/

ngaga (feiticeiro)

/ŋj/

¹ O /b/ não existe em Umbundu sozinho. É sempre antecedido de /m/, tanto nos nomes próprios como nos comuns

njila (pássaro)

/j/

chata (atrevimento)

/s/

Susū (Janeiro)

/k/

kulo (aqui)

/h/

hato (vontade voraz)

/p/

potolola (resolve (r))

/l/

livulo (livro)

Para além da descrição e exemplificação feitas em (6), o Umbundu tem duas glides ou semiconsoantes – *y* (i), *w* (u), conforme os exemplos em (7):

(7)

/y/

eyi (este)

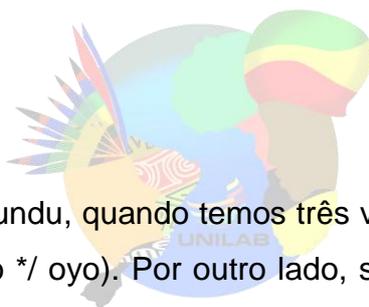
Vye (Bié)

Oyo (dente)

(w)

Okwiya kuwa (seja bem-vindo)

Okwendissa (conduzir)



De realçar que, em umbundu, quando temos três vogais seguidas, a vogal do meio torna-se semiconsoante (cf. oio */ oyo). Por outro lado, sempre que haja um conjunto de duas vogais seguidas, a primeira passa a ser a semiconsoante (cf. Luanda */ Lwanda)

Em síntese, o sistema fonológico do umbundu, apresenta traços universais, a exceção das consoantes pré-nasais (CHILDS, 2003). Feita a descrição dos segmentos fonológicos do umbundu, a seguir apresentamos a representação formal de alguns desses segmentos, à luz da Geometria de Traços.

3.1.1. Representação dos segmentos fonológicos do umbundu baseada na Geometria de Traços

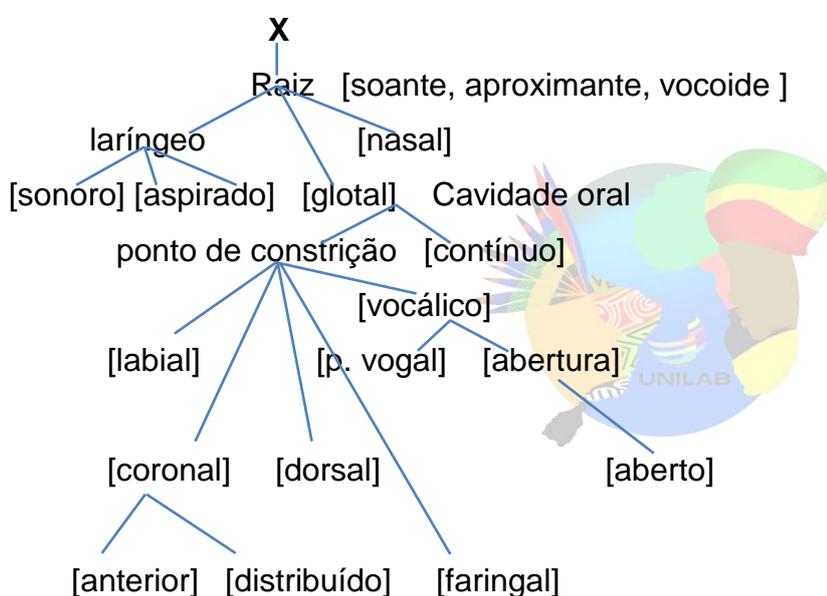
Na representação dos segmentos fonológicos baseada na Geometria de Traços, a raiz de um segmento fonológico deve apresentar sempre como especificados os traços [+soante], [+ aproximante] e [+ vocóide]. Assim, o Ponto de Constricção domina o nó Vocálico, que domina o Ponto da Vogal e Abertura. Note-se também que na representação arbórea, observa-se que o Ponto de Vogal de um segmento vocálico contém os mesmos traços de Ponto da Consoante de um segmento consonantal,

Jeremias Dandula Pessela, Alguns aspectos da fonologia de Umbundu...

entretanto, o traço [anterior] dominado pelo traço [coronal] deve ser especificado como [+anterior] ou [-anterior], o nó abertura domina os traços de altura vocálica.

Segundo Clements (1989), com base na distintividade tonal das línguas bantu, o traço [aberto] substitui a binaridade de traços [alto] e [baixo] do Modelo Gerativo (cf. Chomsky & Halle, 1968). Entendendo-se que altura e tom, apresentam um único parâmetro articulatório e acústico, assim se passou a representá-la por meio de um traço, ao qual se atribui ainda hoje o valor [+] ou [-], organizando-o, como os demais traços fonológicos, hierarquicamente em fiadas². Esta descrição pode ser mais bem compreendida na figura (1).

Figura 1: Representação dos segmentos na Geometria de Traços



Fonte: Elaboração própria a partir de Matzenauer e Miranda (2017, p.53)

Na figura, descreve-se na a representação arbórea os segmentos fonológicos com base na Geometria de Traços (CLEMENTS, 1989). Neste sentido, esta representação permite-nos, em sentido lato, compreender e descrever com proficuidade as características do sistema fonológico das línguas em geral e do umbundu em particular, pois ajuda-nos a responder questões que têm que ver com (i) alternância entre os segmentos que compartilham muitos traços, (ii) a organização em *tiers* (fiadas) da altura e tom,

² Do original “*tiers*”.

apresentados num único parâmetro articulatório e acústico dos como os demais traços fonológicos.

3.1.2. Contraste de segmentos e marcação de traços e escala de sonoridade

A representação da (figura 1) mostra que a partir do nó mais alto indicam-se os traços que definem a classe à qual um segmento vocálico ou consonantal pertence. Além disso, os traços [soante], [aproximante] e [vocoide], que obedecem a uma escala de sonoridade (de 0 a 3) podem contrastar vogais e consoantes, conforme a descrição feita no quadro nº 3.

Quadro 3: Escala de sonoridade dos segmentos

Traços				
Segmentos	soante	aproximante	vocoide	Escala de sonoridade
Obstruintes ³	-	-	-	0
Líquidas ⁴	+	-	-	1
Nasais	+	+	-	2
Vogais	+	+	+	3

Fonte: elaboração própria a partir de Clements (1989)

O quadro 3 demonstra que, conforme a escala de sonoridade, as obstruentes (oclusivas e fricativas) apresentam um nível mais baixo de sonoridade (0), comparando com as líquidas (laterais e vibrantes) (1), as nasais (2). As vogais são os segmentos que apresentam o nível máximo na escala de sonoridade (3). Nesta perspectiva, para as vogais do umbundu, determinamos, os traços de abertura [aberto 1] e [aberto 2] e [aberto 3], que se relacionam com os traços do nó Pontos da Vogal na representação dos segmentos vocálicos da língua, conforme a descrição na tabela seguinte.

Quadro 4: Os traços de abertura das vogais do umbundu

³ Fazem parte deste grupo as oclusivas fricativas.

⁴ Fazem parte deste grupo as laterais e as vibrantes.

traços	coronal		lábio - dorsal		dorsal
	i	e	u	o	a
abertura 1	-	-	-	-	
abertura 2	-	+	-	+	
abertura 3	-	-	-	-	

Fonte: Elaboração própria a partir de Clements (1989)

O quadro 3 demonstra que as vogais são os segmentos que apresentam o nível máximo na escala de sonoridade (3). Nesta conformidade, as vogais coronal /e/ e lábio-dorsal /o/ são segmentos [+ aberto 2], se comparados aos seus pares /i/ e /u/ que são [- aberto]. Quanto ao segmento fonológico vocálico /a/, a semelhança do que ocorre na maioria das línguas do mundo, propomos que os traços que a compõe, em umbundu, sejam traços subspecificados. Defendemos para o efeito que a subspecificação dos traços da vogal /a/ reside no facto da sua neutralidade, conforme os exemplos a seguir onde testamos com a harmonia vocálica:

(8)

a) kotalisa

ku- tà- lis – à

assistir/fazer assistir

b) kulandisa

ku- là- ndis – à

vender



Os exemplos em (8) demonstram que, ao contrário de outras vogais do umbundu, a harmonia vocálica não ocorre quando a raiz verbal tem a vogal /a/, dada a sua neutralidade. Contudo, ocorre com as outras vogais, como descrevemos nos exemplos, seguintes:

(9)

a) kuteleka

ku - tèl - èk – à

cozinhar

b) kulimila

ku- lim -îî - a

recusar

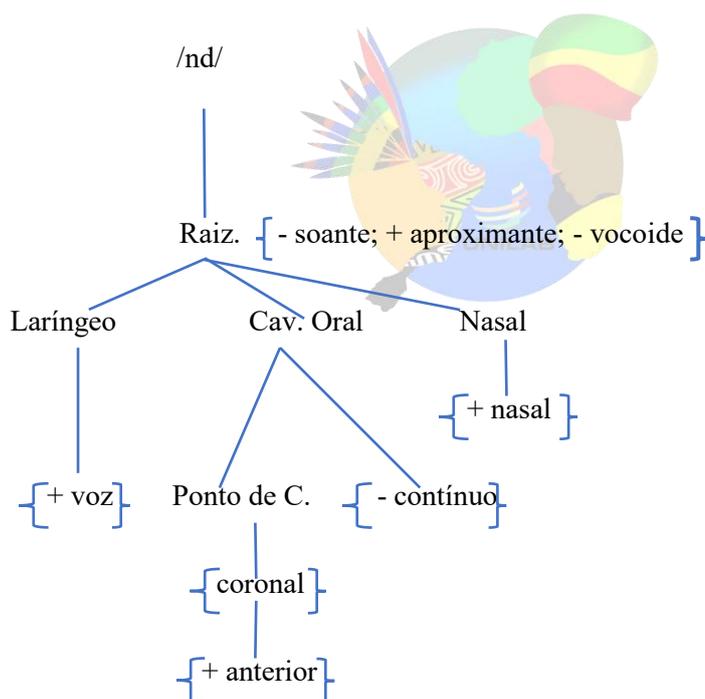
Os exemplos em (9a) e (9b) mostram que a vogal da raiz e a dos sufixos verbais que precedem a vogal final -à apresentam o mesmo grau de altura. Em (2a), há harmonia vocálica entre a vogal /e/ da raiz verbal “-tèle” (cozinhar), e a vogal /e/ do sufixo “-èk”, porque ambas as vogais têm o mesmo nível de abertura (cf. nível 2). No exemplo em (2b)

Jeremias Dandula Pessela, Alguns aspectos da fonologia de Umbundu...

observa-se o mesmo, no caso, a vogal /i/ da raiz “-lim” (recusar) ocorrem em harmonia vocálica com vogal /i/ do sufixo “-èk”, por ambas serem vogais altas.

Não tendo sido foco deste trabalho analisar todos os segmentos fonológicos do umbundu, nomeadamente observar os fenômenos que relacionados com o comportamento desses segmentos, numa perspectiva supra-segmental, de acordo com determinados fenômenos. No parágrafo seguinte apresentamos um exemplo de formalização dos segmentos fonológicos do umbundu à luz da Geometria de Traços, expressa numa estrutura arbórea, em que cada traço ocupa uma fiada. Os traços são unidos por linhas de associação e são dispostos como elementos terminais da estrutura e vinculados ao nó de classe que são a base da sua organização hierárquica (CLEMENTS, 1985, *APUD* MATZENAUER; MIRANDA, 2017, p.52). Assim, apresentamos, a seguir, a representação do segmento pré-nasal /nd/.

Figura 2: Representação do segmento pré-nasal /nd/ do umbundu



Fonte: Elaboração própria

A grande vantagem da representação da figura 2 é o fato de esta estrutura permitir o tratamento formal dos traços de maneira independente, bem como de maneira solidaria. Esta representação autossegmental contribui para a atribuição do caráter não linear à

relação entre traços e segmentos. Quer isto dizer que, um segmento tem a possibilidade de vincular-se, flutuar ou ficar aquém de um dado segmento.

Feita a representação formal do segmento /nd/, segmento pré-nasal em cuja realização o véu palatino permanece abaixado, permitindo que o ar expelido pelos pulmões passe simultaneamente pelas cavidades oral e nasal; portanto a cavidade nasal permanece aberta – até certo momento durante a produção da oclusiva oral que segue a oclusão nasal (CHILDS, 2003, p.62), apresentaremos algumas considerações finais.

Considerações finais

No presente trabalho procuramos analisar os segmentos fonológicos que conformam o sistema fonológico do umbundu. Neste sentido, procuramos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Fonologia Segmental: (ii) contribuir para o conhecimento e a compreensão dos segmentos fonológicos que comportam o sistema fonológico do umbundu numa perspectiva segmental; (iii) descrever os aspectos distintivos do inventário fonológico do umbundu, com realce para as vogais e as consoantes pré-nasais.

Portanto, foi possível concluir que: O sistema fonológico do umbundu apresenta duas características de realce: (i) a vogal /a/ apresenta traços de abertura que propusemos como traços subspecificados. O umbundu possui ainda consoantes pré-nasais articuladas com o véu palatino abaixado, até certo momento durante a produção da oclusiva oral que segue a oclusão nasal.

Portanto, as vogais e as consoantes da língua umbundu não são os seus constituintes mínimos, porque pudemos decompô-las, com destaque para as vogais, em propriedades mínimas de acordo com o carácter articulatorio ou acústico como a coronabilidade, labilidade, vozeamento, etc., caracterizados como traços fonológicos distintivos no plano abstrato das línguas. A busca incessante de um modelo capaz de fornecer mecanismos capazes de explicitar a distinção entre grandes classes de segmentos do sistema fonológico do umbundu, permitiu-nos conformar as características universais, distintiva taxonômicas do classificatórias dos traços.

A representação formal arbórea, de acordo com o quadro teórico metodológico, permitiu-nos aprofundar e constatar o carácter universal dos segmentos e traços que conformam o sistema fonológico do umbundu. Portanto, a descrição dos segmentos que constituem a língua umbundu, abordada neste artigo, tem um papel fundamental no

Jeremias Dandula Pessela, Alguns aspectos da fonologia de Umbundu...

panorama das investigações linguísticas e, fundamentalmente, no que concerne à preservação e revitalização das línguas de Angola de origem bantu.

Referências

CENSO (2016). *Resultados definitivos do Recenseamento geral da População e da Habitação de Angola*. Luanda: INE, 2016.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of english*. New York: Haper an Row, 1968.

CLEMENTS, G. N. Lieu d'articulation des consones et des voyelles: une théorie unifiée. *In: LAKS, B. & RIALLAND, A. (Eds.), Architecture des représentations phonologiques*. Paris, CNRS Ed, 1993, p. 101-146.

CLEMENTS, G. N. *The geometry of phonological features*. *In: Phonology Yearbook*. N. 2, 1985, p.255-52.

COSTA, T. M. C. Ensino da língua portuguesa em Angola. *In: LUÍS, A. C.; LUÍS, C.S. G. X.; OSÓRIO, P. (Org.), A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro*. Lisboa: Edições Colibri, 2016, p. 365-389.

DANIEL, H., E. *Dicionário Português Umbundu*. Luanda: Mayamba Editora, Lda.,

DEREK, N.; GERARD, Ph. *The Bantu Languages routledge languages family, Series 4*. London. Taylor & Francis Routledge, 2003.

GREENBERG, J.H. *Universals of language*. Cambridge: The MIT Press, 1996.

GUTHRIE, M. *The classification of bantu language*. London: Dawson of Pall Mall, 1948.

HYMAN, L. M. Word-prosodic typology. *Phonology*, Cambridge, v. 23, n. 2, p. 225–257, 2006.

MALUMBU, M. *Os Ovimbundo de Angola: tradição, economia e cultura organizativa*. Roma: Ediziom Vivere, 2005.

MATZENAUER, C. L., MIRANDA, A. R. M. A teoria dos traços distintivos. in: DA HORA, D., MATZENAUEr, C. L. (Org.), *Fonologia, Fonologias, uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto. Praeger, 2017.p.47-61.

SCHADEBERG. Th. C. *A Sketch of Umbundu*. Koln: Koppe, 1990.

TRUBETZSKOY, N. *Gruündzuge der Phonology*. Guttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 1939.

XAVIER, F. S. *Fonologia segmental e suprasegmental do Quimbundo*. 2010. 131 p. Dissertação (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

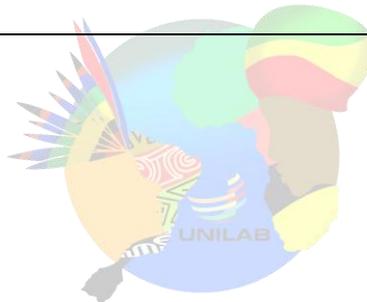
YAMBO, F. X. *Pequeno dicionário antroponímico umbundu*. Luanda: Editorial Nzila, 2003.

Recebido em: 14/06/2021

Aceito em: 17/09/2021

Para citar este texto (ABNT): PESSELA, Jeremias Dandula. Alguns aspectos da fonologia de Umbundu. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA), v.1, nº2, p.77-95, jun./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Pessela, Jeremias Dandula. (2021, jul./dez.). Alguns aspectos da fonologia de Umbundu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 77-95.



Línguas e culturas em Angola

Amélia Arlete Mingas*

Resumo: Toda a língua é produto de uma comunidade social específica e, enquanto veículo viabilizando as interações comunicacionais entre os membros dessa comunidade, é com ela e, através dela, que as sociedades não só partilham conhecimentos, sentimentos e ambições comuns, como também, conformam um Saber geral endógeno, através da textos orais e escritos. À semelhança do que aconteceu com todos os outros Povos, foi pela via da oralidade que vieram à luz, os primeiros textos de cariz cultural, permitindo aos mais velhos transmitir à jovens gerações, todo o conhecimento criado e desenvolvido por todos os integrantes. A experiência colonial criou condições para a emergência, no País, de dois tipos de criações culturais, a saber, textos orais e textos escritos. Os primeiros tiveram como língua de expressão as línguas locais e, os segundos a língua portuguesa.

Palavras-chave: Literatura; Oratura; Período Colonial; Período Pós-Colonial

Tuzaba mana malele ke zimbembu ai cinkulu ci basi Nsi Ngola

Resumo em língua Iwoyo^{**}: Basi yonsoko Nsi bakele mbembu oyo bitubanga. Muna mbembu ben'oyo mwa bibaka ubula zinkungu, ukabaziana luzabu lu Nsi, maiindu ai mamonso mun'ka malele ke nzingulwau masonemeze ai ma mangizi sonama. Dede kwandi buna babelaba basi nsi zin'ka lu saba lusonama ko ai luzabu ai cinkulu luna bana buleze balongukwa ke bakuluntu. Basi Mputu ba batwala n'kanda ku Ngola. Mu ibilocio basi Ngola bubaka ulonga cinkulu ci nsi ben'oyo mu n'kanda usonama (cimputu) ai muna mbembu bwala.

Maindu: Luzabu lu mbembu ai luzabu lusonama; Ntangu basi Mputu; Ntangu i nsi ikukwa.

Langues et cultures en Angola

Résumé: Chaque langue est le produit d'une communauté sociale spécifique et, en tant que véhicule permettant des interactions communicationnelles entre les membres de cette communauté, c'est avec elle et, à travers elle, que les sociétés partagent non seulement des connaissances, des sentiments et des ambitions communs, mais aussi, ils conforment

* Doutora em Linguística Geral e Aplicada pela Universidade de Rene Descartes Paris (1994), com tese intitulada "Étude grammatical de l'Iwoyo, orientado pelo Prof.Dr. Emilio Bonvini. Foi professora do ensino secundário, médio e superior com maior contribuição na Universidade Agostinho Neto-Angola onde foi professora catedrática. Esta é uma publicação póstuma autorizada pelo Senhor Jota Carmelino, amigo e colaborador da Revista Njinga & Sepé, a quem agradecemos a sua singela contribuição que honra a figura principal- a Profa. Dra. Amélia Mingas. Para mais informações sobre a Profa. Dra Amélia Mingas, por favor visitar a página oficial dedicada a sua vida pública, académica e profissional: <https://ameliamingas.org/publica>

** Língua Iwoyo, uma língua bantu de Angola. Este texto foi escrito na Bahia em 2012 (publicação póstuma). Tradução do Professor Alberto Casimiro Simbo (Universidade 11 de novembro, Faculdade de Direito, Cabinda/Angola).

une Culture Générale endogène, à travers des textes oraux et écrits. A l'image de ce qui s'est passé avec tous les autres Peuples, c'est par l'oralité que les premiers textes culturels ont vu le jour, permettant aux anciens de transmettre aux jeunes générations tous les savoirs créés et développés par tous les membres. L'expérience coloniale a créé les conditions de l'émergence, dans le pays, de deux types de créations culturelles, à savoir les textes oraux et les textes écrits. Le premier avait les langues locales comme langue d'expression, et le second la langue portugaise.

Mots-clés : Littérature; Orature; Période coloniale; Période post-coloniale

Introdução

Toda a língua é produto de uma comunidade social específica e, enquanto veículo viabilizando as interações comunicacionais entre os membros dessa comunidade, é com ela e, através dela, que as sociedades não só partilham conhecimentos, sentimentos e ambições comuns, como também, conformam um Saber geral endógeno, através de textos orais e escritos. À semelhança do que aconteceu com todos os outros Povos, em Angola, foi pela via da oralidade que vieram à luz, os primeiros textos de cariz cultural.

A experiência colonial criou condições para a emergência, no País, de dois tipos de criações culturais, a saber, textos orais e textos escritos. Os primeiros tiveram como língua de expressão as línguas locais e, os segundos a língua portuguesa.

Oratura e/ou Literatura

Em Angola, muitas foram as discussões à volta de noções como “oratura”, “literatura”, entre homens e mulheres produtores de cultura. Duas grandes senhoras das letras angolanas, nomeadamente Gabriela Antunes – infelizmente já não se encontra entre nós – e Irene Guerra Marques, entre outras, debruçaram-se sobre a necessidade de destrinçar a oratura da literatura, na medida em que somente a segunda implicava a utilização de símbolos escritos. Nesta perspectiva, só era literatura toda a obra cultural escrita.

Contudo, é de considerar que a oralidade não é mais do que uma das fases de qualquer produto cultural porquanto, se nos centrarmos sobre não importa que obra, escrita ou não, forçoso se torna admitir como elemento a ela intrínseco, a descrição, a sua relação com um sector específico de conhecimento ou experiência, a utilização de meios e linguagens próprios, indispensáveis à comunicação dirigida a um público específico, o

leitor, com o qual o autor dialoga.

Produção cultural angolana

A. Período colonial

O período colonial caracterizou-se pela não-aceitação das culturas africanas locais o que levou à proibição de utilização das línguas africanas locais, porque veículos, por excelência, das respectivas culturas. Assim, graças à promulgação de decretos e leis, foi materializada a não atribuição de quaisquer tipos de responsabilidades e funcionalidades às línguas locais, bem como a proibição da sua utilização na educação formal dos Angolanos.

Como consequência desta política linguística, desenvolveram-se condições para a propensão ao desaparecimento de algumas das línguas locais; por outro lado, começaram a emergir em muitos Angolanos e Angolanas, manifestações de perda de auto estima e complexos em assumir as suas línguas maternas, particularmente ao nível de Luanda, a capital do país e das capitais provinciais.

No que respeita às produções culturais angolanas, os séculos XVII e XVIII foram muito importantes na medida em que viabilizaram o aparecimento de uma elite local, a cuja formação, não foram estranhas as contribuições de intelectuais brasileiros e portugueses.

A essa elite se deve, segundo o escritor Mário António, (1889) a criação de um jornal que, pelo seu título, “Muenexi”, denuncia prenúncios da assumpção de uma identidade local própria. Aqui, a utilização do kimbundu, uma língua africana, permite-nos inferir o vínculo a uma outra identidade, a lutas, concessões/cumplicidades, oposições, construções e, o que é mais importante, o reconhecimento de uma diversidade cultural e linguística e, em consequência, a uma unidade na diversidade.

B. Período pós-colonial

Logo após a independência, decisões foram tomadas para que se materializasse o estudo e a descrição científica das línguas locais. Para o efeito, foi criada uma instituição, cujos investigadores propuseram alfabetos para seis das línguas locais - umbundu,

kimbundu, kikongo, cokwe, oxikwanyama e mbunda, - que foram aprovados, em finais de 1987, a título provisório pelo Conselho de Ministros.

Alguns anos mais tarde, foi criada a Rádio Ngola Yetu, que só utiliza as línguas locais nas suas emissões e tem desencadeado esforços no sentido de garantir que todas as línguas locais¹, faladas no país, sejam utilizadas nos seus programas. Foi igualmente criado um canal televisivo que utiliza sete das nossas línguas.

A reforçar esta ação, está a ser analisada na Assembleia Nacional, uma proposta de estatuto das línguas locais, cujo objetivo primário é, não só a sua defesa, através de leis visando o seu estudo e posterior introdução na educação formal dos Angolanos, como matéria e veículo de transmissão de conhecimentos mas também, a generalização do seu uso em todos os atos públicos.

A Universidade Agostinho Neto juntou-se a este esforço nacional de recuperação do património intangível, criando, em duas das suas Unidades Orgânicas, nomeadamente no ISCED-Luanda e na Faculdade de Letras e Ciências Sociais (Hoje Faculdade de Humanidades) cursos de Línguas e Literaturas Africanas, visando não só a formação de formadores de formadores² mas também, a de investigadores.

No momento atual da nossa história, falar de “Línguas e literaturas angolanas” importa, obrigatoriamente, reconsiderar a importância de tudo o que foi produzido anteriormente, e aí impõe-se entre outras coisas, traduzir tudo o que foi criado pelas gentes que nos antecederam, na medida em que reúne dados importantes definindo um modo específico de estar e de pensar o mundo.

De salientar que, coube à maioria das mulheres angolanas a ingrata tarefa de garantir a sobrevivência das tradições seculares pois, não tendo sido escolarizadas, usavam as línguas maternas a todo o momento. E, no campo, o povo, continuou a usar prioritariamente as línguas locais e a criar novas obras e coube, aos mais velhos, transmitir às jovens gerações, o conhecimento criado e desenvolvido por todos os integrantes da sociedade.

Para fundamento do que dissemos, vejamos de seguida, exemplos de algumas das produções da literatura oral angolana:

Kimbundu – O. Ribas, (1972, p.207)

¹ Num total de treze, a saber, umbundu, kimbundu, kikongo, cokwe, oxikwanyama, iwoyo, ngangela (mbunda, lucazi), lunda-ndembo, songo, olunyaneka-nkumbi, luvale e kuvale.

² Este curso teve início no ISCED/LUANDA há mais de nove anos.

Putu ilonga, kimbundu kilongolola "O português ensina, o kimbundu esclarece"

Neste provérbio nota-se bem o assumir de uma língua e, conseqüentemente, da cultura por ela veiculada assim como a convicção de que, para que o processo ensino/aprendizagem, seja completo e seguro, deverá passar pela língua que melhor se conhece ou seja, para os Ambundu, pelo kimbundu, a língua materna.

Umbundu – Valente (1964b, p. 101)

Ovindele visonēhã olondaka v'amikanda; etu tuvisonēhēla v'olukolo "Os brancos escrevem nos livros; nós escrevemos no peito"

Aqui, salienta-se a diferença entre a língua escrita e a oral, mais próxima dos autores. Escrever nos livros materializa um acto mais frio, sem compromisso expresso do autor, ao contrário de quem escreve no peito, onde está o coração, a fonte da afectividade, do amor.

Nos dois provérbios acima transcritos é óbvio, o distanciamento tanto em relação ao desconhecido (os não negros e, por tal, estrangeiros) como à língua por eles falada, a portuguesa; existe, em contrapartida, a aproximação aos conhecidos, (os não brancos, os nacionais, que falam tão-somente kimbundu e/ou umbundu).

Kikongo – Diogo António, s.d. (1996? p.29)

Ana a ngudi asumbana ka zonzi "Os filhos da mesma mãe que se comprem mas não discutam"

Kimbundu – O. Ribas (1972, p.134)

ni lukwaku lusukula mukwa; mayadi masukula mu pholo "Uma mão lava a outra; as duas lavam o rosto"

Kimbundu – Óscar Ribas, (1972, 146)

Ngidi ubanda ngidi ye "O parente eleva o seu parente"

Nestes provérbios está subjacente o sentimento de solidariedade pois, a *não discussão entre irmãos, o lavar de uma mão à outra e o acto de elevar o parente, o familiar*, pressupõem a defesa da coesão, da aproximação, da necessidade de entendimento, mesmo em situações conflituosas.

Iwoyo/kikongo – (Francisco José - Cabinda)

Cyaku, cyaku; cingana, cingana "O que é teu, é teu; o que é do outro, a ele pertence"

Umbundu – Valente, (1964, p.79)

Cyamãle ocisapa cyakaya cilula; nda wacyambata, wambata olusase "O alheio é um ramo de tabaco amargoso; levando-o, levamos uma faúlha"

Estes dois provérbios espelham bem o reconhecimento do direito à propriedade e do dever de respeitar a propriedade alheia.

_____. (1964 b, p. 45)

Longa ocinyama, kukase omunu "Faz pontaria à fera; não firas o homem"

_____. (1964, p.184)

Ekepa kalilinase l'ositu; omunu kavokendi l'omwenyo "Osso com carne não se deita fora; homem com vida não se enterra "

Aqui temos expresso o respeito pela vida e pelo direito à mesma: valores transmitidos, pelos mais velhos, às jovens gerações;

kimbundu

Domingos Kimbamba (Luanda)

Mu dikanu dya mwadyakimi, mubola maju; kimubola maka "Na boca de um velho apodrecem os dentes, não as palavras"

Reconhece-se aqui o respeito à sabedoria dos mais velhos, pelo que os seus conselhos devem ser seguidos, porquanto espelham o saber de experiências feitas, que caracteriza as sociedades de tradição oral. Este provérbio é, aliás, conhecido em toda a África ao Sul do Sahara.

João Pinto (Luanda)

Kwijiya, uhete " O saber é uma virtude"

Este provérbio dá ênfase ao valor do saber, da experiência, apanágio dos mais velhos, pelo que são respeitados pela comunidade.

Kikongo

Diogo António, s. d. (1996?, p.23)

Mwana fyoti lokele (bweke) nsuki tumbu kwa ambuta za antu " O cabelo da criança ficou seco, castigo aos mais velhos"

_____, s.d. (1996?, p. 60)

Nkalu ya nse vo kayele ku maza ko, ka ilendi mana unduki ko "A cabaça verde se não for ao rio, não perderá o amargor"

Estes dois provérbios reflectem o cuidado que cada educador deve ter para com os seus educandos, pois se o cabelo da criança fica seco, é por descuido dos pais ou, se a cabaça (significando a criança) não for ao rio (isto é, se não for educada), a responsabilidade é, de igual modo, dos seus progenitores.

_____, s. d. (1996?, p. 23)

Tunga ye yandi, wanzaya o fu “Constrói com ele, para que lhe conheças os hábitos”

Aqui, é salientado o valor da convivência e da habitabilidade. Para se conhecer bem uma outra pessoa, é necessário conviver com ela.

Conclusão

A título de conclusão do que acima afirmamos, pode-se inferir que durante a época colonial, as línguas e culturas angolanas eram nada mais que “dialectos e subculturas” da língua e cultura portuguesas. Nesta perspectiva, pensamos que é sobre os académicos angolanos que recai a sublime responsabilidade de criar as condições para a emergência de um amplo conhecimento das culturas locais, na medida em que uma parte que a viabilidade e fiabilidade desta actividade só serão uma realidade se o conhecimento e investigação das línguas locais, nacionais, forem considerados como premissas indispensáveis.

Sendo a cultura um dos primeiros elos de ligação, se bem utilizada, converter-se-á em motor de um renascimento cultural e identitário, tendo como base o Saber plural local pois, durante a época colonial as línguas e culturas angolanas eram nada mais que “ilustres desconhecidas”. Daí o esforço da Faculdade de Letras, no sentido de criar um curso de tradução e interpretação, factor capaz materializar o grande e ambicioso projecto de viabilizar condições materiais e humanas para uma maior coesão entre as distintas línguas e culturas que coexistem no dia-a-dia no linguarejar dos Angolanos e Angolanas.

Uma vez que elas são o garante da vitalidade comunicacional local e veículo dos saberes e sentires locais, com elas ser-nos-á possível reconstruir o Saber total angolano e garantir a preservação das línguas locais assim como da memória coletiva. Para isso, a convergência de todas as vontades e da produção cultural das diversas comunidades é indispensável para a realização de um inventário do que foi possível criar, ao longo de

vários séculos de existência e coexistência de tanto saber diversificado, que constitui patrimônio linguístico e cultural angolano.

Impõe-se igualmente, por outro lado, a elaboração de uma estratégia que tenha como ponto de partida, a diversidade e de chegada, a unidade. Uma unidade plural e poderosa, porque súpula dos valores do País.

Bibliografia

ANTÓNIO, Diogo (2000). *Provérbios em kikongo*, Verona, Topografia Don Calabria.

CESAIRE, Aimé (1959). *L'homme de culture et ses responsabilités*. Paris, Présence Africaine.

DUARTE, B. (1975). *Literatura tradicional angolana*. Benguela, Editora Didáctica de Angola.

GONÇALVES, António Custódio (1999). Gestão política das identidades culturais: Desafios à democratização, in: *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.º 3, 2000, Porto.

MINGAS, Amélia Arlete (2000). *A importância das línguas nacionais na união do povo angolano*. Luanda, intervenção apresentada na Universidade Jean Piaget de Angola.

MINGAS, Amélia Arlete (2002). *Línguas, etnias e nação*. Moscovo, intervenção apresentada na Universidade Estatal de Moscovo.

MINGAS, Amélia Arlete (2005a). *Angola: Línguas nacionais e identidade cultural*. São Petersburgo, intervenção apresentada na Universidade Estatal de São Petersburgo.

MINGAS, Amélia Arlete (2005b). *Culture populaire traditionnelle et modernité*. Cape Town, intervenção apresentada no Workshop “Stories Across Africa”, Universidade de Cape Town.

MINGAS, Amélia Arlete (2006). Participação no Congresso dos Intelectuais da África e da Diáspora, realizado na Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Título: “*Diáspora, língua e história no processo de ensino – aprendizagem*”.

OLIVEIRA, Mário António de (1889). Factores de elitização de naturais de Luanda na segunda metade do Séc. XIX, in: *Mensário Administrativo*, nº 89. Luanda/Lisboa.

RIBAS, Óscar (1962). *Missosso*. Vol. I, Luanda.

VALENTE, José F. (1964). *Seleção de provérbios e adivinhas em umbundu*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica de Angola.

Recebido em: 02/02/2021

Aceito em: 22/04/2021

Para citar este texto (ABNT): MINGAS, Amélia Arlete. Línguas e culturas em Angola. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.377-385, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Mingas, Amélia Arlete.(2021, jan./jun.). Línguas e culturas em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 377-385



Tradução da poesia “Miserere” de Lídia Jorge para o árabe

Título em árabe: *اِزْحَمْنِي*

Título em árabe marroquino: *اِزْحَمْنِي*

Titre en français: *Miserere*

Nadia Tadlaoui*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4565-9936>

Video da poesia disponível aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=plGnxWpSOwk>

Resumo (português): **MISERERE**, é um texto poético da autora portuguesa **Lídia Jorge**. O texto está publicado na obra coletiva “**OS DIAS DA PESTE**”, Portugal: PEN CLUBE PORTUGUÊS, Ed. Gradiva (2021). Organização pelas escritoras Professora Doutora Teresa Martins Marques e Professora Doutora Rosa Maria Fina. Lídia Jorge é escritora portuguesa, que ganhou há pouco tempo o prémio no Festival de Guadalajara, é inquestionavelmente uma voz singular e reconhecida no panorama da literatura portuguesa contemporânea. Ela nasceu em Loulé, Boliqueime, 18 de junho de 1946. É uma escritora portuguesa a quem foram atribuídos, entre outros, o Prémio Luso-Espanhol de Arte e Cultura (2014); o Prémio Jean Monet de Literatura Europeia, Escritor Europeu do Ano (2000); Albatroz, Prémio Internacional de Literatura da Fundação Günter Grass (2006); Grande Prémio da Associação Portuguesa de Escritores (2002); o Grande Prémio de Literatura dst (2019); e o Prémio FIL de Literatura em Línguas Românicas de Guadalajara (2020).¹ Últimamente, no dia 15 de setembro de 2021, foi criada a Cátedra Lídia Jorge na Universidade de Genebra na Suíça, com a realização de um Colóquio Internacional intitulado: “**O PODER DA IMAGEM NA OBRA DE LÍDIA JORGE**”.

Palavras-chave: Poesia; Literatura; Portugal; Imaginário

Résumé (en français): **MISERERE** est un texte poétique de l'auteure portugaise **Lídia Jorge**. Le texte est publié dans l'ouvrage collectif «**OS DIAS DA PESTE**», Portugal : PEN CLUBE PORTUGUÊS, Ed. Gradiva (2021), qui est organisé par les écrivaines Professeur Teresa Martins Marques et Professeur Rosa Maria Fina. Lídia Jorge est une écrivaine portugaise, qui a récemment remporté le prix au Festival de Guadalajara, elle est incontestablement une voix unique et reconnue dans le panorama de la littérature portugaise contemporaine. Elle est née à Loulé, Boliqueime, le 18 juin 1946, elle a reçu,

* Doutora em Estudos Ibéricos, especialidade Didática do Português, opção Linguística Portuguesa (FLUL Universidade Lisboa – FLSH Universidade MV Rabat-Marrocos). Teve mestrados em Interação cultural do Andalus com o Mediterrâneo (2013); e em Museologia e Mediação cultural (2019). É licenciada em: Estudos Portugueses (2013), Estudos Hispânicos (2008), Direito Privado Francês (2011), Ciências Políticas (Licenciatura de excelência) (2016). **Autora do livro:** “*Os Arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem linguística*”, ed. IEHL UMV-Rabat 2018, e apresentado no SIEL (Salão Internacional da Edição e do Livro) de Casablanca (2019). **Em coautoria (2021):** **1.** *PORTUGUESISMOS DOS ARABISMOS DA BOTÂNICA NA LÍNGUA BANTU (KIYOMBE)*, in Rev. Njinga & Sepé V.1, nº1 Brasil; **2.** Texto poético *PALAVRAS AO MEU UNIVERSO*, in *Os DIAS DA PESTE*, Portugal: PEN clube português, Coord. Teresa Martins Marques e Rosa Maria Fina; **3.** Textos poéticos, in Antologia Poética *LETRAS EM MARCHA*, Portugal: Calçada das Letras, a Antologia Poética foi apresentada na FERIA do Livro de Lisboa em setembro de 2021. Mail: tadlaoui_nadia@yahoo.fr; nadia.tadlaoui00@gmail.com

¹ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADdia_Jorge (consultado no dia 12/09/2021).

entre autres, le Prix luso-espagnol d'art et de culture (2014); le Prix Jean Monet de littérature européenne, écrivain européen de l'année (2000); Albatroz, Prix International de Littérature de la Fondation Günter Grass (2006); le Grand Prix de l'Association des Ecrivains Portugais (2002); le Grand Prix de Littérature dst (2019); et le Prix FIL de Littérature en Langues Romanes de Guadalajara (2020). Récemment, la Chaire **Lídia Jorge** a été crée le 15 septembre 2021 à l'Université de Genève en Suisse, l'inauguration s'est déroulée par un Colloque international intitulé : «*LE POUVOIR DE L'IMAGE DANS L'ŒUVRE DE LÍDIA JORGE*».

Mots-clés : Poésie ; Littérature; Portugal; Imaginaire.

Resumo em árabe:

مُلَخَّصٌ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ

ميرزير (بمعنى باللغة العربية ارحمني) هي قصيدة شعرية للكاتبة البرتغالية ليديا جورج. لقد نُشر النص في الكتاب الذي هُوَ تحت عنوان "أيام الطاعون"، تم طبعه حديثاً في البرتغال، من طرف المؤسسة الأدبية الثقافية البرتغالية، دار النشر غراديفا (2021). حيث قام بتنظيمه الأستاذة الدكتور تيريزا مارتينز ماركيش و الأستاذة الدكتورة روزا ماريّا فينا. لقد حصلت ليديا جورج مؤخراً على الجائزة في مهرجان غوادالاجارا، حيث تُعتبر كصوت فريد من نوعه في بالوراما الأدب البرتغالي المعاصر. ولدت ليديا جورج بلولي في 18 يونيو 1946، حيث حصلت على عدة جوائز منها: الجائزة البرتغالية الإسبانية للفن و الثقافة (2014)؛ جائزة جان مونييه للأدب الأوربي لسنة (2000)؛ جائزة ألباتروس للأدب لمؤسسة غونتر غراس (2006)؛ الجائزة الكبرى لجمعية الكتاب البرتغال (2002)؛ الجائزة الكبرى للأدب (2019)؛ جائزة الأدب للغات الرومانية في مهرجان غوادالاجارا (2020). تم مؤخراً إنشاء كرسي ليديا جورج في جامعة جنيف بسويسرا، حيث أقيم الافتتاح يوم 15 سبتمبر 2021 وذلك ببادرة دولية تحت عنوان "قوة الصورة في مؤلفات ليديا جورج".

الكلمات المفتاحية: شعر، أدب، برتغال، خيال.



Resumo em árabe dialetal marroquino:

مُلَخَّصٌ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الدَّارِجَةِ الْمَغْرِبِيَّةِ

ميرزير (كيعني باللغة العربية الدارجة ارحمني) هي قصيدة شعرية للكاتبة البرتغالية ليديا جورج. تُنشر النص في الكتاب اللي عنوانه "أيام الطاعون"، تم طبعه حالياً في البرتغال، من طرف المؤسسة الأدبية الثقافية البرتغالية، دار النشر غراديفا (2021). حيث قام بتنظيمه الأستاذة الدكتور تيريزا مارتينز ماركيش و الأستاذة الدكتورة روزا ماريّا فينا. حصلت ليديا جورج مؤخراً على الجائزة في مهرجان غوادالاجارا، حيث كتعتبر كصوت فريد من نوعه في مجال الأدب البرتغالي المعاصر. تولدت ليديا جورج بلولي في 18 يونيو 1946، حيث حصلت على عدة جوائز منها: الجائزة البرتغالية الإسبانية للفن و الثقافة (2014)؛ جائزة جان مونييه للأدب الأوربي لسنة (2000)؛ جائزة ألباتروس للأدب لمؤسسة غونتر غراس (2006)؛ الجائزة الكبرى لجمعية الكتاب البرتغال (2002)؛ الجائزة الكبرى للأدب (2019)؛ جائزة الأدب للغات الرومانية في مهرجان غوادالاجارا (2020). تم في الوقت الحالي إنشاء كرسي ليديا جورج في جامعة جنيف بسويسرا، و تقام الافتتاح يوم 15 سبتمبر 2021 وذلك ببادرة دولية تحت عنوان "قوة صورة الخيال في مؤلفات ليديا جورج".

الكلمات المفتاحية: شعر، أدب، برتغال (برتغليز)، خيال.

Miserere

Lídia Jorge

1

Hóspede e hospedeiro, a vida é fome
a pressa é tua lei, se ainda não foste
comido, come - Assim a Natureza
cobriu com essa toalha perpétua a sua mesa
e escandiu as espécies, estrofe a estrofe.

Talvez do alto os céus se riam desta arte
a parcimoniosa Biologia. Resiste - Entre comida
e comedor, incessantemente, cantas laudas.
Não componhas versos, nesta contenda, o tempo
é oiro. Apressa-te, anuncia-se fome de fome, afina
a tua garganta, antes que seja tarde, come.



Come que não existe alternativa, mãezinha Natureza
veladora- Enquanto tu cantas, meu senhor, ó meu senhor,
trombetas chamam para o campo da batalha
a caça e o caçador. E tu levantas da terra teus rápidos
pés humanos, teus trinta e dois dentes afiados
e persegues o que vai ser comido, tanto quanto o sopro
segue o vento, a ferida implica a dor.

3

Por tudo isso e mais o que vier, salva-te, come rápido,
agora é a tua vez. À tua cabeceira chegou
aquele que não vês. Tremenda é a loucura de quantos creem

Nadia Tadlaoui, Tradução da poesia "Miserere" de Lídia Jorge para árabe marroquino...

que uma divindade abre asas brancas entre a garganta
que traga e a vítima que é tragada. Come, come, porque a vida
a plena vida, a tua humana vida é fome.

4

Come, devora o teu último inquilino, aquele que chegou
do fundo das espécies. Prepara-te - Afia as trinta e três letras
do teu nome próprio, apadrinhado na pia baptismal.
Reúne teu músculo, tua foice e tua espada, monta a tua
montada, e teu corpo biológico, tal como as flores do prado
ficará a salvo.

Do ínfimo se diz que precisa de 29 881 letras para
ser um nome achado entre a despensa dos seres e a porta
dos signos, contados pela Ciência. O teu alfa é *attaaggtt*
o seu ómega, 33 vezes letra a. Tens vantagem na ordem da batalha.
Mas tu, contra o preceito da fome, parturiente de todos
os saberes, rezas - *Incerta et occulta sapientia* revelai
para mim, Senhor, dizei-me que entre comido e comedor
nesta luta de vida e morte, se levanta, vestido de azul, coroadado
de estrelas deslumbrantes, um sentido.

5

Então, como num conto, a terra abriu-se, uma garganta de lama
escurecida, côncavo fundo, fechou-se sob pazadas. Descansa- o
teu
segredo de beleza será guardado a sete chaves
até ao fim do Mundo.

تَرْجَمَةُ النَّصِّ الشِّعْرِيِّ مِنَ اللُّغَةِ البُرْتُغَالِيَّةِ إِلَى اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

تَرْجَمَةُ نَادِيَةِ التَّادَلَاوِي (المَغْرِب)

مِيزَرِير²

MISERERE

لِيدِيَا جُورْج (البُرْتُغَال)

1.

ضَيْفٌ وَ مُضِيفٌ، إِنَّ الحَيَاةَ جُوعٌ

السَّرْعَةُ هِيَ قَانُونُكَ، إِذَا لَمْ يَكُنْ بَعْدُ قَدْ تَمَّ

أَكْلُكَ، كُلُّ - هَكَذَا هِيَ الطَّبِيعَةُ غَطَّتْ بِتِلْكَ القَطِيبَةَ الأَبْدِيَّةَ مَا نَدَّتْهَا

وَقَدَّرَتْ الأَصْنَافَ قِطْعَةً قِطْعَةً .

رُبَمَا مِنْ أَعْلَى السَّمَاوَاتِ يَضْحَكُونَ مِنْ هَذَا الفَنِّ

العَرِيبِ وَ المَحْدُودِ فِي عِلْمِ الأَحْيَاءِ. قَاوِمٌ - بَيْنَ مَأْكُولٍ

وَ أَكَلٍ، بِاسْتِمْرَارٍ، تُرَدِّدُ عِبَارَاتِ النَّعَاءِ وَ التَّبْجِيلِ.

لَا تُؤَلِّفُ أَبْيَاتَ شِعْرِ، فِي هَذِهِ المَعْرَكَةِ، الوَقْتُ

مِنْ دَهَبٍ. أُسْرِعْ، لَقَدْ أُعْلِنَ عَنِ الجُوعِ لِلجُوعِ، عَرَقٌ

حَلَقَكَ، قَبْلَ فَوَاتِ الأَوَانِ، كُلُّ.

2.

كُلُّ قَلْبٍ هُنَاكَ اخْتِيَارٌ، الطَّبِيعَةُ الأُمُّ

السَّاهِرَةُ - بَيْنَمَا أَنْتَ تُعْفَى، سَيِّدِي، يَا سَيِّدِي،

تُنَادِي الأَبْوَابَ إِلَى سَاحَةِ المَعْرَكَةِ

الصَّيْدِ وَ الصِّيَادِ. وَ أَنْتَ تَرْفَعُ عَنِ الأَرْضِ قَدَمَيْكَ

السَّرِيعَةَ البَشَرِيَّةَ، وَ أَسْنَانَكَ الإِثْنَانِ وَ ثَلَاثُونَ الحَادَّةَ

² O título em latim **MISERERE** tem o sentido: “Tem compaixão de mim!”, Miserere - Salmo (50). Significa em língua árabe: **اِرْحَمْنِي** Irḥamni [ʔirḥamnī].

Capa do livro



Para citar este texto (ABNT): TADLAOUI, Nadia. Tradução da poesia “Miserere” de Lília Jorge para o árabe. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.424-430, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Tadlaoui, Nadia. (jul./dez. 2021). Tradução da poesia “Miserere” de Lília Jorge para o árabe. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 424-430.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”

Lucas Augusto Cabi *

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8706-9056>

Alexandre António Timbane **

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2061-9391>

Referência: SANTOS, Maricélia conceição dos; GUEROLA, Carlos Maroto. **A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo.** Salvador, BA: Ed. dos autores, 2021. 178p. ISBN: 978-65-00-19769-3

Resumo: O livro em resenha é uma coletânea de narrações orais de anciões e anciãs da comunidade Quilombola Monte Recôncavo, da cidade de São Francisco do Conde, na Bahia. Esses informantes compartilharam suas histórias, causos, vivências e culturas aprendidas dos seus antepassados. O livro mantém uma transcrição original que revela a singularidade e a beleza da cultura oral. A escrita dos textos se baseiou em dois gêneros: narrativas e poesias. Por ser relatos verdadeiros esta obra se torna uma referência nos estudos sobre a cultura e variedade de língua da comunidade. A autora Maricélia Conceição dos Santos é uma mulher negra quilombola, professora, candomblecista, bacharel em Pedagogia, estudante da UNILAB, mãe de Mauro e Maria. O autor Carlos Maroto Guerola é poeta, linguista, professor e pesquisador universitário, autor de diversos trabalhos acadêmicos e compositor musical.

Palavras-chave: Cultura; Histórias; Poesias; Tradições

Nkomiso hi Xichangana¹: buku leli rikomisiweke ka ntirho lowu i xihlengletamatsalwa xa mitshandzu ya le minon'wini ya masungukati ni madoda ya muganga wa Kilombola wa ntshava ya *Recôncavo* la doropa la São Francisco do Conde, xifundzankulu xa Bahia. Vaviki lava vayihlawutelile matimu, makawuzu, mahanyela ni mtbuluku wa vona, lesvi vasvijondzisiweke hi vakokwana va vona. Buku livekisa nyondzoma ya lesvi svihlawuteliweke, lesvi svikombisaka nthandheko ni kusaseka ka ntumbuluku w ale no'wini. Kutsala ka buku leli kulandze mixaka yimbirhi ya matsalela, anga lawa: kurungula ni wuphatu. Hikuva ali mitshandzu ya lesvi svuhumeleleke hakune, buku leli i xikombiso xikulu, ndzeni ka tijondzo ta ntumbuluku ni kucinca ka lirimi migangeni. Wun'we ka vayendli va buku, Maricélia Conceição dos Santos i wansati wa nhloge ya ntima, lweyi ahumaka quilombo, i mujondzi, i mukandoble, i baxareli hi tijondzo ta Pedagogxjya, i mujondzi wa UNILAB, na kona i mamani wa Mauro e Maria. Muyendli lweyi mun'wani, Carlos Maroto Guerola i muphati, i mutivatindzimi, i mujondzisi ni muxopaxopi w ale universidade, ani mintirho ni matsalwa manyingi ka xiyenge xa ta svikolwe lesvi kule, nakona i muqambhi kumbe mutsali wa tinsimu.

* Estudante do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês- Bahia, Brasil.

** Professor da UNILAB, Campus dos Malês, Brasil.

¹ Tradução do resumo de português para xichangana feita pela Profa. Dra. Ezra Alberto Nhampoca, professora do Departamento de Línguas bantu, da Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique.

Lucas Augusto Cabi e Alexandre António Timbane, Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”

Maritu ya nkoka: Ntumbuluku; Matimu; Xiphatu; Mikhuva

Okufingqiwe²: Incwadi ekubuyekazweni iqoqo lezingxoxo zomlomo zabelilisa nabesifazane abavela emphakathini waseQuilombo iMonte Recôncavo, edolobheni laseSão Francisco do Conde, eBahia. Laba banolwazi babelana ngezindaba zabo, izindaba, okuhlangenwe nakho kanye namasiko abo bawafunda kokhokho babo. Incwadi igcina umbhalo wokuqala oveza ubungqayizivele nobuhle besiko lomlomo. Ukubhalwa kwemibhalo kwakususelwe ezinhlotsheni ezimbili: ukulandisa kanye nezinkondlo. Ukuze ube ama-akhawunti angempela, lo msebenzi uba yinkomba ezifundweni zamasiko nolimi oluhlukahlukene lomphakathi. Umbhali u-Maricélia Conceição dos Santos ungowesifazane omnyama we-quilombola, uthisha, uCandomblécist, u-bachelor ePedagogy, umfundi e-UNILAB, umama kaMauro noMaria. Umbhali uCarlos Maroto Guerola uyimbongi, usolwazi ngezilimi, uprofesa kanye nomcwani ngi waseyunivesithi, umbhali wemisebenzi eminingi yezemfundo nomqambi womculo.

Amagama abalulekile: Amasiko; Izindaba; Izinkondlo; Amasiko

Não existe uma sociedade humana sem História e nem memória. Muitas memórias são conferidas nas conversas orais com membros da sociedade. É na tentativa de registrar por escrito as memórias do povo do Monte Recôncavo que Santos e Guerola (2021) escreveram a presente obra. Maricélia Conceição dos Santos é mulher negra quilombola, professora, candomblecista, bacharel em Pedagogia, estudante de Letras-Língua Portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e Carlos Maroto Guerola é professor adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, é poeta, linguista, professor e pesquisador universitário, compositor musical.

A obra em resenha possui 178 páginas, divididos em 5 capítulos sem contar com a breve apresentação. É uma obra inédita, uma vez que não existe uma bibliografia significativa sobre a temática publicada. Sendo assim, a obra é relevante e importante para se conhecer a história do povo do Monte Recôncavo da Cidade de São Francisco do Conde (BA). Tem capa dura para além de orelhas que resumem o conteúdo discutido no livro. O livro teve apoio do Centro de Culturas Populares e Identitárias, Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia e Secretaria Especial da Cultura do Ministério da Cultura.

A capa do livro apresenta uma imagem de uma pessoa, segurando uma vela. A vela acesa simboliza luz da alma, a vida espiritual, é símbolo de iluminação e transformação, representa o elemento fogo ou ainda representa o mundo espiritual e um canal de comunicação com o Sagrado. Ela simboliza a liberdade e a clareza, neste caso, para o

² Língua icizulu, uma das línguas oficiais bantu da república da África do Sul.

povo negro deslocado da África para o Brasil por meio do processo de escravização. A imagem da capa não deixa saber a cor da pessoa, o que os faz entender que todos somos iguais independentemente da tonalidade da melanina e podemos estar iluminados pelo saber. O racismo não faz sentido na nossa sociedade. Na capa nem aparecem os nomes dos autores porque não assumem a autoria única, mas sim uma autoria coletiva composta por 6 são franciscanos, residentes no Monte Recôncavo: a Sra. Celina dos Santos Gregório, a Sra. Eunice Maria Nerys dos Santos, o Sr. Zé Bernardo, o Sr. Ezequiel dos Santos, a Sra. Eunice Honorina Mendes e a Sra. Angélica dos Santos. Estas personagens foram fontes da memória do Monte Recôncavo, pois permitiram a narração de fatos históricos e culturais da sua comunidade.

O livro apresenta várias fotos de qualidade, coloridas que relatam diversas realidades daquele espaço geográfico: a paisagem natural (as rochas, a fonte de água, as árvores, o mar, a floresta), as fotos dos entrevistados, a foto das casas do bairro, a fé representada por símbolos religiosos e a igreja, fotos frutos do mar (cavalo marinho, caranguejo) e a beleza da mulher negro-brasileiras.

O livro foi composto pelos seguintes gêneros textuais: a poesia e a narração. Esta composição do livro é uma novidade, uma vez que há uma alternância entre a poesia e a narração o tempo. Dá prazer intercalar estes gêneros textuais. As falas dos seis entrevistados foram transcritas na sua originalidade, respeitando o baianês (variante baiana do português), o que torna a obra mais próxima da identidade linguística e memória linguística e coletiva do povo do recôncavo. Ex.”botei o balaió na cabeça...” (p.111); “a gente boa, borá, vai Rosa”(p.87); “...os menino batendo no pandeiro” (p.88). Fala-se a norma-padrão daquela comunidade de fala.

Não há maquiagem na fala, característica da originalidade linguística dos personagens entrevistados. Os informantes usam expressões e palavras locais (pucumã, candeeiro de manga, xoxô, bombu, gamgorra) que são próprios daquela variedade característica daquela comunidade. Os entrevistados possuem mais de 50 anos, o que lhes dá a autoridade de rememorar a História do povo, assim como falar das experiências de vida como marisqueiras, pescadores, pais e mães.

A obra em análise trata das memórias dos povos de Monte Recôncavo, mostrando como eles viviam nos tempos passados e suas principais atividades. A obra permite que os leitores tenham conhecimentos sobre Monte Recôncavo e vivências dos anciãos. Na

primeira parte do livro há minibiografias dos seis informantes. A escolha dos mais velhos para a contação das histórias se justifica pelo fato de que, é a eles confiada missão de guardar as tradições e experiências. A cultura bantu sempre privilegia a oralidade na transmissão de conhecimentos. Os mais velhos são a biblioteca. Observa-se que o povo do Monte Recôncavo ainda guarda essa prática.

As narrações apresentam locais históricos como a igreja e as fontes de água. As histórias mostram as dificuldades, os desafios da vida e a alegria da paz, da liberdade. Os informantes buscaram o passado contando como era o transporte e as dificuldades do deslocamento. Na segunda parte do livro fala-se dos costumes e da alimentação, assim como das brincadeiras. As leituras nos mostram diferenças entre o passado e o presente. Na terceira parte do livro, os informantes falam das festas e outras manifestações culturais organizadas antigamente. Fala-se do carnaval, da festa de 2 de fevereiro, da festa de São João e a noite de Sexta Santa. Todas essas celebrações deixavam os moradores de Monte Recôncavo muito felizes. Hoje maioria dessas manifestações tende a desaparecer.

Na quarta parte, os autores falaram das curas. Mostraram como as doenças são tratadas na época. O uso de folhas, raízes, frutos curavam doenças para além de rezas que eram feitas pelas pessoas de fé ou que sabem fazer rezas. Os entrevistados trouxeram essa explicação para mostrar como são importantes plantas e que devemos preservar a natureza. Na última parte dessa obra, fala-se de alguns mitos que existiam naquele tempo e como os adultos consideravam ou repassavam aos seus filhos: “cavalo sem cabeça”, “lobisomem” entre outros.

O texto do livro é objetivo, com mensagem muito clara, que visa ligar o passado do presente. É um livro recomendado para os professores de todos níveis e sistemas de ensino, estudantes, pesquisadores e interessados em conhecer Monte Recôncavo (São Francisco do Conde-BA). As escolas deveriam ter esta obra em suas bibliotecas para que as crianças cresçam conhecendo a memória histórica dos membros da sua comunidade. Esta obra substituiria algumas unidades dos livros de História que ocupam várias páginas ensinando a História da Europa, deixando de lado a História e a memória do local onde esses alunos vivem.

Lucas Augusto Cabi e Alexandre Antônio Timbane, Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”

Capa do livro



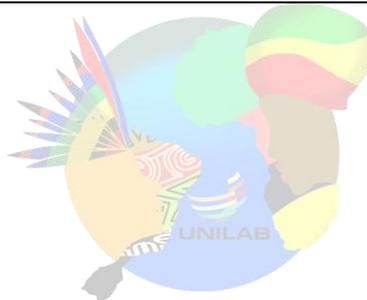
Lucas Augusto Cabi e Alexandre António Timbane, Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”

Recebido em: 07/03/2021

Aceito em: 17/04/2021

Para citar este texto (ABNT): CABI, Lucas Augusto; TIMBANE, Alexandre António. Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.404-409, jul./dez. 2021

Pour citer ce texte (APA): CABI, Lucas Augusto; TIMBANE, Alexandre António. Resenha do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”. (jul./dez.2021). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 404-409



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane

Vasco Magona*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6107-8299>

Referência: Chimbutane, F. (2018). Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*. Bielefeld (Germany), vol.17, nº4, p. 8–25. ISSN: 1618–5293.

Resumo (português): Publicado em 2018 no *Journal of Social Science Education* (JSSE), volume 17, número 4, o artigo “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” de autoria de Feliciano Chimbutane, coloca no centro do debate as questões de política da língua, explorando a interface da língua, educação e cidadania em Moçambique, com referência especial ao papel da educação e das ideologias da língua na formação do cidadão ideal no contexto pós-colonial. Com o estudo apresentado, o autor expõe as injustiças sociais associadas à língua. Portanto, este artigo constitui uma continuidade do texto “*Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives*”¹ publicado no mesmo ano. Feliciano Chimbutane é Professor Associado em Sociolinguística Educacional no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.

Palavras-chave: Língua; Educação; Política de Línguas; Moçambique

Critical Review of the article “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” by Feliciano Chimbutane

Abstract (English): Published in 2018 in the *Journal of Social Science Education* (JSSE), volume 17, number 4, the article “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” authored by Feliciano Chimbutane, puts at the centre of the debate the issues of language policy, exploring the interface of language, education and citizenship in Mozambique, with special reference to the role of education and language ideologies in forging the ideal citizen in the postcolonial context. With this article presented, the author exposes the social injustices associated with language. Therefore, this article is a continuation of the paper “*Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives*” also published in 2018. Feliciano Chimbutane, Ph.D in Languages and Education from the University of Birmingham, UK, is an Associate Professor in Educational Sociolinguistics at the Department of Linguistic and Literature, Faculty of Arts and Social Sciences, Eduardo Mondlane University, Maputo, Mozambique.

Keywords: Language; Education; Language Policy; Mozambique

* Docente, Secção de Línguas Bantu, Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane; Estudante de Doutoramento em Ciências da Linguagem, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. E-mail: vascosande@yahoo.com.br

Vasco Magona, Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane...

N’kato wa diseengo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” dya ce-Feliciano Chimbutane

Mwa n’kato (Ciyao): Cileembegwe pa caaka ca 2018 mu *Journal of Social Science Education (JSSE)*, cibuuu ca 17^{di}, nambaala ja 4^{ce}, diseengo dya dikuvilangigwa “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” dya ce-Feliciano Chimbutane, diseengo-di dikuveeceta ya kwaambaga katumicisye ka yiveeceto, didi n’kulocesya yakuti kasevesele yiveeceto-yo m’masoomo ni yayikusacigwa kuteenda pa kutava wukave wa ndaamo sya m’Mazambiiki, cidi n’kulosya n’nope-n’nope malumbo ga wusoomesye wa yiveeceto ni nganisyo sya kutuunga mituundu ja vaandu vakusacigwa pa ndaavi ja jikukuya wumale wa ngoondo ja cikoloni. Mu n’diseengo-di, apuundi-va akusaka kuyipaaca yisawusyo yangalondeka ya yikuwoneka mu wutumicisye wa yiveeceto ya n’cilaambo ceetu. Naambo, diseengo-di didi wendelecesye wa diseengo diine dya dikuvilangigwa “*Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives*” dya dyaleembegwe caaka cicooco. Ce-Feliciano Chimbutane adi mwaadimu jwa Sosiyodingwicitika ja Masoomo pa Eduardo Mondlane Univesiti, Opiisi wa Dingwicitika ni Ditelatula, ku-Maputo, m’Masambiiki.

Malove ga kiiyi: Civeeceto; Masoomo; Katumicisye ka Yiveeceto; Masambiiki

Publicado em 2018 no *Journal of Social Science Education (JSSE)*, volume 17, número 4, o artigo “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” de autoria de Feliciano Chimbutane, coloca no centro do debate as questões de política da língua, explorando a interface da língua, educação e cidadania em Moçambique, com referência especial ao papel da educação e das ideologias da língua na formação do cidadão ideal no contexto pós-colonial. Com o estudo apresentado, o autor expõe as injustiças sociais associadas à língua. Portanto, este artigo constitui uma continuidade do texto “*Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives*”¹ publicado no mesmo ano.

Feliciano Chimbutane, Doutorado em Línguas e Educação na University of Birmingham, Reino Unido, é Professor Associado em Sociolinguística Educacional no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. Entre suas áreas de pesquisa inclui-se língua e educação (planificação, política e práticas), educação bilingue, língua e cidadania, sintaxe do português e das línguas bantu. Conta com mais de 30 artigos e capítulos de livros publicados em quase todo o mundo e 7 livros publicados na África e na Europa (cf. <https://multilinguismo.org.mz>). Além de investigador, o Professor Chimbutane

tem defendido com afinco à necessidade de institucionalização do uso nas instituições oficiais das línguas vernáculas moçambicanas, principal substrato linguístico do país.

Sem incluir a introdução e as conclusões, o artigo subdivide-se em quatro partes principais, nomeadamente, *i. conceptualizing citizenship and citizenship education* – subdividido em *a. citizenship* e *b. citizenship education*, *ii. decoloniality*, *iii. language, education and citizenship education in postcolonial Mozambique* – repartido em *a. education for monolithic citizenship: The case of the formation of Homem Novo*, *b. pluralist, global citizenship education or a case of syncretic citizenship education*, *c. legislation and discourse on language, education and citizenship education versus exercise of citizenship in Mozambique: A case of mismatch* – seccionado em dois tópicos, designadamente, *a. citizens agencies and voice* e *b. authoritarianism and silencing of critical voices*. Por último, o quarto ponto do artigo apresenta o pensamento decolonial e a noção de cidadania linguística. Portanto, por conveniência, nesta recensão crítica optamos por apresentar o texto de Chimbutane em três grandes secções e/ou blocos, nomeadamente, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução, entre outros aspetos, Chimbutane convoca, de forma sumária, subsídios históricos e sociopolíticos para o entendimento da relação entre a política da língua e a educação para a cidadania em Moçambique. A panorâmica aqui apresentada tem que ver com a necessidade de demonstrar a ideia de que as ideologias da língua e a educação para a cidadania foram modeladas por eventos sociopolíticos, nomeadamente, o colonialismo, os ideais de construção do Estado Socialista e o emergente processo de construção e transformação de Moçambique num Estado democrático.

Na secção do desenvolvimento, numa primeira parte, o autor apresenta os conceitos operacionais que sustentam sua pesquisa, nomeadamente, cidadania multicultural, cidadania global, cidadania linguística e, por último, o pensamento decolonial. Aqui, Chimbutane arrola, de forma metódica e didática, e com um alto grau de coerência discursiva, os conceitos que ajudam ao leitor a compreender o escopo do estudo apresentado. Para além disto, anuncia a *priori* a linha de pensamento adotada ao longo do texto. Os elementos teóricos apresentados nesta fase são posteriormente recuperados na análise e discussão. O resgate que o autor faz dos fundamentos teóricos fica (mais) evidente aquando do “acasalamento” dos seus argumentos às narrativas e práticas da cidadania no contexto moçambicano. Por outro lado, observa-se que o autor

esteve preocupado em construir um *background* de elevada intertextualidade (ver Libra, 2001; Martins & Pinto, 2015), característico deste género textual. Portanto, este aspeto confirma o postulado de Graff e Birkenstein (2010) segundo o qual concordar ou discordar é uma das estratégias de produção da escrita académica.

Ainda ao nível do desenvolvimento, Chimbutane discute, num segundo momento, a temática consoante uma abordagem pós-estruturalista, associando basicamente a análise histórica com o estudo linguístico-jurídico, focando, num terceiro momento, sobre o caso moçambicano. Nesse sentido, quanto a nós, o texto “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” parece interessante na medida em que o seu autor procura discutir a questão de língua, educação e educação para a cidadania mediante a convocação de saberes interdisciplinares, nomeadamente: **a.** linguística, **b.** sociologia e, **c.** direito. Quanto à sociologia, evidencia, por um lado, as relações de poder entre as línguas de estatuto alto e as de baixo (estatuto), sendo aquelas as ex-coloniais e estas as línguas autóctones de matriz bantu; por outro lado, uma relação de poder encapsulada no legado colonial, nas práticas e no discurso político.

Quanto ao direito, é convocado através do olhar sobre o arcabouço jurídico. Esta conjugação de campos distintos de saber na tecelagem de textos académicos tem se mostrado inovadora (e necessária) no contexto contemporâneo. No artigo de Chimbutane este aspeto ganha forma e vida própria. Por isso, para tornar robusta a argumentação, o autor convoca vozes de autores canónicos dos vários domínios com os quais trabalha no artigo, a exemplo de Isin (2008) e Kymilicka (1995), quando se refere à cidadania, Mignolo (2007; 2009; 2011; 2013) e Stroud (2001; 2003; 2007; 2009; 2015), aquando da explanação em torno do pensamento decolonial e da noção de cidadania linguística, respetivamente.

Para além dos elementos apresentados acima, Chimbutane procura minuciosamente trazer aspetos que evidenciam os avanços, recuos e as nuances que Moçambique pós-independente teve (e continua a ter) em relação ao uso das línguas autóctones para o exercício da cidadania. Por outro lado, reconhece a existência de um arcabouço jurídico útil ao exercício pleno da cidadania. No entanto, o autor observou um descompasso entre a legislação, o discurso político e as práticas.

Intimamente relacionado com a legislação, pensamos que o autor do texto “*Language and citizenship education in postcolonial Mozambique*” não examina

exaustivamente (todos) os mecanismos processuais e o formalismo a que obedece a aplicação do arcabouço jurídico existente. Este aspeto pode, em nosso entender, estar relacionado ao facto de as normas jurídicas até então elaboradas apresentarem termos amplos que possibilitam interpretações ambíguas e desfavoráveis para o exercício pleno da cidadania. Teria, porventura, sido este o fator que influenciou o autor a assumir: “(...) apesar do facto de nenhuma das disposições legais [...] serem vinculativas, elas podem ser consideradas como uma indicação do declínio dos discursos de políticas linguísticas homogeneizadoras e assimilacionistas em Moçambique” (p.15, tradução nossa). Todavia, o estudo indica que, a partir da década de 1990, observa-se alguma abertura ideológica do uso das línguas historicamente marginalizadas para a participação social da maioria da população moçambicana que não fala o português. Apesar dessa abertura ao pluralismo em Moçambique, Chimbutane aponta questões relativas a atitudes e práticas anti-pluralistas e também à intolerância política como fatores limitantes do multilinguismo, multiculturalismo e práticas democráticas.

A par da exploração “incipiente” do arcabouço jurídico, pode-se dizer, por outro lado, que no texto de Chimbutane escapam exemplos para o entendimento da cidadania sob a abordagem liberal – definida como aquela que “se concentra na provisão de ferramentas que permitam aos indivíduos exercerem direitos sociais, políticos e civis, incluindo o direito à justiça, o direito ao voto e direito à saúde e à educação” (p.11, tradução nossa). Exemplos para ilustrar esta abordagem, quanto a nós, entre outras coisas, informariam o leitor de que modo as línguas autóctones são usadas no exercício de: (i) direito costumeiro, (ii) educação cívica pró sufrágio universal, (iii) educação e alfabetização de adultos, sobretudo das mulheres rurais (iv) educação sobre os direitos humanos e, (v) educação sexual e reprodutiva.

O mesmo se pode dizer em relação à aparente “hesitação” que o autor demonstra ao não apontar caminhos que conduzam à “desconstrução” da visão estereotipada do discurso político em relação ao uso destas línguas no exercício de plena cidadania. Portanto, em nosso entender, se o autor apontasse caminhos que desafiam o discurso político em torno do uso das línguas, contribuiria para robustecer os estudos que informam à necessidade de “(re)tradicionalização da modernização de Moçambique” (Stroud, 2007 *apud* Chimbutane, 2018: 16).

Na conclusão, Chimbutane retoma os pontos fortes do estudo apresentado. Para além disso, sugere caminhos para capitalizar o pensamento decolonial e a noção de cidadania linguística no exercício pleno da cidadania. Os caminhos aqui apontados concorrem para o entendimento do *modus* de produção, transmissão e validação do conhecimento no Sul Global (ver Medina, 2014).

Da leitura deste artigo, nota-se que a pesquisa ainda está em aberto. Por isso, a partir deste estudo, novas perguntas podem ser formuladas. Essas novas perguntas teriam em vista informar modelos de construção de narrativas que reverteriam a contínua ideologia de silenciamento das línguas autóctones. A par disto, o estudo deixa desafios no que tange ao uso das línguas autóctones nas universidades. Apelando a nossa intuição e experiência enquanto docente universitário em Moçambique, entendemos que, no ensino superior, as práticas têm-se mostrado em favor do uso das línguas autóctones de matriz bantu, tanto em cursos de licenciatura como em cursos de pós-graduação e em cursos livres de línguas, abrindo assim espaços mais vastos de usos. Portanto, apesar de termos apontado alguns elementos de “penumbra”, é possível afirmarmos que estes não enviesam as conclusões a que o autor do texto chegou. Pelo contrário, devido ao rigor científico com que foi conduzido, a metodologia adotada e o contributo científico que o artigo representa, sua leitura nos parece ser fundamental para todos os professores de línguas maternas. Enfim, o artigo apresentado é de fácil leitura e de linguagem clara. Para além disto, quanto a nós, parece seguir aos preceitos defendidos pelos teóricos, a exemplo de Graff e Birkenstain (2010) em “*They say I say: the moves that matter in academic writing*”.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Calouste Gulbenkian (processo nº 246632) pela bolsa atribuída ao autor deste texto para frequentar o Doutoramento em Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, decorrente do qual esta recensão teve lugar. Agradecemos à Prof^a. Doutora Sónia Valente Rodrigues pela censura da recensão crítica, suas sugestões muito contribuíram para a forma que o texto final ganhou. Agradecemos igualmente, ao Francelino Wilson pela leitura da versão preliminar. Todos os erros e omissões são de exclusiva responsabilidade do autor.

Vasco Magona, Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane...

Referências

Graff, G.; Birkenstain, C. (2010). *They say I say: the moves that matter in academic writing*. 2nd edition. New York/London: W. W. Norton & Company.

Libra, J. A. (2001). How to write a paper. Introduction to scientific work seminar, module 6. *International study course environmental and resource management*. Germany: Brandenburg Technical University Cottbus.

Martins, F.; Pinto, M. G. L. C. (2015). Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 59 (1): 7-12.

Medina, L. R. (2014). *Centres and peripheries in knowledge production*. New York/Abingdon, Oxon: Routledge.

Stroud, C. (2018). Linguistic citizenship. In: Lim, L., Stroud, C., & Wee, L. (Eds.) *The multilingual citizen: towards a politics of language for agency and change*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17-39.

Nota de rodapé

1. Chimbutane, F. 2018. Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives. In: Lim, L.; Stroud, C. & Wee, L. (Eds.), *The multilingual citizen: Toward a politics of language for agency and change*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 98-119.

Recebido em: 28/06/2021

Aceito em: 30/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MAGONA, Vasco, Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.410-416, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Magona, Vasco (jul./dez. 2021). Resenha crítica do artigo “Language and citizenship education in postcolonial Mozambique” de Feliciano Chimbutane. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 410-416.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios

Etelvina Alexandre Caetano Meque *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3787-453X>

Joaquim Miranda Maloa**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9277-2133>

Resumo (português): A violência doméstica contra as mulheres é um problema de saúde pública que afeta todas as cidades moçambicanas. A Lei contra a violência doméstica em Moçambique, foi aprovada em 2009, pela Assembleia da República de Moçambique. No entanto, em Moçambique pouco se investiga sobre o impacto da Lei contra a violência doméstica (Lei nº29/2009). Este artigo tem como objetivo estudar o impacto da lei, seu alcance, limitações e desafios. Foi realizado um estudo descritivo, exploratório e com abordagem qualitativa, realizado em 2016, na cidade de Maputo, a capital do país. Utilizou-se amostragem não probabilística, por acessibilidade. Para coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturado. Foram entrevistados 21 operadores jurídicos da Delegacia do Combate a Violência Doméstica da cidade de Maputo. Os resultados apontaram para uma visão superficial dos Operadores Jurídicos sobre a lei, a qual está atrelada a visão simplista e reducionista gerada durante a capacitação profissional e limitações no processo de divulgação. As conclusões revelaram uma fragilidade da aplicação da lei em conduzir de forma efetiva a redução dos casos da violência doméstica e destaca-se, como desafio a necessidade de capacitar permanentemente os Operadores Jurídicos, considerando a multiplicidade de aspectos culturais envolvidos nas práticas jurídicas e no cotidiano da violência doméstica.

Palavras-chave: Lei Contra a Violência Doméstica; Delegacia de Mulheres; Limitações e Desafios

The law against domestic violence in Mozambique: Its scope, limitation and challenges

Abstract: Domestic violence against women is a public health problem that affects all Mozambican cities. Therefore, little is investigated in Mozambique about the importance of the Law against domestic violence (Law No. 29/2009). This article aims to study the scope, prohibitions and challenges of the Law against domestic violence in Mozambique, approved by the Assembly of the Republic of Mozambique in 2009. The results of this research were captured through the perception of the legal operators of the city of Maputo, that welcome and referral to Courts and domestic violence cases. But we also pretend to also understand how legal operators interpret the text of Law No. 29/2009. This is a qualitative research, in which interviews were conducted with 21 operators, who reported a low scope of the law, especially in the peripheries. Limitations on legal knowledge and the disclosure process were highlighted. They highlighted the need to train legal operators, considering the multiplicity of cultural aspects involved in legal practices and in the daily life of domestic violence.

Keywords: Law against domestic violence; Women's police station; Limitations and Challenges

* Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Email: eacmservicos@gmail.com.

** Professor Auxiliar do Departamento de Geociências da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Email: joaquimmaloa@gmail.com.

Lamulo lolimbikitsa chiwawa cha m'nyumba ku Mozambique¹: Kukula kwake, malire ake ndi zovuta zake

Chidule: Kuphwanya lamulo kwambiri ndikuti vuto lodziwika bwino ndilofanana. Lamulo lotsutsana ndi kuphwanya madera ku Mozambique, lomwe lidakhazikitsidwa mu 2009, ku Republic of Mozambique. Chifukwa chake, ku Mozambique, akufufuzidwa kuti akhazikitse Lamulo lotsutsana ndi kuphwanya malamulo (Law nº 29/2009). Izi zili chomwechi ndi cholinga cha phunziroli kapena tanthauzo la lamulolo, ngati lifika pamlingo, zoperewera ndi zovuta. Idakhazikitsidwa mwanjira yotsimikiza, yofufuzidwa ndi mgwirizano wamakhalidwe, wopangidwa ku 2016, mumzinda wa Maputo, likulu la dzikolo. Zitsanzo zosagwiritsa ntchito ntchito zidagwiritsidwa ntchito, chifukwa chopezeka. Pofuna kusonkhanitsa deta, gwiritsani ntchito kuyankhulana kwapadera. Mabwalo 21 Kugwira Ntchito Mwalamulo kwa Apolisi Olimbana ndi Nkhanza Zam'nyumba mumzinda wa Maputo. Zotsatira zakugwiridwa kwa ntchito zantchito zalamulo pankhaniyi, zimathandizanso kuti ntchitoyo ichepetse ndikuwongolera magawidwe ndi magwiridwe antchito ndi zoperewera za magawano. Pamene malingaliro akuganiziranso za kugawanika kwa kagwiritsidwe ntchito ka mawu pazotsatira zankhanza zomwe zikuchitika mnyumba zowononga komanso zowononga, zofunikira pakufunika kokhazikika kwa owerenga zamalamulo, lingalirani za kuchuluka kwachilengedwe ndi zinthu zachilengedwe za chilengedwe. kulamulira kwawo.

Mawu osakira: Lamulo Pothana ndi Chiwawa Cha M'nyumba; Malo Apolisi Amayi; Zofooka ndi Zovuta

Introdução

Em Moçambique a violência doméstica é crime e é punível por Lei nº 29/2009. A Lei dá oportunidade ao Governo para assegurar a proteção das mulheres contra a violência em casa e nas comunidades e exige sanções para os transgressores e confere ao Estado a obrigação de prestar assistência às vítimas (com serviços como o inquérito policial e tratamento médico entre outros) (ARTHUR, 2009; SAMUEL, 2013; NHAMPOCA, 2013). A violência doméstica tem impacto na saúde física e psíquica, assim como reflexos na vida futura da vítima. É entendida como aquela que ocorre em casa, no ambiente doméstico, ou numa relação de familiaridade, afetividade ou coabitação. Mas também a violência doméstica pode ser percebida como toda ação de violação dos direitos fundamentais do homem, praticada entre os membros que habitam num ambiente familiar e pode acontecer entre pessoas com laços de sangue (pais e filhos), ou unidas de forma

¹ O resumo apresentando faz parte da língua Cinyanja é falado em três províncias de Moçambique, a saber: a) Niassa, nos distritos de Mecanhelas, Mandimba e Lago; b) Zambézia, no distrito de Milange; c) Tete, nos distritos de Angónia, Furancungo, Macanga, Zumbo, Tsangano e partes de Fingoé, Cazula e Moatize. Além de ser falada em Moçambique, a língua nyanja é também falada nas repúblicas de Malawi e Zâmbia, onde goza do estatuto de língua “nacional” no primeiro caso e de “uma das sete línguas nacionais no segundo caso (NGUNGA.;FAQUIR, 2012). De acordo com os dados de Ngunga e Faquir (2012), existem 905.062 falantes de Cinyanja em Moçambique, variante de referência a) Cinyanja tem as seguintes variantes: b) Cicewa (ou Cimang’anga), falada no distrito de Macanga; c) Cingoni, falada no distrito de Angónia em Tete; d) Cinyanja, falada no Niassa ao longo do lago do mesmo nome, em Tete (Angónia, Tsangana e Moatize).

civil (marido e esposa ou genro e sogra) (MISAU et al, 2017; LMDH, 2007; OSÓRIO, C.; MACUACUA, 2013; MI, 2008).

A Violência Doméstica Contra Mulher é uma questão social e problema de Saúde Pública. Nesta época de pandemia, muitas mulheres relataram terem sofridos violência no espaço doméstico (CAMBRÃO; JULIÃO, 2020). Segundo MINISTÉRIO DA SAÚDE DE MOÇAMBIQUE et al. (2011), os crimes de violência física mais frequentes neste país são as agressões corporais voluntárias, tais como, esbofetear, dar pontapés, morder ou esmurrar, assim como agressões qualificadas, a exemplo de espancamentos com sangramento e ameaças à integridade física. A principal forma de violência sexual no país é o estupro, com qualquer parceiro. A violência psicológica é a mais frequente, pois se considera que para a ocorrência de qualquer tipo de violência física, houve uma primeira de ordem psicológica. A violência praticada pelos homens contra as mulheres ocorre, sobretudo, na faixa etária dos 25 a 34 anos, mas encontra-se presente, de modo geral, em todas as idades e estratos sociais. As mulheres são, portanto, de acordo com esse mesmo Ministério, as principais vítimas da violência, no país.

Para o MINISTÉRIO DA SAÚDE et al. (2011), os principais perpetradores de violência contra a mulher são os parceiros íntimos. Isso explica os motivos pelos quais, na maioria dos casos, as vítimas de crimes de violência não registram as queixas nos órgãos de justiça e não aceitam a instauração de processo judicial contra os agressores, causadores deste grave problema social, que se tornou igualmente um relevante problema de saúde pública.

Diante de tal quadro foi aprovada pela Assembleia da República de Moçambique em 2009, a *Lei da Violência Doméstica Praticada Contra a Mulher*, denominada LVD (Lei 29/2009 – 29 de Setembro de 2009). Foi dentro deste contexto, que o artigo objectivou de uma forma geral analisar o impacto da Lei nº 29/2009 de 29 de setembro de 2009, sobre a violência doméstica contra a mulher, olhando para o caso específico da cidade de Maputo. De uma forma específica, objectivou identificar o alcance e limitação da Lei e também identificar os desafios que a Lei tem para defender e proteger os direitos das mulheres.

1. Violência doméstica na cidade de Maputo

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (MINISTÉRIO DA SAÚDE et al, 2017), no período de 2014 a 2016, Moçambique, apresentou aumento de casos de violência doméstica reportados, ao passar de mais de 23 mil para 25 mil, o que resultou também no aumento do rácio em cada 10000 pessoas. Para o Departamento de Atendimento a Família e Menores Vitimas de Violência do Comando Geral da Polícia da República de Moçambique, entre 2015-2016, a Cidade de Maputo, capital de Moçambique é o primeiro colocado no ranking dos centros urbanos mais violentos em cada 10 mil habitantes.

Quadro 1. Rácio de vítimas de violência doméstica contra as mulheres em cada 10 mil habitantes, Moçambique (2015-2016).

Nº	Ranking	2015	2016
1	Maputo cidade	20.9	26.6
2	Maputo Província	17.8	19.8
3	Sofala	16.1	14.5
4	Inhambane	14.1	11.5
5	Gaza	10.8	11.5
6	Manica	10.1	10.1
7	Niassa	9.8	8.3
8	Tete	8.5	10.5
9	Cabo Delegado	5.7	5.8
10	Nampula	4.4	4.1
11	Zambézia	2.4	3.1

Fonte: Adaptado do Ministério Da Saúde et al. (2017, p.26).

De acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estatística (MINISTÉRIO DA SAÚDE et al., 2017), a violência contra as mulheres na cidade de Maputo, cresceu 5.7 pontos. E a nível nacional também mostra um crescimento. De acordo com RFI (2019), em 2018 Moçambique aumentou em 71% os casos de violência doméstica e durante esse período cerca de 33 mil vítimas foram registadas. A juíza Vitalina Papadakis citado por RFI (2019), ressaltou que a lei é uma conquista, mas os desafios persistem.

Segundo MISAU et al. (2017), os crimes de violência física mais frequentes neste país são as agressões corporais voluntárias, tais como, esbofetear, dar pontapés, morder ou esmurrar, assim como agressões qualificadas, a exemplo de espancamentos com sangramento e ameaças à integridade física. A violência psicológica é a mais frequente, pois se considera que para a ocorrência de qualquer tipo de violência física, houve uma

primeira de ordem psicológica. A violência praticada pelos homens contra as mulheres ocorre, sobretudo, na faixa etária dos 25 a 34 anos, mas encontra-se presente, de modo geral, em todas as idades e estratos sociais. As mulheres são, portanto, de acordo com esse mesmo Ministério, as principais vítimas da violência, no país.

2. Os motivos da violência Doméstica em Moçambique

Os motivos da violência doméstica são várias, para o MISAU et al. (2017), os principais perpetradores de violência contra a mulher são os parceiros íntimos. Isso explica os motivos pelos quais, na maioria dos casos, as vítimas de crimes de violência não registram as queixas nos órgãos de justiça e não aceitam a instauração de processo judicial contra os agressores, causadores deste grave problema social, que se tornou igualmente um relevante problema de saúde pública.

Daí, segundo o MISAU et al. (2017) Osório.; Macucua (2013), as origens da violência podem ser associadas à estrutura social, às questões culturais que formam valores, tradições, costumes, hábitos e crenças que se relacionam diretamente à desigualdade sexual em que as vítimas da violência são maioritariamente as mulheres e os agressores, quase sempre, os homens, demonstrando o quanto as estruturas sociais sustentam e reproduzem essa dinâmica.

Vai ao encontro desse tipo de explicação trabalho de Osório et al. (2000) que, ao lado de reafirmarem que a violência se apresenta como um grave problema global, consideram que a mesma é resultado da crença historicamente construída, em diversas culturas, de que o homem é superior e deve ser detentor de mais direitos que a mulher, em diferentes meios de convivência social. Segundo esses mesmos autores, sustentados por um sistema hierárquico a que se pode chamar de patriarcado, a violência contra a mulher resulta de um desequilíbrio de poder entre mulheres e homens, com base nas desiguais relações sociais de gênero, cristalizadas por estruturas sociais tradicionais.

Diante disso ser mais comum, segundo Osório et al. (2000), que ao apresentarem a queixa, as mulheres procuram pela *reposição da ordem no casamento*. Daí se observar, em geral, a maioria das mulheres buscarem solução dos seus problemas em nível comunitário, com recursos de familiares, vizinhos e outras pessoas próximas, tais como padrinhos de casamento e anciões.

Para Osório e Silva (2009), Cezerilo e Franze (2020), não há uma explicação única para a existência da violência contra a mulher. Contudo, algumas causas que têm sido frequentemente apontadas no país, justificando a ocorrência de vários tipos de violência contra a mulher encontram-se estreitamente relacionadas a aspetos culturais, traduzidos em hábitos e crenças intimamente ligados a desigualdade sexual, em crenças de que a mulher é inferior ao homem, portanto, relacionadas especialmente às questões de gênero.

Para essas autoras, é possível observar as desigualdades presentes nas relações de poder entre mulheres e homens, sendo estes últimos detentores de maior poder, através de estruturas e sistemas sociais, culturais, econômicos e políticos historicamente lhes têm favorecido por meio de várias práticas e valores consolidados, nas relações conjugais, onde os ciúmes são considerados como umas das causas da violência contra a mulher e manifesta-se por meio do tradicional comportamento controlador do parceiro íntimo, norteador por suspeitas de infidelidade e mesmo tendências consideradas obsessivas de controlar a mulher (OSÓRIO, 2010; OSÓRIO; TEMBA, 2003; ARTHUR; MEJIA, 2007; LOFORTE, 2011).

Segundo Osório e Silva (2009), outras causas da violência contra a mulher: dependência econômica da mulher, levando à falta de recursos para a satisfação das necessidades básicas, fato gerador de conflitos; seropositividade, quando um dos cônjuges toma conhecimento da infecção do seu parceiro ou obriga a parceira a manter relações sexuais sem o uso do preservativo. A violência contra a mulher tem resultados negativos em todos os níveis e domínios da vida do país. Direta ou indiretamente o impacto da violência contra a mulher tem também implicações econômicas no seio da família e na economia nacional, com implicações globais na sociedade (LOFORTE, 2003; ARTHUR, 2007).

Diante de tal quadro é possível entender as preocupações de órgãos públicos, como por exemplo, o MISAU et al. (2011) que aponta inúmeras consequências da violência contra a mulher consideradas graves, quais sejam: danos físicos e psicológicos à mulher; contaminação por doenças de transmissão sexual (alta incidência de ITS's e infecção de HIV/SIDA nas comunidades); influência negativa no rendimento na escola ou no local de trabalho e no desenvolvimento da criança; redução de autoestima; estigmatização; conflitos e desintegração familiar; uso abusivo de álcool e droga;

problemas sociais como a marginalidade, criminalidade e crianças vivendo na rua; constante estado de estresse e medo; agressão ou assassinato dos intervenientes (familiares, crianças, vizinhos); distúrbios comportamentais nas crianças, como consequência de violência dos pais.

3. Metodologia

No primeiro momento, realizou-se a análise bibliográfica de estudos relacionados com o tema da Violência Doméstica. De maneira complementar, realizou-se análise da Lei 29/2009, sobre a Violência Doméstica, bem como das informações disponibilizadas nos websites pelo governo de Moçambique. A análise documental mostrou-se ser uma das mais adequadas, uma vez que se buscou reunir o máximo de informação pertinente dos documentos oficiais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Os dados extraídos nesta fase foram tratados como o suporte na análise de dados.

No segundo momento, buscou-se através da entrevista semi-estruturada² entrevistar 21 Operadores Judiciais³ para compreender o alcance, limitações e desafios da implementação da Lei contra a Violência Doméstica na cidade de Maputo. A entrevista semi-estruturada tem a vantagem de permitir o acesso a informações mais densas e subjetivas, conseqüentemente, também mais ricas em conteúdo (QUIVY.; CAMPENHOUT, 1998).

Utilizou-se os nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa a fim de preservar o anonimato. Os operadores entrevistados foram da primeira Delegacia de Defesa da Mulher (DDM), instalado no país em 06 de abril de 2009, na cidade de Maputo. São Delegacias considerados modelos e planejados para prestar assistência apropriada e abrangente. A proposta inicial previa que estas Delegacias deveriam constituir-se como um espaço nos quais as mulheres vítimas de violência física, sexual, psicológica se sentissem seguras para denunciar seus agressores (UNICEF Moçambique, 2009).

Atualmente, existem em Moçambique mais de duzentas de DDM, situadas em esquadras da polícia e hospitais em todos os estados do país. O objetivo é fornecer um

² O trabalho de campo foi realizado, entre 2014-2016.

³ As entrevistas foram de forma aleatória, dependendo da vontade dos operadores judiciais. Mas todos entrevistados, foram informados sobre os objectivos da pesquisa e dos princípios da confidencialidade e participação voluntária, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De igual modo, foram informados sobre a necessidade da sua participação na pesquisa e do direito de abandonarem, a qualquer momento, caso necessitassem. Posto isso, seguiu-se à assinatura da Declaração do Consentimento Informado.

espaço seguro em que as mulheres vítimas de violência, abuso e exploração possam denunciar tais situações e receber o atendimento e encaminhamento necessários (UNICEF Moçambique, 2009).

De acordo com o relatório UNICEF Moçambique (2009), nestes gabinetes as mulheres vítimas de violência têm sido atendidas por profissionais capacitados para assistência às mulheres vivendo em situação de violência doméstica relacionada a questões de gênero, com acesso a serviços especializados como, por exemplo, tratamento médico, assistência psicossocial, aconselhamento, assistência legal, entre outros.

As DDM desenvolvem ações junto às comunidades com o objetivo de envolvê-las na prevenção da violência, abuso e exploração de mulheres e crianças. As DDM da cidade de Maputo, Beira e Nampula, que são consideradas referência, incluem compartimentos equipados em que as vítimas podem repousar e obter aconselhamento individual. A previsão é de 14 delegacias “modelos” no país. A DDM “modelo” da Cidade de Maputo situa-se no Bairro do Alto Maé (UNICEF Moçambique, 2009).

Do ponto de vista administrativo, as DDM são coordenadas pelo Comando Geral da Polícia da República de Moçambique, envolvendo os Ministérios da Saúde, da Mulher e Ação Social e da Justiça e conta com apoio técnico e financeiro do UNICEF, da Cooperação Portuguesa, da Embaixada da França, da Save the Children, entre outros. (UNICEF, Moçambique, 2009). Os DDM são órgãos policiais, vinculadas ao Ministério do Interior. Sua criação, atribuições, funcionários, instalações e recursos são determinados pelo Ministério do Interior, que comanda os órgãos polícias (Comando-Geral da Polícia da República de Moçambique).

As atribuições das DDM são: registrar ocorrências policiais, realizar investigações, reunir provas, apurar responsabilidades e funcionar como órgão de apoio ao Sistema de Justiça Criminal. Sendo considerada unidade especializada para atendimento a mulheres vítimas de violência, esse órgão também possui funções de caráter social, tais como orientação psicossocial às vítimas (UNICEF Moçambique, 2009).

4.Resultados

Os resultados alcançados neste estudo foram organizados a partir dos seguintes eixos de análise: i) o alcance e limitações da lei; ii) os desafios da implementação da mesma.

i) O alcance e limitações da lei

Os resultados produzidos durante as entrevistas revelam limitações no processo de implementação da Lei, relacionadas quer a ausência de critérios que viabilizem tal implementação ou a ausência de uma divulgação mais ampla da Lei, que abarque, além das regiões centrais da cidade de Maputo, as zonas periféricas da cidade, além, ao que parece, das zonas rurais.

António: Efetivamente posso dizer não está sendo conseguida a sua implementação, porque falta de alguns critérios [estratégias] que possam viabilizar a implementação.

Severino: Ela consegue se implementar para aquela mulher que já tem o conhecimento, mas para as zonas que a lei nunca foi divulgada é difícil.

Alberto: Confesso que sim, porque algumas zonas que tem vindo tratar a sua mensagem sobre ela [a Lei], tem feito implementação, e no do outro sentido não.

Conforme pudemos observar no conjunto das falas, o processo de implementação da Lei encontra limites relativos à própria complexidade de que se reveste a questão da violência contra a mulher, no país, que implica mudanças substantivas em termos não somente comportamentais como estruturais, a exemplo do que aponta Maximiano (2013) quando tece algumas observações, descritas a seguir:

Enquanto a censura ética não existir, enquanto determinados comportamentos ilícitos forem aceites pela comunidade, muito dificilmente se conseguirá concretizar a censura jurídica dessa conduta. Essa consciência de censurabilidade existe hoje em Moçambique, pelo menos numa certa faixa de cidadãos, mas há problemas ligados a uma pretensa moralidade familiar que faz esconder o ilícito evitando-se que cada vez mais as vítimas levem ou tornem estes casos conhecidos dos tribunais. (MAXIMIANO, 2013, p.9).

O silenciamento em relação às transgressões à Lei nº 29/2009, atribuído a uma “*pretensa moralidade familiar*”, entre outras dificuldades, pode ser apontado como um importante limite à implementação da Lei, o que pode ser exemplificado em nossa pesquisa quando se observa relatos acerca da considerada garantia dos direitos e proteção às mulheres que a Lei, em processo de implementação no país, possibilitaria às mulheres em situação de violência.

Embora quase a metade dos entrevistados considerem, em um discurso genérico, que a Lei garanta os direitos das mulheres e, no seu processo de implementação, a mesma esteja protegendo as mulheres contra a violência doméstica, outras modalidades de discursos mais reflexivos, de alguns profissionais, buscam relativizar o alcance da mesma, assim como diferenciar a garantia de direitos da proteção oferecida, de fato, pela referida Lei. Para entrevistados como Peninha, António e Alberto, a Lei garante os direitos e protege as mulheres, embora com ressalvas, conforme falas a seguir:

Peninha: Princípio a dizer que [a Lei] garante e a Lei protege, só que alguns não sabem como valorizar a mesma.

António: A lei consegue garantir, mas na comunidade ainda precisa de ter mais informações.

Alberto: A lei protege, mas deve-se aumentar alguns aspectos mais importantes e responsabilizar de boa maneira e eficaz aos que não a acatam.

Nas falas desses nossos entrevistados acima, podemos observar, por um lado, a referência a uma não-valorização, por parte das próprias mulheres, do espírito da Lei 29/2009, qual seja, o de defender os direitos das mulheres, no sentido de uma emancipação frente à tradicional dominação masculina, e protegê-las contra a violência doméstica e de gênero. Por outro, a referência às limitações de implementação da Lei que deve, ao que parece, não somente ampliar e aprimorar a atuação do Judiciário no julgamento e punição dos agressores, mas de as DDM terem um papel mais ativo no sentido da divulgação da referida Lei em nível da sociedade como um todo.

As falas de Jaime e Deny, abaixo, exemplificam as narrativas que afirmam que a Lei não garante direitos, mas protege mulheres vulneráveis à violência doméstica:

Jaime: Garantido não, mas protegendo existe. Mas, em algum momento, por existir aquelas prisões preventivas.

Deny: Pode ser não bem assim garantindo, mas, sim, protegendo a camada sofredora, estamos a falar de mulheres.

Em seus relatos, Jaime e Deny, consideram, igualmente, a necessidade de uma atitude mais ativa por parte do Judiciário, apontado na categoria acima por Antonio e Alberto. Isso em relação à necessidade de uma ampliação das estratégias de implementação da Lei, quer em termos de sua maior divulgação sobre os direitos humanos e de cidadania das mulheres, notadamente aquelas que vivem em situação de violência, assim como ao julgamento e punição dos homens infratores.

ii) Os desafios da implementação da lei.

Nos relatos acerca da implementação, ou não, da Lei 29/2009 podemos observar que para a maioria dos entrevistados, relataram na época que a mesma encontra-se em processo de implementação e para alguns entrevistados tal implementação é identificada, ao que parece, pelo trabalho de algumas instituições, governamentais ou não-governamentais, envolvidas com tal processo através da realização de palestras, ampliando a divulgação de informações acerca dos direitos das mulheres, aspectos esses que podem ser exemplificados nas falas a seguir:

Tatiana: *Sim, porque hoje já temos algumas palestras nos bairros, a Lei está sendo implementada na íntegra.*

Joana: *Acho que sim, porque mesmo nas chapas [ônibus] as pessoas falam desta Lei e isto ajuda muito.*

Samuel: *Esta Lei está conseguindo ser implementada, sim. Atualmente, em muitas regiões do País as mulheres conhecem e falam dos seus direitos.*

Peninha: *De fato, está a se implementar, não como de antes, os casos também tendem diminuir e sabemos [que é] o resultado da reflexão da Lei.*

Nas falas de outros entrevistados, a exemplo de Nando, um dos indícios de que a Lei está sendo implementada refere-se à crença no aumento do número de denúncias, por parte das mulheres. Como aponta: "Nando: Esta lei está sendo implementada porque muitas mulheres, depois de terem seus direitos violados, aparecem denunciando, o que não acontecia". Relacionada a esse tipo de percepção de Nando encontram-se também algumas outras falas, como as de Belita e Aurora, que identificam no trabalho das Delegacias que punem os agressores evidências de implementação da Lei nº 29/2009.

Belita: *Esta a ser implementado e os agressores tende a reduzir o índice da violência, isto porque eles acabam indo a cadeia.*

Aurora: *Sim, porque os agressores são punidos, cumprindo a pena ou (...) em multa ou caução.*

A relevância das relações interinstitucionais, no caso da violência doméstica, revela-se na própria natureza complexa do fenômeno e na necessidade, para aplicação e implementação da Lei nº 29/2009, de um trabalho conjunto e articulado entre as várias instituições envolvidas no processo de atendimento à mulher em situação de violência.

Os atendimentos pelas delegacias aos considerados casos "mais graves" de violência apresentam-se como exemplos característicos dessa necessidade, tendo em vista a importância da existência de suporte imediato dos serviços de saúde, que atestam

a gravidade do delito, além do trabalho de outras instituições, como assistência social, outros setores jurídicos e organizações não-governamentais (ONGs).

Nas falas, a seguir, são ilustrados esses tipos de necessidade, como parte de procedimentos especiais das delegacias para proteção das mulheres:

Nando: *Claro que temos alguns procedimentos especiais de proteção às mulheres vítimas de violência, passamos guias para o Banco de Socorro. [encaminhamento ao hospital].*

Joana: *Sim, existe um procedimento especial de proteção às mulheres vítimas de violência doméstica e também a instituição é o Ministério à mulher e Ação Social. [Ministério à Mulher e Ação Social são órgãos que cooperam com os serviços de defesa da mulher, DC].*

Camilo: *Posso assim não [sej] dizer bem se tenho algum procedimento especial de proteção às mulheres, mas esta a se trabalhar e existe um elo de ligação com outras instituições como é o caso de IPAJ [Instituto de Patrocínio de Apoio Jurídico].*

Ana: *Sim, tem um local que o G.M.C. [Gabinete da Mulher e da Criança] central que acolhe essas mulheres vítimas para aguardar até se proceder o julgamento.*

Tatiana: *Sim, encaminhamento para o hospital com a viatura da esquadra [Delegacia].*

Do mesmo modo, esse tipo de necessário intercâmbio interinstitucional pode ser observado em relação às mulheres que, passando por uma situação de violência, não contam com o apoio de família e parentes vivendo próximos à mesma. Isso porque, embora alguns relatos mencionem a existência de acomodações em algumas delegacias para mulheres vivendo nessa situação, outros falas indicam a necessidade de encaminhamentos para outras instituições.

Deny: *Se por ventura aparecer mulheres que não tem apoio da famílias de origem, a delegacia acomoda e em seguida encaminha-se a outras estruturas competentes.*

Nando: *Neste caso, ajudamos a vítima a encontrar uma solução junto de nós, uma vez que a vítima não tem apoio dos parentes.*

Joana: *Nesta esquadra não temos sítio para abrigá-la, mas, sim, encaminhamos à Ação social.*

Peninha: *Em conjunto com a Ação social elas têm apoio que a Instituição oferece (...).*

Belita: *Para estes casos encaminhamos as vítimas ao Departamento da Mulher no Alto Maé. (bairro de Maputo).*

Ana: *Não existe um local próprio, mas o G.M.C (Gabinete da Mulher e da Criança) central acaba por abrigá-las.*

Severino: *A delegacia não tem próprio padrão, quando tiverem situação igual, minimamente assistimos até ao nosso alcance e encaminhamos a Ação Social”.*

Em relação ao próprio fluxo jurídico dos casos, a tramitação processual compreende alguns encaminhamentos padrão, conforme referidos em alguns relatos, a seguir:

Nando: *Depois de instaurado o processo na Delegacia, cabe aos outros julgar e condenar, estamos a falar da Procuradoria e Tribunal.*

Etelvina Alexandre Caetano Meque, Joaquil Miranda Maloa, A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios

Samuel: *Elabora-se o processo ou auto de denúncia, encaminha-se a triagem (Procuradoria), em seguida, após de apurar o resultado, encaminha-se ao Tribunal para o desfecho.*

Alberto: *Primeiro a delegacia encaminha para a procuradoria, que por sua vez procede o envio ao tribunal.*

Embora nas falas de muitos entrevistados a questão da relação entre delegacia e tribunal de justiça seja considerada como essencial para o bom andamento dos casos atendidos nas delegacias, a avaliação do alcance do trabalho das mesmas fica restrito na medida em que o desfecho dos casos encaminhados, por exemplo, ao tribunal, não é comunicado às delegacias de origem, valendo, no entanto, considerar que este tipo de prática não é exclusivo de Moçambique, sendo verificada em outros países, a exemplo do Brasil. Esse tipo de prática pode ser ilustrado em algumas falas, descritas abaixo:

Samuel: *Existe um relacionamento para a tramitação do processo e não há retorno para delegacia.*

Belita: *O relacionamento é dos melhores, só que não tem tido retorno dos casos a delegacia.*

Alberto: *O relacionamento é bom e quando as delegacias encaminham o expediente, nunca houve o retorno.*

As pesquisadoras da Organização Não-Governamental WLSA (*Women and Law in Southern Africa*), em 2000 apontaram para as dificuldades de coordenação entre a polícia e os tribunais:

Por exemplo, constatamos durante a recolha de informação que o número de processos de homicídio doméstico reportados pela polícia é, por vezes, muito maior do que o que se encontra nos arquivos do tribunal. Esta situação indica que muitos crimes ou não são devidamente encaminhados ou a Procuradoria da República se abstém de acusar não dando, assim, andamento ao processo. (OSÓRIO et al. 2000, p.118).

No documento publicado pela República de Moçambique, já mencionado, denominado “Mecanismo Multisectorial de Atendimento Integrado à Mulher Vítima de Violência”, podemos observar que sua finalidade foi a de desenvolver a cooperação intersetorial entre entidades do Governo e da Sociedade Civil que lidam com a questão da violência contra a mulher. Ao que parece, tal mecanismo está em fase de implementação e visa, entre outros aspectos, o seguinte:

Melhoria da qualidade no atendimento, a partir da definição de procedimentos básicos de atendimento e coordenação entre as várias instâncias que visem o respeito pela mulher atingida por violência e uma melhor resposta aos seus problemas e necessidades; elaboração de

protocolos únicos de atendimento para todos os profissionais e instituições envolvidos; institucionalização da recolha e análise de dados, com base em fichas uniformizadas, e de acordo com os indicadores definidos. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2012, p.51).

Este mecanismo delimita e especifica os protocolos policiais e dos profissionais da saúde em relação ao atendimento das mulheres vítimas de violência doméstica. Um dos desafios que se apresenta no cumprimento jurídico às leis de violência contra a mulher refere-se à questão de como se dá a punição dos considerados agressores ou infratores diante da prática dos delitos previstos nas referidas leis.

Muito embora o movimento feminista tenha buscado, através de estudos e práticas, descaracterizar a mulher como vítima numa situação de violência de gênero, o que se observa, segundo relatos ilustrativos dos profissionais entrevistados em nossa pesquisa, é o fato de os homens diante da denúncia sofrida se colocarem, eles mesmos, na condição de vítima, buscando justificar e até culpabilizar a própria mulher pela agressão sofrida, em termos de uma estratégia de defesa perante a Lei.

Zaina: Os homens sempre são espertos e eles sempre tentam se justificar.

Joana: Eles são ouvidos normalmente e eles costumam se dar a razão alegando que a mulher é a promotora da violência.

Ana: São ouvidos em particular, à revelia das vítimas, e costumam dizer que as mulheres é que provocam.

Belita: Eles são ouvidos no espaço fechado, sem entrada e saída de colegas, no que eles acabam desmentindo tudo [a denúncia das mulheres].

Tatiana: A maioria dos homens dizem que esta Lei veio para estragar nossas mulheres.

Cabe salientar que o judiciário moçambicano, assim como o brasileiro, mantém apenas duas possibilidades para as partes envolvidas numa questão de violência de gênero, a saber, a opção de ser vítima ou acusado. Dessa forma, com esse dualismo existente no sistema judiciário, fica realmente delicada a situação de não vitimizar ou não culpabilizar alguém, tornando-se a questão uma disputa por um desses dois lugares, como já apontou Rifiotis (2008).

Considerações finais

Em termos de resultados, o estudo mostrou que embora quase a metade dos entrevistados considerem, em um discurso genérico, que a Lei garante os direitos das

mulheres e, no seu processo de implantação e implementação, a mesma esteja protegendo as mulheres contra a violência doméstica, outros tipos de discursos, mais reflexivos, buscam relativizar o alcance da mesma, assim como diferenciar a garantia de direitos da proteção oferecida, de fato, às mulheres vivendo em tradicional e histórica situação de violência no país.

Relacionado a esse aspecto encontram-se, nas falas, algumas referências relativas à ausência, por parte do poder público, de uma divulgação mais ampla da Lei, que abarque no processo de implementação, além das regiões centrais da cidade de Maputo, as zonas periféricas da cidade e também as zonas rurais. Isso tendo em vista, não somente o desconhecimento da existência de tais direitos, por parte de muitas mulheres, mas a tendência ao silenciamento da violência doméstica, por parte da própria mulher, quer por receio, quer pela naturalização da mesma como prática social legitimada na esfera do privado, o que se relacionaria, ao que parece, com o que Maximiano (2013) denomina como a “pretensa moralidade familiar”, presente na sociedade moçambicana, que não só possibilita a prática das transgressões à Lei nº 29/2009, mas mantém oculta a verdadeira expressão da situação de violência doméstica no país, uma vez que tais casos não são denunciados.

Assim, consideramos que a questão da implementação da Lei se apresenta, ao que os relatos indicam, como importante desafio a ser enfrentado pelas próprias delegacias e outras instituições governamentais e não governamentais, tendo em vista que foi recorrente a menção por parte de muitos dos entrevistados a existência de atividades de divulgação da Lei, ao que parece de alcance restrito, a exemplo de palestras e outros tipos de eventos locais, sem expressão de divulgação nacional.

Em relação ao texto da Lei, um dos desafios e limites apresentados pela mesma refere-se à questão da remissão da pena que proporciona aos agressores, sob a justificativa da economia do espaço dos estabelecimentos prisionais, a liberdade em troca da prestação de serviços comunitários, pagamento de cestas básicas e/ou multas.

Embora nos discursos de nossos entrevistados, a reflexão crítica a respeito da remissão da pena não se apresente como expressiva, aspecto também observado no trabalho de Júlio (2013), vale considerar que autoras moçambicanas, como Osório et al, (2000) defendem, conforme já discutido em nível da introdução deste trabalho, a não remissão das penas, por considerá-las como limitantes para o alcance da própria Lei, em

termos da punição dos homens agressores. Isto considerando que penas alternativas previstas na Lei, como prestação de serviços comunitários, multas e pagamento de cesta-básica não defendem, de fato, os direitos das mulheres, uma vez que não garantem a segurança das mesmas, assim como não impedem a reincidência do crime da violência doméstica, por não contar com estratégias que visem promover a transformação na dinâmica das relações sociais familiares e de gênero. Com isso, permanecem intactos os valores culturais dos homens, em relação aos direitos da mulher como cidadã, assim como aos seus direitos de igualdade frente à histórica iniquidade social e de gênero prevalecente na cultura e sociedade moçambicana, fato esse reconhecido por alguns de nossos próprios entrevistados em muitas de suas narrativas.

Finalizando, podemos considerar, tendo em vista as características da realidade moçambicana, assim como o texto da Lei nº 29/2009 que prevê a remissão de penas, aspecto considerado como limitante por parte de nossos entrevistados, consideramos como relevantes algumas das sugestões apresentadas por tais profissionais que apontam a necessidade de novas estratégias para ampliar o alcance da Lei, ou seja, sua divulgação por todas as regiões do país, assim como uma melhor capacitação dos próprios operadores da Lei, aspectos que consideramos relevante por possibilitar uma melhor conscientização acerca da relevância da Lei, quer por parte da população, quer por parte dos profissionais não somente das delegacias, mas considerando todo o setor jurídico, que apresentam também visão conservadora, a exemplo do que foi evidenciado no trabalho de Júlio (2013), antes mencionado.

Referências

ARTHUR, M. Violência Contra As Mulheres: Entre o Relativismo Cultural e a Lei. In: ARTHUR M. José (Org.) *Memórias do Activismo – Recolha de Textos Publicados No Boletim Outras Vozes*, 2002 – 2006. Maputo: WLSA Moçambique, 2007.

ARTHUR, M. J.; MEJIA, M. Alguns dados sobre denúncias de violência ocorridas nos Gabinetes de Atendimento da Mulher e da Criança. *Outras Vozes*, Maputo, vol. 5, nº 18-19, p.19-25, 2007.

ARTHUR, M. J. Aprovação da “Lei Sobre a Violência Doméstica Praticada Contra a Mulher”. Que resultados? *Outras Vozes*, Maputo, vol. 2, nº 28, p.7-11, 2009.

CAMBRÃO, P.; JULIÃO, D. Covid-19 e suas implicações em Moçambique: uma análise antropológico-sociológica. *Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento*, vol.2 nº11, p.43-61, 2020.

CEZERILO, F.; FRANZE, J. A problemática da violência conjugal em Moçambique. *RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, Pernambuco v.7, n1, p.33-51, jan/abril.2020.

JÚLIO, G. Grau de aplicação da lei sobre a violência doméstica praticada contra a mulher – Lei nº 29/2009, de 29 de Setembro. *Outras Vozes*, Maputo, vol. 6, nº 41, p. 24-29, 2013.

LIGA MOÇAMBICANA DOS DIREITOS HUMANOS (LMDH). *Direitos de mulher no Moçambique: Dever de terminar práticas ilegais*. Nova Iorque, 2007.

LOFORTE, A. M. *Algumas Reflexões Sobre Formas de Deslegitimação da Violência Contra Mulher em Moçambique*. Codesria: Dakar, 2011.

LOFORTE, A. M. *Género e poder entre os Tsonga de Moçambique*. Lisboa: Ela por Ela, 2003.

MAXIMIANO, L. Papel e estratégias do Ministério Público na defesa dos direitos das mulheres e principais limitações na aplicação da Lei Sobre Violência Doméstica. *Outras Vozes*, Maputo, vol 8, nº 41-42, p.34-39, 2013.

MINISTÉRIO DO INTERIOR (MI). *Dados estatísticos sobre violência contra a mulher em Moçambique*. Maputo: PRM, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MISAU), INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) e ICF INTERNATIONAL (ICFI). *Moçambique Inquérito demográfico e de saúde*. Maryland: MISAU, 2011. Disponível em: www.ine.gov.mz/.../inqueritos/inquerito-demografico-e-de-saude/...2011. Acessado em 5 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MISAU), INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) e ICF INTERNATIONAL (ICFI). *Moçambique Inquérito demográfico e de saúde*. Maryland: MISAU, 2017. Disponível em: www.ine.gov.mz/.../inqueritos/inquerito-demografico-e-de-saude/...2017. Acessado em 5 jan 2019.

MOÇAMBIQUE. LEI nº 29/2009 de 29 de setembro (Lei sobre a violência doméstica praticada contra as mulheres). *Diário Oficial da República*. 2º suplemento, nº28. Imprensa Nacional de Moçambique. Disponível em http://www.mec.gov.mz/POEMA/Biblioteca/RH-S2-Lei-26-2009_Fiscalizacao_TA.pdf. Acessado 5 Jan 2015.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: CEA/UEM, 2012.

NHAMPOCA, J. A aplicação da lei de violência doméstica em Moçambique: constrangimentos institucionais e culturais. *Outras Vozes*, Maputo, vol. 7, nº 42, p.39-43, 2013.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE – PNAPCVCM. *Plano Nacional de Acção para Combate à Violência Contra a Mulher [2008-2012]*. 2012.

<http://www.hsph.harvard.edu/population/domesticviolence/mozambique.violence.08.pdf>.

Acessado em: 30 de março de 2016.

OSÓRIO, C.; et al. *A ilusão da Transparência na administração de justiça*. Maputo:

Women and Law in Southern Africa - Research Trust - Mozambique (WLSAMOZ), 2000.

Disponível em: <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Ilusao.pdf>. Acessado em 5 jan 2015.

OSÓRIO, C.; TEMBA, E. “A Justiça no Feminino”. In: SANTOS, B. S. e TRINDADE, J. C. (Org.), *Conflito e Transformação Social. Uma Paisagem das Justiças em Moçambique*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p.475-518.

OSÓRIO, C.; SILVA, T. C. *Gênero e governação local*. Estudos de caso na província de Manica, distrito de Tambara e Machaz. Maputo: WLSA, 2009. Disponível em:

<http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Ritos2013.pdf>. Acessado em: 5 jan. 2015.

OSÓRIO, C. *Gênero e democracia: as eleições de 2009 em Moçambique*. Maputo:

WNLSA, 2010. Disponíveis em: [http://www.wlsa.org.mz/wp-](http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Eleicoes2009.pdf)

[content/uploads/2014/11/Eleicoes2009.pdf](http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Eleicoes2009.pdf). Acessado em 5 Jan 2015. Acessado em 5 Jan 2015.

OSÓRIO, C.; MACUACUA, E. *Os ritos de iniciação no contexto atual de ajustamento, ruptura e confrontos, construindo identidade de gênero*. Maputo: WNLSA, 2013.

Disponível em: <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Ritos2013.pdf>.

Acessado em 5 Jan 2015.

OSÓRIO, C. Algumas reflexões sobre o funcionamento dos Gabinetes de Atendimento da Mulher e da Criança, 2000-2003. In: ARTHUR, M. J. (Org.). *Memórias do Activismo pelos direitos humanos das mulheres - Recolha de Textos Publicados No Boletim Outras Vozes*, 2002 – 2006. Maputo: WLSA Moçambique, 2007, p.75-98.

OSÓRIO, C.; et al. *A mulher e a Lei na África Austral: A ilusão da transparência na administração da justiça*. Women and Law in Southern África - Research Trust -

Etelvina Alexandre Caetano Meque, Joaquil Miranda Maloa, A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios

Mozambique (WLSAMOZ) Departamento de Estudos da Mulher e Género. 2ª ed. Maputo:UEM, 2008.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2. Ed. Lisboa: Gradiva, 1998. (Col. Trajectos, 17).

RÁDIO FRANÇA INTERNACIONAL (RFI). *Casos de violência doméstica aumentam em Moçambique*. 25/11/2011. Disponível em:

<http://www.rfi.fr/pt/mo%C3%A7ambique/20191125-casos-de-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica-aumentaram-em-mo%C3%A7ambique>. Acessado em 22 de Abril.2020.

RIFIOTIS, T. Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar” *Revista Katál*. Florianópolis v. 11, nº2, p.225-236, 2008.

SAMUEL, E. Violência de gênero, cultura e direitos humanos. A aplicação da Lei da Violência Doméstica (Lei 29/2009, de 29 de Setembro). *Outras Vozes*, Maputo, vol 3, nº 45, 2013, p.21-26.

UNICEF Moçambique. *Lançado em Maputo Gabinete “Modelo” de Atendimento a Mulher e Criança Vítimas de Violência Doméstica*. 2009. Disponível em:

http://www.unicef.org/mozambique/pt/media_4890.html. Acessado em 24 de junho 2014.

Submetido em: 14/05/2021

Aceito em: 15/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MEQUE, Etelvina Alexandre Caetano; MALOA, Joaquim Miranda, A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.96-114, jul./dez.2021.

Para citar este texto (APA): Etelvina Alexandre Caetano; MALOA, Joaquim Miranda, A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios (2021, jan./jun.). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 96-114.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde

Luis Felipe Martins Rodrigues*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5903-5609>

Resumo (português): Este artigo procura entender a realidade linguística de alguns imigrantes em Cabo Verde e avaliar a sua perceção sobre as políticas linguísticas do país, assumindo a sua possível importância como fator de integração na sociedade. Esta problemática é analisada sob o escopo teórico de Política e Planificação Linguística, particularmente da Planificação da Aprendizagem, dentro da qual apresentamos modelo de análise centrado na seguinte proposta de áreas de atuação: Oportunidade e Incentivo; Formas de ensino; Recursos; e Resultados. Para responder ao objetivo, foram entrevistados imigrantes residentes em Cabo Verde. Os resultados indicam que a diglossia existente no país se reflete nestes cidadãos, causando problemas linguísticos, culturais e sociais, cujo resultado mais visível reside na não efetiva integração dos imigrantes em Cabo Verde. Os dados sugerem, ainda, uma possível revisão do quadro teórico de análise para estudos desta natureza, por forma a enriquecer o campo de atuação desta área científica.

Palavras chaves: Política e Planificação Linguística; Imigração e Integração; Cabo Verde.

Política i Planifikason Linguístiku na integrason di Imigrántis na Káuberdi

Rizumu (caboeverdiano): Kel artigu li ta prokura intende rialidádi linguístiku di alguns imigranti na Káuberdi i avália ses perseson sobri polítikas linguístiku di pais, asumindu si posível inportánsia komu fator di integrason na sosiadádi. Kel prublemátika li ta analizádu di pontu di vista tióriku di Política i Planifikason Linguístiku, partikulármenti di Planifikason di Aprendizáji, undi nu ta aprizenta mudélu di análizi sentrádu na siginti prupósta di árias di atuason: Oportunidádi i insentivu; Fórmis di ensinu; Rikursus; i Rizultádu. Pa risponde kel obujetivu li, entrivistádu imigrántis rizidenti na Káuberdi. Rizultádu ta indika ma diglosiá izistenti na pais ta riflete na kes sidadon li, kuzádu prublemas linguístiku, kultural i sosial, di ki rizultádu más vizível ta rizidi na un integrason ka ifetivu di imigrántis na Káuberdi. Dádu ta sujiri, inda, un posível rivizon di kuádru tióriku di análizi pa studus des naturéza, di fórma ki ta inrikise kámpu di atuason di kel ária sientífiku li.

Palábras-txábi: Política i Planifikason Linguístiku; Imigrason i Integrason; Káuberdi.

Language Policy and Planning in the Integration of Immigrants in Cape Verde

Abstract (English): This article seeks to understand the linguistic reality of some immigrants in Cape Verde and assess their perception of the country's language policies, assuming their possible importance as a factor of integration into society. This issue is analyzed under the theoretical scope of Language Policy and Planning, particularly Learning Planning, within which we present an analysis model centered on the following proposed areas of action: Opportunity and Incentive; Ways of Teaching; Resources; and Results. To meet the objective, immigrants residing in Cape Verde were interviewed. The results indicate that the existing diglossia in the country is

* Doutor em Rastreo de Línguas, Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, Professor da Universidade de Santiago, coordenador do Curso de Mestrado em Português como língua segunda, chefe de Departamento de Ciências de Educação, Filosofia e Letras, E-mail:

reflected in these citizens, causing linguistic, cultural and social problems, whose most visible result resides in the ineffective integration of immigrants in Cape Verde. The data also suggests a possible revision of the theoretical framework of analysis for studies of this nature, in order to enrich the field of action of this scientific area.

Keywords: Language Policy and Planning; Immigration and Integration; Cape Verde.

Introdução

Em entrevista, o treinador de futebol argentino, Marcelo Bielsa, depois de três anos em Inglaterra, pediu publicamente desculpas por ainda não dominar a língua inglesa. Tal facto, fez-nos refletir sobre a realidade dos imigrantes em Cabo Verde. Neste país, existe uma língua materna, a Língua Cabo Verdiana (LCV) e uma língua oficial, a Língua Portuguesa (LP). A LCV é a língua do quotidiano, utilizada nas situações informais. Por seu turno, a LP está quase arredada do dia-a-dia, circunscrita a momentos mais formais e à escrita (VEIGA, 2004). Como se posicionam os imigrantes que não têm nenhuma destas como Língua Materna? Seria possível ter um imigrante a desculpar-se por não aprender a língua oficial neste país? E em relação à língua materna?

Com efeito, a realidade sociolinguística deste arquipélago, colónia portuguesa até 1975, tem sido caracterizada como um exemplo de diglossia, ou seja, a coexistência de duas línguas, embora com estatutos bastante diferenciados (DUARTE, 2003; LOPES, 2016; VEIGA, 2004). Esta tensão linguística é comum nos países que estavam sob o jugo da colonização, com repercussões tremendas nos seus sistemas de ensino e, por extensão, nas suas sociedades (CALVET, 1974; GOMES, 2008; PONSO, 2011; RICENTO, 2010)

Em Cabo Verde, existe uma língua materna, a Língua Cabo Verdiana (LCV) e uma língua oficial, a Língua Portuguesa (LP). A LCV é a língua do quotidiano, utilizada em quase todas as situações informais. É a língua da cultura tradicional e é aquela em que o cabo-verdiano expressa os seus sentimentos e a sua individualidade. Por seu turno, a LP, apesar do seu estatuto mais elevado, está quase arredada do dia-a-dia da população. A sua utilização circunscreve-se a momentos mais formais, como cerimónias religiosas ou instituições, assim como nos *media* (VEIGA, 2004). Devido à não aceitação generalizada de uma grafia para a LCV, a Língua Portuguesa também domina os contextos de escrita (NEVES, 2018), ficando a língua materna, na sua forma escrita, reservada para utilização em textos literários e alguma publicidade (DELGADO, 2008; VEIGA, 2004), assim como nas redes sociais (NEVES, 2018).

Assim, pretendemos, neste estudo, conhecer a realidade linguística de alguns imigrantes em Cabo Verde e, sobretudo, avaliar a sua perceção sobre as políticas linguísticas para si direcionadas, como possível fator de integração na sociedade. Para tal, fizemos quatro entrevistas a imigrantes de diferentes idades, origens e estratos sociais. O quadro teórico em que o estudo assenta é a Política e Planificação Linguística, particularmente a Planificação da Aprendizagem, aspetos que abordaremos na primeira parte deste estudo. Depois, apresentaremos os procedimentos metodológicos e será feita a apresentação e discussão dos resultados.

1.As línguas podem ser planificadas? Política e Planificação Linguística

Uma das primeiras perguntas que os Planificadores Linguísticos colocavam a si mesmos era sobre a exequibilidade, de facto, de se planear a atividade linguística de uma comunidade (KAPLAN & BAULDAUF JR., 2003). Contudo, ainda bem antes da constituição de uma área científica, já a História registara inúmeras intervenções com esse exato fito (HORNBERGER, 2006). Reconhecendo, assim, esta atividade na esfera humana, o fundamental será tentar defini-la cientificamente, reconhecendo a sua nomenclatura, objetivos e esferas de ação.

Paulo Feytor Pinto definiu esta área científica como “o conjunto de tentativas explícitas e implícitas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade” (2010, p. 49). Para qualquer análise a estas atividades políticas e planificadas sobre as línguas, será necessário relembrar a questão, posta por Cooper: “Que *atores* tentam influenciar quais *comportamentos*, de que *pessoas*, para quais *fins*, sob quais *condições*, por que *meios*, e seguindo qual *processo de tomada de decisão*?¹” (1989, p. 98). São, portanto, muitos os fatores a ser alvo de análise, desde quem determina as políticas, a quem é influenciado por elas e em que áreas, às condições e aos meios disponíveis para atuar, até ao próprio processo de tomada de decisão.

A despeito deste mapeamento concetual, esta área científica encontra, ainda, algumas divergências em relação ao seu nome. Alguns autores preferem focar-se na terminologia “Política Linguística” (CALVET, 1996). Outros focam-se na nomenclatura de

¹ Tradução nossa. No original: “What *actors* attempt to influence what *behaviors*, of which *people*, for what *ends*, under what *conditions*, by what *means*, through what *decision-making process*?” (1989, p. 98).

“Planificação Linguística”. De forma sucinta, a política pode ser considerada como vertente mais teórica, “as leis, regulamentos, regras e pronunciamentos ou declarações de intenções”² (BALDAUF JR., 2012, p. 234), ao passo que a planificação consiste na aplicação de medidas concretas, “como os planos são postos em prática”³ (BALDAUF JR., 2012, p. 234).

Na nossa opinião, a separação entre estas duas componentes pode empobrecer o campo e limitar o papel do investigador. Não há ações concretas válidas sem uma política ou visão que as norteiem, que, por sua vez, sem a sua efetivação não conseguirão responder aos objetivos que pretendem atingir (HORNBERGER, 2006). Ao mesmo tempo, o académico tem tido uma posição cada vez mais atuante (MCCARTY, 2011), intrincando as duas visões, como investigado e decisor ou, pelo menos, influenciador.

Por esta razão, optamos pela terminologia de Política e Planificação Linguística. Como afirma Hornberger, “a verdade é que a designação PPL⁴ é útil, não apenas como lembrete do quão inextricavelmente relacionados estão a planificação e a política linguística (e em reconhecimento do importante papel de cada)”⁵ (2006, p. 25).

A Política e Planificação Linguística (PPL) atua em quatro vertentes fundamentais, ou quatro áreas, cada uma com o seu objeto e objetivos definidos, embora uma política linguística não se esgote, muitas vezes, numa só, pelo contrário (CALVET, 1996; COOPER, 1989; KAPLAN & BAULDAUF JR., 2003). Passaremos a apresentar cada uma delas, de forma sucinta, por ordem cronológica e, também por esse facto, por uma convencionalizada hierarquia de importância entre elas (HORNBERGER, 2006).

A Planificação do Estatuto é definida por Hornberger como “a atribuição de funções de línguas/letramentos em uma dada comunidade de fala”⁶ (2006, p. 28). No fundo, estas medidas têm por fito fundamental mudar as funções de uma língua na sociedade (FEYTOR PINTO, 2010) e as medidas podem passar pela Estandardização do seu Estatuto, através da Oficialização, Nacionalização ou Proscrição (KAPLAN & BAULDAUF

² Tradução nossa. No original: “the laws, regulations, rules and pronouncements or statements of intent” (BALDAUF JR., 2012, p. 234).

³ Tradução Nossa. No original: “how plans are put into practice” (BALDAUF JR., 2012, p. 234).

⁴ Sigla para “Política e Planificação Linguística”

⁵ Tradução nossa. No original: “[t]he truth is that the LPP designation is useful, not just as a reminder of how inextricably related language planning and language policy are (and in recognition of the important role of each)” (HORNBERGER, 2006, p. 25).

⁶ Tradução nossa. No original: “the allocation of functions of languages/literacies in a given speech community” (HORNBERGER, 2006, p. 28).

JR., 2003), assim como a sua Revitalização, Manutenção, Intercompreensão e Difusão (FEYTOR PINTO, 2010).

A Planificação do *Corpus* não pretende alterar os papéis sociais de uma língua, mas sim a sua forma (COOPER, 1989). Nas palavras de Feytor Pinto, esta vertente pode ser definida como “tentativas explícitas de regular a estrutura interna das línguas” (2010, p. 63). Os objetivos da PPL nesta área são fundamentalmente dois: a Codificação e a Elaboração. Os primeiros são de natureza estritamente linguística e os segundos já se prendem com a adaptação da forma às funções sociais da língua (HORNBERGER, 2006).

A Planificação da Aprendizagem foi introduzida na literatura por Robert L. Cooper, que, tal como vários outros autores se refere à mesma como Planificação da Aquisição. Neste trabalho, usamos a denominação avançada por Feytor Pinto, Planificação da Aprendizagem, que pode ser definida como o “conjunto de atividades organizadas para a aprendizagem de línguas e tem por objetivo aumentar a qualidade e a quantidade dos seus falantes” (FEYTOR PINTO, 2010, p. 68). Esta vertente assume tão grande importância neste trabalho que será tratada em secção própria.

Por fim, a Planificação do Prestígio, pode ser descrita como aquela que “trata das atividades de promoção das línguas em contextos formais de grande prestígio e visibilidade nacional e internacional” (FEYTOR PINTO, 2010, p. 75). Os seus objetivos passam, assim, pela promoção da língua, seja a nível governamental, institucional ou até individual, e pela sua intelectualização, associando essa língua a contextos de prestígio e formalidade elevados, seja nas áreas da ciência, da religião ou da alta cultura (HORNBERGER N. H., 2006; KAPLAN & BAULDAUF JR., 2003).

Historicamente, este é um campo científico recente, mas que tem passado por vários paradigmas epistemológicos, processos de análise e objetivos de atuação (HORNBERGER, 2006). Baldauf Jr. definiu quatro grandes períodos no percurso desta disciplina. A Abordagem Clássica, mais inicial e centrada na Planificação do Estatuto e do *Corpus*; a Abordagem de Gestão Linguística em que a Sociologia e Sociolinguística se aliavam às preocupações estritamente linguísticas; a Abordagem de Domínio, que defendia um alargamento das escalas de atuação da PPL à família, lugares públicos, escolas e lugares de trabalho e famílias; a Abordagem Crítica, como reação a práticas hegemónicas e mais centrada em como a gestão das línguas influencia relações de poder, colonização, ideologia e resistência. Os catalisadores das mudanças têm sido a

unidade de análise usada, o papel da perspectiva histórica na interpretação dos fenómenos, os critérios para avaliação dos planos e políticas e o papel do cientista (WEE, 2011).

Em Cabo Verde, esta discussão tem sido muito guiada pelo que a Constituição da República aborda sobre as línguas. A Constituição da República de Cabo Verde determina, desde a sua revisão de 1999, a existência de línguas oficiais em Cabo Verde, no seu Artigo 9º:

1. *É língua oficial o Português.*
2. *O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.*
3. *Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las. (Constituição da República de Cabo Verde, Artigo 9º).*

Este artigo tem provocado diferentes interpretações do estatuto das duas línguas. Em primeiro lugar, parece-nos claro que a única língua a gozar do estatuto de oficial é a língua portuguesa. O ponto 2 vem, isso sim, lançar a obrigatoriedade de ações políticas, administrativas e educativas que elevem a Língua Cabo-verdiana a esse estatuto. Nesta ótica, a pluralidade mencionada no ponto 3, através da referência às “línguas oficiais”, terá de ser interpretada como uma situação futura, a acontecer após o cumprimento do expresso no ponto anterior.

Segundo Veiga (2002), o motor por detrás do debate parlamentar que deu origem a este novo artigo da Constituição nacional era a valorização da LCV, contudo, essa discussão foi reveladora da “ambiguidade” (VEIGA, 2002, p. 39) existente em relação a esta questão. Com efeito, como vimos anteriormente, a LCV não adquire, completamente, a oficialidade estatutária e, por outro lado, o português vê a sua posição reforçada. Não só é a única a ser estatutariamente oficializada, como a expressão “em paridade” nos remete para a manutenção da LP e do seu estatuto. Ademais, qualquer revisão constitucional implica uma maioria qualificada na Assembleia Nacional. No sistema de quase exclusivo bipartidarismo que se vive em Cabo Verde atualmente, este tipo de maioria e qualquer mudança na Constituição está condicionada a um quase consenso político pouco habitual nas ilhas. Por fim, o ponto 2 deste mesmo artigo levanta muitas dúvidas em relação à operacionalização das medidas a tomar. Qual o horizonte temporal (VEIGA, 2002)? Quais os agentes envolvidos? Em que âmbitos se deve processar?

Contudo, Cooper (1989) define três tipos de oficialização: estatutária, de trabalho e simbólica. O Artigo 9º aludido acima, apenas configuraria a oficialização estatutária, expressa no corpo da lei. A Língua Cabo-verdiana é utilizada em contextos formais e oficiais de trabalho, como nas escolas, tribunais e na Assembleia Nacional, por exemplo, e, simbolicamente, está no centro da identidade cultural da nação (DUARTE, 2003; VEIGA, 2004). Defendemos que o verdadeiro problema com a oficialização da língua materna de Cabo Verde reside na falta de políticas e planificação em relação ao seu *Corpus*, pois não há ainda um uso generalizado do alfabeto para a sua escrita, que a leva a ficar fora do sistema educativo como Objeto de Ensino e comumente deslocada de ações de prestígio. A verdadeira oficialização da Língua Cabo-verdiana nascerá mais da existência de ações concertadas e concretas nestes níveis que apenas pela sua consagração como tal no texto da Lei.

2.0 que delineamos ao planificar a aprendizagem? Um esboço teórico da Planificação da Aprendizagem

Sendo uma das áreas de intervenção da PPL, a sua importância neste trabalho assume tal importância que optamos por a tratar separadamente. Apresentada por Cooper, ainda como “Acquisition Planning”, foi primeiramente definida como:

[q]uando o planeamento é direcionado para aumentar o uso de uma linguagem, ele se enquadra na rubrica de planeamento do estatuto. Mas, quando é direcionado para o aumento do número de usuários - falantes, escritores, ouvintes ou leitores - então uma categoria analítica separada para o foco do planeamento de linguagem parece justificada.⁷ (COOPER, 1989, p. 28)

Desta definição, ressaltamos o foco fundamental no aumentar do número de falantes de uma determinada língua, ideia corroborada por Hornberger, que também usa a terminologia “Acquisition Planning”, que define esta vertente como “esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas/letramentos, por meio da

⁷ Tradução nossa. No original: “[w]hen planning is directed towards increasing a language’s uses, it falls under the rubric of status planning. But, when it is directed toward increasing the number of users – speakers, writers, listeners, or readers – then a separate analytic category for the focus of language planning seems to me to be justified.” (COOPER, 1989, p. 28).

criação ou melhoria de oportunidade ou incentivo para aprender, ou ambos”⁸ (HORNBERGER, 2006, p. 28). Nesta definição, são apresentadas as medidas de oportunidade e incentivo à aquisição/aprendizagem de línguas.

De acordo com Paulo Feytor Pinto⁹, além da *quantidade* de falantes, a Planificação da Aprendizagem (termo utilizado pelo autor e que seguimos neste trabalho) deve preocupar-se, também, com a *qualidade* dos falantes e do seu domínio da língua (FEYTOR Pinto, 2010, itálico nosso). Desta forma, na nossa perspetiva, o ensino e aprendizagem de Língua Materna ou Língua Não Materna, em qualquer contexto, pode ser incluído como Planificação da Aprendizagem.

Os principais objetivos da Planificação da Aprendizagem são a reaquisição, a manutenção e a aprendizagem de Língua Não Materna (COOPER, 1989; FEYTOR PINTO, 2010; HORNBERGER, 2006). Estes voltados, sobretudo, para a quantidade de falantes. Feytor Pinto refere ainda a aprendizagem de novas competências, que nos remete para a qualidade dos falantes.

Tal como na evolução do próprio campo da PPL, ao longo do tempo, os novos desafios têm levado os planificadores e académicos a alargar as abordagens mais tradicionais, centradas nos grandes decisores políticos e abordagens *macro* e a privilegiar um maior número de atores (MCCARTY, 2011; SPOLSKY, 2008).

Ao mesmo tempo, é fundamental refletir sobre as áreas de atuação da PA, adentro do contexto escolar. Tomando os esquemas propostos por Kaplan & Baldauf Jr. (2003) e Feytor Pinto (2010), apresentamos o seguinte esquema conceptual, que norteará muitas das áreas de análise deste estudo. O mesmo está dividido em quatro grandes medidas: Oportunidade e Incentivo; Formas de ensino; Recursos; e Resultados.

Adentro de Oportunidade e Incentivo, encontramos as medidas de Acesso. Que línguas são estudadas e por quem? Que línguas podem ser Objeto e Veículo de Ensino? Nas medidas de Formas de Ensino, mais ligadas à Didática, podem ser objetos de análise a Estrutura Curricular, os Programas, as Metodologias de Ensino utilizadas e os Materiais Pedagógicos disponíveis. No que tange aos Recursos, o foco incide nos Professores e na sua formação contínua e inicial e no próprio financiamento do sistema. Por fim, em

⁸ Tradução nossa. No original: “efforts to influence the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn, or both” (HORNBERGER, 2006, p. 28).

⁹ Definição já apresentada em secção anterior.

relação aos Resultados, o foco está na avaliação quer das aprendizagens, quer do próprio sistema de ensino. Este esquema teórico pode ser resumido na tabela abaixo:

Quadro 1: Medidas e Áreas de Intervenção da Planificação da Aprendizagem

Medidas	Áreas de Intervenção
Oportunidade e Incentivo	Acesso Condições de permanência e escolha.
Formas de Ensino	Estrutura Curricular Programas Metodologias de Ensino Materiais Pedagógicos
Recursos	Professores Formação Inicial e Contínua Financiamento
Resultados	Avaliação das Aprendizagens Avaliação do Sistema de Ensino

Fonte: Elaboração Própria

Focando-nos na aprendizagem, naturalmente, estamos a olhar, frequentemente, para o contexto escolar. Embora a tradição privilegie outras áreas de intervenção da PPL (HORNBERGER, 2006), acreditamos que o poder simbólico das instituições educativas e a forma como, de forma tão direta, pode afetar uma grande comunidade, leva-nos a defender o papel crucial da Planificação da Aprendizagem e a sua forte interligação com as outras vertentes (HORNBERGER, 2006; McCARTY, 2011).

3.Procedimentos Metodológicos

Para responder ao nosso objetivo, foram feitas 4 entrevistas abertas a imigrantes residentes em Cabo Verde. O perfil dos nossos entrevistados é apresentado na tabela abaixo.

Quadro nº2: Perfil dos entrevistados

	Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
País de origem	Serra Leoa	Quênia	Senegal	China
Idade	26	33	57	32
Sexo	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.
Anos a residir em Cabo Verde	2	4	22	10
Residência	Ilha do Sal	Praia	Tarrafal de Santiago	Assomada
Profissão	Cabeleireira	Professor Universitário	Professor de Francês no Ensino Secundário	Lojista
Habilitações Literárias	Secundário Completo	Mestrado	Mestrado	Secundário Incompleto

Fonte: Elaboração Própria

Todos os entrevistados imigraram de países cuja língua oficial não era nem a LP nem a LCV. Procurámos que o seu perfil fosse o mais diversificado possível, em termos de origem geográfica, tempo de estadia em Cabo Verde, residência e estatuto social. Assim, temos equilíbrio de género, com duas mulheres e dois homens, de países diferentes: três africanos e um asiático. Todos têm uma língua materna minoritária e o domínio da língua oficial dos seus países. Em termos de anos de residência em Cabo Verde, alternam entre os dois e vinte e dois anos, em diferentes contextos geográficos: três na ilha de Santiago, mas em três cidades diferentes (Entrevistados B, C e D) e um na ilha do Sal, embora tenha já residido em Santiago também. Em termos profissionais, temos dois entrevistados que trabalham como professores, ambos com grau de mestre

uma com secundário completo e outra por terminar, trabalhando como cabeleireira e lojista, respetivamente.

As entrevistas A e B foram feitas em Inglês e as C e D em Língua Cabo-verdiana. Todas as perguntas foram feitas de forma aberta com a liberdade de gerar outras questões a partir de afirmações dos entrevistados, de forma semiestruturada, e seguindo os quatro eixos descritos na secção anterior. As respostas foram gravadas e os dados foram analisados através de Análise de Conteúdos, seguindo as três fases definidas por Bardin (2002): 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Por forma a conhecer a realidade linguística de alguns imigrantes em Cabo Verde e a sua importância na integração na sociedade, seguimos o esquema teórico já apresentado acima. Assim, através de perguntas abertas, procurámos conhecer as posições destes entrevistados em relação à Política e Planificação Linguística em Cabo Verde nos seguintes quesitos: Oportunidade e Incentivo; Formas de Ensino; Recursos; e Resultados, que guiarão a apresentação e discussão desta secção.

Oportunidade e Incentivo

Depois de conhecer o perfil dos entrevistados, procurámos saber quais as línguas de Cabo Verde que dominam, quais usam conforme os contextos e as razões fundamentais que os levaram a aprender, ou não, um destes idiomas. Todos os entrevistados revelaram alguma competência na Língua Cabo-verdiana (LCV) e menor domínio da Língua Portuguesa (LP), com dois deles (Entrevistados A e D) a afirmarem total incapacidade de comunicar na língua oficial. Em contextos familiares, todos usam a sua língua materna, exceto o entrevistado C, que constituiu família após a sua chegada. Para todos, a aprendizagem da LCV tem o objetivo fundamental de comunicar. Nas palavras do entrevistado B: “Precisei de a aprender para sobreviver.” A aprendizagem da LP surge apenas por razões profissionais, como é o caso dos professores, embora assumam que, apesar de não a dominarem, conseguem exercer a sua profissão sem grandes constrangimentos, através da ajuda de colegas.

Parece ficar claro que para os imigrantes, a língua de acolhimento e vivência em Cabo Verde é a LCV, alvo quer de oportunidade, quer de incentivo para a sua aquisição. A língua oficial, neste sentido, aparece como secundarizada, mesmo em funções profissionais em que se adivinharia um papel fundamental da Língua Oficial.

Formas de ensino

Neste eixo, procurámos, em primeiro lugar, saber se os nossos entrevistados tinham tido ensino em contexto formal de LP ou de LCV. Apenas o entrevistado C afirmou ter tido esta oportunidade. Quer em LP, quer em LCV, colegas professores ofereceram-se para, gratuitamente, lhe darem alguma formação. As aulas de LCV decorreram de forma informal, seguindo abordagem comunicacional, centrada na oralidade e vocabulário, sem currículo definido; as de LP, usando materiais das escolas públicas do país, seguiram abordagem mais tradicional, centrada no ensino de gramática. Embora se trate de experiência particular, reflete as concepções existentes do ensino destas línguas em Cabo Verde (DUARTE, 2003; LOPES, 2016).

Apesar disso, todos referiram o desejo de poder ter aulas de LP. Neste caso, a língua oficial foi preferida por ser a que menos dominam e por ser a de “mais difícil” (Entrevistada A) aprendizagem. O entrevistado B ressaltou que, para a aprendizagem da LCV, a sociedade já lhe oferece imensos recursos e oportunidades. Ao contrário da LP, que “nunca” (Entrevistado C) têm oportunidade de praticar.

Estas poucas experiências apresentadas revelam que a LP é vista como língua de ciência e o seu ensino, apesar de tudo, possui metodologias e materiais próprios. A aquisição da LCV é feita informalmente, dependendo da motivação e capacidade individual de cada um, como manifesta o entrevistado B, que refere ter recorrido às letras de canções em LCV para aprender a língua.

Do nosso ponto de vista, estas posições confirmam a pouca oportunidade dada para aprendizagem formal de línguas e a valorização que, ainda assim, a LP tem, como objeto de ensino, fator fundamental para o estatuto de uma língua (FEYTOR PINTO, 2010; SPOLSKY, 2008).

Recursos

Como dissemos, apenas o entrevistado C recebeu formação nas línguas maioritárias de Cabo Verde, pelo que é o único que nos pode dar informações sobre este aspecto. Segundo a Entrevistada A, há professores cabo-verdianos que oferecem aulas a preços acessíveis de LCV e o entrevistado C referiu ter conhecimento de uma iniciativa promovida por associação de senegaleses residentes na sua cidade há alguns anos, mas sem se recordar sequer de qual a língua ensinada.

A informalidade e particularidade da sua experiência, aliada ao facto de que apenas dois outros mostraram conhecimento de ofertas pontuais de aula ou quaisquer outras medidas deste âmbito, revelam a pouca oferta e disponibilidade de recursos existentes, lançando já, também, pistas para o próximo nível de análise.

Resultados

Neste último quesito, tentámos saber se os entrevistados reconhecem a existência de uma política de língua voltada para os imigrantes em Cabo Verde e como avaliam os efeitos da mesma na sua integração. Sem exceção, todos afirmam desconhecer qualquer política definida, seja por entidades governamentais, ou por outras instituições a atuar no país.

Segundo todos eles, a integração de imigrantes é seriamente dificultada por esta ausência de PPL, ao nível pessoal, mas, sobretudo, em termos profissionais. O entrevistado B refere, inclusivamente, ter passado por período de depressão aquando da sua chegada ao país, pela dificuldade em comunicar e poder interagir na sociedade. Os restantes enfatizam a existência de comunidades dos seus países de origem que os receberam, nas quais, naturalmente, a questão linguística não se configurou como barreira. Todos reconhecem que as profissões mais qualificadas exigem domínio da língua oficial, o que se configura, na ausência de PPL definida, um entrave à ascensão social dos imigrantes.

Conclusões

Ao pedir desculpas por não dominar a Língua Inglesa, Marcelo Bielsa estava, sobretudo, a enaltecer a importância e centralidade da língua oficial no país onde residia. No contexto diglótico de Cabo Verde (DUARTE, 2003) e de indefinição em relação às políticas linguísticas para o país (VEIGA, 2004), os imigrantes refletem estas mesmas condições, com consequências linguísticas, sociais e pessoais.

A LCV surge como a língua quotidiana e imediata do país e que se adquire quase naturalmente. A LP acaba por ser secundarizada, numa primeira fase, por não ser língua de comunicação. Contudo, por ser a língua oficial, o seu domínio acaba por ser considerado essencial como fator de ascensão social (VEIGA, 2004).

A inexistência de uma PPL definida e concreta em relação aos imigrantes acaba por cristalizar esta situação, havendo pouca ou nenhuma oportunidade e incentivo para a aprendizagem das línguas de Cabo Verde, dificultando a efetiva integração destes cidadãos. Esta realidade leva a dificuldades pessoais e sociais de integração e assunção de uma cidadania plena, com direitos e deveres que deveriam ser autoevidentes, mas que não se materializam como tal.

Do ponto de vista teórico, o esquema de análise usado, centrando-se mais na aprendizagem formal das línguas, revelou-se insuficiente para abarcar o fenómeno holisticamente. Um modelo que possa incorporar uma visão integrada de teorias de aquisição de L2 ou LE poderá trazer dados mais completos, numa área que, a nosso ver, poderá ser mais explorada e trazer soluções a um problema linguístico, sim, mas com grandes implicações sociais e culturais.

Referências

- Baldauf Jr., R. B. (2012, Abril/Junho). Introduction - Language Planning: where have we been? Where might we be going? *Revista brasileira de linguística aplicada*, vol.12 nº2, p. 233-248.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Calvet, L.-J.(1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

Luis Feliipe Martins Rodrigues, A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde...

Cabo Verde. *Constituição da República de Cabo Verde*, (1999). Praia: Assembleia da República.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Avon: Cambridge University Press.

Delgado, C. A. (2008). *Crioulo de Cabo Verde: situação linguística da zona do Barlavento*. Praia: Instituto Nacional da Biblioteca e do Livro.

Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições.

Feytor Pinto, P. (2010). *O essencial sobre política de língua*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Gomes, M. A. (2008). *Papia, lé y skrebe na skóla kauberdianu: a emergência de práticas identitárias*. 596 páginas. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell, p. 24-41.

Kaplan, R. B., & Bauldauf Jr., R. B. (2003). *Language and Language-in Education Planning in the Pacific Basin*. Dordrecht: Springer.

Lopes, A. M. (2016). *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. Praia: Edições Uni-CV.

McCarty, T. L. (2011). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.

Neves, A. C. (2018). Portuguese as an Additional Language: Domains Use among Young Learners. In M. Siiner, F. M. Hult, & T. Kupisch. *Language Policy and Language Acquisition PLanning*. Cham: Springer, p. 95 - 108.

Ponso, L. C. (2011). Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Ricento, T. (2010). Language Policy and Globalization. In: Coupland, N. (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Blackwell, p. 123-141.

Spolsky, B. (2008). Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In T. L. McCarty, & S. May, *Language policy and political issues in education*. Cham: Springer. p. 3 – 16.

Luis Feliipe Martins Rodrigues, A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde...

Veiga, M. (2002). *O caboverdiano em 45 lições*. Praia: INIC.

Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Mindelo: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Wee, L. (2011). Language policy and planning. In J. Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge. p. 11-23.

Recebido em: 21/05/2021

Aceito em: 30/08/2021

Para citar este texto (ABNT): RODRIGUES, Luis Feliipe Martins. A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.115-130, jul./dez.2021.

Para citar este texto (APA): Rodrigues, Luis Feliipe Martins. A Política e Planificação Linguística na Integração de Imigrantes em Cabo Verde. (2021, jul./dez.). Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 115-130.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau

Bernardo Alexandre Intipe*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5613-9667>

Resumo: Es artigo, tene suma objetivu mostra kal ki balur di lingu kriol na nasson guineense, es balur ku pudi odjadu na própi papel ku lingu kriol ta disimpenha na Guiné-Bissau. Es tarbadju mostra kuma lingu kriol i pertensi tudu fidjus guineenses, indipendentimenti di rassa kê pertensi, i pudi sedu balanta, fula ou pepel, el i pa tudu si papiaduris (ainda pa kilis ku ka pudi papial). Nô pudi fala, el lingu kriol, i kêbra tudu barera ku pudi ba tudji pa i ten kumunikason entri és rassas ou tudu rassas ku ten na kil tchon. Pabia si manifestason kultural i identitáriu ta djunta tudu fidjus di Guiné-Bissau pá é pudi vivi unidadi. Pa kila, és tarbadju diskuti balur di és lingu, nau só na sintidu di kebra bareras, mas, també, kuma ku és lingu ta funciona i manera ku povu di Guiné-Bissau ta orgulha na papial i mostral atravez di sé (kon)vivênsia. Nô axa kuma i pirsis problematiza es assuntu, pabia kriol, enkuantu lingu suma utrus, pabia ki ka pudi studadu pa mostra si balur a si falantis. Pa es, es tarbadju i ruspundi es problematika atravez di i komprova kuma kriol i lingu di dia a dia i di konvivênsia kultural guineense. I també nô considera propi lingu kriol suma objetu di es tarbadju. Es artigo i disinvolidu atravez di leituras di utrus tarbadjus suma: artigos sientifikus i dissertações i utrus tarbadjus, prinsipalmenti, i un tarbadju bibliografiku, pabia i limita so na leituras di textos. Metodologia di es tarbadju i sta sentradu na qualitativa. Resultados final di es tarbadju i mostranu kuma, kriol i um lingu, nau dialetu. Ainda i mostra kuma lingu kriol i di dia a dia di povu guineense, i prinsipalmenti i lingu di unidade nacional.

Palabras-tchabi: Guiné-Bissau; Lingu kriol; si balur pa povu.

Papel da língua kriol em Guiné-Bissau

Resumo: Este artigo objetivou-se apresentar os valores da língua kriol, valores esses que podem ser vistos no próprio papel que ela representa em Guiné-Bissau. Ainda, este trabalho, por outro lado, demonstra que essa língua pertence a todos os guineenses, independentemente de etnias a que pertencem, seja balanta, fula, papel ou manjaco, essa língua serve de utilidade a todos os seus falantes (ainda aos que não a fala). Ademais, a pesquisa corrobora que a língua kriol quebra qualquer barreira que possa impossibilitar a comunicação entre as diversas etnias que coabitam naquele território, portanto, por meio da manifestação cultural e identitária guineense exercida em kriol, faz com que toda a população de Guiné-Bissau viva em união. Também, discutiu-se o papel dessa língua no sentido de romper as barreiras que possam existir, bem como ela funciona e, principalmente, a maneira que o povo se orgulha em usufruir dela em sua (con)vivência.

* Licenciado em Letras e Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/BA, Campus dos Malês. Possui Mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, em Área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem um pouco de conhecimento sobre a Literatura Moderna Guineense, sobretudo, as Escritas de José Carlos Schwarz. Também, sou parecerista da Revista Njinga Sapé.

Percebeu-se que, é necessário problematizar esse assunto, pois, kriol enquanto língua, como as outras, por que não ser estudada, com vista a apresentar a sua importância aos seus falantes. Ainda assim, esse trabalho respondeu a problemática como meio de comprovar que o kriol é a língua da convivência cultural guineense. Ainda, considerou-se a língua kriol como o próprio objeto desse trabalho. O desenvolvimento desse artigo se baseou em leituras de trabalhos como: artigos científicos, dissertações e outros trabalhos, sobretudo, é uma pesquisa bibliográfica, dado que a sua limitação se centra, singularmente, em revisões bibliográficas. A metodologia se respaldou em pesquisa qualitativa e os resultados finais comprovaram que o kriol é uma língua e não dialeto, e que essa língua é da crônica guineense, sobretudo, ela é a língua da unidade nacional.

Palavras chave: Guiné-Bissau; Língua kriol; seu valor ao povo.

Rôle de la langue Kriol en Guinée-Bissau

Résumé: Cet article visait à présenter les valeurs de la langue kriol, valeurs qui se reflètent dans le (s) rôle (s) même qu'elle représente en Guinée-Bissau. Pourtant, cet ouvrage, en revanche, démontre que cette langue appartient à tous les Guinéens, quelle que soit leur appartenance ethnique, que ce soit Balanta, Fula, papel ou manjaco, cette langue est utile à tous ses locuteurs (même ceux qui ne le font pas). En outre, la recherche confirme que la langue kriol brise toute barrière qui pourrait empêcher la communication entre les différents groupes ethniques qui cohabitent sur ce territoire, donc, à travers la manifestation culturelle et identitaire guinéenne exercée en kriol, elle entraîne toute la population de Guinée-Bissau à vivre en union. Aussi, le rôle de cette langue a été discuté dans le sens de briser les barrières qui peuvent exister, ainsi que son fonctionnement et, surtout, la façon dont les gens sont fiers d'en profiter dans leur (co) expérience. On a remarqué que, il faut problématiser ce sujet, car le kriol en tant que langue, comme les autres, pourquoi ne pas être étudié, afin de présenter son importance à ses locuteurs. Ainsi, ce travail a répondu au problème en prouvant que le kriol est la langue de la coexistence culturelle guinéenne. Pourtant, la langue Kriol était considérée comme l'objet de ce travail. L'élaboration de cet article s'est basée sur des lectures d'ouvrages tels que: articles scientifiques, dissertations et autres ouvrages, c'est avant tout une recherche bibliographique, étant donné que sa limitation se concentre, singulièrement, sur les revues bibliographiques. La méthodologie a été soutenue par des recherches qualitatives et les résultats finaux ont prouvé que le kriol est une langue et non un dialecte, et que cette langue est de la chronique guinéenne, c'est surtout la langue de l'unité nationale.

Mots-clés: Guinée Bissau; Langue Kriol; sa valeur pour le peuple ou (population).

1. Kumsada

Lingu i un ferramenta di balur pa kualker sosiedadi humana na disinvovimentu di (kon)vivênsia, kumsando na troka di informason na dia a dia, na promoson di kultura lokal, na skola, assim suma na literatura di país. Na kontextu di un país, Guiné-Bissua, ku tene manga di povu ku se kulturadas diferente, lingu kriol i muito importante na es tchon, pabia i

ta djunta es povu i ta pui elis pa e pirsibi kumapnher na diferenti situason di vida. Guiné-Bissau i un país pikininu, geografikamenti, i tene 36.125 km², mas i garandi kulturalmenti, pabia di si kulturas i balur naturais ki tene. E país fika lokalizadu na Kosta di Afrika Ocidental, i fassi forontera, a norte ku Repúblika di Senegal, i a leste ku Repúblika di Guiné Konakri, i a oeste i serkadu pa Oceano Atlântico.

Guiné-Bissau i un dos sinku países di kolônia di Purtugal na kontinenti afrikanu, e país bin sedu independenti so na 1973, pa anu siguinti, 1974 pa Purtugal bin seta si independênsia. Ainda assin, e nason tene suma uniku lingu di skola, lingu portuguis. Si implimentason i sedu disna ku Guiné-Bissau torna indepententi di Purtugal, i ate dias di aos portuguis kontinua sedu lingu di n'nsinu na kontextu edukasional, enkuantu ku kriol na e spassu, i ka tene vizibilidadadi, pabia si uzu ka rikunhisidu na es spasu. Ainda ku lingu kriol i di maior xpresson kultural i di konvivênsia na tudu kantu di país.

Guiné-Bissau i un país riku na diversidade kultural i linguistiku, país i kumpudu pa manga di grupos etnikus, suma ku manga di piskisa mostra. Também, i bon pa lembranta bos kuma, kada grupu étniku tene se lingu ku se kulturas diferente. Grupus ku kunsidu ku mas númeru di pupulason i: Fula (28,5%), Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Pepel (9,1%) a Mandjaku com (8,3%), Biafada (3,5%), Mancanh (3,1%), Bidjugu (2,15%), Fulup com (1,7%), Mansonka (1,4%) ou Balanta Mane com (1%). Etnias suma, Nalu, Sarakulé ku Sussu, elis tris e ta representa menus di 1% di puvu, i 2,2% fala e ka tene etenia (BENZINHO; ROSA, 2015).

Es artigo i tene suma objetivu mostra kal ki balur di lingu kriol na nasson guineense, es balur ku pudi odjadu na própi papel ku lingu kriol ta disimpenha na Guiné-Bissau. I, pa utru ladu, mostra kal ki balur di lingu kriol na tchon di guineense, nau so na sintidu komunikativu, mas também, na sintidu di konvivensia (dia a dia) i na manifestason culturais di país. Es tarbadju i na basiadu na piskisa kualitativu i bibliográfica, através di tarbadjus ku alguns textos publikadu, pa pudi da suporti sientifiku pa es artigo.

Es tarbadju, suma ki bin pa mostra mbokadu di balur di lingu kriol na tchon di Guiné-Bissau, i nô sibi kuma na es tarbadjusinhu, nô ka pudi da konta pa fala di tudu kil baluris, ku pui no dividil na 7 partis, purmeru: fala sobri kumsada, pa mostra ke ku na faladu del na es tarbadju. Sugundu trata di kuma ku diskusons di pussivel surgimentu di lingu kriol sedu sin difindi kal ideia ku mas bali, mas apenas pa mostra leitores es pontos di vistas. Terceru parti fala di kriol suma um lingu, i nau dialetu. Parti kuartu fala di kriol na tchon ku

tene manga di lungu. Kintu fala di balur di es lingu na luta di libertason. Sextu fala di papel di kriol na manifestason kultural guineense na diferente forma. Parti final i kabantada, ku mostra intindimentu ku es tarbadju tisinu.

Pabia di kila, nô pudi odja na parti ku na bin dipus, nô na bin papia di diskusons di pussivel formason di kriol di Guiné-Bissau, sugundu ntindimentu di alguns piskisaduris.

2. Hipóteses di manera ku kriol di Guiné-Bissau i surgi

Sobre manera ku kriol surgi, i ten manga di diskusons i ki ninguin ka komprova, ou mindjor, kada piskisadur ta tissi si manera di ntindi sobre pussivel formason di kriol di Guiné-Bissau. Kunformu Rougé (1986), purmeru di es autores i Naro, sugundu n'tindimentu di es autor, diferentis kriol di Region di África Ocidental e dibidi bin di um pidgin portuguis. Sugundu el Naro, i ka na purmerus kontaktus di bindi kusas entre europeus ku afrikanus ku i kumsa pidginizason di portuguis, mas, sin, i kumsa na Portugal, na anu di 1440, nde ku brankus ku pretus usa ba pidgin ku el propi Naro i tchoma di "linguagem di reconhecimento".

Mas es xplikason di Naro bai pa iagu, pabia sugundo piskisas ku fasidu, artis di kuartu século XVI, lingu portuguis ka tchiga ba di sta na África Ocidental, i pa kila, kualker tipu di kombersa entre europeus ku afrikanus i ka na sedu ba pussivel, pabia ninguin ka sibi i ka kungsi lingu di utru povu, nes kasu, afrikanus ka kungsi lingu di europeus, i essis també, e ka kungsi di kilas (ROUGÉ, 1986).

Pabia di kila, i ka pudi ba tem kombersa entre e dus povu. Mas mesmo assin, Naro tenta justifika inda kuma, tal "linguagem de reconhecimento" lançados ku lebal pa África Ocidental. Sugundu stória, tal lançados i kontrabandistas ki ni i ka kolonus, mas, sin, trafikantis i nunca e ka tchiga di sta na lugaris nde ku purmerus afrikanus skravizadus prindidu nel na Portugal, ao pontu di e (kon)vivi ku elis pa dipus e bin leba kil tal linguagem de reconhecimento pa kontinenti afrikanu. Enton, si ideia sobre formason di kriol bai bas.

Segundu Rougé (1986), Carreira i kin ku diskuti sugundu hiposti, nde ki objetiva nega tesi di kuma, kriol di Kabu Berdi ka surgi na kontinenti, ou seja, parel, kriol ku ta papiadu na Guiné-Bissau surgi na propi Kabu Berdi. Logu, es ta da pa ntindi, sugundu pensamento di Carreira, di ki kriol aos un dia ku kunsidu suma "guineense" ku "kabuverdianu", tudu surgi na Kabu Berdi. Kunformu es autor, surgimentu di kriol i kumsa

através di kontanktu mas duradu i konstanti entre skravizadus ku lebadu pa ilha di Kabu Berdi ku kil kolonizaduris purtuguis.

Ainda, es autor mostra kuma, suma lingus ku ta papiadu ba na kil mumentu pa skravizadus i tchiu, pabia djintis tissidu ba di diferentis lugaris di kontinenti, i, pabia di kila, i tem ba mistura di língus ku na torna kumunikason difisil entri kil skravizadus ku se senhores brankus. Logu, apartir des olhar, senhores pega kil pretus assimiladus pa e sirbi di interpretaduris di lignus ku ta papiadu ba pa kil skravizadus. Sugundu ntindimentu di es autor, i na es kontektu ku kriol i surji pa dipus i bin lebadu pa kontinenti. Sugundu Rougé (1986), Carreira papia suma ki kil interpretaduris sibi papia i ntindi tudu kil lungus ku difentis povus ku lebadu ba la ta papia.

I kritika Carreira, i mostra kuma, talvez i ka sibi diferença un pidgin di un kriol, pabia nunca kil purmerus interpretaduris afrikanus entri kolonizaduris ku kolonizadus ka ta papia ba kriol na mumentu, mas, sin, kil purtuguis pidginizadu ku e ta papia ba i, sobretudo, kil interpretis ka sedu ba ben “akulturadus”, suma e pudi ba papia lingus afrikanu. Pa Rougé (1986), es tesi di Carreira ka muito tene fundamentu, pabia si justificativa ka kompletu i pa komprova si kriol di Guiné-Bissau surji na Kabu Berdi. Alias, Carreira kuma lingu kriol di kumsa papiadu na Kabu Berdi, pa dipus i bin lebadu pa Guiné-Bissau.

Pa kila, Couto (1994) fala, na kal kondison ku kriol tiradu di Kabu Berdi pa dipus i lebadu pa Guiné-Bissau, pabia i ka ten ba nin un migrason di manga di kabuberdianus pa pa tchon guineense. Kalru ki, storikamenti, i sibidu kuma, na altura, administrason kolonial mas baluriza ilhas di ki Guiné-Bissau. Pelo fato di administrason pulitika, militar, religioso i sta na Kabu Berdi pa manga di tempu, i ka signifika i, tambe, i ka sufisienti pa komprova kuma kriol kumsa la pa i bin lebadu pa Guiné-Bissau.

Ultimu diskuson ku nega studu di Carreira sobre formason di kriol di Guiné-Bissau na Kabu Berdi. Intumbo (2007) apoia si ideia na studu di Pinto Bull (1989). E autor mostra kuma, argumentu di Carreira sobre hipótisi di surgimentu di kriol di Guiné-Bissau i ben limitadu. Intumbo (2007) mostra kuma, mal di Carreira i di kuma, i ka mostra/tene un registro ku na konfirma data ku manga di kabuberdianus bai pa Guiné-Bissau, si es i sedu ba, talvez i pudi ba diskuti kuma tal kriol sai di ilhas pa kontinenti. Mas, suma ku stória sinanu, i bon pa lembra kuma, purmeru kontatu entri kolonizaduris (portuguisis) ku nativus afrikanus i sedu na propi kontinenti, na Guiné-Bissau, na anu 1446. I, pa utru ladu, na es

data, Kabu Berdi ka tene ba ninguin ku mora la, el i bin diskubridu so anus dipus, na 1460, sugundo stória mostranu.

Studu di Couto (1994) mostra kuma, i ten forti krensa di kuma kriol i dibidi surgi na Cacheu e na Geba. Mas, suma ku nô bin na mostra dentru di es tarbadju, ni un piskisa ka tissi um justifikativa sientifiku ku komproba es diskuson. I pa lembra també, siensia ka ta tarbadja ku krensa (fé), mas, sin, ku fato komprobadu. Logu, nô misti mostra kuma, fato di Couto tissi si justificativa, i ka signifika kuma nô konkorda kel, di sel i apenas un hipótisi suma di kualker utru.

I pa kila, anôs nô ka bin pa komprova si, na bardadi, i na Guiné-Bissau ou na Kabu Berdi ki surgi, ate pabia i ka objetivu di es tarbadju. Mas, nô rikunhisi importansia di tissi es diskuson na es tarbadju, pabia nô sibi kuma i muito importanti pa tissi un kontektualizason stóriku des, pabia, alén di kuma i pudi pussibilitanu pa nô kungsi mbokadu di stória di diskusons di pussivel surgimentu di kriol, també, i pudi disperta atenson di alguin ku tene interes na piskisa sobri es tematika. Na sesson ku na bin, nô na diskuti sobri dialetu ku lingu, na kal di es dus ku kriol ta nkaxa nel.

3. Kriol suma lingu, i não dialetu

Nô axa importanti tissi e diskuson na es tarbadju, já ki manga di bias i komun obi na boka di guineenses un afirmason des tipu: “kriol i dialetu” asin suma, ku e ta tchoma nô lingus etnikus di “dialetus”. Enton, es parti bin pa diskuti mbokadu ke ki kriol, asin suma, ke ki dialetu.

Antis di diskuti sobre ke ki kriol, i pirsis nô mostra kuma ku um kriol i ta forma, ou seja, pa kriol i sedu tal, i ta passa pa un processo k uta tchomadu di pidguinização. Pidgin, kunformu Pereira (2019, p. 3), “i un linguagem nau kompletu, ku léxico i morfologia ben limitadu, i assin, i ka pudi funciona suma lingu materna. Pa nô manera di ntindi, pidgin i un linguagem ku ta usadu na kontatu emergencial nunde ku nin un di falantis tene mesmo lingu materno, ou lingu kunhisidu em komun. Sugundu nô odja na Pereira (2019), pidgin i k ata konsideradu di lingu maternu, na nô intindimentu, no fia di kuma i tene palabras ku struturas kompletu pa i sedu konsideradu di lingu materno.

Pa kila, kriol i un lingu kompletu, pabia i tene si stururas ku palabras kompletu nunde ku djintis k uta usal e ta konsigui resolvi tudu se disidjus através di es lingu. Pa kila, nô

apresenta bos ideia ku Trajano Filho (2014) tissi sobre kriol. Kunformu es autor, kriol na olhar Sociolinguística, i un lingu natural ku nassi a partir di akontisimentu di kontatu linguístiku. Ou mindjor, na nô ntindimentu, kriol i un lingu ki, naturalmenti, pa necessidade komunikativu, i nassi di kontatu linguístiku di un povu (kolizadu) ku utru povu (kolonizadur), na kasu di kriol di Guiné-Bissau, i nassi na kontatu entri guineenses ku portuguisis.

Pabia di es, suma ku nô mostra trás, el i un lingu kompletu ku ta da tudu pussibilidadi pa si falantis pudi kombersa i pa e resolvi se manera pa pudi vivi mindjor na se kumunidadi. Pabia di kê ku pui nô fala kriol i ka dialetu, nô pirsibi kuma es kiston pirsisa di dissadu muito klaru, pabia kasu di dialetu i ka tene konsensu, ou seja, na kada kampu di studu humano ku bu lebal, i tene olhar diferenti di utru, i pa kila, nô na apresenta bôs diskusons ku nô fia kuma i bon pa pudi fasilita komprenson di tudu nôs.

Kunformu Intipe (2018) lembra, na tempu klássiku, na antiga Grécia, i ka ten ba uniku manera di skrita, kê ku ten ba lá, i sedu ba puku grupu di regras. I pa kila, dialetus ku ten ba la, sugundu afirmason di Haugen (2001) e tene ba nomis di diferenti regiões gregas. Ainda, na ideia di e autor, dialetus, na altura, e ka tchiga ba di sedu variedades di fala, mas, sin, di skritas. I kada variedade di es dialetus ta fala ba di un tipu di xpreson literário, por exemplo, na kasu di skrita *Jônica*, i ta trata ba di kistons ligadu à stória; skrita *Dórico* i spesialmenti pa lírica koral (sintimentus), i *Ático*, i ta trata di tragédia. Otcha tempus bin passa, lingu ki na mumentu i ta tchomadu di gregu, i sedu ba un konjuntu di regras di skritas diferenti, mas, mesmu assin, e ta parsi ba, i elis ku ta tchomadu també di dialetus.

Haugen (2001), mostranu kuma, dialetu ta tene lingu suma si referensia, ou seja, tudu dialetu i lingu, mas i ka tudu lingu ki dialetu. Pabia ki fala es, i falal pabia i konsidera dialetu suma variedade di fala di un lingu, mas kil variedade di djintis ku ka muito tene prestígio, logu, djintis ku ta konsideradu suma mas prestigiadu, e ta considera falar di djintis ku ka tene skola, ou kilis ku tene mbokadu di skola di dialetu.

E termo dialetu, na bardadi, i tene intenson di ndjuti manera di papia di e djintis, na sintidu di kuma e k ata papia diritu i, portanto, ke ku e ta papia i ka lingu, mas, sin, dialetu. Por exemplo, diferença ku ten entre dialetu ku lingua i siguinti, kriol i un lingu, mas i tene si dialetus, ku sedu variedades di es kriol. I muito simplis es, bu pirsibi kuma, na kontekstu guineense i ten diferentis forma di papia kriol, por exemplo, alguin pudi fala, “Zúlia, di

fabur, tissin dê ki zaru di zelu”, mas bu pudi pirsibi també kuma i ten utru variedade ki ka so es ku nô mostra, utru possibilidadi i es: Júlia, di fabur, tissin dê ki jarro di gelo”.

Enton, dialetu i ten a ver ku variedadi di lingu, pa kila, kriol i lingu kompletu suma portuguis, inglêš etc. Pa kila, ora ku bu na usa termo pa tchoma kriol di dialetu, i signifika kuma bu sta na fasi reproduson pejorativo ku europeus tene di nô lingu. Pa kila, bu ka pudi kunfundi lingu ku dialetu, i suma ora ku bu kunfundi lingu ku idioma, pabia? Pabia tudu idioma i lingu, mas i ka tudu lingu ku idioma. Ora ku nô ku na trata di idioma, i signifika ki, el i tene un status, pabia el i oficial, enkuantu ki, i ka tudu lingu ki oficial na país ki ta papiadu. Ke ku diferensia lingu di idioma, i so kil lugar di privilégio ku un ta okupa i utru, nau. Pabia di es ku Dewulf (2014) fala dialetu i sta ligadu ku kiston di si status stóriku, el dialetu i ta ganha so sentido ora ki tene lingu suma si referensia, ou seja, un dialetu i sedu, enkuanto tal dialetu di un lingu.

Nes kasu, i bom pa lembra bôs kuma, tudu lingu tene si dialetu, i nô deferensia di papia ka ta torna nô fala mindjor di ki alguin k uta papia diferenti ku nôš. I na i pa nô diferensia di papia ku lingu existi pa nô usal, pabia usu di lingu i pa atindi necessidade kumunikativu di si tudu falantis, el lingu i nô forma di xpressa i manifesta nô sintimentus, nô kontentamentu i nô vida em geral. Tudu diferensia di fala i ka atoa, i tene si xplikason linguiskamente falando, i pa kila, i so seta diferensia di fala di utru sin fertchal pedra.

Na parti ku na bin, nô na diskuti lingu kriol na kontektu guineense, nunde ku i ten manga di lingus.

4. Kriol na tchon ku tene manga di lingu

Lingu i un instrumentu di kumunikason ku nô ta usa pa nô kombersa ku djintis, asin també, pa nô pudi vivi na sussegu i pa pudi kria un mundu mindjor pa tudu nôš.

Kriol na tchon di Guiné-Bissau i lingu franka, suma ku Embaló (2008) mostra na si tarbadju. Es lingu, ao mesmu tempu, i nacional i di unidadi, pabia na país, suma ku nô mostra, i ten manga di lingu i na tempu antigu, kada rassa ta vivi ba na si kumunidadi, i, assin, pratika si kultura i tudu. Enton, kriol, lingu di tudu guineense ku ka pertensi nin um rassa, i bin pa pertussi es rassas pa kebra tudu barera linguistiku ku pudi tudji konvivênsia entre povu di es país. Assin ku kriol kumsa ganha forsa i pezu na tchon di Guiné-Bissau, mas di ki kualker utru lingu na es tchon.

Kriol, embora i ka sedu lingu oficial na país, mas i ta disimpenha un funson ku ni lingu oficial ka ta fassi, i també, i tenta pudu suma lingu di n'sinu, mas és projetu ka kuri ben. Alguns justificativas sobri és kiston i ten a ver ku falta di preparu di pursoris na mumentu i falta di materiais didátikus pa sinal. I só pa lembra, mesmu ku kriol i sedu lingu nacional di tera, i suma lingu mas ta papiadu pa pupulasson, i ka signifika kuma i lingu materna di tudu alunu ou pursor. Enton, suma i mas ta papiadu na tudu kantu, ou pa maioria di povu, el i sirbi di lingu ku ta uni guineenses i, també, ku ta pui fidjus di e tera pa e mama. Por exemplo, si fidju di un fula, di mandjaku ku pepel kontra na mundu fora, e ka na bai papia kil lingus etnikus, si e fassil, utru ka na ntindi, ou seja, kumunikason ka na passa. Ma e ta resolvi papia na un lingu di identidadi nacional, lingu ku ka tene dunu ou rassa, mas, sin, lingu di tudu fidju di tchon di Cabral.

Atravéz di kriol, nason guineense ta apresenta si formas di (kon)vivênsia, si usos i kustumis ku se donas sina elis. I, a partir di és, ku é ta buska eterniza kil insinamentus na lingu kriol. Não ki kultura ka ta sinadu na utrus lingus, mas na és tarbadju, suma ku nô dissa klaru disna di kumsada, nô sta na da balur pa lingu kriol, pabia el ki nô foku, ku pui nô foka mas nel. Nô rikunhisi kuma kultura ta mostradu i ta vididu na tudu lingus ku existi na kualker parti di mundo, mas nô sta na trata di un kontextu limitadu, pa pudi mostra ate nunde ku es lingu i tene balur pa si povu.

Através del ku konvivensia di maior parti di povu guineense ta apresenta se flemas, sê kontentamentu, se ermondadi i també kontentamentu komun. Alén di kila, també, kriol i tene importânsia nau so na dia a dia, mas, també, i ta sina sibi kuma ku djintis dibidi di lida ku kilis ku e mama kel ou nau, també i ta eduka pa pudi ntindi mundu, na sintidu di pudi tene un futuru mindjor pa tudu fidjus di Guiné-Bissau. Es lingu i tene balur pa si fidjus na diferenti manera di odja, por exemplo, dia a dia di povu, na rádio, na luta di libertason i na literatura lokal (músika, poemas) etc., mas nô misti foka mas na es dus ultimu aspektu ku nô mostra bôs. Na parti di bas, nô na bai diskuti mbokadu di kal ki balur di kriol na luta di libertason.

5. Balur di lingu kriol na luta di libertason

Si nô konsidera lingu suma instrumentu ku ta pu nu i, també, i ta pirmitinu pa nô vivi na ermondadi, nô na pudi ntindi kal ki balur di kriol na kumunidadi n'de ki ta usadu nel,

spesialmenti na Guiné-Bissau. Também, i bon pa nô lembra kuma, lingu i un puder na nô relason ku utru, pabia del, nô pudi kolonizadu mentalmente i, assin, suma ku nô pudi n'ganadu. Mas, também, djuntu ku utru, nô pudi kumpu un mundu mindjor, mas amigável i bon, suma ku Leffa (2016) fala.

I na es mesmu ideia ku kriol i ganha puder durante luta libertason, pabia si funson na altura, i ka simplementi kombensa entri guineense, si funson bai alén di passanta kombensa, mas, sin, i unidadi entri diversidadi linguistiku ku ten ba na altura (i ate dias di aos). Suma ki sibidu, storikamenti, durante anus di 60 di séc. XX, kiston di etnias vivi ba na se lugar, so entri elis, i muito forti ba. I também, kada un ta vivi di akordu ku si kustumis, ku objetivu di sina si fidjus pa e kontinua pratika mesmu insinamentu.

Enton, kriol i bin pa iabri vison mas garandi i também pa kebra ku tudu pussivel difikuldadi kumunikativu ku ten ba entri es povus. I pa kila, puder di kriol i kumsa ku ganha forsa dentru di tempu di luta, djunta tudu rassa pa mesmu kauza, uza el lingu kriol suma arma pa tira kolonizaduris na tchon di Kabral. Sugundu Embaló (2009), i bon pa lembra kuma, antes di luta di libertason, kriol, i suma lingus etnikus também, e ta odjadu ba pa kolonizaduris, suma lingu di djintis ku ka siviliza. I, ao mesmo tempu, kriol ta odjadu ba também suma un simbulu di resistênsia pa povu di terá. Enton, pa kaba ba ku pussivel "revolta" ku nativus pudi ba bin lantanda, kolonizaduris axa kuma e dibidi tudji si utilizason.

Pa un ladu, mas ku e sta ba na tenta tudji si uzu, kriol fika i na kirsi so, i na ganha forsa ate na fundu di tabankas mas lundju di tera, nunde ku nunca i tchiga ba papiadu, kada bias i sta na okupa diferenti lugar di tera. I es okupason i sedu ba pirsis, pabia i lingu ku bin pa torna fidjus di Guiné-Bissau na un so, ainda ki tene si diversidadi. I pabia di es unidadi ku kriol fassi povu di guineense luta djuntu, i entindi kumpanher pa un mesmu objetivu, serka kolonizaduris na se tera pa pudi vivi sin kastigu, i pa paz pudi rena na kil tchon. Sugundu alguns studiosus, kriol ganha simbulu di unidadi nasional pabia di luta armada, pabia i torna povu tudu na un son. Es kriol ki aos i lingu di tudu guineense i di manifestason kultural i identitáriu di país, suma ku nô na bin odja na parti di bas.

6. Kriol suma lingu di manifestason kultural i identitáriu guineense

Lingu i ka pudi disligadu di sosiedadi, ou seja, i ka ten sosiedadi sin lingu, i pa kila, elis dus e ka pudi siparadu. Lingu i un forma di manifesta insinamentus, i manera di vivi, i

manera també di manifestason identitáriu di un povu, di manera geral, i forma di mostra balur humanu. Manifestason identiáriu nassional i ta mostradu di manga di manera, suma na forma di músikas, poesias, formas di bisti di un povu etc. Identidadi nasional, suma ku grande sociólogo britânico-djamaikanu, Hall (2006) mostra, i ka kussa ku nô ta padidu kel, mas i kussa ku nô ta aprendi na meio ku nô padidu, i dentru di es meio, kil kussa(s) ta bin na transforma na un representason, ou seja, i ta passa i tene un forti signifikadu pa kumunidadi n'de djintis sta nel. Pa kila, és manifestasons kulturais i pudi odjadu na forma di vivênsia di povu guineense i na manifestason literárias, seja na musika i na utru

Na dia a dia na tchon di Guiné-Bissau, prinsipalmenti na kapital, kriol i un respirar pa povu, i na ambienti di fera, i na bankadas, até na skolas publiku, n'de ku si uzu i ta tudjidu, na Assembleia Nacional Popular també, kriol i un lingu ku tá uzadu na es spassu, mesmu ku portuguis i lingu oficial. Na programas di rádio, kriol i tene si balur, pabia i ta papiadu sempre, i ainda na manga di programas ku ta passa tudu dia, es tudu i pa tchiganta povu informason sobri kê ku na passa na mundu. Tudú és i pa tene nusson di kuma ku és lingu i tene puder na és tera.

Kê di un sosiedadi sin músika, i sibidu kuma músika i un forma di manifesta kontentamentu, tristeza, insatisfason, kritika kussa ku ka sta diritu ku objetivu di mindjoria situason. El músika i pudi uzadu suma un isstrumentu pa djunta ou sipara povu, asin suma pa pui djintis pa e mama, si diskrison i garandi, i ta dipindi di kal manera ki nkaradu. Mas na es tarbadju, nô misti mostra vantagen di músika na kriol, suma es tarbadju bin pa mostra papel di kriol na tchon di Guiné-Bissau.

Sugundo Augel (1998), musika na kriol, na tempo di kolonizason, i ta usadu ba suma un forma di kombati represon colonial sobre povu guineense, enton, kolonizaduris ka ta fika ba kontenti ku runions ku povu ta fasi na kriol i, prinsipalmenti, ora kê na kanta na kriol e (kolonizaduris) ta sinti ba ameadu ku es atitudis. Mas na tempo atual, musika na kriol, i un manera di mostra sintimentu, kritika, protestu, kontra algo ku ka sta na bai di akordu ku povu disdja. Pabia i sibidu kuma, musika na kriol i un forma di mostra identidade di povo guineense em geral, i pa utru ladu, i bai além di pertensimentu étniku, mas sin, i un xpreson di konsientizason i di aprendizagem koletivu. Pabia si pretenson i ka limitadu, ma i generalizadu na sintidu di ka pertensi a ni un grupo social, mas a tudu kumunidadi ku ta uzal suma meio di xpreson kumunikativa i kultural.

Pa utru ladu, manifestason kultural guineense i ta odjadu através di bandas disenhadu, “Ntori Palan”, kriason fasidu pa Fernando Júlio, i “Os incurbados”, pa Manuel Júlio. Es obras tudu sta skritu na kriol, i un manifestason kultural i literária ku tene suma objetivu, representa assons ku ta akontisi dentru di kontextu kultural guineense, es assons i un ensino i konsietizason pa tudu fidjus di tchon di Guiné-Bissau. Es obras, alén di karakteristikas mostradu riba, es obras tambe i un manera di kritika mau guvernason di país, pa pudi mostra governantis se atitudes ka sta na bai di manera ku povu misti. Tudu es produsons na lingu kriol, i un forma di identifika ku povu i tambe pa mostra elis ke ku na akontisi na sosiedadi. Pa parti di fin, nô na fassi ultimu konsiderason sobri diskusons ku nô fasi na es tarbadju.

7. Kabantada

I bon dissa klaru kuma, kriol ka bin pa nega ou pa kaba ku diversidadi, linguistika, el i un puntu ku sirbi di pui tudu povu pa e ianda na mesmu kaminhu, pa e pudi ntindi kumpanher, tantu pa ben di kada un, i suma pa ben di tudu elis. Pabia di kila, es tarbadju i mostranu kuma, kriol ki manga di bias i ta tchomadu suma dialetu, i ka sedu el, pabia el i in lingu kompletu suma kualker utru lingu, i tene si strutura kompletu ku ta dal kil balur di i tchomadu lingu, i pabia del, ku povu guineense ta manti se konvivenzia i també ku e ta mostra se kultura na manga di kontextu. Ainda asin, e artigo mostranu kuma, i na kriol ku informasons di manga di programas di dia a dia ta akontisi na tchon di Guiné-Bissau, pa pudi dissa povu informado sobri kê ku na passa na tera.

I pudi pirsibidu kuma, notisias ku ta passadu na es lingu, i un manera di mostra forma di vivi, di mostra també afetu na kil sosiedadi. Pa utru ladu, es tarbadju i mostranu kuma kriol i un forma di apresenta identidade di povu guineense, nô ka nega kuma identidade ka ta mostradu na utrus lingu, pelo contrariu, mas el kriol i un balur ku djunta tudu guineense i, i torna diversidade linguistiko-kultural na unidadi, pabia el i uniku instrumento kultural ku djunta tudu djintis di Guiné-Bissau. Es unidade i mostradu desdi tempu di luta colonial, kada povu dissa si partikularidadi étniku, i e adota kriol suma arma i pabia di es lingu, e uni i e tornal suma instrumentu di ermondadi ku un uniku objetivu, tira tugas na tchon di Guiné-Bissau.

I també, e artigo mostra, di manera klaru, kuma através di kriol ku manga di manifestason kultural ta akontisi, suma musikas ku ta kantadu na es lingu pa pudi kritika

mau governason, pa sensibiliza povu, pa mostra kil spiritu di pertensimentu di sedu guineenses, asin suma, pa mostra amor familiar i fraternal. Enfim, es artigo i dissa klaru, di manera geral, di kuma, i na kriol ku manga guineenses ta manti se manera di konvivi, tantu dentru ou fora di país. Dentru di país, kriol i lingu mas ta usadu pa guineenses, pabi i meio ku tudu povu pudi uza pa tchiga na intindimentu. Fora di país, ora ku guineenses kontra, e mas ta uza kriol, mesmu ku e falantis sedu di un mesmu etnia, i puku provável pa uza kil lingu etniku, e mas ta rekori a kriol, ki simbolismo di unidadi nasional. I na kriol ku e feras komun ta uzadu: “anos ku mama”. Frasi ku ka ta djubi si abo i di tal ou nau, etnia, mas i ta uni tudu fidju di Guiné-Bissau.

Referências

- AUGEL, M. P. *A nova literatura da Guiné-Bissau*. Bissau: Editora escolar, 1998.
- BENZINHO, J; ROSA, M. *Guia turístico: À descoberta da Guiné-Bissau*. Coimbra: Ediliber, 2015.
- COUTO, H. *O crioulo português da Guiné-Bissau*. Hamburg: Buske, 1994.
- DEWULF, J. *E se todas as línguas fossem consideradas crioulas? um olhar pós-colonial sobre linguística*. 2014. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9423/2/4568000066046.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- EMBALÓ, F. O crioulo da Guiné-Bissau: Língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia*, São Paulo, vol.18, p. 101-107, 2008.
- HAAL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva 11.ed. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2006.
- HAUGEN, H. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 97-114.
- INTIPE, B, A. *Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do Kriol da Guiné-Bissau*. 2018. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018.

INTUMBO, I. *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. 2007. 139p. Dissertação. Mestrado em Linguística Descritiva, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra: Coimbra, 2007.

KARLBERG, L. L; LIMA, S. V. Similaridade entre o dialeto cearês e o acreanês. Rio de Janeiro. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, v. 16, p. 48-62. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.com.br/arquivos/REV%20XVI.pdf#page=48> . Acesso em: 23 dez. 2020.

LEFFA, V, J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos*. Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, 2017.

PEREIRA, D. *O essencial sobre língua portuguesa: crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2006.

ROUGÉ, J. Uma hipótese sobre a formação do Crioulo da Guiné-Bissau e da Casamansa. *Soronda-Revista dos estudos guineense*. Bissau, vol. nº 2, p. 28-49, 1986.

TRAJANO FILHO, W. *Crioulo, criouliização*. Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2014.

Recebido em: 17/05/2021

Aceito em: 30/08/2021

Para citar este texto (ABNT): INTIPE, Bernardo Alexandre. Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.131-144, jul./dez.2021.

Para citar este texto (APA): Intipe, Bernardo Alexandre. (2021, jan./jun.). Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 131-144.

Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique: 1986-2016

Pedro Guiliche *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5885-7048>

Resumo: O artigo analisa os efeitos da cooperação internacional na construção institucional em países em vias de desenvolvimento, olhando particularmente para o caso de Moçambique (1986 - 2016), por ser um País com um alto nível de heteronímia, desde a sua fundação (em 1975), mas que apesar de várias reengenharias institucionais, os seus resultados não são satisfatórios. Sendo assim, o argumento central que se procura explorar no artigo é que é preciso não terminar a ajuda, mas esvaziar a tradicional *oligoparticipação*, dominada entre doadores e o executivo. Todavia, importa ter em conta que qualquer esforço na linha aqui proposta deverá levar em consideração que olhando para principais arenas e atores do processo de políticas públicas, desde governamentais, empresariais, mercados e sociedade civil, constata-se que o nível de fragilidade das instituições para uma eventual oposição aos doadores é mínimo pois todos eles são dependentes para o seu funcionamento, erodindo-se as circunstâncias em que o Estado não se transforma em “pedinte”. Esta incapacidade do país em lidar eficazmente com as instituições multilaterais agrava-se com o fato de nunca ter apresentado alternativas, pelo contrário, antes da suspensão da ajuda, celebrava-se recorrentemente a sua condição “bom menino e cumpridor dos conselhos de agências internacionais”.

Palavras-chave: Cooperação; Internacional; Desenvolvimento; Moçambique

Political and institutional effects of International Development Cooperation in Mozambique: 1986-2016

Abstract: The article analyses the effects replace with outcomes of international cooperation on institutional development in Mozambique from 1986 to 2016. Despite several institutional reengineering efforts in Mozambique, still there is limited evidence to show any positive impact on institutional development resulting from donor aid. In view of the foregoing argument, this article seeks to explore the thesis that aid is necessary but its acquisition must align with government priorities and not follow the elitist ideologies which tend to detach itself from the national development goals and beneficiaries. In addition, for any development aid to be effective, multi-stakeholders must be included in the policy process such as any government, business, markets and civil society. At this juncture, it is observed that the level of fragility of the institutions for possible opposition to donors is minimal because they are all dependent on their functioning, the circumstances in which the State does not become a "beggar". This inability of the country to deal effectively with multilateral institutions is aggravated by the fact that it had never presented alternatives, on the contrary, before the suspension of aid, it was repeatedly celebrated its status of "good boy and complying with the councils of international agencies".

* Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Ciência Política e Administração Pública. E-mail: pedro.guiliche@gmail.com

Keywords: Cooperation; International; Development; Mozambique.

Resumo Guitonga (Língua falada no sul de Moçambique, Província de Inhambane)

Athari za kisiasa-taasisi za Ushirikiano wa Kimataifa wa Maendeleo nchini Msumbiji: 1986-2016

(swahili). Makala hii inachambua athari /matokeo juu ya ushirikiano wa kimataifa katika ujenzi wa taasisi katika nchi kupitia maendeleo kwa kuitazama haswa hali ya Msumbiji katika kipindi baina ya (1986 - 2016), kwani ni nchi iliyokandamizwa kwa kiwango cha juu, tangu kuanzishwa kwake (mnamo 1975), ambapo pamoja na kuanzishwa/ kuundwa kwa Taasisi za kimkakati bado matokeo yake hayaridhishi. Kwa kuzingatia hivyo, ndiyo sababu hoja ya msingi ambayo makala hii inakusudia kuijadiri ni kwamba suala la muhimu siyo kukatisha misaada, lakini kuondoa utamaduni uliozoeleka wa udhibiti wa soko baina ya ya wahisani (donors) na serikali. Hata hivyo ni muhimu kuzingatia kwamba juhudi zozote ziliopendekezwa hapa zinapaswa kuzingatia kwamba, kwa kutazama medani juu ya waandaaji wa mchakato wa sera za umma, tukianza na serikali yenyewe, (watawala) wafanyabiashara, masoko na hata asasi za kiraia, inaonekana wazi kwamba kiwango cha udhaifu wa taasisi za kupinga wahisani ni kidogo sana na kwa kuwa zote zinategemeana katika utendaji wake, na kuondosha/ kumaliza mazingira ambayo Nchi haiwezi kuwa "omba omba". Kushindwa huku kwa nchi kujizatiti vyema / kwa ufanisi dhidi ya taasisi za kimataifa za kifedha kunachochea ukweli kwamba haijawahi kutoa njia mbadala, na labda kinyume chake kabla ya kusimamishwa kwa misaada, hadhi yake ilikuwa ikisifiwa mara kwa mara kama "kijana mwema" anayefuata / mtiifu juu ushauri wa mashirika ya kimataifa" .

Maneno muhimu: Ushirikiano; Kimataifa; Maendeleo; Msumbiji.

Introdução

A Cooperação Internacional para o desenvolvimento (CID) está no centro da vitalidade do funcionamento da máquina da administração pública em Moçambique, se considerarmos que cerca de 60% do seu orçamento provém da ajuda externa. Mas, o fato de o País ter experimentado várias iniciativas de reformas para uma melhor coordenação da eficácia, mas todas elas terem falhado, é preocupante. Isto leva-nos a questionar os mecanismos da ajuda que caracterizam o período que vai de 1986 (início da cooperação com o Norte) a 2016 (ano que se deu o corte da ajuda oficial ao país), pelo fato de o Governo ter-se endividado ilegalmente a um Banco Suíço. Ainda assim, os doadores continuaram a prestar apoios sctorialmente, o que representa uma potencial fragilidade, em termos de economia de escala, pois torna-se cada vez mais difícil visualizar os resultados da ajuda, para além de que esta abordagem representa um retrocesso em

termos da eficácia dos mecanismos da ajuda, que se vinha construindo, desde a Agenda de Paris, em 2005.

A nossa abordagem aqui inspira-se em Milani (2012) ao alertar que não devemos esquecer que o conjunto das relações entre doadores e beneficiários, também é reflexo da economia política internacional, ou seja, das assimetrias e hierarquias existentes entre o centro e a periferia, entre o Norte e o Sul do sistema internacional; que “entre doadores (tradicionais e novos) e beneficiários situam-se ‘atores-mediadores’, que desempenham papel relevante na difusão das agendas, na legitimação dos ideários e, menos frequentemente, na organização de protestos e na definição de mecanismos de monitoramento e controle” (MILANI, 2012, p. 211). Deste modo, ao garantir acesso a recursos, a CID também engendra condicionalidades políticas e formas estruturais de dependência e a existência de modos heterogêneos da AOD. Por isso, arguimos que é preciso não terminar a ajuda ao país, mas teorizar um modelo alternativo, para melhor abordar questões de desenvolvimento, contando com um melhor envolvimento de atores domésticos, o que conduziria ao esvaziamento da tradicional *oligoparticipação*, dominada entre as Agências Internacionais para o Desenvolvimento (AID) e a burocracia pública.

1. Breve historial da cooperação internacional para o desenvolvimento

Com o fim da II Guerra Mundial e, especificamente desde os anos de 1960, duas formas de ajuda predominantes se destacaram ao nível internacional: administração central - setores ministeriais, corpos diretivos e empresas estatais e; grupos alvos – individuais, famílias e organizações. A partir de 1970 a 1990, outras estratégias foram incorporadas, a destacar a área de finanças e planificação em ministérios estratégicos; Administração local – conselhos políticos, desconcentração setorial de ministérios; economia nacional – desenvolvimento da agricultura e do setor informal; macro economia e setor privado (a partir de 1980); sociedade civil organizada – grupos de interesse e ONGs (LANCASTER, 2007).

Os anos de 1960 são tidos como o período em que se acreditou que só com investimento na tecnologia se teria o *take off* para o desenvolvimento, daí que esta era a prioridade. Em 1970 a abordagem orientou-se para projetos de desenvolvimento rural integrado para atender necessidades básicas. Os anos de 1980 foram de transformação de projetos para o seu ajustamento estrutural de Programas, especialmente com a

presença do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, com o objetivo de ajudar a mudança dos regimes de países em vias de desenvolvimento para as promessas da liberalização. Estas reformas seguiram-se aos anos de 1990, onde se deu a construção da sociedade política, económica e institucional, implicando que a OECD focalizasse a sua ajuda para os países do leste da Europa e os chamados antigos países socialistas com um sistema de economia centralmente planificada. Os doadores fizeram nessa altura claras demandas para a democratização em forma de eleições multipartidárias, observância de respeito pelos direitos humanos e boa governação.

Um novo foco a governação passa a ter-se, de facto, na década de 1990, com a queda do muro de Berlim, o que acabou sinalizando a implosão do sistema soviético, significando que não estava sendo efetivo quer política assim como economicamente. Por conseguinte, as opções foram para regular as partes oriental e central da Europa e Rússia em particular, para providenciar mais liberdade política e económica exigida pela sociedade ou arriscar-se ao crescimento de dissidências internas que poderia culminar em mudanças violentas e revolucionárias.

Estas mudanças encabeçadas por Garbachev, articulando com os governos de Regan e Bush tiveram uma forte resistência, mas ainda assim beneficiaram do apoio esmagador dos Estados Bálticos (Latvia, Lituânia, e Estónia), Polónia, Hungria e Checoslováquia, que já tinham tradição liberal mas que fora interrompida pela dominação soviética – para quem as referidas reformas significavam libertação. Aqui incluía-se reformas tais como a introdução de (ou em alguns casos retorno para) democracia parlamentar, respeito pelos direitos humanos, incluindo a independência do judiciário, e reformas económicas como a redução do papel da propriedade do Estado e abertura do mercado de competição.

É por aí que surge o *European Bank for Reconstruction and Development* (EBRD) criado para providenciar suporte financeiro para países da Europa Central e Oriental. Esta iniciativa serviu para dispor subsídios para mudança na forma de estar dos membros da Comunidade Europeia, trazendo acesso para o desenvolvimento regional através de subsídios e fundos estruturais e suporte para a integração económica. Portanto, durante o período que vai de 1960 a 2000 as formas mais importantes de intervenção da ajuda foram materializadas através de: i) Cooperação inter-estatal – Estados, organizações internacionais e ONGs; ii) Intervenções e estratégias – Ajuda, Assistência, Cooperação e

parceria; iii) Fases do ciclo do projeto político – Projeto, Programa, Política; iv) Ajuda bilateral e multilateral – Dialogo técnico e diálogo político; v) Assistência técnica, financeira e mercadorias – alívio de emergência, assistência humanitária, desenvolvimento-orientado ao alívio de emergência (DEGNBOL-MARTINUSSEN E ENGBERG-PEDERSEN, 2003).

Lancaster (2007) argumenta que a ajuda (para fins além de ajuda humanitária) começou como um expediente temporário de diplomacia de guerra. Não foi primariamente uma expressão de altruísmo por parte dos países que prestam ajuda, nem foi impulsionado principalmente por interesses comerciais ou desejo de espalhar o capitalismo. No seu entender, se não houvesse ameaça da Guerra Fria, os Estados Unidos - o primeiro e, durante muitos anos, o maior país fornecedor de ajuda – não iniciaria programas de ajuda ou pressionaria outros governos para o fazerem. Embora a ajuda tenha começado como expediente diplomático temporário, no ano 2000 tornou-se um elemento comum e esperado nas relações entre os melhores e mais pobres países, com ênfase crescente na melhoria da qualidade de vida nos países recetores. Esta história, reflete o desenvolvimento de uma norma internacional que os governos dos países ricos devem fornecer recursos públicos e concessionais para melhorar a condição humana nos países pobres. A mesma pode ser observada nos discursos sobre ajuda, sua distribuição, gestão e seu uso nos governos doadores e recetores – algo que não existia em 1950.

2.Efeitos político-institucionais da cooperação internacional para o desenvolvimento

Nos mais variados debates sobre a CID, existe o relativo consenso sobre a necessidade de uma sociedade cada vez mais global, implicando troca de sinergias entre instituições governamentais e não-governamentais. No campo da governação, esta pode tomar forma de ajuda oficial ao desenvolvimento, pela via monetária, através de créditos, doações; espécie, através da ajuda humanitária e alimentar; sob forma de alívio a dívida bem como por via de assistência técnica, etc (LANCASTER, 2007; DEGNBOL-MARTINUSSEN E ENGBERG-PEDERSEN, 2003; ESTERLY, 2008; MILANI, 2012).

Van der Veen (2013) elenca sete áreas gerais relevantes para a política de ajuda: i) segurança - aumentar a segurança física do doador, apoiar os aliados, opor-se ao

comunismo, etc; ii) poder / influência - prosseguir o poder, através do aumento da influência sobre os outros, ganhar aliados e posições de influência em fóruns internacionais; iii) riqueza / interesse próprio econômico - outros interesses econômicos da economia dos doadores, apoio às indústrias de exportação; iv) autointeresse esclarecido - prosseguir bens públicos globais, tais como a paz, estabilidade, saúde ambiental, controle populacional, etc; v) reputação ou autoafirmação - estabelecer e expressar uma certa identidade nas relações internacionais, melhorar o seu *status* e reputação internacional; vi) obrigação - dever de cumprir obrigações históricas ou associadas à sua posição no sistema internacional e; vii) humanitarismo - promoção do bem-estar dos grupos mais pobres do mundo e fornecimento de ajuda humanitária. Assim, a CID acaba sendo uma componente fundamental para o desempenho governamental, sobretudo dos países em vias de desenvolvimento¹, para assegurar a provisão de serviços básicos como a segurança pública, educação, saúde, água e saneamento, sem os quais a razão do Estado, enquanto forma mais alta de organização política da sociedade, perderia legitimamente.

Entretanto, ao mesmo tempo que o argumento acima apresentado domina a literatura especializada sobre as razões da CID, indicando que a sua materialização assenta em discursos oficiais de combate à pobreza, está também patente na mesma literatura a constatação segundo a qual, os processos envolvidos na sua planificação, implementação e sobretudo nos mecanismos de monitoria e avaliação, que recomendam ajustamentos pontuais e substantivos nas políticas daí decorrentes, normalmente dão maior protagonismo às instituições parceiras, reduzindo o espaço de manobra das instituições e dos atores nacionais. Esta redução do espaço de manobra, limita as instituições àquilo que decorre das prioridades muitas vezes concebidas com base em paradigmas internacionais de desenvolvimento, restringendo a construção institucional.

De acordo com Lancaster (2007), construção institucional implica pensar em regras do jogo político que determinam quem define a agenda do tema, quem tem acesso aos tomadores de decisão, quem decide políticas e quem pode vetar decisões. Na mesma senda, North (1990) sustenta que instituições são regras de jogo na sociedade ou, mais

¹ O caso de Moçambique, enquadra-se no grupo de países de baixa renda. De acordo com o Banco Mundial, o país continua a sofrer os efeitos da crise da dívida oculta de 2016, o que levou a suspensão do apoio ao orçamento do Estado. O crescimento real do produto interno bruto (PIB) desacelerou para 3,7% em 2017, inferior aos 3,8% em 2016 e bem inferior à taxa de crescimento de 7% do PIB alcançada em média entre 2011 e 2015.

formalmente, são mecanismos pelos quais se constrange ao comportamento e interação social. Por isso, aqui concentramos nossa atenção aos efeitos gerados pela CID nessa componente.

Com efeito, importa recordar Martinussen e Pedersen (2003) que ao tratar as crises da CID, desde o fim da guerra fria, referem ter havido mudanças de abordagem de ambas as partes - doadores e beneficiários. Assim, as questões que consideram pertinentes para responder, dos dois lados são: i) porque se concede ajuda e porque muitos países estão interessados em recebê-la? ii) como a cooperação para o desenvolvimento é realizada? iii) o que é dado para a ajuda? Quais são os objetivos – e será que atingem suas intenções? iv) poderia a ajuda continuar nos moldes como tem vindo a ser ou precisa de mudanças decisivas? v) existe futuro para cooperação da ajuda? O argumento é que o processo conta com muitos atores, em que cada um deles tem seus próprios motivos, interesses, metas e estratégias, pelo que é aí onde reside o desafio de conciliação destas diferentes categorias. É justamente por isso que sustentam que a análise do impacto da ajuda deve ser contextualizada espaço-temporalmente para se avaliar a sua efetividade.

Por essas razões, a perspectiva acima trazida, origina quatro tipos de reações:

1. Ajuda tem alcançado mais, especialmente com particular reparo para melhoria das condições de vida (longevidade, saúde, educação, etc.) para centenas de milhares de pessoas, especialmente na Ásia;
2. Ajuda é um fracasso, a partir do momento em que os Mídias podem reportar que o extremo sofrimento humano continua;
3. Ajuda funciona efetivamente nalguns setores, países e contextos, assim como inefetivamente em outros contextos e noutros ainda, neutralmente. Diferenças e variedade são a sua característica comum;
4. Ajuda tem uma significação limitada, quer para o sucesso quer para o fracasso em matéria de desenvolvimento que, principalmente é conduzida por pessoas, empresas, organizações e governos no desenvolvimento de seus próprios países (MARTINUSSEN E PEDERSEN, 2003, p. 230).

Para Martinussen e Pedersen (2003), uma grande maioria de analistas concorda com a terceira e com a quarta interpretação. Nesse sentido, constata-se que há de fato inúmeros exemplos de programas de natureza humanitária, aumento de produção agrícola, melhoria do nível de saúde e educação, etc, mas há também uma série bastante grande de exemplos de ajuda direcionada para ‘elefantes brancos’, ou seja, para infraestruturas que acabam não sendo efetivamente utilizadas para o desenvolvimento nacional ou pior, que são direcionadas para bolsos injustos ou inadequados. Para estes autores, não há dúvida de que atores e recursos, diferentemente de doadores e ajuda,

são muito importantes para direcionar o desenvolvimento, sucessos e crises. Assim, uma avaliação da ajuda não é suficiente na relação de muitos recursos, políticas, estratégias e projetos que têm sido investidos na ajuda, pelo menos nos últimos quarenta anos. A interação da ajuda com uma série de fatores de desenvolvimento tais como: fluxos de capitais privados; políticos; econômicos; sociais e relações institucionais, de entre outros explicam a dificuldade em se ter conclusões acerca do impacto da ajuda nos países recetores, e o seu carácter *interminável* (MARTINUSSEN E PEDERSEN, 2003, p. 231, o itálico é nosso).

Por seu turno Lancaster (2007) argumenta que apesar da ajuda externa ser enorme, não tem estado isenta de controvérsia, especialmente nos principais países que a fornecem. Esta controvérsia assenta no volume de ajuda que os governos doadores devem fornecer e o seu impacto no desenvolvimento. Sustenta que os críticos da Ajuda reclamam que a mesma tem sido ineficaz e deve ser cortada. Contrariamente a Lancaster, os defensores argumentam que a ajuda tem sido efetiva e com reformas pode sê-lo mais efetiva ainda no futuro e, portanto, por motivos morais e práticos, deveria ser dramaticamente expandida. Contudo, uma parte importante do debate sobre a eficácia da ajuda tem faltado - a mistura de propósitos para os quais a ajuda é fornecida. A ajuda tem sido fornecida não apenas para promover o crescimento e a redução da pobreza no exterior. Tem sido e continua a ser fornecida para uma variedade de finalidades, das quais o desenvolvimento é apenas um. Por isso, a autora considera que se quisermos entender as controvérsias sobre a ajuda externa, e avaliar o impacto das falhas do passado e garantir sua eficácia futura, compreender esta importante inovação nas relações entre estados, precisamos entender por que a ajuda foi dada nos últimos sessenta anos, como e por que os propósitos da ajuda diferiram de país para país e por que e como eles mudaram com o tempo - daí a questão *porque ajuda?*

Para conferir pertinência a questão acima levantada, a autora levanta a questão² segundo a qual, sendo os estados responsáveis pela segurança e bem-estar dos cidadãos, porque eles providenciariam seus escassos recursos públicos para promover,

² “States are responsible above all for the security and well-being of their own citizens. Why then would they provide their own scarce public concessional resources to promote, among other things, the well-being of people in other countries?” (LANCASTER, 2007, p. 3).

entre outras coisas, o bem-estar de outros países? (LANCASTER, 2007, p. 3). É exatamente por aí que Huntington (1970) adverte que³:

Exceto aqueles que se opõem a todas as formas de "ajuda estrangeira" não importa o propósito que ela sirva, existe pouca razão para se falar da ajuda externa como um fim em si mesmo. A discussão da política deve ser em termos de, em primeiro lugar, a conveniência e a importância das metas que podem ser cumpridas pela ajuda externa e, em seguida, a sua eficácia relativa em relação a outros meios para alcançar esses objetivos (HUNTINGTON, 1970: 133).

Compreende-se, desde logo que a controvérsia sobre a eficácia da ajuda está presente nas diferentes fases da sua existência, com realce para o pós segunda grande guerra, em que se assistiu a evolução de diferentes formas de ajuda, até às atuais que são normalmente materializadas pelas agências internacionais que se dedicam ao assunto. Para melhor explicar o seu ponto Huntington exemplifica que⁴:

(...) Quando uma multinacional americana usa lucros de uma planta que construiu anteriormente no Brasil para construir uma nova no Peru, quem está contribuindo para o desenvolvimento de quem? Quando um governo empresta a outro a taxas de juros menos comerciais para que o tomador possa comprar bens de capital do país do governo emprestado, quanto do empréstimo é ajuda, quanto é um subsídio à exportação, e quanto disso é apenas um negócio direto? Tais perguntas estão se tornando cada vez mais frequentes e cada vez mais difíceis de responder. À medida que tais relações se tornam cada vez mais complexas e diversificadas, todo o conceito de ajuda externa poderia se tornar anômalo e irrelevante (HUNTINGTON, 1970: 134)

Morgenthau (1962) subsidia este debate aclarando, entretanto, que das aparentes e reais inovações que a era moderna introduziu na prática da política externa, nenhuma tem provado ser mais desconcertante para ambas: tanto para a compreensão quanto para a ação do que a ajuda externa. A própria suposição de que a ajuda externa é um instrumento de política externa é objeto de controvérsia, pois por um lado, a opinião é amplamente aceita de que ela é um fim em si mesmo, carregando sua própria justificativa, de cumprimento de uma obrigação das poucas nações ricas em relação às muitas pobres. Por outro lado, muitos não vêem nenhuma justificativa para uma política de ajuda externa,

³ Except for those who oppose all forms of "foreign aid" no matter what purpose it serves, little reason exists to talk about foreign aid as an end in itself. The discussion of policy should be in terms of, first, the desirability and importance of the goals which may be served by foreign aid, and, then, the relative effectiveness of aid as against other means for achieving those goals (HUNTINGTON, 1970: 133).

⁴ (...) When an American-based multinational corporation uses profits from a plant it has previously constructed in Brazil to build a new one in Peru, who is contributing to the development of whom? When one government lends to another at less-than-commercial interest rates so that the borrower can buy capital goods from the lending government's country, how much of the loan is aid, how much of it is an export subsidy, and how much of it just a straight business deal? Such questions are becoming more and more frequent and more and more difficult to answer. As such relationships become increasingly complex and diversified, the entire concept of foreign aid could itself become anomalous and irrelevant (HUNTINGTON, 1970: 134).

mas sim como uma gigantesca operação inútil e indefensável que não serve nem aos interesses dos Estados Unidos nem dos países recetores.

Na mesma linha Van der Veen (1960) participa neste debate questionando por que os países dão ajuda externa, e destaca que alguns idealistas sérios vêm nela uma forma moderna do "fardo do Homem Branco": uma empresa digna e nobre, destinada a tirar os piores pobres desta situação. Entretanto, observadores mais críticos apontam para o expansionismo e controle ocidental, e condenam a ajuda considerando-a como simplesmente uma forma moderna de imperialismo. Outros, ainda, olham-na como sátira, criticando noções consideradas tolas a cerca do valor e a viabilidade de ajudar aqueles que alegadamente precisam e acreditam nas habilidades e produtos ocidentais como superiores. Deste modo, sugerem que a ajuda é uma política igualmente equivocada e muitas vezes contraproducente. Pode haver núcleos de verdade em cada uma dessas caracterizações, mas mesmo juntos eles oferecem na melhor das hipóteses uma imagem incompleta da área política multifacetada que é a ajuda externa contemporânea (VANDER VEEN, 1960).

Com base neste pressuposto, Vander Veen (1960) argumenta que o fator central normalmente esquecido na literatura sobre a ajuda é a dimensão ideacional: ideias a cerca das metas e propósitos da política da ajuda formam sua formulação e implementação. Assim, diferentes metas para a ajuda, resultam em diferentes escolhas de políticas, por isso faz uma equiparação à lógica do *puzzle*, em parte porque não é obvio o ex ante sobre os propósitos daquilo que seria a assistência oficial ao desenvolvimento: ajuda pode atender desde interesses de segurança (por exemplo na luta contra o terrorismo), ganhos financeiros (através de exportações), à questões humanitárias. É dentro deste contexto que se explicam as aparentes contradições na literatura resultam em parte do fato de se assumir a tendência de dominância de uma categoria particular de metas sobre todas as outras (VANDER VEEN, 1960).

As evidências sobre a anomalia e irrelevância dos mecanismos da ajuda encontram também explicação em Easterly (2008), que prefere uma outra linha explicativa (razões da inefetividade) e alerta para certas implicações, salientando que as agências de ajuda internacional enfrentam dificuldades na efetividade da sua atuação porque normalmente não são responsáveis perante os destinatários pretendidos. Por isso, defende a transparência como a principal questão a ser observada, uma vez que, sem a

mesma, todas as outras avaliações de melhores práticas são impossíveis e propõe quatro dimensões de abordagem do problema: i) a especialização para medir o grau em que a ajuda não está fragmentada entre muitos doadores, muitos países e muitos setores para cada doador; ii) a seletividade para avaliar a medida em que a ajuda evita autocratas corruptos e vai realmente para os países mais pobres; iii) os canais ineficazes ajudam para avaliar a medida em que a mesma está ligada aos objetivos políticos ou consiste em ajuda alimentar ou assistência técnica e; iv) os custos indiretos resultantes dos custos administrativos de uma agência em relação ao montante da ajuda que presta.

A par da transparência acima proposta por Easterly, acrescentaríamos a necessidade de *accountability*, quer na dimensão vertical, assim como horizontal, por um lado. Isto é, este procedimento teria o mérito de num contexto de aprofundamento democrático, as comunidades beneficiárias terem oportunidade de participar das diferentes fases do processo político (dimensão vertical) e uma melhor articulação e coordenação entre as agências de cooperação e governamentais com responsabilidades específicas, de acordo com a natureza de cada caso (dimensão horizontal), evitando deste modo redundâncias e uma melhor otimização dos recursos do Estado.

Para Degnbol-Martinussen e Engberg-Pedersen (2003), a AOD, no contexto da CID, é definida na base dos objetivos declarados e não dos seus efeitos reais, pois não há nenhuma consideração sobre se as transferências de fundos contribuem realmente para o desenvolvimento económico e bem-estar; pelo contrário, o único critério é se os respectivos doadores afirmam desejar que a sua ajuda contribua para tal desenvolvimento. Por isso, a abordagem que propomos no parágrafo acima, contribuiria igualmente para redução da discricionariedade das agências e da própria burocracia pública.

Milani (2012) refere que as perspectivas sobre a cooperação para o desenvolvimento não são consensuais pois ao mesmo tempo que existem visões favoráveis, também existem outras críticas quanto à sua natureza, seus objetivos e resultados, ou ainda quanto aos efeitos económicos, tecnológicos, sociais, culturais, ambientais e políticos por ela engendrados. Na mesma linha, Van der Veen (2013) refere que os pesquisadores até agora não têm conseguido dar uma explicação satisfatória sobre os motivos específicos pelos quais os países doadores aumentam ou reduzem

transferências financeiras para países beneficiários em um determinado momento, no âmbito da cooperação para o desenvolvimento.

Por esta razão, Milani (2012) socorrendo-se de Rist (1996), constata que ambos os tipos de visões compartilham da ideia de que a força do discurso sobre o desenvolvimento é proporcional à sedução⁵ por ele exercida. Milani empresta, ainda, de Huntington (1970) a classificação que faz das quatro fontes intelectuais da crítica à CID, designadamente: i) o nacionalismo (a CID como ingerência); ii) o socialismo (a CID como expressão hegemônica do capitalismo); iii) o tradicionalismo (a defesa das tradições contra a modernização desenvolvimentista) e; iv) o anti-ocidentalismo (o embate contra o etnocentrismo da cooperação).

No mesmo diapasão, outros críticos como Riddel (1996), Sobhan (1996), Brautigam (2000), Hanlon (2004) e De Renzio (2007, 2009) concluem por isso, que o aumento dos condicionalismos de acesso à ajuda externa tem vindo a baixar a capacidade dos países receptores de definir as suas próprias prioridades, em termos de políticas, bem como a habilidade dos governos de uso dos recursos naturais disponíveis em prol de desenvolvimento, dando origem deste modo a instituições domésticas frágeis com pouca autonomia para negociar os mecanismos da ajuda, que pode ocorrer através de mecanismos deliberados de influência através do estruturo-funcionalismo institucional adotado.

A influência refere-se ao conjunto de mecanismos adotados para o curso de uma determinada ação. Justamente por isso, Arts & Vershuren (1999) entendem que influência significa a modificação do comportamento de um ator por outro, quer dizer, um ator A, sendo individual ou coletivo exerce pressão para modificar o comportamento dos decisores na arena política, resultando na modificação da decisão.

De acordo com Huberts (1988, 1994) *apud* Arts & Vershuren (1999), a modificação não implica necessariamente a necessidade de o ator A intervir no processo de tomada de decisão, pois a sua presença ou seu pensamento, quando conhecidos pelos decisores podem ser uma pré-condição suficiente para a influência política. Este fenómeno é conhecido na literatura como antecipação e poderia ser parte desta definição (BELL, EDWARDS, E WAGNER, 1969; CLEGG, 1989 *apud* ARTS & VERSHUREN, 1999).

⁵ Aqui o autor usa o termo seduzir como sinónimo de agradar, fascinar, iludir, mas também abusar, desviar da realidade e enganar.

Para Roberts et al (2003) uma medida fundamental para planificar estratégias políticas para a reforma é fazer uma análise das influências. Isso consiste em três estágios. Primeiro, identificar os grupos e indivíduos relevantes. Segundo, estimar seus recursos políticos e seus papéis na estrutura política; isso permite a determinação de seu poder e influência relativos. Terceiro, avaliar suas posições na política proposta (inclusive a intensidade de seu comprometimento com ela) e seus interesses subjacentes a ela.

Sobhan (1996), considera a influência da dependência da ajuda externa similar ao “estado da mente”, onde os receptores desta ajuda perdem as suas capacidades de pensar por si próprios e desse modo perdem o controlo sobre a gestão de suas políticas públicas. Analisando esta matéria e o seu impacto na máquina governamental⁶, Brautigam (2000, p.6), diz que constitui uma “situação na qual o país não pode realizar muitas das funções centrais do governo, tais como operações e manutenção ou provisão de serviços públicos, sem a assistência técnica e financeira estrangeira, criando deste modo um impacto de extrema dependência”. No mesmo diapasão, Riddell (1996) entende que, de fato, o fluxo contínuo de ajuda externa parece não estar a dar nenhuma contribuição significativa em prol dum desenvolvimento sustentável.

Considerando esta perda de capacidades dos beneficiários de pensarem por si próprios, implicando por conseguinte perda de controlo sobre a gestão de suas políticas, como descrito por Sobhan, uma explicação importante e atual pode ser encontrada Milani (2012) quando adverte que em nome da cooperação internacional e da promoção do desenvolvimento têm sido difundidas visões políticas, por vezes redutoras das contradições e das assimetrias entre as classes sociais, as sociedades, as nações e a economia internacional, mas também têm sido perpetradas ingerências de natureza cultural, social, econômica e política. Com esta interpretação, resulta evidente a necessidade de que uma análise mais exaustiva da eficácia da CID implica não apenas abordar o assunto em termos de comportamento da economia política internacional, como também se afiguram pertinentes outras dimensões de natureza cultural, social e política que tem sido usadas para engendrar ingerências nos países beneficiários.

⁶ Aqui o termo governação equivale a *governance* que, para Rhodes *apud* Kjaer (2004) refere-se a própria organização, interorganização das redes caracterizada pela interdependência, troca de recursos, regras de jogo, e significativa autonomia do Estado. Isto implica falar de um novo modelo de organização política que coloca as chamadas *redes da sociedade*, englobando o setor privado e organizações sem fins lucrativos, no centro do processo político, alterando deste modo a ideia do Estado-providência.

Pereira (2010), ao se debruçar sobre os condicionalismos da ajuda, destaca o protagonismo do Banco Mundial, considerando-o como uma organização que desde a sua criação, em 1944-1946, age ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro e o faz devido a sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias em matérias de desenvolvimento capitalista, sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem fazer. Ao longo da sua história, o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar a sua influência e institucionalizar a sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção (influência e constrangimento junto a outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica). Nesse sentido, o dinheiro sempre cumpriu uma função secundária ou 'lubrificante' para vender o seu principal produto: conjunto mutante de ideias e sugestões econômicas e políticas sobre o que se deve fazer em matéria de desenvolvimento capitalista, sobretudo nos Países em vias de desenvolvimento.

De salientar que conforme atestado por Pereira (2010), aquando da sua criação, o Banco focalizava-se apenas em questões econômicas, tendo passado a financiar novas áreas, com destaque para educação, abastecimento de água e saneamento, apenas entre 1962-1968. Duas razões foram determinantes para essa decisão: primeiro, a necessidade de limpar a imagem política do Banco ao nível internacional, pois o mundo estava a assistir um movimento pro-desenvolvimentista, o que o obrigava a se distanciar de uma perspectiva puramente capitalista e enquadrar questões sociais importantes (não lucráveis); segundo, foi o aparecimento de outras agências internacionais interessadas em financiar áreas sociais e que de uma ou de outra forma faziam-lhe concorrência. Era o caso do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), fundado para atender questões ligadas a agropecuária e sociais como a educação, água e saneamento.

3.O caso de Moçambique: CID e efeitos político-institucionais

Com a proclamação da independência nacional e fundação do Estado, em 1975, Moçambique deu os primeiros passos na área de cooperação com a China e o Leste da Europa, através dos países da ex-URSS, até a sua aderência às instituições do Bretton Woods (FMI e BM), em 1986. Vale destacar que esta aderência ocorre num contexto de

conjuntura crítica, na qual analisando a inviabilidade das soluções propostas pelo sistema de Partido único, com orientação marxista-leninista, formalmente assumida pelo III Congresso do Partido Frelimo, em 1977, em que foram traçadas as estratégias socialistas de desenvolvimento económico, de onde surge o Plano Prospetivo Indicativo (PPI, 1980-1990), o recrudescimento da guerra civil, a seca e a fome que afetavam toda região da África Subsaariana, conforme bem apontado por Macuane (2000), culminaram em “xeque-mate” da legitimidade e o apoio ao regime da Frelimo⁷. Como consequência, Moçambique não tinha outra saída que não fosse virar-se para o ocidente.

O abandono do PPI (1981-1990), do período da solidariedade socialista, implicou a elaboração de outro conjunto de instrumentos da ação estratégica de governação, no bojo das medidas de reajustamento estrutural, impostas pelo FMI e BM, a partir da “famosa iniciativa” *High Indebted Poor Countries* (HIPC), que se traduziu no *Poverty Reduction Paper* (PRSP). Nesta base, Moçambique passou a ter a sua estratégia nacional de combate a pobreza financiadas pelo FMI e BM, numa matriz de desenvolvimento neoliberal. Com efeito, teve o Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta I e II (PARPA I, 2001-2005; PARPA II, 2006-2009) e; Plano para Redução da Pobreza (PARP, 2011-2014), no período do capitalismo neoliberal, ancorados na crença de que por esta última via lograr-se-ia mais facilmente o desenvolvimento, conforme promessas do próprio capitalismo. No entanto, depois do PARP, nunca mais houve uma estratégia coerente de combate a pobreza, pese embora os fluxos de ajuda ao País continuaram, não só na área do ensino superior, nosso caso empírico de estudo, como noutras áreas de atividade governamental. Em sua substituição, entretanto, elaborou-se a Estratégia Nacional de Desenvolvimento (2015-2035), cuja fundamentação indica que este instrumento:

(...) surge da necessidade de se resolver a problemática da proliferação de várias abordagens estratégicas e a limitação na articulação entre os instrumentos de gestão económica e social. Para tal, espera-se que o País tenha (i) uma visão global agregada, integrada, onde os sectores estabelecem entre si uma linguagem de comunicação, articulação, interligação e de complementaridade; e (ii) Melhoria do alinhamento entre os instrumentos de médio prazo, designadamente o Programa Quinquenal do Governo (PQG), o Plano de Acção para Redução da

⁷ Macuane (2000) trata de clarificar que o apoio ao regime da Frelimo, que adotou um modelo de desenvolvimento económico baseado num sistema de economia planificada, numa fase inicial, fez com que as suas propostas políticas gozassem de um forte apoio popular, que se intensificou com a política das nacionalizações da educação, do setor da saúde, do setor de finanças e seguros e do setor imobiliário. Realça ainda que as nacionalizações permitiram ao grosso da população não só o acesso gratuito ou subsidiado à educação, à saúde e à habitação, mas também a cargos de chefia, que eram quase monopólio dos descendentes de portugueses.

Pobreza (PARP), o Programa Integrado de Investimentos (PII), as estratégias sectoriais, territoriais, documentos que no actual cenário não apresentam um alinhamento apropriado entre si, em termos de metas e prioridades, dificultando a sua articulação na planificação anual. A Estratégia Nacional de Desenvolvimento é um instrumento de orientação estratégica do governo que visa orientar o desenvolvimento económico e social do País a longo prazo, cabendo aos sectores traduzir a as linhas prioritárias em acções específicas (ESTRATÉGIA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO, 2015: 3)

Como se pode depreender, quer o Plano de combate a pobreza, quer como a Estratégia Nacional de Desenvolvimento colocam acento tónico no papel dos atores institucionais dos diferentes setores que deveriam traduzir as linhas prioritárias em ações específicas.

Analisando a efetividade da CID (Declaração de Paris/ Agenda de Accra/Parceria de Busan), que foi particularmente forte em Moçambique, importa fazer menção à implementação das mais intensas experiências de coordenação e alinhamento da ajuda externa. Entretanto, Hodges e Tibana (2004), argumentam que embora a ajuda externa tenha servido para reconstruir Moçambique após uma longa e devastadora guerra civil e contribuído para o crescimento económico, ela também teve efeitos colaterais perversos, fragmentando lógicas de planeamento governamental, orçamentação e a gestão e enfraquecendo a o sentido de posse (*ownership*) na formulação de políticas por parte de atores domésticos. Deste modo, considerando que Moçambique também tem uma sociedade civil fraca e um parlamento fraco que ainda não é capaz de agir de forma eficaz na verificação da atuação do executivo, a alta dependência de ajuda acaba implicando que o processo orçamentário envolve essencialmente apenas dois atores: o executivo e doadores estrangeiros. Por isso, a prestação de contas aos doadores é muito mais forte do que é para a sociedade moçambicana (HODGES E TIBANA, 2004).

A constatação de Hodges e Tibana é profundamente importante. Não é por acaso que as avaliações sobre o Apoio Direto ao Orçamento (2005-2012) indicam que o Quadro de Avaliação do Desempenho do Governo (QAD) usado em Moçambique cumpre com a sua finalidade de forma razoavelmente eficaz e compara-se bem com os QAD's utilizados nos outros países beneficiários de Apoio ao Orçamento. Foi nessa base que a avaliação concluiu que havia fortes evidências de que a combinação de financiamento do Apoio Geral ao Orçamento através do orçamento com apoio específico para as instituições de pressão e prestação de contas, tais como Organizações Não Governamentais (ONG's), o Parlamento, as organizações da sociedade civil (OSC's) e os meios de comunicação

social teria criado mais transparência na gestão orçamental. Considera-se, no entanto, que o apoio específico através de fundos comuns foi fundamental para essa conquista, mas a Boa Governança continuava um dos dois setores que apareciam como os principais beneficiários de fundos de Apoio ao Orçamento.

Nesse sentido, a conclusão geral a que se chegou com a avaliação, é de que o Apoio Direto ao Orçamento (ADO) tinha sido na essência bem-sucedido, tendo tornado possível uma grande expansão na oferta dos serviços de educação, apoiando ao mesmo tempo o crescimento económico, a estabilidade macroeconómica, melhorias contínuas na qualidade de gestão das finanças públicas e, em pequena escala, melhorias também na governação. Portanto, essas foram consideradas as principais conquistas que justificavam completamente os riscos que foram enfrentados na disponibilização do ADO. De referir que o Banco Mundial fez parte do grande esforço havido em Moçambique, no tocante ao aperfeiçoamento da efetividade da ajuda externa, a partir de onde se definiu uma arquitetura de *accountability* mútua.

No entanto, há um aspecto fundamental neste processo e digno de realce que se liga ao facto de a arquitetura que combinava a ajuda externa e o combate à pobreza em Moçambique ter sofrido revezes após o enfraquecimento dos Parceiros de Apoio Programático (PAP's), entre 2015 e 2017, com o fim do G19⁸ e o estabelecimento do G14⁹. O ponto mais alto deste enfraquecimento deu-se com a crise da dívida externa ilegal do Governo, momento a partir do qual os doadores que ainda mantinham apoio direto ao orçamento moçambicano, foram cortando por quebra de confiança, alegando razões de falta de transparência na gestão de fundos públicos.

Independentemente da veracidade das razões de suspensão da AOD, fica a questão: como interpretar o facto de que as avaliações sobre o Apoio Direto ao Orçamento (2005-2012) indicam avanços no tocante a eficácia da ajuda e aperfeiçoamento dos mecanismos de *accountability* versus a deterioração da confiança dos doadores em relação ao executivo, que levou a suspensão de apoios ao País?

Uma outra demonstração dos efeitos da CID, especificamente no campo da construção institucional, pode ser encontrado no debate sobre a transição democrática no

⁸ Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Noruega, Áustria, Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), Banco Mundial (BM), Canadá, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e União Europeia (UE).

⁹ O Grupo passa de G19 para G14 com a saída da Alemanha, Bélgica, Dinamarca e Holanda.

País, que atravessa uma série de atores, desde os externos aos internos, evidenciando os seus desafios para repensar um regime capaz de servir aos cidadãos, promovendo a justiça, as liberdades civis, e acima de tudo o respeito pelos direitos humanos.

Os modelos administrativos convencionais foram importados da Europa, tendo havido uma forte pressão dos doadores internacionais que impuseram a descentralização como condição das doações. A partir dos anos oitenta assistiu-se a uma pressão das entidades doadoras no sentido de os países africanos (Moçambique não é exceção) adotarem modelos de gestão identificados com a Nova Gestão Pública (JREISAT, 2010 *APUD* ROCHA & ZAVALA, 2015).

Rocha e Zavale (2015), destacam que em Moçambique apesar da abertura formal às instituições democráticas, tem-se experimentado momentos de oscilação no que se refere à estabilidade política (com maior evidência desde 2012). O pano de fundo das contradições políticas internas tem estado relacionadas com reivindicações de falta de transparência nos processos eleitorais (com sucessivas reclamações de fraudes eleitorais) e, os partidos na oposição, com especial destaque para a Renamo, insistem na necessidade de reformulação do processo de descentralização e desconcentração. Este conjunto de desafios, poderão eventualmente, estar relacionados com a forma como foi feita a importação do modelo democrático ocidental, que também se enquadram no bojo das medidas do ajustamento neoliberal.

Nesta ordem de ideias, Rocha & Zavale (2015) demonstram, primeiro que durante bastante tempo, entendeu-se que a modernização da administração dos países em desenvolvimento se fazia pela adoção dos modelos e valores ocidentais e uma vez adotados, estes funcionariam tal como nos países de origem. Esta importação de modelos teria resultado naquilo que Riggs (1964) citado por Rocha & Zavale (2015) descreveu como sociedade prismática que consiste de uma situação nem tradicional, nem moderna, mas antes contendo novos elementos que resultam da justaposição das antigas e novas estruturas sociais. O resultado deste tipo de sociedade circunscreve-se em valores e procedimentos ocidentais que constituem uma fachada, mas que na prática não funcionam, pois não resultam de uma construção própria.

Segundo, os autores desenvolvem o argumento de que a administração local em Moçambique é constituída por estruturas prismáticas, em que o processo administrativo local resulta do embate dos modelos administrativos importados com a cultura e

lideranças locais, ou seja, o prisma de refração dos modelos administrativos importados é constituído pelas autoridades tradicionais. Portanto, nas condições atuais do poder local em Moçambique “temos no mesmo território três tipos de administração, em muitos casos sobrepondo-se e, noutros, complementando-se: administração local do Estado (desconcentrada); administração local autárquica (descentralizada) e a administração comunitária” (ROCHA ; ZAVALÉ, 2015, p.123).

Terceiro, Rocha & Zavale (2015) fazem observações sobre o desenvolvimento do processo de descentralização e desconcentração, observando que a análise feita não explica completamente a teoria prismática, mas confirma que tal teoria constitui uma aproximação explicativa da formação do poder local em Moçambique. A designação do “Poder Local” pelo legislador resulta da reimportação de leis eurocêntricas que continuam a marcar o mapa da administração pública do País. A Lei 2/97¹⁰ adota o princípio da autarcização gradual que se aplicou a um número restrito de cidades e vilas e a realização de eleições está em harmonia com o mesmo princípio. De acordo com Hanlon (1997) citado por Rocha & Zavale (2015), o princípio do gradualismo em Moçambique é essencialmente explicado pela inexistência ou insuficiência de condições económicas e sociais necessárias e indiscutíveis para a reimplantação e funcionamento da administração autárquica nas vilas em geral. Este facto representou uma clara regressão sob o ponto de vista do aprofundamento do processo democrático, na medida em que a Lei não contempla as comunidades e não promove o envolvimento das autoridades tradicionais (Trindade, 2003 *apud* Rocha & Zavale, 2015). Por conseguinte, tratando-se de eleições municipais, o princípio de gradualismo não abarca os direitos políticos para a participação no processo eleitoral de uma parte importante do potencial eleitorado residente nas zonas rurais.

Neste sentido, em África e Moçambique em especial, apesar da democracia ocupar lugar central nas motivações da CID, acaba funcionando com tendência a excluir em lugar de agregar, gerando assim efeitos contraproducentes. Por um lado, espera-se que a descentralização e desconcentração aproximem o cidadão ao Estado, mas por outro, a definição legislativa parece cingir-se à um determinado grupo, com base em lógicas clientelistas, em detrimento de uma ampla participação da sociedade. O argumento

¹⁰ Lei de Bases das Autarquias, que cria o quadro legal para a implantação das autarquias locais ao abrigo do n.º 1 do Art. 135 da Constituição da República de Moçambique.

utilizado para esta opção é a falta de recursos, que são produto de ajuda internacional, que se configura como um desafio para a sua consolidação.

Pelas evidências aqui trazidas, parece-nos adequado recordar Veen (2011), para quem uma das características comuns do terceiro mundo não é em si, a pobreza, estagnação, exploração, irmandade ou cor da pele, mas sim o recebimento da ajuda externa (VEEN, 2011). Neste contexto, considerando que o Estado tem papel de principal articulador da agenda do desenvolvimento, mas que a responsabilidade de formulação de políticas para o efeito não pode ser reduzida à burocracia pública, através dos organismos estatais que as conceberiam e implementariam, julgamos pertinente o envolvimento de outros organismos e agentes da sociedade, relacionados à política implementada, para esvaziar a tradicional *oligoparticipação*.

Considerações finais

Neste artigo olhamos para os efeitos político-institucionais da CID em países em vias de desenvolvimento, caso de Moçambique, aonde podemos anotar três principais elementos:

Deterioração crescente do produto esperado: apesar dos sucessivos programas de combate a pobreza, os seus resultados não correspondem ao esperado (Cunguara & Hanlon 2010; Hanlon & Smart 2008; Macuane, 2013). Esta constatação é também confirmada pelo Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF 2008/9; 2014/15) e pelos Relatórios de Desenvolvimento Humano 2011 a 2016, que posicionam Moçambique entre os quatro países com menor desenvolvimento humano no mundo. É dentro desse contexto que o IOF (2014/15) indica que as famílias que vivem nas zonas norte e centro (onde se concentra a maior densidade populacional) estão mais privadas em termos de acesso a infraestruturas de saneamento, água potável, eletricidade e outras características de habitação, colocando-as numa situação de pobreza multidimensional.

Endividamento do país: o ponto mais alto que evidencia este facto pode ser testemunhado pelo corte do apoio oficial ao país, por quebra de confiança, dada a insustentabilidade da dívida ilegalmente contraída pelo Governo. Da suspensão, resultou a realização de uma auditoria externa, também financiada pelos doadores internacionais (Suécia no caso) que constatou que cerca de 500 milhões de dólares não tinham justificativos sobre a sua aplicação. *Enfraquecimento das instituições nacionais:* este

ponto liga-se ao anterior, evidenciando que as instituições nacionais têm sido inertes perante violações da Constituição da República e demais comandos legais, o que propicia que o executivo tome decisões estruturantes, sem o conhecimento do parlamento, assim como outras entidades domésticas.

Portanto, quando reparamos para as diferentes arenas e atores do processo de PP, desde governamentais, empresariais, mercados e sociedade civil, constatamos que o nível de fragilidade das instituições para uma eventual oposição aos doadores é mínimo pois todos eles são dependentes para o seu funcionamento, erodindo-se as circunstâncias em que o Estado não se transforma em “pedinte”. Esta incapacidade do País em lidar eficazmente com as instituições multilaterais agrava-se com o facto de nunca ter apresentado alternativas, pelo contrário, antes da suspensão da AOD, os vários relatórios do BM e seus associados, sempre classificaram Moçambique como “exemplo de bom menino e cumpridor dos conselhos de agências internacionais”.

Referências

- ABRAHAMSSON, H.; NILSSON, A. *Moçambique em Transição: um estudo da história de desenvolvimento durante o período de 1974-1992*. Padrigu, Maputo: CEEI-ISRI, 1994.
- AKHAND, H; GUPTA, K. *Zero Foreign Aid? Policy Implications for Donor and Recipient Countries*. SIPP Public Policy Paper No. 41, p. 1-36; 2006.
- AWORTWY, N; NUVUNGA, A. Ajuda Externa, Governação e Desenvolvimento Institucional em Moçambique. In: NUVUNGA, A. (Org.). *Dependência da Ajuda Externa e Governação em Moçambique*; Ciedima; Maputo, p. 38-66, 2008.
- AWORTWY, Nicholas. “Enough of ‘Black Box’ Explanations in Africa’s Public Sector and Administration Reforms”. In: AWORTWI, Nicholas; SITEO, Eduardo. (Org.). *African perspectives on new public management: Implications for human resource training*. Maastricht: Shaker Publishing; p. 23-44; 2006..
- BATLEY, Richard et al. *Avaliação Conjunta Do Apoio Orçamental Geral 1994–2004*. International Development Department School of Public Policy University of Birmingham Edgbaston Ed., 2006.
- BRAUTIGHAM, Deborah. *Aid Dependence and Governance*. Stockholm, Sweden: Almquist & Wiksell International, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA, Ministério da Planificação e Desenvolvimento, departamentos de avaliação da Irlanda, Alemanha, Bélgica, Itália, Finlândia, Países Baixos e França. *Avaliação Independente do Apoio Directo ao Orçamento de Moçambique (2005-2012)*.

Maputo: avaliação Independente

DE RENZIO, Paolo; HANLON, Joseph. *Contested Sovereignty in Mozambique: The Dilemmas of Aid Dependence*. University College Oxford, GEG Working Paper, 2007.

DEGNBOL-MARTINUSSEN, John; ENGBERG-PEDERSEN, Poul. *AID Understanding International Development Cooperation*. Londres/New York: Zed Books, 2003.

DOMINGUES, José Maurício. *Desarrollo, periferia y semiperiferia en la tercera fase de la modernidad global*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

EASTERLY, William; PFUTZE, Tobias. Where does the money go? Best and Worst Practices in Foreign Aid. *Journal of Economic Perspectives*, v. 22, n. 2, p. 29-52; 2008.

HODGES, Tony; TIBANA, Roberto. *Political Economy of the Budget in Mozambique*. Principia, Cascais, 2004.

HUNTINGTON, S. P. *Foreign Aid for What and for Whom*. *Foreign Policy*, n. 1, p. 161-189; 1970. Disponível em: <www.jstor.org/stable/1147894>. Acessado em 18 de Março de 2021.

LANCASTER, Carol. *Foreign Aid: diplomacy, development, domestic politics*. University of Chicago Press, Chicago, 2007.

MACUANE, J. J. Aprendizado de políticas públicas no contexto do PARP: Abordagem baseada nas redes. In: BRITO, L. et al. (Org.). *Desafios para Moçambique 2012*. Maputo: IESE; p. 59-88; 2012

MACUANE, J. J. Managing Public Sector Reform: politics, capacity building and NPM in Mozambique 2001-05. In: AWORTWI, Nicholas; SITO E, Eduardo (Org.). *African perspectives on new public management: Implications for human resource training*. Maastricht: Shaker Publishing. p. 51-78; 2006.

MACUANE, J.J. *Instituições e Democratização no Contexto Africano e Democratização no contexto Africano: Multipartidarismo e Organização Legislativa em Moçambique (1994-1999)*. 186 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2000.

MILANI, Carlos. Aprendendo com a história: críticas à experiência da cooperação norte-sul e atuais desafios à cooperação sul-sul. Salvador, Caderno CRH, v. 25, n. 65, p. 211-231; 2012.

Pedro Guiliche, Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique, 1986-2016.

MILANI, Carlos; SUYAMA, Bianca e LOPES, Luara (2013) *Políticas de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento no Norte e no Sul: que lições e desafios para o Brasil?*, Friedrich Ebert Stiftung, Articulação Sul, São Paulo, 2013.

MORGENTHAU, Hans. A Political Theory of Foreign Aid. *American Political Science Review*, vol. 56, no. 2; p. 301-309; Junho de 1962.

NORTH, D. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PEREIRA, João. *O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro 1944-2008*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2001). Conselho de Ministros. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta I (2001-2004) – PARPA I*. Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2004). Assembleia da República. Constituição da República. Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2005). Conselho de Ministros. *Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014*. Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2006). Conselho de Ministros. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta II (2006-2009) – PARPA II*. Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2011). Conselho de Ministros. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza (2011-2014) – PARP*. Maputo.

RIDDELL, R. Aid Dependency. In: EDGREN, G.; RIDDELL, R.; SOBHAN, R.(Org.) *Aid Dependency: Causes, Symptomns and Remedies*. Stocholm: SIDA; p. 23-107; 1996

ROCHA, José; ZAVALÉ, Gonçalves. *O Desenvolvimento do Poder Local em África: O Caso dos Municípios em Moçambique*, , Cadernos de Estudos Africanos, pp. 106-133, Novembro de 2016

SOBHAN, R. Aid Deppendency and Donor Policy: The case of Tanzania with Lessons from Bangladesh's Experience'. In: EDGREN, G.; RIDDELL, R.; SOBHAN, R. (Org.) *Aid Dependency: Causes, Symptomns and Remedies*. Stocholm: SIDA; p. 111-237; 1996

VAN DER VEEN, M. *Ideas, Interests and Foreign Aid*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2011.

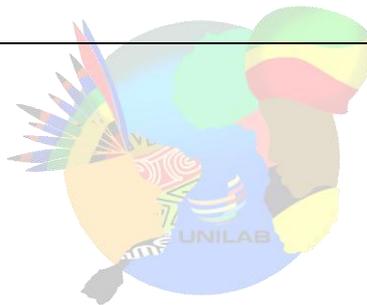
Pedro Guiliche, Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique, 1986-2016.

Recebido em: 10/06/2021

Aceito em: 20/09/2021

Para citar este texto (ABNT): Guiliche, Pedro. Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique, 1986-2016. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.269-292, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Guiliche, Pedro. Efeitos Político-institucionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique, 1986-2016. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 269-292.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*

Sóstenes Rego *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0772-2316>

Resumo (português): *Nyungwe* é uma das línguas bantu, da Família Níger-Congo, Grupo Ntsenga-Sena, situada no grande Vale do Zambeze, em Tete - Moçambique. Assemelha-se a sena, nyanja e tawara. Este artigo intitula-se "Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe* (não Publicado)". Surge da necessidade de explicitar os mecanismos da elaboração do aludido dicionário por duas ordens de razão: i) pelo seu carácter pioneiro e ii) pela sua metodologia, também, ela, pioneira. Claramente, este dicionário monolíngue funciona como documento identificativo desta língua. Desde logo, a questão central era como compilar um dicionário desta índole nestes contextos? Daí, que, a metodologia adaptada a uma língua oral, sem tradição escrita, fosse a de socorrer-se a um pouco de tudo: da interdisciplinaridade, dos fatos, da cultura, da história, da oralidade, do pouco escrito que existe em e sobre o *nyungwe*, das outras línguas, do senso comum, para fundamentar as hipóteses e os argumentos escolhidos na atribuição do(s) sentido(s) e/ou do(s) significado(s) de cada palavra e na capacidade desta se explicar a si própria. Os recorrentes ideofones jogaram esse papel metalinguístico, conjugados com fatos presentes e passados, com os corpora ora criados e com o apoio de informantes falantes *nyungwes*, permitiram a que se chegasse a um consenso de base sobre o significado ou sentido da palavra em causa. O estudo concluiu que esta metodologia não somente se aplica aos ideofones mas é extensível às palavras de uso comum ou outras do *nyungwe*. E, é provável que, no geral, a metodologia possa ser replicável a outras línguas africanas/ *bantu*, sobretudo as de Moçambique. O resultado da sua aplicação foi a produção de um dicionário com cerca de 400 páginas, o primeiro do género em *nyungwe*. Este é apenas o começo. Há que melhorá-lo. Há que haver outros congéneres.

Palavras-chave: língua *nyungwe*, língua oral, dicionário monolíngue *nyungwe*, Tete - Moçambique.

Bzwakucitika Bzwakudziwisira Mafambidwe yentse ya Makondzedwe ya Gwangwa la nciNyungwe

M'gwatizo: Basali lincemerredwa "Bzwakucitika Bzwakudziwisira Mafambidwe yentse ya Makondzedwe ya Gwangwa la ciNyungwe cokha cokha (likanati kudziwisidwa kuna Wanthu)". Lidacitiwa kuti liratize padeca mabasa yadawoneka pakukondza gwangwali na thangwe la bzikulu bziwiri: i) na kuti bzikwanati kucitika na ii) na kutimbo macitiro yaceyo ngapswa pomwe. Ncadidiretu, gwangwali lirikuwoneka ninga cizindikiro ca ciredwedweci cakusaya kudziwika kwene kwene. Yambe na yambe, mphicha ikulu ikhali bzingacitike tani kukondza gwangwa la ntundu umweyu mumakhalidwe yamweya? Ndipopo, nsambo wamakondzedwe gwangwa lakuyenera ciredwedwe cakulewalewa coka, cakusaya nsambo wakunemba nemba, ngwakuyenda uciluyira ciri centse: bzuwulo bzuwentse, bzuwacitika, bzuwamakhalidwe, bzuwakale, bzuwamafala yapamulomo na yale yadanembewa ncinyungwe ayayi yakufokotoza bzuwacinyungwe, bzuwamalewedwe yanango, bzuwakudziwika na

* Linguista, investigador, especialista em língua, cultura e literatura *nyungwe*, docente. E-mail: sosttete@yahoo.com.br

wentse, bwentsebzwi kuti bwidjimbikire ndzeru na bwithumbudzulo bwace bwidasankhulidwa pakuthumbudzula cinirewa (ma)fala na cithandizo cafalalo kubwithumbudzula lokha. Ntundu umweyu wamafala udathandiza pakulu mathumbudzulidwe ya mafala yanango na kuthandiziwa na bwakucitika pale na pano, na bwakukhonchedzedwa bwacinyungwe na nthandizombo waadziwi cinyungwe, bwidakwanisika kufika pam'bverano ubodzi wamathumbudzulidwe yamafala yalipoyo. Basali lidamalizira na kulewa kuti ndjira idasankhulidwayi iniyendesa kutali, infikisa kumafala mazindji ya cinyungwe. Ingafikisembo kuciredwe cinango cacisendzi, maka maka ca kuMusambiki, ca mphicha ninga cinyungwe. Na kutewera ndjirayi, lidamangiwa gwangwa lamatsamba 400 ya mafala ya ncinyungwe ya kuthumbudzulidwa ncinyungwe. Bzwimwebzwi bzikhanati kucitiwa. Nkhuyambiratumbo. Tsono bwin'goderalini pamwepa. Bzwifunika kumalizira bwino bwino. Bzwifunikambo kuti awoneke winango wakuyenderera nayo mabasa ninga yamweya.

Mifunguliro: *cinyungwe, ciredwe cakulewalewa cokha, gwangwa la cinyungwe cokha coka, Nyungwe - Musambiki.*

Contextualization for Understanding the Process of Compiling the Monolingual Nyungwe Dictionary

Abstract: This article is entitled "Contextualization for Understanding the Process of Compiling the Monolingual Nyungwe Dictionary (unpublished)". It arises from the need to explain the mechanisms for the elaboration of the referred dictionary for two reasons: i) for its pioneer character and ii) for its methodology, which is also pioneer. Clearly, this monolingual dictionary functions as an identification document for this semi-known language. From the start, the central question was how to compile a dictionary of this nature in these contexts? Hence, the methodology adapted to an oral language, without written tradition, would be to grab a little bit of everything: interdisciplinarity, facts, culture, history, orality, the little writing that exists in and about nyungwe, other languages, common sense, to support the hypotheses and arguments chosen in the attribution of the sense and / or meaning of each word and in its ability to explain itself. The recurrent ideophones played this metalinguistic role, combined with present and past facts, with the corpora now created and with the support of Nyungwe speaking informants, allowed a basic consensus to be reached on the meaning or sense of the word in question. The study concluded that this methodology not only applies to ideophones but is extensible to words in common or other usage in nyungwe. And, it is likely that, in general, the methodology may be replicable to other African / Bantu languages, especially those from Mozambique, under identical conditions as those of Nyungwe. The result of its application was the production of a dictionary with about 400 pages, the first of its kind in nyungwe. This is just the beginning. It needs to be improved. And many others as well are necessary.

Keywords: nyungwe language, oral language, monolingual nyungwe dictionary, Tete - Mozambique.

Introdução

Nyungwe (N43) é uma das línguas *bantu*, da Família Níger-Congo, Grupo Ntsenga-Sena (N40), situada no grande Vale do Zambeze, em Tete - Moçambique. É muito

semelhante sobretudo com o *sena* (N44), mas também aparenta-se ao *nyanja* (N31) e *tawara*. Estende-se ao longo das margens do rio Zambeze, grandemente na margem direita ou sul, compreendendo partes ou a totalidade dos distritos de Changara (156,738), Marara (89,956?), Cahora-Bassa (89,956), Chifunde (101,811 - https://en.wikipedia.org/wiki/Chifunde_District (acesso a 21/01/2021)), Moatize (343, 546), Mutarara (173.867) e a própria cidade capital provincial de Tete (305,722), também com estatuto de distrito. Historicamente, e antes da independência, as línguas bantu de Moçambique eram marginalizadas (sem nenhum estatuto oficial e sem poderem ser ensinadas ou promovidas) e, até, de certa forma, reprimidas (nas escolas, havia castigos físicos aos alunos que fossem apanhados a falar a sua língua materna). As autoridades coloniais reconheciam somente uma língua – a língua portuguesa. O resto, quanto muito, era tido como dialetos ou mesmo língua de cão/ macaco, conforme as preferências do seu autor.

Após a independência, sobretudo nos primeiros anos, pouco ou nada mudou. Apesar de já serem consideradas línguas nacionais autónomas, continuaram, no entanto, a ser proibidas nas escolas, alegando que interfeririam negativamente na aprendizagem do português e das matérias escolares. As punições a alunos que falassem as suas línguas maternas (muitas vezes confundidas com dialetos, fruto da herança colonial) não cessaram. O português viu o seu estatuto a ser elevado a língua oficial única e com direitos de campanhas para a sua promoção e divulgação. Como resultado, o número de falantes do português aumentou na mesma proporção em que descia o número de falantes das línguas moçambicanas de raiz bantu-africano.

O *nyungwe* tem estatuto de língua étnica (anúncios pomposos da necessidade de valorização das línguas nacionais, regionais, mas, de cuja operacionalização, é nenhuma. Nunca passaram de propaganda política, que apenas servem para distrair os incautos), i.e., limitada à esfera étnica (*makhuwa*, *sena*, *nyanja*, etc.), local, familiar, informal, minoritária/minorizada - O número de falantes é incerto. Rego (2012, p. 32) estima situar-se entre 700.000 a 1.000.000 habitantes. Esta estimativa baseia-se no número de habitantes dos distritos onde se fala a língua. Aliás, recorreremos ao critério usado pela CPLP e outras entidades para estimarem que existem cerca de 270 milhões de falantes da língua portuguesa no mundo.

Parece mais acurado do que os 475.290 (INE - Moçambique, 2010 e da Câmara (2018, p.23), número que permanece inalterável desde que há registo, o que é de

estranhar) e 262.000 (Simons, 2018), citados por Ivanov (2018, p.55), não-oficial, radiodifundida pela emissora provincial de Tete e usada em certas escolas básicas, abrangidas pelo ensino bilingue, do sistema nacional de educação de Moçambique. A atitude dos próprios falantes nyungwes não é favorável. Consideram-na um dialeto e não uma língua (prestigiada) que seja merecedora de ser objeto de estudo. Quase nenhum deles se vê no papel de a pesquisar ou estudá-la para fins comunicacionais ou outros. Não existe nenhum manifesto entusiasmo em relação à introdução da sua língua no ensino bilingue. Estas línguas ainda continuam a ver o seu estatuto permanecer como línguas não oficiais. Ainda se confunde promover estas línguas com o promover o tribalismo e a divisão entre os moçambicanos.

É tabu ou politicamente incorreto afirmar a sua etnia (etnicidade). Quando deveria ser precisamente o contrário. Desde a independência, em nenhum dos sucessivos governos, a questão linguística esteve nas prioridades. Mais, sempre se governou como se de um país monolíngue se tratasse. Aliás, nem sequer se sabe ao certo (pelo menos não é claro) o número exato de línguas existentes em Moçambique. Pelo contrário, nos países vizinhos, isso é um assunto arrumado: Zâmbia (73), Malawi (16), Zimbabwe (16), África do Sul (22).

O presente artigo visa dar uma breve panorâmica do dicionário monolíngue *nyungwe*, pioneiro nesta língua, segundo em Moçambique e um dos raros nas línguas africanas/ *bantu*, muito em particular nos países da CPLP, mas também nos de África subsariana. O *nyungwe* é uma língua pouco estudada, pouco descrita (documentada). A prova disso é a ausência de equipas de investigadores e de instituições tanto moçambicanas como portuguesas, ou outros, a escassez de dotações orçamentais para o efeito assim como de investigações concluídas, em curso ou em fase terminal. O resultado disto é a escassez de textos e/ou materiais escritos em e sobre *nyungwe*.

Os poucos estudos que se conhecem são: Courtois (1899, 1900), Ferrão (1970), Martins (1991), Rego (2000 e 2012), Câmara (2018), Ivanov (2018), e trabalhos universitários em número insignificante. Este cenário cobre quase a totalidade das línguas africanas/ *bantu* de Moçambique¹. Dos trabalhos acima mencionados, nenhum deles

¹ Saliente-se que os primeiros e únicos textos escritos publicados desta língua surgiram das mãos de missionários europeus que, em geral, mal sabiam falar a língua ou, até, não a falavam de todo. Daí, haver muitas imprecisões e mal-entendidos. Os missionários também foram responsáveis pela criação e circulação de muitas palavras nyungwes e não só: <http://imc.consolata.org.br/90-anos-de-historia-em-mocambique/> (acedido em 21/01/2021).

versa sobre dicionários monolíngues, sendo este, a primeira tentativa do género. Existe apenas um único dicionário monolíngue *changana* publicado em 2012.

Portanto, o grande propósito do tal dicionário é cobrir a lacuna existente de documentos escritos em *nyungwe*, nomeadamente, dicionários monolíngues² em *nyungwe* em particular e em línguas moçambicanas em geral. Por outro lado, visa contribuir, ainda que de forma modesta, para a preservação, promoção e divulgação de um património cultural, histórico *nyungwe* que vai desaparecendo a olhos vistos.

O dicionário referido no parágrafo anterior tem um *corpus* do tipo orgânico³, ou seja, aquele que se vai adaptando (vai sendo (re)construído, podendo crescer ou decrescer) à medida das necessidades do dicionário preconizado. Com vista à diversificar as fontes, incluiu-se no *corpus* toda a ambiência, toda a envolvente deste estudo, sem excluir o próprio investigador⁴, que, com a sua introspeção, intuição, elicitación e algum toque artístico e criatividade vai construindo o *corpus* em si, acrescentando *inputs*, interpretando, etc.

Sendo um trabalho pioneiro⁵, em que o *nyungwe* se autoexplica e explica outros conceitos nunca antes explicados, há necessidade de propor critérios metalexigráficos que ainda não existem para um dicionário monolíngue *nyungwe*, o trabalho baseou-se em dados ou fatos culturais, históricos, geográficos assim como noutras línguas para tentar

2 A maior dificuldade enfrentada na realização deste projeto prende-se com a falta de apoio. Há uma grande relutância em financiar projetos que à partida não são economicamente rentáveis, não são vendáveis, não são geradores de lucros imediatos. Arrolo aqui algumas das minhas testemunhas - pessoas individuais e coletivas, personagens, instituições e entidades públicas e privadas - cuja honra, bom nome e idoneidade são inquestionáveis abonatórias das minhas demandas à procura de parcerias. Só para ter uma ideia do que me refiro e mesmo correndo risco de me esquecer de algumas, cito, de cor, individualidades e particulares que contactei, formal e/ou informalmente, por meio de emails, telemóveis, WhatsApp ou contacto direto, diligenciando apoio para produzir e publicar o meu dicionário monolíngue *nyungwe*: (i) UNESCO (Paris, 2001?; Moçambique, 2015-6, via funcionário sénior desta instituição Noel Chicuecue); HCB (Songo, 2016-18, por intermédio de Domingos Torcida, Virgílio Lemos); Câmara Municipal de Oeiras (Lisboa, 2020); Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa, 2020); CLUNL - FCSHUN (Lisboa, 2020, Rute Costa); Rádio Moçambique, Emissora Provincial - Tete (2016-17, Arune Valy); CNRS - LLACAN (2020, Mark van de Velde), além de países como Alemanha, Bélgica, Canadá, EUA, Centro de Estudos Africanos (2013-16, CEA - UEM, Armindo Ngunga), CEUP (2018, Isabel Galhano), Jeffrey Wills (2017), University of Gent, Centre for Bantu Studies (Gilles-Maurice de Schryver), LLACAN (2019, Rozenn Guérois), Margarita Correia (2020, Prof. FLUL, investigadora do ILTEC-CELGA e Presidente do Conselho Científico do IILP).

3 Um *corpus* suficientemente representativo, equilibrado para dicionário duma língua natural e viva (i.e., em uso) é quase impossível. O essencial é que haja *corpus*, sem se preocupar demasiado com a sua validade (, citando Kennedy (1998: 20, 52, 62), p. 153).

4 À semelhança do observador participante.

5 Trata-se, portanto, de uma abordagem preliminar, de um estudo pioneiro nesta língua, com todas as implicações que isso representa ou pode representar. Teve início em 2012 assim que entreguei a minha tese de doutoramento e somente agora termina a sua primeira versão. Acabei por ter de o realizar sozinho, nas minhas horas vagas, sem apoio de espécie alguma, a não ser moral. Anos antes (2000), no âmbito do meu Mestrado, reunira um *corpus* de portuguesismos em *nyungwe*. Tudo isto culminou neste dicionário monolíngue *nyungwe*.

cavar as suas origens para daí procurar extrair qualquer informação interessante para explicar os seu(s) sentido(s) e/ou de significado(s). Sublinhe-se que esta metodologia interdisciplinar funcionou em muitos casos.

Assim, os significados das palavras têm relação direta e refletem as realidades descritas nos dois parágrafos anteriores. Esta associação, contextualização da língua à sua realidade cultural, histórica, geopolítica, faz todo o sentido na medida em que a língua é tudo que existe/existiu e a originou em palavras. Ora, regra geral, em *nyungwe*, o nome atribuído às coisas tem por finalidade procurar caracterizar e/ou descrever os seus traços físicos, as suas formas, os seus hábitos, os seus efeitos. Logo, as metalinguagens devem ser geradas com base num *corpus* concreto.

1. Tratamento de dados

As línguas *bantu* de Moçambique, para o bem e para o mal, o pouco que ficou registado em letra de forma, foi pelas mãos de europeus, principalmente missionários. Como consequência, estas línguas usam alfabeto latino⁶ e não árabe, como seria de esperar, porquanto os árabes⁷ foram os primeiros a fixarem-se em Moçambique, serem em número superior que os ocidentais, pela permanência mais prolongado no tempo e no espaço e pela apetência pelas regiões mais interiores do país, consideradas inóspitas pelos europeus.

Conforme referido no parágrafo anterior, a grafia *nyungwe* assenta na cultura gráfica dos primeiros que a escreveram. Geralmente, não falavam a língua⁸. *Terão feito o melhor que podiam para reproduzirem fielmente por escrito o que os seus ouvidos (pouco treinados para estas línguas) podiam captar*⁹. No entanto, não há dúvidas que terá havido muitos equívocos, alguns dos quais desvirtuadores da própria língua.

⁶ Implicando, desde logo, no caso *nyungwe*, o seu aportuguesamento. Cf. "romanização do japonês, i.e., escrita deste idioma com o alfabeto latino". <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/artemarcial-japonesa-2/22357> (acedido em 09/02/2021).

⁷ <<After about four centuries of Arab influence and settlement on coastal islands such as Moçambique and Ibo, the first Portuguese, Pero da Covilhã, reached Moçambique Island and Sofala in 1489.>> http://www.fcsh.unl.pt/mozdata/files/original/6/3291/MOZ_129.1.pdf (acedido em 03/02/2021)

⁸ É o que eu refiro como o dilema das nossas línguas: os que as escreveram não as falavam e os que as falavam não as escreveram porque não sabiam escrever. Hoje, os falantes (nativos) não as escrevem porque não é lucrativo.

⁹ Marco Neves explica este fenómeno nos seguintes termos: "Afinal, quando não temos um som na língua, ignoramo-lo com facilidade. Muitos portugueses ouvem um inglês a dizer *ship* e pensam ouvir ali no meio o nosso som /i/, por interferência gráfica e porque não temos o fonema inglês /ɪ/ (bem distinto do /i/ aos ouvidos de um inglês)..." e eu vou mais longe: Ou ouvimo-lo [o som] com o que se assemelha aos sons que nos são familiares e substituímo-lo por esses, alterando a sua essência. Ciberdúvidas da LP,

Por outro lado, a língua *nyungwe* absorveu todos os acontecimentos que tiveram lugar nos territórios habitados pelos *anyungwe*: desde as sucessivas ocupações de *bantu*, árabes (comerciantes), *swahili*, portugueses (exploradores, comerciantes, missionários), passando pelos impérios *nguni* (*Mpfehani*, *Ngungunyani*), *Monomotapa* até *Maravi*.

O Vale e o Delta do Zambeze foram uma via de acesso para pelo menos três grupos de invasores: os indonésios, que também se estabeleceram noutros grandes vales de rios africanos, e presume-se que tenham vindo em cerca de 500; os portugueses, que estabeleceram postos militares e se envolveram no comércio e na agricultura extensivos a partir do século XVI; e os invasores Nguni que, originalmente escapando da guerra de Natal no início do século 19, saquearam o centro de Moçambique até o final do século, finalmente se estabeleceram entre o povo Maravi. A população heterogénea desta área inclui os Chikunda, os Nyungwe (incluindo os Sena-Tonga e os Tavara), os Sena e os Cuabo. (idem)¹⁰

Tudo isto provocou grandes mobilidades populacionais e alterações de estruturas e tecidos sociais que culminaram com várias mudanças, incluindo nas línguas que foram incorporando novos vocábulos, reflexo de produtos culturais introduzidos por estes estrangeiros. A língua reflete também os mitos, os nomes e/ou as práticas dos povos, dos chefes tribais e de guerra, as terras, a fauna e a flora, os acidentes geográficos (serras, rios) vividos, contactados, passados. O comércio daquela época incluía o comércio de escravos, além de marfim, ouro, que trocavam por tecidos, missangas (contas), pentes, armas (de fogo) e outras bugigangas. Outra forma de obtenção de escravos era por caça ou como presente.

Nada escapa à língua. Para compreendermos toda a sorte de palavras que nos vêm de todas as partes de África e do mundo, é necessário ter em conta que: i) Moçambique, além do Malawi, Zâmbia e Zimbabwe, foi um dos fornecedores de mão de obra barata para a África do Sul. E, que, Tete ainda que esteja longe, direta e/ou indiretamente, recebemos termos provenientes dessa ligação; ii) não sobrou um palmo sequer de África onde o português (carregado por escravos) não tenha posto lá o seu pé. Donde *mulomo* 'boca, lábio' (*Lomo*, Etiópia); *khambi* 'sabor agri-doce' (Gâmbia); *ngana*

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/quem-inventou-o-nosso-alfabeto/3947> (acedido em 10/02/2021).

¹⁰ The Zambezi valley and delta have been an access route for at least three groups of invaders: the Indonesians, who also settled in other large African river valleys, and are presumed to have come in about 500; the Portuguese, who established military posts and engaged in extensive trade and agriculture from the 16th century; and the Nguni invaders who, originally escaping from warfare in Natal at the beginning of the 19th century, marauded throughout central Mozambique until the end of the century, finally settling among the Maravi people. The heterogeneous population of this area includes the Chikunda, the Nyungwe (including the Sena-Tonga and the Tavara), the Sena and the Cuabo. (idem)

Sóstenes Rego, Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*...

'fulano' (Gana); *bombo* 'gafanhoto' (*Bombo*, RDC); *kulimba* 'ser/estar forte/firme' (*Limba*, RDC); *nkongo* 'clítoris' (Congo, rio); *gole* 'ano' Goré (Senegal); *sinyala* 'senhora' Goré (Senegal); *ntsengwa* (*nsengwa*) 'peneira pequena', *nyandza* (*nyanja*) 'profundidade das águas', *kuyanacha* (*nyanja*) 'nadar', *kusamba* (*kusambira*) 'tomar banho, nadar', *ntsomba* (*Zomba*) 'peixe' (*Malawi*); *ngololo* 'garganta' (*Ngorongoro*), *congololo* 'centopeia' (*Ngorongoro*), *Nkhongwe* 'vísceras de cabrito dobradas' *Kongwa* (Tanzânia); *kuganda* 'rebolar na porcaria', *khanda* 'pele', *kukanda* 'massajar' (Uganda); *cikalango* 'panela de barro' (*Karanga*), *kulamba* 'recusar' (*Lamba*), *mulamba* 'peixe preto escorregadio' (*Lamba*), *kusaka* (*Lusaka*) 'limar, abrindo os dentes com lima' (Zâmbia).

2. Organização de dados

Na organização de dados para este dicionário, tiveram que ser tomadas muitas decisões, nomeadamente (i) incluir ou excluir a partir da análise dos verbetes de Martins (1991), (ii) abreviaturas, (iii) transcrição fonética, (iv) desenvolvimento do dicionário. Em relação ao primeiro ponto (i), e à luz do princípio da que indicar deparou-se com situa em que aspeto. Sob a capa de *in* (inovação), estão sememas não constantes no dicionário de Martins (1991), que, por alguma razão ou outra, terão escapado à lupa do padre na sua recolha e tratamento lexicográfico.

A barra oblíqua simples¹¹ serve para separar variantes, alinhadas no mesmo verbete e não em verbetes separados como acontece em muitos dicionários:

Bendeseri/ Kabendeseri/ Pabendeseri, Bvemberekete/ Mbvemberekete, Bvuwo/ Cibvuwayiro, Cafufumimba/ Campfufumimba/ Canfufumimba/ Mpfufumimba, Cibayo/ Kabayo, Cicenere/ Ciceneremo/ Cicenero/ Ciceneromo, Cigwambu/ Cigwambu gwambu, Nsasa/ Tsasa/ Tsatsa, Nswapo/ Nswaswa/ Nswaswayira, Nthabwala/ Nthabwalabwa, Nyaa/ Nyanya/ Nyaya, Tondolindo/ Tondondo, Tsekhe tsekhe/ Tsekwe tsekwe/ Tsekwete tsekwete/ Tsekwetetsekwete, Ukhukha/ Ukhukhulira/ Ukhulira.

Isso evitou o avolumar desnecessário do dicionário por não acrescentar conteúdos novos, concentrando informação no mesmo sítio, passível de facilitar o leitor. A ordem é alfabética, de A a Z. As abreviaturas (abrev.) estão todas grafadas com três letrinhas apenas, exceto aquelas já padronizadas ou com duas (ár.) ou mais de três (abrev.).

Quanto à transcrição fonética (iii) dos lemas/ lexemas, ainda não foi feita, aguardando as próximas oportunidades. O dicionário foi desenvolvido (iv) de acordo com os meus conhecimentos teóricos e práticos do *nyungwe*, intuindo definições com base no

¹¹ Também usada para os mesmos efeitos no dicionário Xichangana (2012: xi).

contexto cultural e histórico da língua e nas próprias palavras retiradas de materiais escritos tais como (ver lidemo, etc.) e extraíndo exemplos de Martins (1991).

3. Análise de dados

Os dados deste estudo foram recolhidos com uma metodologia assente em quatro principais eixos de saberes: (i) línguas, etnolinguística e literaturas; (ii) artes, (iii) história, (iv) geografia humana, sociologia e antropologia e (v) ciência, que fui encontrando em pesquisas na internet, sempre tendo como ponto de partida Martins (1991), numa espécie de diálogo com esta obra. Daí, por exemplo, o uso do símbolo *x* ou da abreviatura *in*, em reação ou resposta às coisas em que estou em desacordo ou julgo estar em falta, respetivamente. Divergimos também em certas grafias. Mas, no geral, há que reconhecer o elevado valor e contributo desta obra à língua e cultura *nyungwe*.

Quem quiser se aventurar na investigação da língua *nyungwe* vai-se deparar com duas realidades: (i) ou um relativo vazio de textos escritos (ii) ou textos escritos, melhor dizendo, traduções escritas, de carácter religioso. Isto diz bem do estado da arte dos estudos *nyungwes*. Cada palavra tem uma história. Algumas contam a sua própria. Cabe ao linguista possuir engenho e arte para as dar vida. É o que se procura atingir com este trabalho.

A este nível inicial de estudos lexicográficos *nyungwes*, o exercício de busca e captura do que terá estado envolvido no surgimento de uma palavra tem ajudado bastante a diagnosticar, revelar e a tentar compreender alguns fenómenos que envolvem e cobrem o seu significado. Isto pode não funcionar tão bem em todas as línguas, mas, em *nyungwe*, está a funcionar bem, pelo menos como ponto de partida. Aliás, Barata (Paulo J. S.), na rubrica **Atestação/ significado de palavras**, Ciberdúvidas <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/pelourinho/o-displiciente-displiciente/2314> (acesso em 26/01/2021), recorre ao mesmo expediente. Portanto, há alguma conexão histórica entre a origem da palavra e o seu significado. Daí ser importante tentar traçar a origem da palavra para lhe compreender o seu significado.

Nesse sentido, saliente-se que as movimentações de pessoas e bens, à época, em grandes quantidades, causadas pelo comércio em geral, mas sobretudo o de escravos, em particular, provocaram a introdução e movimentação de vocábulos que acompanhavam e traduziam os dramas e traumas vividos, os ambientes e as paisagens observadas, os duros trabalhos realizados e as péssimas condições existentes.

Este comércio mexeu com tudo: com o tecido social, cultural, económico, político, linguístico, etc., de cujas consequências foram irreversíveis e de que hoje temos alguns testemunhos que, do ponto de vista linguístico veremos mais adiante. A distinção entre onomatopeias e ideofones ainda não está feita na língua *nyungwe*. Neste trabalho, também não, apesar de ser assunto recorrente. Por causa disso, provavelmente debatermo-nos-á com esta questão amiudadas vezes.

4. Entradas/ verbetes

O dicionário está organizado em lemas/ lexemas, palavras ou conjunto de palavras que correspondem as entradas de cada verbete e que são objeto de definição, explicação gramatical, descrição enciclopédica, etc. ou (no caso dos dicionários bilingues) do qual se fornece um equivalente noutra língua¹². Estes encontram-se por ordem alfabética. Esta ordem, às vezes, é baralhada devido à instabilidade gráfica/ ortográfica que se verifica em *nyungwe*. Ao verbete, foram fornecidas todas as informações necessárias e possíveis para o cabal esclarecimento do lema: classe gramatical, ideofone (onomatopeia), origem (etimologia), semelhança formal e/ou semântica, analogia a outra(s) língua(s), exemplos adequados a cada definição, etc. e seu significado(s).

Estas variações podem ser de ordem diversificada: gráfica¹³, fonético-fonológica (alteração de um ou mais sons de uma palavra), morfológica, lógico-semântica, temporal (arcaico vs recente), referencial, dialetal¹⁴, etc. Abaixo, seguem-se alguns exemplos dessas variações, apresentadas por ordem alfabética de A a Z e indistintamente, sem, portanto, agrupá-las em tipologias devido a carência de estudos nesse sentido.

¹² [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lema_\(lingu%C3%ADstica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lema_(lingu%C3%ADstica)) (acesso em 10/02/2021)

¹³ A grafia das línguas africanas/ bantu moçambicanas está longe de estar estabilizada, havendo, por isso, oscilações de autor para autor e mesmo do mesmo autor e por vezes na mesma palavra. Mas, a variação não é um fenómeno exclusivo do *nyungwe* e nem tão pouco das línguas africanas/ bantu como estas três grafias o demonstram, *jiu-jítsu*, *jiujitsu* e *jujútsu*, todas constituindo aportuguesamentos do japonês, de Carlos Rocha (2007), citando o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (edição brasileira). <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/arte-marcial-japonesa/22325> (acedido a 09/02/2021). Ainda hoje, apesar dos esforços para a padronização das línguas moçambicanas, que já resultou em quatro relatórios publicados: Relatório do IV Seminário (Centro de Estudos Africanos, 2018), Relatório do III Seminário (Centro de Estudos Africanos, 2012), Relatório do II Seminário (NELIMO, 2000), Relatório do I Seminário (NELIMO, 1989), está longe de alcançar os consensos desejados mesmo entre os poucos autores da escrita *nyungwe* com obras publicadas. Talvez isso se prenda com o fato da ortografia *nyungwe* ter sido determinada nas costas de autores da escrita *nyungwe*. Se contasse com a sua participação, ter-se-ia uma grafia diferente da vigente e a língua escrita *nyungwe* de certeza que não seria a mesma, pelo menos, em alguns aspetos. Mas há quem considere o problema de grafia como um problema linguístico de somenos importância. Os dados aqui reunidos parecem sugerir o contrário, na medida em que a escrita - pelo menos nestas línguas ágrafas - pode interferir profundamente na língua, pode até deturpá-la. Neves Romeu (nota de rodapé n.º 8) revela como a escrita incorreta pode alterar os significados das palavras.

¹⁴ Que tendem a inclinar-se para umas das línguas vizinhas: ou para o *nyanja*, ou para o *sena*, ou para o *tawara*, ou ainda para o *dema*.

A razão que justifica a junção das variantes numa mesma entrada é a de que, globalmente, os seus sentidos são semelhantes. Somente nalguns casos, raros, há diferença, mas é pouquíssima, por isso, desprezível. A vantagem disto é o ganho em espaço (, tempo e dinheiro). O leitor encontra num só sítio o que estaria disperso pelo dicionário. A desvantagem apontada pode ter a ver com dificuldades na consulta da(s) variante(s) que não ocupam a posição cimeira.

Kubenda/ Kuwenda 'aproximar-se sorrateiramente de', *Kubinda/ Kubindira* 'tapar genitais com pano (mulher) ou com rabo (cão)', *Kubodola/ Kuwodola* 'amolgar', *Kubohomola/ Kubonkhomola* 'chorar gritando muito', *Kubola/ Kubowola* 'furar', *Kubududza/ Kubudukidza* 'pôr de borco uma vasilha', *Kubugudula/ Kubzwugudula* 'torcer o pé', *Kubulubuda/ Kuguluguda* 'trincar coisa dura', *Kubvanda/ Kubvanya* 'esmagar', *Kubvodola/ Kubvondola* 'esmagar coisas moles', *Kubvulumula/ Kubvulumusa* 'afugentar', *Kungingimisa/ Kungingisa* 'fortificar', *Kungwoxa/ Kungwululuxa/ Kungwuluxa/ Kungwuxa* 'vergastar, betar', *Kungworedza/ Kungwereza*, 'fazer girar em círculos', *Kungwungwuta/ Kungwututa*, 'puxar arrastando', *Kunyalaliza/ Kunyalaza/ Kuyalaza*, 'nivelar', *Kunyeda/ Kunyedera* 'barrar', *Kunyebvukira/ Kunyewukira* 'piorar de uma ferida', *Kupadzangula/ Kupangadzula* 'esquartejar', *Kupalaliza/ Kupalawiza* 'esticar-se para alcançar o que está longe', *Kupambaza/ Kupamphaza* 'espalhar', *Kupepera/ Kupepeza* 'bater uma brisa', *Lapodyo/ Lapoyo* 'repolho', *Likaho/ Likankho/ Lukaho/ Lukankho* 'remédio que transmite doença aos homens infieis', *Makani/ Mankhani* 'teimosia', *Ndju/ Ndjunge/ Ndjuthe* 'acolorado', *Ngoma/ Ng'oma* 'batuque', *Ngwedegero/ Ngwendero* 'tempero', *Nkhalakata/ Nkhatakata* 'dança de homens', *Nkhankha/ Nkhwankhwa* 'diâmentro', *Nkhongwe/ Nkhwongwe* 'dobrada', *Nkhuthu/ Nkhuthwi* 'surdo', *N'nompfu/ N'nyompfu* 'bife', *Nthabwala/ Nthabwalabwa* 'tagarelice', *N'thambi/ N'thawi* 'ramo', *Nthikho/ Nthiko/ Ntikho/ Ntiko* 'colher de pau', *Ntowa/ Ntowo* 'fruto', *Ntsalasala/ Ntsasala* 'vassoura', *Ntsangalabwe/ Ntsongolobwe* 'seixo', *Ntucuswa/ Ntukuxa* 'vergão na pele', *Nyakudza/ Wakudza* 'vindouro', *Nyankanwa/ Nyankamwa* 'que critica muito', *Phumphe/ Pumphe* 'cerveja tradicional doce', *Pswuluda/ Pswuludwa/ Pswunudwa* 'lagartixa caseira', *Sitriti/ Swititi* 'direitinho', *Thangawero/ Thangayero* 'coxa', *Thawale/ Thawe* 'lago', *Thewera/ Thowera* 'espécie de ceroula', *Tondolindo/ Tondondo* 'passarinho', *Ukhukha/ Ukhukhulira/ Ukhulira* 'laço de armadilha', *Ulawi/ Ulawidzo* 'prova', *Uthethwa/ Uthwethwa* 'choraminuice'

Do que acima fica exposto, depreende-se que se trata de um fenómeno recorrente e abrangente nesta língua, possivelmente reflexo de alguma oscilação fonético-fonológica e lexical. Campo que, com certeza, reclama mais estudos.

Muitas palavras (comuns) do *nyungwe* procuram reproduzir o objeto, o som, a imagem que representam. Daí, os seus significados serem mais motivados que convencionais. Ou seja, a palavra *nyungwe* representa o que ouve, vê, toca, apura o sabor, o olfato. Assim, os significados em *nyungwe* devem ser inferidos ao pé da letra. Pelo que, intuitivamente, pressente-se que cada palavra *nyungwe* está impregnada do(s) seu(s) significado(s), mesmo sem estar contextualizada. Isto é devido à natureza ideofónica (ideofones¹⁵):

¹⁵ São palavras marcadas (que se destacam), cujas formas representam imagens sensoriais que são representativas do seu significado. <http://ideophone.org/three-misconceptions-about-ideophones/> (acesso: 29.01.21)

Bzwoo (ideo.) ‘de rabo para o ar’; *Cidololo* (n., onom. do lo lo lo) ‘papas grossas’; *Cikukumira* (n., onom. ku ku ku; ciri kukuyimira?) ‘gaguez’; *Cimpswe* (n., onom. mpswe mpswe mpswe) ‘periquito’; *Cindzondzontali* (n., onom. ndzo ndzo ndzo, kutalimpha) ‘pessoa alta’; *Cizingizil Zingizil_{in}* (n., onom. ziii ziii ziii) ‘vespão, grande vespa’; *Kabvumbvuli* (n., kubvumbvuliza, cibvuli) ‘remoinho’; *Kukhala₁* (v., onom. khale, cikhalo; Kalahari?, Af.; kore kore, khoi khoi; ku xala?, kimb.; Gara Mou...?, Sahara, Sultão Negro; karibu?, swa.) ‘ficar’; *Kumbwera* (v., onom. bwee) ‘cair aos montes’; *Kumeta* (n., onom. me me me/ metu metu metu, lumeta) ‘rapar’; *Kutapa* (v., onom. tapu tapu tapu; utaka; Mutapa/ Mwanamutapa/ Munyumutapa/ Monomutapa) ‘tirar a maior parte’; *Nziro* (n., nziriro; nsiro?, musiro, mkh., Sultano de Angoche) ‘pedra de polir’; *Pfekulo* (n., kupfekula) ‘pente’; *Pfendudwa* (n., mpfendu, kupfendula) ‘pele gasta de cobra’; *Pfe pfe/ Pfefefe* (n., fewe fewe fewe?/ pfew pfew pfew?) ‘pedra arenosa’; *Pfiti pfiti/ Pfitipfiti₁* (adv., onom. pfiti pfiti pfiti) ‘chuveisco’; *Pfuzi* (n., onom. pfuu-zii, cipfu; pfizi, xona) ‘peido’; *Phale phale/ Phalephale* (n., onom. pha pha pha/ pho pho pho) ‘pipocas’; *Phaphidwe* (n., onom. pha pha pha, papiro?; (b/p)apiro, xona; papyrus) ‘asa’; *Phasi* (n., onom. pha pha pha, pantsi; pasi, xona) ‘mel subterrâneo’; *Pheru pherul Pherupherul Peperu Peperul Peperu-Peperu* (adv., onom. peru peru peru, kupeperuka) ‘defraudar’; *Phwaphwa* (n., onom. phwa phwa phwa; Mpwapwa?, Tan.) ‘sovaco’; *Pitipiti* (adv.) ‘passagem contínua’; *Pswepswe* (n., onom. pswe pswe pswe) ‘tipo de formiga preta’; *Pswololo* (n., onom. pswo lo lo lo) ‘mocho’; *Thephwe* (n., onom. phwete phwete phwete, thephwete) ‘telápia’; *Utaka* (n., thaka, nthaka, upswaka) ‘herança’; *Utenda* (n., tenda?, pt) ‘doença’;

Quando se coloca a questão da pertença da língua *Nyungwe* a este ou aquele grupo, refere-se que ela pertence ao grupo linguístico Shona, da Zona Sul-Centro, de que fazem parte as línguas: *Korekore*, *Zezeze*, *Karanga*, *Manyika*, *Ndau* e *Kalanga*, surgindo o *Nyungwe* como uma das variantes de *Korekore* (Doke, 1954, citado por Câmara, 2018). Os dados linguísticos de que compulsados apontam nesse sentido:

Kale kale/ kalekale (adv., kore kore/ korekore) ‘antigamente’; *Kumanika* (v., onom. mana/ mani(ke), kumana?, Manica) ‘pendurar’; da maior parte das palavras comuns em *nyungwe*, ou são ortónimos de mambos (reis, chefes étnicos), ou de acidentes geográficos (incluindo rios), ou de fenómenos naturais, ou ainda da fauna e flora em geral. Isto é corroborado com Skhosana (2009: 37), citando Bryant (1929: 425) e Coetzee (1980: 206):

a tradição Nguni de carregar escudos de guerra e as habilidades artísticas de os usar durante a guerra atuaram como uma forte razão motivacional para a designação dessas tribos falantes de Nguni com o nome de “Tebele”. A explicação de Bryant sobre o significado do nome em questão certamente coincide com a de Coetzee (1980), que também afirma que a língua de origem da qual o nome “Ndebele” se origina é, sem dúvida, uma língua Sotho.¹⁶

No fundo, estas palavras são motivadas por uma circunstância ou outra. Enfim, a língua está cheia de testemunhos desde acidentes geográficos, passando por feitos

¹⁶ the Nguni tradition of carrying war-shields and the artful skills of using them during war acted as the strong motivational reason for the designation of these Nguni speaking tribes with the name “Tebele”. Bryant's explanation of the meaning of the name in question certainly tallies with Coetzee's (1980), who also maintains that the source language from which the name “Ndebele” originates is no doubt a Sotho language.

históricos de toda a sorte, praticados por reis (mambos) ou a seu mando, chefes militares ou simples guerreiros (soldados) de parte a parte (os locais, por um lado, e os vindouros, por outro), até aos grupos étnicos (povos):

Kalimba (n., Limba?, RDC; Kaliba, Kariba?, Zâmbia, kulimba) 'roubar'; *Kuba* (v., kubata?, xona; Hadzabe'e?, Tan.; baneane?, Ind.; kub(end)a?, kupha?) 'roubar';

O Vale do Zambeze, onde se localiza a língua *nyungwe*, é um caldo de povos, culturas e línguas. Como consequência, a língua *nyungwe* está pejada de influências quer de povos continentais (africanos) quer povos longínquos (portugueses, árabes, indianos, ingleses, indonésios). Isto está refletido, nomeadamente, no seu léxico, naquilo que normalmente se designa de empréstimos. Senão, vejamos:

✓ **anglicismos** (ing.)

Muitos dos anglicismos ou provável proveniência e/ou influência inglesa terão entrado em *nyungwe* sobretudo via Zimbabwe para onde alguns homens *nyungwes* para lá emigravam à procura de melhores condições de trabalho e de melhores salários: *cigodi* (*gold*), 'crista de cabelo',

Bambo (n., bump?) 'solavanco'; *Bande₂* (n., bundle?; belt?) 'cinto'; *Becho* (n., bet, ing., kubecha) 'aposta'; *Cheni* (v., chain, ing.) 'corrente'; *Cigodi* (n., golden boy?, ing.) 'crista de cabelo no corte'; *Cireyi* (n., trolley, ing.) 'trenó, zorra'; *Cingerezi_{in}* (n., English, ing.) 'inglês'; 'bom'; *Dipa* (n., deep(er)?, ing.) 'lança'; *Djeke₁/ Djeko* (n., onom. djeketu, kudjeketula, djeke; jokey?, ing.) 'boneca'; *Lezi* (n., razor, ing.) 'lâmina'; *Phini* (n., pin, ing.) 'alfinete'; *Waya* (n., wire, ing.) 'arame'.

Do inglês, herdamos também toda uma linguagem de boxe, mas também do dinheiro.

✓ **angolanismos** (Ang.)

Os angolanismos em *nyungwe* testemunham a forte presença de angolanos na região de Tete, idos ou como militares para as ditas "campanhas de pacificação" ou para trabalharem na administração colonial ou noutros setores:

Camba (n., liamba, kim., Ang.; mbandje) 'liamba'; *Cidondi* (n., Dondo?, Sofala, Angola; madondoloji?, dongo?) 'mascarado'; *Dimba* (n., dibhya, kimb.; (h)imba, timba, kutimba; Zimb.?) 'horta'; *Dongo* (n., Dongo/ N'dongo) 'barro, argila'; Kuwandza (v., kuwaza?, kumwaza?; Kwanza?, Angola) 'exagerar na medida'; *Mwana* (n., mu-anwa, kuwanwa, kuwaniwa; mona, kimb., Ang.) 'criança'; *Ndjinga* (n., ginga?, pt; Njinga/ Nzhinga/ Ndzinga, Angola) 'bicicleta'; *Ntamba₁* (n., quinamba?, kim., Ang.; mtambo?, swa.; mutamba, kutamba?, xona) 'pontapé'; *Ntima* (n., onom. t(h)i t(h)i t(h)i, mutima, kutitima; muxima, kimb., Ang.; motema, swah./ lingala; iman?, ár.)

Sóstenes Rego, Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe...*

'coração'; *Tubzwi* (n., tuji?, kimb., Ang.; Matuzianye? (matubzwi + anye, kunya), Mwe.; tuvi, fio./ibi.) 'merda, fezes'; *Zembezi_{in}* (n., Chambeshi, Zâm.; Nsambi/ Nzambi, kim., Ang.; Gab.; nsambe, kusamba) 'deus'; *Thako₁* (n., taku, kimb., Ang.) 'nádega'.

✓ **arabismos** (ár.)

Como já foi assinalado, a presença árabe em Moçambique é muito mais antiga e mais estendida no tempo. As suas principais atividades eram o comércio (incluindo o de escravos), ligando o interior de Moçambique (Monomotapa - Tete) ao litoral e à Península Arábica e a Pérsia.

Afirika (n., alkafir, ár.) 'África'; *Kafiri_{in}* (n., jaffir/ kaffir/ kâfir/ káfr, ár., cafre, pt) 'cafre'; *Kayidi* (n., al-qadi?, ár.; Caim?) 'cela'; *Kufika* (v., ifiqik?, ifika?, ár.) 'chegar'; *Kusala* (v., Sahara?, ing.; salam?, swah.; Salalah?, shalom?, ár.; kukhala) 'ficar'; *Kuwusa* (v., Usama?, ár.; uswa) 'apascentar'; *Nchala* (n., cala, inxalá?, ár.) 'unha'; *Nsendzi* (n., musenzi, kusenzza; zenzi, musenzi, xona; zanj/ zenji/ zendj?, ár.) 'negro, preto'; *Tsala* (n., Sahara, Af.; sala, kusala) 'campo de pousio'; *Ufiti* (n., ufitsi (fitsi), nya., ufesa, kufa; ul-fitr?, ár.; feed?, ing.) 'feitiçaria';

✓ **castenhanismos** (cast.)

O castelhanismo afigura-se-nos estranho, só explicável tendo em conta de que a presença de missionários espanhóis, como os Padres do Instituto de São Francisco Xavier de Burgos, por exemplo: *Bwino* (adv., bueno?) 'bom'.

✓ **changanismos** (cha.)

O changanismo ou a provável proveniência e/ou influência changana encontra o seu "chão" desde a época do Império de Gaza, com Ngungunhana como Imperador, cujo território se estendia do sul de Moçambique até Barwe - Manica (invasões nguni). Há quem até apregoe que o *changana* seja a língua mais falada de Moçambique (1.660.319¹⁷ falantes)!:

Boko (n., Igbo?, Nig.; Bokuto?, fei.; Boko?, Braz.; voko, cha.; ruoko, xona; beg?, ing.) 'braço'; *Cibalo* (n., chibharo, xona; chibalekile?, cha., kubaleka) 'trabalho forçado'; *Cifanikiso/ Cifanikizo* (n., Áf. S., kufanana?, cha.) 'imagem'; *Cifuwa₁* (n., cifuwa; kufuwa) 'peito'; *Cizungu* (n., Chisungu?, Zam.; cilungu, cha., Mulungu; muzungu, nzungu, kuzungulira) 'português'; *Dzandjal Mandja_x* (n., xandla, cha.; kuchandjika?; kuyandja?) 'mão'; *Khulo* (n., khulu?, cha.; nkulu) 'rugido'; *Kuchanga* (v., onom. cha cha cha, chase?, ing.; nchamu; Changani?) 'vergastar'; *Kukhumbula* (v., cha.?, kukungula?) 'arrepender-se'; *Kukumbira* (v., kukombela, cha.) 'pedir'; *Kungunguma_{in}* (v., onom. ngu ngu ngu, Ngungunyana) 'estar inchado, insuflado'; *kuseka* (v., kucheka) 'rir'; *Kutsika* (v., kuzika; kutsika, cha.) 'criar'; *Kuzerewera/ Kuzolowera* (v., kutolowera, cha.) 'habituar-se'; *Mbuto* (n., Xiimbuto?, cha.) 'sítio, lugar'; *Mpfundzisi* (n., mufundisi, cha., kupfundza) 'professor'; *Thanga₁* (n., nthanga; rhanga, cha.) 'curral'.

✓ **indianismos** (Índ.)/ **gowismos** (goa)

¹⁷ https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_tsonga (acedido a 25/03/21).

A existência de termos de **Goa** é consequência normal da presença maciça de goeses sobretudo na administração colonial portuguesa e no comércio, de que teremos herdado palavras. Moçambique ficou na dependência direta da Índia até ao séc. XVIII. Não é por acaso que, dos PALOP, Moçambique seja o país com maior número descendentes asiáticos:

Baju_{in} (n., malaio) 'bajó'; *Cigowa/ Gowa/ Guwa* (n., Goa; gwa gwa gwa) 'planície'; *Kucira* (v., ncira; macira, Goa) 'viver'; *Kugwa* (v., Goa?; bwaga?, swah.) 'cair'; *Kukonkha* (v., Konkani?, Goa; nkonkhano) 'juntar, reunir'; *Kupola* (v., Chapora?, Goa; kupora, xona) 'ficar curado'; *Macira* (n., machila?, PM; Maxém?, Goa) 'maca'; *Magwa* (n., pl, Goa?; kugwa; mágoa?, pt) 'acazos'; *Manduwi/ Manduyi* (n., pl, Mandovi?, Goa) 'amendoim'; *Kubanyira* (v., baneane?, Índ.; kubayira?) 'penhora'; *Kubayira* (v., baneane?, Moç.; cibay, mabay bay) 'recompensar'; *Mabay bay/ Mabaybay* (n., pl, baneane?, Moç.; cibay?, kubayira?..) 'recompensas'.

✓ **makhuwismos** (Mkh.)

A provável proveniência e/ou influência makhuwa no *nyungwe*, motivada pelo comércio de longa distância entre *Zumbu* e *Angoxi* e vice-versa, supera de longe os exemplos aqui apresentados. Isto só revela a necessidade de se realizarem mais pesquisas:

Mulumbwana (n., murumbwana, xona; mulopuana, mkh., Sultanato de Angoche, muli-wana?, ulumbana?) 'rapaz'; *Ntsikana* (n., mthiana, mkh.) 'rapariga'; *Masikini/ Masikinyi* (interj., masikini, mkh.; mas quem é?, pt) 'coitado'.

✓ **makondismos** (Mkd.)

Há uma certa ligação afetiva entre *nyungwe* e *makonde* que radica de alguns hábitos comuns e consequentemente uma provável proveniência e/ou influência makonde que se pode observar nos seguintes casos:

Cikuti (n., likuti?, mkd.; kukutira, kuti thii?) 'ajuda mútua'; *Kukula* (v., lipiku, mkd.; Kuran?, ár.) 'crescer, tornar-se adulto'; *Malire* (n., Mariri?, mkd.; maliridwe, kumala) 'limite'.

✓ **malawismos** (Mal.)

Cikalango (n., Karonga?, Karanga?, cirango; gikalango?, cha.) 'panela de barro grande'.

✓ **portuguesismos** (pt)

Os portugueses marcaram indelevelmente a sociedade *nyungwe* em todos os seus aspetos. O léxico é disso apenas um exemplo. Tete é um dos locais onde os portugueses

instalaram feitorias primeiro (1535)¹⁸, a par de Sena (1530) e Quelimane (1544) para o comércio. Antes, missionários, comerciantes, exploradores, aventureiros, criminosos, degredados, militares, administradores, etc. já cruzavam o país de lés a lés. O Rio Zambeze serviu de grande via de penetração para o interior em busca do ouro do *Mwenemutapa*. Ao longo das suas margens, surgiram os prazos do Vale do Zambeze, um sistema de colonização indireta da coroa através dos prazeiros e das famosas donas da Zambézia:

Bala (n., bala) 'bala'; *Bandazil Kabandazi* (n., bandakadzi; capataz?) 'capataz'; *Bichu* (n., bicho) 'escravo'; *Biriwita* (n., belita?, pt, kubiriwira) 'tecido cru preto'; *Cibanti_{in}* (n., charmante?; cheio de brilhantes?) 'enfeites'; *Cagada* (n., jangada?) 'cinto'; *Cifuzo* (n., fuzil?, pt) 'fuzil'; *Cigaleta* (n., bicicleta?, pt) 'jante de bicicleta'; *Cikalo* (n., cigarro?, pt) 'desejo de fumar'; *Cinthero* (n., inteiro?, pt, biriwita) 'pano cru'; *Litsito* (n., recinto?; pt rutsito, xona) 'cerca, sebe da casa'; *Nyagirinya* (n., negrinha, pt) 'escrava doméstica'.

✓ **nyandjismos** (nya.)

Apesar da invasão *nguni* ter sido travada em *Barwe*, isso não impediu que alguns grupos, à revelia ou em debandada alcançasse Angónia (*nguni*), atravessando a região dos *anyungwe*, onde terão deixado as suas marcas da provável proveniência e/ou influência *nyanja* que se pode associar ao surgimento do Império de Gaza (*Ngungunyane*), ao processo *Mpfekani*:

Bvuto (v., kubvuta) 'sofrimento'; *Bzwombo* (n., bzwi ombo, kuwomba?) 'utensílios domésticos'; *Cakudya* (n., kudya, cakuda) 'comida'; *Cigwirizano* (n., kugwirizana; cigwinyizano) 'ajuda mútua'; *Cirolezo* (n., cirowezo?, kulowa) 'licença'; *Cithukuku* (n., kuthukula, kuthukuza?) 'progresso'; *Citseko* (n., kutseka?) 'porta de canal palha'; *Dziko* (n., ziko, nya.; nziko?, kuzika; ntsiko?, ntsiku?, kutsika) 'país'; *Kayera* (n., kuyera) 'feijão branco pequenino'; *kudiwala* (v., kudiwala) 'esquecer'; *Kugopa* (v., kuwopa?) 'temer'; *Kulowerera* (v., nya.?, onom. lowerere) 'ir pelos matos fora'; *Likodzo* (n., kukodza) 'bilhariose'; *Muyaya* (n., muyaya, nya.?) 'sem fim, eterno'; *Pepani* (exp., pepani; kupepesa) 'desculpe';.

✓ **swahilismos** (swa.)

Antes dos portugueses, já os *swahili* tinham estabelecido uma feitoria em Tete. Comerciam ouro, escravos, marfim com a costa: *Ibo*, *Melide*, *Mombasa*, *Kilwa*, *Zanzibar*, etc. temos marcos dessa provável proveniência e/ou influência swahili através do comércio que permitiu ligar a costa ao interior do cobiçado de ouro de *Mwenemutapa*:

Dzina (n., Ezinma?, Igbo, Nig.; jina, swa.; zita, xona; dzindza) 'nome'; *Khumi₂* (n., kumi, swa.) 'dez'; *Kubala* (v., habari?, swa.; onom. balala, kubalalika, kubalalisa?; bore?, ing.) 'dar a luz'; *Kubvala* (v., kuvaa, swa.; Tavara (Tawala)?; mabvalo?) 'vestir'; *Kugawa* (v., gawo, swa.; kugawa, kugawanya, swa.; Gao?, Mali) 'repartir'; *Mbew* (n., mbegu, swa.; imbew, zul.; Chikura Wadyembeu, Rozvi mberi?, xona) 'semente'; *Nay* (num., nne, swa.) 'quatro'; *Ndzeru* (n., mzee?,

18 No século XVII, a região era já o principal centro comercial do interior de Moçambique, sendo, por isso, um dos mais antigos aglomerados portugueses do interior africano. [https://www.infopedia.pt/\\$tete?intlink=true](https://www.infopedia.pt/$tete?intlink=true) (acedido a 25/0/21).

swa.; Maseru?, Les.; yeruzo, kuyeruza) 'juízo, sabedoria'; *Ndjira* (n., njia, swa.; Kanjila?, yao; Mzila?, Muzila; ngela, cha.) 'caminho'; *Nguwo* (n., nguwo, swa.; gown?, ing.; muguwo?, kuguwa?) 'pano, tecido'; Nsozi/ Tsozi (n., chozi, swa.; musuzumiro, nsuzumiro?, kusuzumira) 'lágrima'; *Nyongo* (n., nyongo, swa.) 'porfia'; *Nzungu* (n., mzungu, swa.; mu-zungu, mazungu, dzungu, kuzunguza, kuzungulira, nzukwa?) 'branco'; *Piri* (num., mbili, swa.) 'dois';

✓ **xonismos** (xona)

A parte da província de Tete onde se fala *nyungwe* pertencia ao Império do *Mwenemutapa*. Aliás, os *anyungwe* parece ascenderem dos kore kore, um dos povos do Zimbabwe. Para eles, Zimbabwe é uma espécie de segunda pátria. Continua a haver muita porosidade fronteiriça e entrecruzamento entre os povos xonas e os das antigas zonas daquele Império. Muitos homens *nyungwes* iam para Zimbabwe trabalhar nas quintas e nos quintais. Não admira, pois, que partilhem muito léxico comum:

Bandazil/ Kabandazi (n., bandakadzi, xona; capataz?, pt) 'capataz'; *Bara_{in}* (n., bare?, xona) 'mar'; *Bulula* (n., bulu; bhurura, xona) 'mosca tsé-tsé'; *Cibalo* (n., chibharo, xona; chibalekile?, cha., kubaleka) 'trabalho forçado'; *Cibatso* (n., cibats(ir)o, kubatsira, cibatizo?, kubatsa, xona) 'penhor, dote'; *Cikhute* (n., cihunde, xona; hut?, ing.) 'casa ou vedação de palha ou folha diversa'; *Cimbudzu₁* (n., chimbuzi, xona; ku mphundzu) 'retrete'; *Diwa* (n., kuwa?, xona; tiwa?, kutiwama) 'ratoeira de pedra'; *Kuchona* (v., Shona, xona, kudjoni?) 'radicar-se em terras shonas'.

Chegaram, ao *nyungwe*, *afrikaansismos* (*Afrikaans*) ou provável proveniência e/ou influência afrikaans e não só, possivelmente, por via xona (Zimbabwe), donde alguns trabalhadores *nyungwe* partiam para a África do Sul:

Basa (n., basa, xona; boss, ing.; baas, afr.) 'trabalho', *Basi* (adv., interj., basi, xona; baas?) 'basta'; *Basopa/ Basopo* (interj., basopo, pas up?) 'cuidado'; *Duku* (n., kopdoek) 'lenço da cabeça para senhoras'; *Kabudula* (n., kortbroek?; kakubudula?, kubudula, kudula, nya.) 'calções'; *Kubasopa* (v., basopa) 'cuidar'; *Kucosa* (v., xhosa?, Af. S.) '(re)tirar'; *Kuphata* (v., onom. phatu; Pata Pata, Af. S.) 'agarrar, pegar'; *Kutenga* (v., Gauteng?, Af. S.; kutonga, kuthenga?, xona) 'levar/ buscar'; *Kuwenga* (v., tshivenda?, Af. S.; gawenga?) 'odiar'; *Kuzula* (v., onom. zu; zulu, Af. S.; Mazura? Mambo; Kazula?) 'arrancar da terra'.

✓ **yaoismos** (yao)

Os *yao* inseridos no Império Maravi, muito influenciado pelo islamismo devido ao seu comércio com os árabes, um dos mais antigos, senão, o mais antigo contato na África Austral, também exerceram a sua influência sobre o *nyungwe*:

Khonde/ Likole (n., Honde, Barwe; hunde?, xona, nkhondo; likhonde, yao?/mkd.?) 'varanda'; *Mataka* (n., pl, Mutaka?, Mataka, yao; thaka, utaka?) 'terra, chão'; *Mbumba* (n., mbumba, yao; mubumba?, kuwumba?) 'parentela, família, multidão'.

✓ **zambianismos** (Zamb.)

Para a Zâmbia também se deslocavam alguns *anyungwe* à procura de trabalho nas minas de cobre, barragem (Kariba), além do fator vizinhança.

Cisimba (n., Chisimba, Zam.; ntsimba?, xona; cisi?; kusimba?) 'santinho'; *Kalimba* (n., Limba?, RDC; Kaliba, Kariba?, Zam., kulimba) 'xilofone'; *Kubisa* (v., onom. bii; Bisa?, Zam.) 'esconder'; *Kudzala* (v., Dzalanyama mountains?, Mal./ Zam.; kudza?; zala?, Ang.; Zalala?, Quelimane; Salalah?, Oman) 'estar cheio'; *Kulamba* (v., Lamba, Zambian Copperbelt, Zam.; Amaramba?, Nia.; Kilamba?, Kim.) 'recusar'; *Kulimba* (v., Limba?, RDC; kalimba, Kaliba?, Kariba, Zam.; himba; Quirimba?; kusimba, xona) 'ser/estar forte/ bem'; *Kulodza* (v., lozvi-lozwi-rozwi, rozvi, lozi, malozi ou barotse, Zam.; kulobzwika?, kulota?; kurozva, xona; kuloza, cha., 'sonhar') 'enfeitiçar';

A dimensão dos empréstimos linguísticos em *nyungwe* é muito diversificada e pluricontinental, como os exemplos abaixo procuram espelhar:

*Basa*₁ (n., basa, xona; boss, ing.; baas, afr. 'trabalho'; *Cifanikiso/ Cifanikizo* (n., Áf. S., kufanana?, cha.) 'espantalho'; *Gwangwa* (n., Gwangwa, Áf. S.) 'celeiro'; *Kulondola* (v., kulonda; kulondolola?, Áf. S.) 'ir atrás de, seguir alguém'; *Kuwira* (v., Huila?, Ang.) 'iniciar a ferver'; *Kuyamba* (v., Mayombe?, Ang.; kuhamba?, xil.) 'começar'; *Kuzungira* (v., kuzunga, zungueira?, Ang.) 'visitar alguém'; *Kuzerewera/ Kuzolowera* (v., kutolowera, cha.) 'habituar-se'; *Mbuto* (n., Xiimbuto?, cha.) 'lugar'; *Mpfundzisi* (n., mufundisi, cha.) 'professor'; *Kudziwa* (v., Dziwe Dziwe?, Mut.) 'saber'; *Kukoma* (v., Likoma?, Nia.; Nyankoma? (Nyangoma), Mut.) 'saber bem'; *Kutola* (v., Torwa?, Mwe.; kutula) 'buscar, levar'; *Manungo* (n., pl, Maungo?, Mwe.; manu nu nu?, kununa) 'organismo, forças, disposição'; *Mwenye* (n., Mwe.; monhé) 'comerciante asiático'; *Cipandel/ Cipindi* (n., Chipande, Nia.) 'parte'; *Kulokota* (v., kore kore?; Marocotera?, Nia.) 'achar, apanhar'; *Kuwamba* (v., Wamba?, Ken.; Kuamba, Nia.) 'fumar com fogo'; *Kulamuka/ Kumuka* (v., Lamu, Npl.) 'acordar, erguer-se'; *Bvuto* (v., kubvuta, nya.) 'sofrimento, chatice'; *Cigwirizano* (n., kugwirizana, nya.; cigwinyizano) 'ajuda mútua'; *Cimande* (n., kumanda?, nya.) 'nódoa'; *Ciwambo* (n., ciwabu?, Chiwabo, Zamba.; Chivambo?; kuwamba?) 'nome de etnia'; *Kaliri* (n., caril, PM, curry, ing.) 'molho, conduto'; *Lowolo* (n., lobolo, PM) 'dote'; *Mankhwala* (n., pl., makwara, Inh.; kuhwara?, xona) 'remédio(s)'; *Nxopil/ Xopi* (n., copi, Inh.) 'albino'; *Mpata* (n., Lupata, Zem., kupata) 'estreito'; *Kutambalala* (v., Tambara?, Man.; kutamba kurara?, xona) 'sentar-se com pernas esticadas'; *Kutandika* (v., Catandica, Man.; kutando-ikha?, citanda?) 'estender'; *Usakala* (n., Nyasakala, Man.; usaya kukhala?, kusakala) 'trapo, farrapo'; *Kutaza* (v., Taza, Mar.; kuthadza?, xona; capataz?, pt.) 'não saber';

Passando por África. O comércio e o trabalho escravos movimentaram bens e homens (sobretudo) em várias direções de África. Os portugueses foram os primeiros europeus (ocidentais) a porem os pés em África e também os que mais tempo lá permaneceram. Terão calcorreado a África de lés a lés:

Cirombo (n., kikongo?, RDC; Quilombo?, Br./ Ang.) 'bicho'; *Kuduwala* (v., dowá, Dowá?, Mut.; duala, Douala/ diwala/ dwela/ dualla/ dwala?, Cam.; Dwarka?, Índia) 'adoecer'; *Kugona* (v., onom. gone; Logone?, Cam.; kukonwa?) 'dormir'; *Kuwonda* (v., onom. wonde wonde wonde, Yaounde, Ewondo?, Cam.; Liwonde?, Mal.; wound?, ing.) 'emagrecer'; *Dzina* (n., Ezinma?, Igbo, Nig.) 'nome'; *Khonkho* (n., okonkwo?, Igbo, Nig.) 'conservar bem, asseio'; *Kufuna* (v., Ikemefuna?, Igbo, Nig.) 'querer'; *Kukoka_{in}* (v., cocoa; makouka?, CM) 'atrair'; *Kuphata* (v., Napata?, Egt.; kupha?, phathi, kupata) 'pegar, agarrar'; *Kucita* (v., Kuchita/ Kuxita/ Kushita?, Egt.) 'fazer'; *Mulomo₁* (n., Oromo, Lomo?, Eti.) 'boca'; *Surma* (n., Eti./ Som.) 'jogo de agarra o ladrão'; *Nthethwa_{in}/ Nthetha_{in}* (n., fan.?, kuththa) 'medicinas'; *Madzi* (n., pl., mazi, fio./ ibi.) 'água'; *Mafuta* (n., pl, mafuta, fio./ibi.) 'óleo, banha'; *Masikati* (n., pl, masika, fio./ibi.; masiku ya kati, xona) 'meio-dia'; *Zembezi_{in}* (n., Chambeshi, Zâm.; Nsambi, Nzambi 'God', Gab.; nsambe, kusamba) 'nome de rio'; *Dzimba₁* (n., Chiyumba, umb.; pl. himba, xona, Zimba?, nzimba, musimba?) 'toca subterrânea';

Gowero (n., Gweru~Gwelo?, Zim.; Goedereede Gorée?, Sen.) 'casota de rapazes'; *Kubinda/ Kubindira* (v., onom bindi; Bindura?, Zimb.; kubinda?, Cabinda?, Ang.; bind?, ing.) 'ter cio, enfiar a cauda entre o rabo'; *Kweru* (adv., Gweru?, Zimb.; kwa heri?, swah.; yeru?) 'cedo'; *Mbew* (n., mbegu, swa.; imbew, zul.; Chikura Wadyembeu, Rozvi mberi?, xona) 'semente'; *Kulamba* (v., Lamba, Zambian Copperbelt, Zam.; Amaramba?, Nia.; Kilamba?, Kim.) 'recusar'; *Ncira* (n., ncila, cha.; mucira (kucira), mukira, kumuka; ci ri ri?; mukila, kim.) 'cauda, rabo'; *Ndzeru* (n., mzee?, swa.; Maseru?, Les.; yeruzo, kuyeruza) 'inteligência'; *Nsobwe* (n., onom. bwe bwe bwe?, mbwebwe?; nsobe/ nsope?, mkh., Sultanato de Angoche) 'riso'; *Nziro* (n., nsiro?, musiro, mkh., Sultanato de Angoche) 'pedra de polir'; *Xamwali* (n., emwali?, mkh., Sultanato de Angoche; ca Mwari?, xona) 'amigo'; *Cikalango* (n., Karonga?, Mal.; Karanga?, cirango; gikalango?, cha.) 'panela de barro grande'; *Dzomba* (n., Zomba, Mal.) 'praga de gafanhotos'; *Kulonga* (v., Karonga?, Mal.; kulonga, sena) 'ordenar por fila, arrumar'; *Kutaza* (v., Taza, Mar.; kuthadza?, xona; capataz?, pt) 'não saber, ser incapaz'.

Até ao resto do mundo, também como consequência do comércio e o trabalho escravos. Os portugueses também abriram a África ao mundo (para o mal e para o bem (talvez)):

Xereni (n., shilling, ing.) '1 euro'; *Xolo* (n., senhor, pt) 'senhor'; *Yaso* (n., aço, pt) 'aço'; *Zimola* (n., esmola, pt.) 'cego'; *Zubera* (n., algibeira?, pt.) 'algibeira'; *Nchala* (n., cala, inxalá?, ár.) 'unha'; *Nsendzi* (n., zanj/ zenji/ zendj?, ár.) 'preto'; *Ntima* (n., iman?, ár.) 'coração'; *Thupi* (n., tupi?, br.) 'corpo'; *Bumbu* (n., bump?, ing., bumbum?, br.) 'região pélvica da mulher'; *Kapolo* (n., Kaporo?, Mal.; ka aPolo, Marco Polo?) 'escravo';

Os dados e conhecimentos acima apresentados permitiram-nos lançar algumas luzes a uma matéria ainda muito obscura porque não estudada acerca da lexicografia e/ou dicionarística *nyungwe*, i. e., da edificação de um constructo semântico teórico-prático de uma língua de tradição oral como é o *nyungwe*. Foi possível constatar que cada palavra tinha uma história atrás de si, que remetia direta e/ou indiretamente para o(s) seu(s) significado(s)/ sentido(s). Essa foi a base de partida para o dicionário.

Usei o método crítico ou especulativo na abordagem e tratamento das informações que fui recolhendo, olhando o que se lia, via e ouvia com espírito aberto e profundo, estando sempre disposto a ir além do aparente, do que anda à tona e na espuma dos dias, carecendo, portanto, de confirmação e validação científica. Um olhar crítico permite procurar encontrar a explicação, a razão de ser e de estar dos fenómenos, do que existe, ou não existe, ou deixa de existir; permite emitir juízos de valor, sob pena de não passar dum mero exercício de maledicência, em vez de ciência. Ou seja, um olhar crítico alarga horizontes, abre novas perspectivas e sugere alternativas.

Investir nas línguas africanas/ *bantu* de Moçambique é investir no desenvolvimento local e, por essa via, no desenvolvimento do país, em geral, por aquilo que elas de tão ligados à realidade, à terra, e os ensinamentos para a vida que nos dão. Saberíamos que, na vida, há momentos em que temos que ser astutos como o *sulo* (*satulo*) 'que não

Sóstenes Rego, Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*...

dorme'; saberíamos usar *thambathika* (*thika*) 'planta com galhos bicudos' nos nossos currais e quintais para nos protegermos de feras; aprenderíamos com *cibere* (*kubereka*) 'maçaroca' como acomodar a criança ao colo; que *nkhangá* (*kan kan kan*) 'galinha maltesa' é difícil de caçá-la, não só porque corre muito como também porque emitem sinais de alerta mútuos. Mais importante ainda, compreenderíamos melhor como todos somos da mesma família tal como as nossas línguas, etc.

Não é por acaso que Ngunga e Patrício Martins (2012, p. ix) associam o desenvolvimento económico, social, político e cultural do país ao próprio desenvolvimento das línguas dos protagonistas e seus últimos beneficiários:

Na altura, a nossa convicção era de que não era possível o uso de instrumento arcaico para criar a modernidade. (...) a par dos esforços realizados nos outros sectores (...) era preciso desenvolver as línguas que constituem o recurso mais importante da expressão do pensamento das pessoas que concebem e realizam os projectos de desenvolvimento que beneficiam todo o país.

Estas palavras fizeram-me lembrar a minha convicção de que a melhor forma de conhecer e cativar uma pessoa é conhecendo a sua língua. Com ela, conhece-se a sua cultura, a sua história, mais do que os livros destes respetivos saberes humanísticos nos podem ensinar. Pode-se manipular e romancear a história, a língua, não, porque até isso estaria gravado nela.

Inicialmente, o *nyungwe* foi muito influenciado pelo *swahili*¹⁹. Seguiram-se sucessivas influências do inglês/ *afrikaans*/ fanakalo (chilapalapa) devido às migrações para o atual Zimbabwe onde as pessoas iam trabalhar nas quintas (*farmers*), quintais e minas para ganhar mais dinheiro do que ganhavam em Tete e do governo português, além, obviamente, da influência do *shona*, *sena*, *nyanja*, *makhuwa*, para citar apenas estas línguas similares. O léxico *nyungwe* está cheio de exemplos que comprovam isso.

O *nyungwe* necessita de ver o seu estatuto valorizado através da realização de várias ações, entre as quais, o reforço do seu papel linguístico, económico, social, político, que passa, nomeadamente da sua produção científica²⁰. Do ponto de vista

¹⁹ Na altura da chegada dos portugueses em 1530, Tete-cidade era o principal centro comercial swahili, no Vale do Zambeze, do Império de Monomotapa.

²⁰ Atualmente, serve de língua de instrução primária para crianças de língua materna *nyungwe*, mas ainda não é ensinada em nenhuma escola para quem não a fala e a queira aprender formalmente. Nem esta língua nem as outras. O instituto de Línguas (estrangeiras ocidentais) em Maputo e nalgumas das suas delegações provinciais têm ministrado alguns mini-cursos de línguas bantu de Moçambique sem impacto nacional digno de se assinalar. A forma privilegiada da sua transmissão aos mais novos é ainda a via oral

morfológico, é mais uma língua fusional que aglutinativa já que recorre mais a ideofones e não propriamente onomatopeias²¹, que recorre ao expediente de morfemas prefixais para dar conta de tempo, aspeto, pessoa, número e também morfemas sintáticos ao radical verbal. O sufixo é indicativo do modo verbal.

Constatações/ Considerações Finais

Este Artigo intitula-se "Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe* (não Publicado)". O seu objetivo é expor sucintamente o processo da edificação deste dicionário e a metodologia nele usada para a construção do(s) sentido(s)/ significado(s) do léxico *nyungwe*. Tal metodologia consistiu no apelo aos supostos factos ou causas por detrás de cada palavra. Trata-se do primeiro dicionário monolíngue *nyungwe* a descrever o léxico *nyungwe* e, portanto, a primeira metalinguagem do vocabulário geral desta língua. Refira-se que o dicionário bilingue *nyungwe*-português (1991) existente, pela sua natureza, não é nenhuma metalinguagem do *nyungwe*. Ele limita-se a traduzir ou a apresentar os equivalentes em português.

Desse ponto de vista, o estudo revelou a ausência de trabalhos sobre a origem e significado das palavras em *nyungwe* e a necessidade de se realizarem mais investigações sobre metalinguagens *nyungwes*, matéria ainda completamente opaca. Os portugueses influenciaram e moldaram profundamente a vida dos moçambicanos em geral e dos *nyungwe* em particular em quase todas as esferas desde as línguas, a gastronomia, a indumentária, passando pela economia até à religião. Praticamente, não há palmo de terra em África onde o português não tenha lá posto o seu pé.

A grafia *nyungwe* ainda não está estabilizada. Como resultado, temos variações gráficas: a) do mesmo autor e, por vezes, no mesmo texto, b) de autor para autor (apesar de haver somente menos de meia dúzia a escrever). Saber que o *nyungwe* é uma língua aglutinativa poderia contribuir para a conceção e a prática de uma grafia consentânea essa característica. A grafia instituída para o *nyungwe* pelo NELIMO está longe de ser consensual. A carência de estudos quer lexicográficos quer dialetais não permite tirar conclusões sobre se determinada variação é gráfica, lexical ou dialetal.

(de boca em boca). A par disso, há uma emissão em *nyungwe* de algumas horas na Emissora Provincial de Tete, mas isto data da era colonial, que se emitia a partir da cidade da Beira. É a forma mais importante de circulação formal do *nyungwe*. Textos escritos não circulam, exceto os da SIL (Summer Institute of Linguistics), que a partir de 2015(?), organizam sessões de leitura ao ar livre nos bairros e nas casas das pessoas, até agora, apenas na cidade de Tete.

21 <https://forum.duolingo.com/comment/10997328/What-is-an-Agglutinative-language> (acedido a 9/01/21).

Outra constatação que parece derivar da falta de um dicionário monolíngue é o fato de haver um número considerável de palavras não lexicalizadas, que se destacam com a abreviatura *in* (inovação). devidamente assinaladas. Esta pequena amostra evidencia também o caráter aglutinativo desta língua ao exibir muitos casos em que o português necessita de várias palavras para traduzir uma só do *nyungwe*. Isto dificulta imenso traçar a fronteira de palavra, fundamental na determinação de lexema, com a agravante de ser uma língua oral e sem tradição lexicográfica.

Os ideofones são uma característica da língua *nyungwe*. No fim das contas, e apesar dos infundáveis receios que o estudo das línguas nos possa mergulhar em conflitos étnicos, este estudo, bem pelo contrário, mostra-nos que seria um elemento catalisador da nossa unidade nacional, fundada nos laços existentes entre os diversos povos de Moçambique e não só. Numa sociedade sem educação formal, a língua assumia esse papel de ensinar o homem a (con)viver em harmonia com a natureza que o rodeava e a poder tirar proveito dela a partir desse seu conhecimento. O homem podia saber cuidar da natureza e a ter cuidado dela. Esse elo hoje está enfraquecido, com consequências devastadoras para ambos (natureza - homem), mais nefasto para este último. É com a consciência de que “nunca há um ponto final em ciência” (Adalberto Campos Fernandes, SIC, 19/03/21) que ponho ponto final a este artigo.

Referências

Câmara, Crisófia C. F. Langa da (2018): *Análise Minimalista das Extensões Verbais em Nyungwe*. 285f., Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Ivanov, Valentin (2018): *Some Considerations on Conceptualization of Time in Nyungwe (Bantu N43, Mozambique)*, 155f., Master's Thesis. Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

Livingstone, David and Charles (1865): *Narrative Expedition to the Zambesi and its Tributaries; and of the Discovery of the Lakes Shirwa and Nyassa. 1858—1804*. London, John Murray, Albemarle Street.

MARTINS, M. (1991). *Elementos da Língua Nyungwe*. Lisboa: Editorial Além-mar.

Ngunga, Armindo e Patrício M. Martins (2012): *Xihlamusarito xa Xichangana*. Maputo, Centro de Estudos Africanos (CEA)/UEM.

Sóstenes Rego, Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*...

Rego, Sóstenes Valente (2012): *Descrição Sistémico-Funcional da Gramática do Modo Oracional das Orações em Nyungwe*. 240f., Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Neves, Marco. 'Palavras que o Português deu ao Mundo – Viagens por Sete Mares e 80 Línguas,' in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/arigato-tem-origem-portuguesa/4336> [consultado em 07-02-2021] .

JESUS Film For Nyungwe (2016). Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/arigato-tem-origem-portuguesa/4336> ou <https://www.youtube.com/watch?v=8XDGy45I35Q> Acesso em 07 fev. 2021.

Skhosana, Philemon Buti (2009): *The Linguistic Relationship between Southern and Northern Ndebele*. Tese de Doutoramento em Literatura apresentada na Faculty of Humanities, University of Pretória, Pretória.

Lema ou Entrada do Verbetes: Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lema_\(lingu%C3%ADstica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lema_(lingu%C3%ADstica)). Acesso em: 10fev.2021.

Língua Umbundu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdABeeTsCNw> Acesso em: 2 fev.2021.

Neves, Romeu (2007). *Arte marcial japonesa (2)*. Disponível em:

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/arte-marcial-japonesa-2/22357>.

Acesso em: 09 fev.2021.

Recebido em: 05/06/2021

Aceito em: 15/09/2021

Para citar este texto (ABNT): RÊGO, Sóstenes. Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.54-76, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): RÊGO, Sóstenes. Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue *Nyungwe*.(2021, jan./jun.). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 54-76.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Exposição fotográfica do artista italiano Osvaldo Neirotti

Osvaldo Neirotti

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6256-3517>

Resumo (português): Osvaldo Neirotti, nasceu em Torino, na Itália, é artista plástico. Tem dois livros editados pela editora Il Viandante. Seguiu a sua formação em arquitectura, no entanto, tendo que interromper os estudos por graves motivos familiares, percurso que no entanto lhe permitiu alcançar a qualificação de designer e a especialização em gráfica publicitária e marketing. Mestre em estilo e design. É mestre em Estilo e design. Admira trabalhos com bairro e consegue realizar esculturas com materiais e cores diversos. Seus trabalhos dão ênfase aos bairros e a natureza com um olhar específico para o meio ambiente. As fotos apresentadas nesta exposição ilustram essa relação entre o imaginário e a o meio ambiente e em especial a árvore. A árvore pode carregar interpretações diferentes no espaço onde se encontra. Há um diálogo entre as pinturas dos caules das árvores e o ambiente e a vida em sociedade. Na exposição se observa a elevação da cor da árvore do que o resto do ambiente envolvendo. Trata-se de uma exposição impar e exclusiva. Árvores em cidades ao redor do mundo são polvilhadas, mais ou menos, com PM10 e PM2.5, causadas por décadas de poluição; e com tais substâncias podemos dizer com segurança que quase todas as árvores urbanas estão doentes. Os materiais usados são nada menos que Pesticidas Coloridos Naturais feitos de Cal, Farinha, Leite, Pigmentos Naturais, Água e Óleo de Linhaça, é o mesmo princípio que vários Estados usam incluindo Israel, Espanha, Portugal, EUA, Grécia, Bruxelas ... Quando polvilham o tronco dos pomares e das árvores comuns com cal branca para os proteger dos parasitas, dos raios ultravioleta e das fendas. Neste caso, tenta-se curar a Árvore e é-lhe dada uma máscara que a torna visível aos olhos de quem não a percebe, não a respeita e não a considera suficientemente.

Palavras-chave: Arte; Artista; Pintura; Exposição

Mostra fotografica dell'artista italiano Osvaldo Neirotti

Abstract (italiano): Osvaldo Neirotti, nato a Torino, Italia, è un artista. Ha due libri pubblicati dalla casa editrice Il Viandante. Ha seguito la formazione in architettura dovendo però interrompere gli studi per gravi motivi famigliari, un percorso che comunque gli ha permesso di conseguire la qualifica di designer e una specializzazione in grafica pubblicitaria e marketing. Master in stile e design. Master in stile e design. Ammira i lavori con il quartiere e riesce a creare sculture con materiali e colori diversi. Le sue opere enfatizzano i quartieri e la natura con uno sguardo specifico all'ambiente. Le foto presentate in questa mostra illustrano questo rapporto tra l'immaginario e l'ambiente, in particolare l'albero. L'albero può portare diverse interpretazioni nello spazio in cui si trova. C'è un dialogo tra i dipinti dei fusti degli alberi e l'ambiente e la vita nella società. La mostra mostra l'elevazione del colore dell'albero rispetto al resto dell'ambiente circostante. È una mostra unica ed esclusiva. Gli alberi nelle Città di tutto il mondo sono cosparsi, chi più chi meno, di PM10 e PM2,5 causati da decenni di smog; e con tali sostanze possiamo tranquillamente dire che quasi tutti gli Alberi Urbani sono malati. I materiali usati non sono altro che Antiparassitari Naturali Colorati fatti di Calce, Farina, Latte, Pigmenti Naturali, Acqua e Olio di Lino, è lo stesso principio che usano vari Stati tra cui Israele, Spagna, Portogallo, USA, Grecia, Bruxelles quando cospargono il tronco dei frutteti e degli

Alberi Comuni di Calce Bianca per proteggerli da Parassiti, Raggi UV e Fessurazioni. In questo caso si tenta di curare l'Albero e gli si dona una maschera che lo rende Visibile agli occhi di chi gli alberi non li nota, non li rispetta e non li considera a sufficienza.

Parole chiave: Arte; Artista; La pittura; Esposizione

Exposition de photos de l'artiste italien Oswaldo Neirotti

Résumé (français): Oswaldo Neirotti, né à Turin, en Italie, est un artiste. Il a deux livres publiés par la maison d'édition Il Viandante. Il suit cependant sa formation en architecture, devant interrompre ses études pour de sérieuses raisons familiales, parcours qui lui permet cependant d'obtenir le diplôme de designer et une spécialisation en graphisme publicitaire et marketing. Maîtrisez le style et le design. Master en style et design. Il admire les œuvres avec le quartier et parvient à créer des sculptures avec différents matériaux et couleurs. Ses œuvres mettent l'accent sur les quartiers et la nature avec un regard spécifique sur l'environnement. Les photos présentées dans cette exposition illustrent cette relation entre l'imaginaire et l'environnement, notamment l'arbre. L'arbre peut porter différentes interprétations dans l'espace où il se trouve. Il y a un dialogue entre les peintures de tiges d'arbres et l'environnement et la vie en société. L'exposition montre l'élévation de la couleur de l'arbre par rapport au reste de l'environnement environnant. C'est une exposition unique et exclusive. Les arbres des villes du monde entier sont plus ou moins arrosés de PM10 et PM2,5 causés par des décennies de smog ; et avec de telles substances, nous pouvons dire sans risque que presque tous les arbres urbains sont malades. Les matériaux utilisés ne sont autres que des Pesticides Colorés Naturels à base de Chaux, Farine, Lait, Pigments Naturels, Eau et Huile de Lin, c'est le même principe que divers Etats utilisent dont Israël, Espagne, Portugal, USA, Grèce, Bruxelles.. . quand ils saupoudrent le tronc des vergers et des arbres communs de chaux blanche pour les protéger des parasites, des rayons UV et des fissures. Dans ce cas, on tente de guérir l'Arbre et on lui donne un masque qui le rend visible aux yeux de ceux qui ne les remarquent pas, ne les respectent pas et ne les considèrent pas suffisamment.

Mots-clés: Art; Artiste; Peinture; Exposition

**1 - Título "City Jungle" - Adriano Tree - Along Po Antonelli 101 Turín
Italia**



2 - Título "Hacer trampa " - Marco Tree



3 - Título "Hacer trampa " - Marco Tree



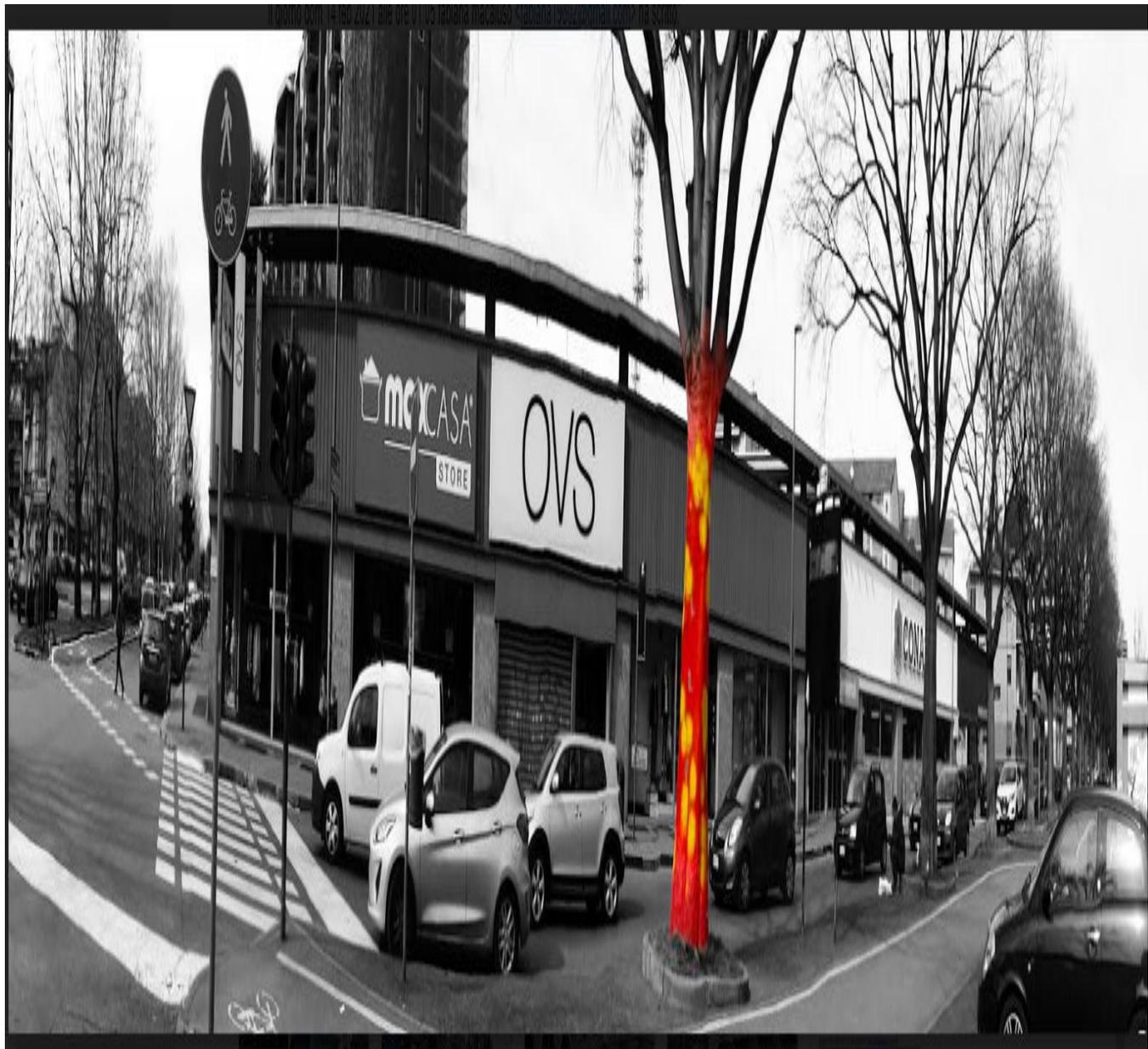
4 - Título "Sin filtros" - Morris Tree



5 - Título "Sin filtros" Árbol "Lukcy"



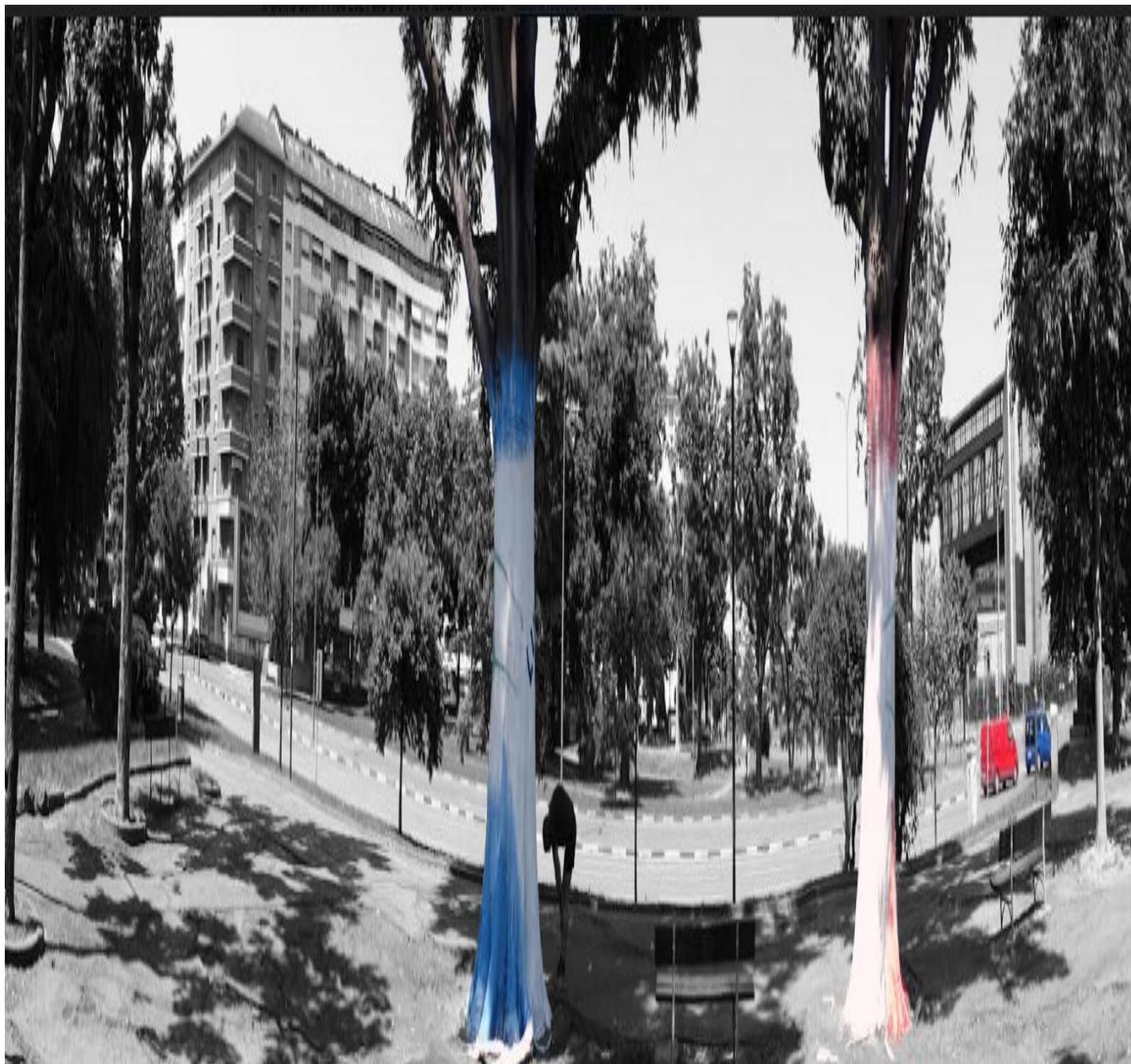
6 - Title "Tree of the Woman" Tree Elena



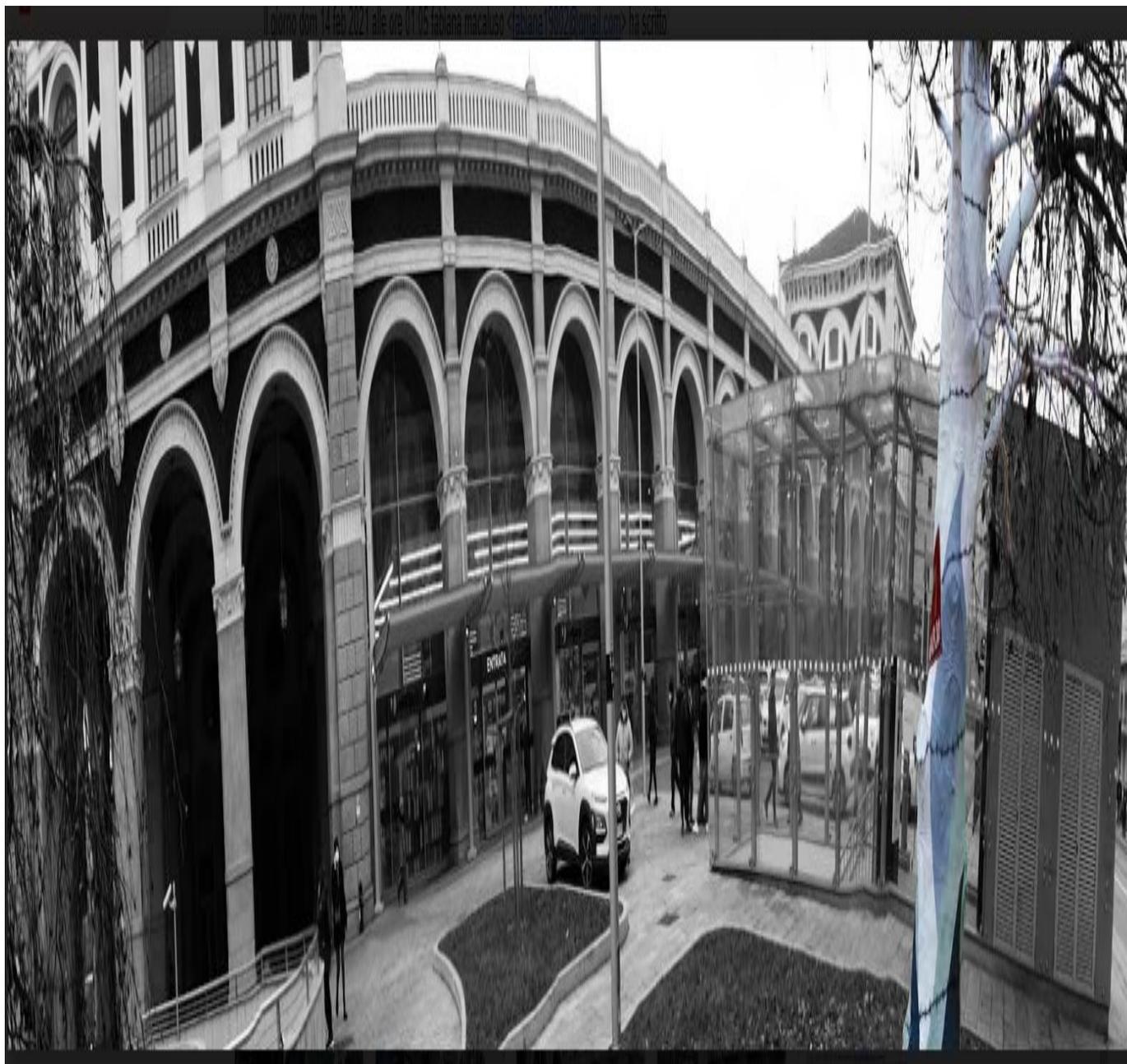
7 - Título "Génesis" - Árboles Adán y Eva



8 - Título "Génesis" - Árboles Adán y Eva



9 - Título "Track 17" - Árbol Cristina



10 - Título "Track 17" - Árbol Cristina



Referências

NEIROTTI, Oswaldo. Entrevista “natureza urbana” (site: Obras de Arte). 2021. Disponível em: <https://www.obrasdarte.com/osvaldo-neirotti-natureza-urbana/> Acesso em: 19 jul.2021

Recebido em: 12/05/2021

Aceito em: 22/09/2021

Para citar este texto (ABNT): NEIROTTI, Oswaldo. Exposição fotográfica do artista italiano Oswaldo Neirotti. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.462-474, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): NEIROTTI, Oswaldo (jul./dez 2021.). Exposição fotográfica do artista italiano Oswaldo Neirotti. (2021, jan./jun.). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 462-474.

Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola: kikongu, kimbundu e umbundu

Abelina Marcos*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8890-9232>

Resumo: Cada língua tem um léxico que a diferencia das demais, e ainda que seja derivada de outra, ela tem suas próprias características, tanto no ramo da fonologia como no da ortografia. O empréstimo linguístico é um fenômeno universal, logo como africanos (Angolanos) não fugimos à regra. O povo angolano é conhecido por usar a Língua Portuguesa como língua oficial e, sendo africanos, temos outras línguas que nos distinguem de outros povos dentro de África e do mundo. O léxico do Português usado em Angola, também chamado por alguns linguistas de *Angolês*, está repleto de palavras próprias, ou seja, o *sermo angolanus*. Essas palavras foram emprestadas das línguas bantu, por isso o nosso tema, **Empréstimos das línguas bantu no português falado Em Angola: kikongu, kimbundu e umbundu**, chama a nossa atenção, de modo a clarificar sobre suas origens e significados, e como essas palavras estão infiltradas dentro do Português que falamos. Este estudo pretende demonstrar como o Português falado em Angola é autêntico, e que tem bases para a sua autonomia. Daí a necessidade da apresentação de subsídios linguístico-semânticos para a abordagem das inquietudes linguísticas, relativamente à sua interpretação, pois eles foram, como que, emprestadas das línguas *Bantu*, e impuseram uma característica diferencial na língua oficial dos angolanos. Para esta investigação, usamos as pesquisas bibliográfica e de campo, sendo que foram entrevistadas algumas pessoas que têm como língua materna. O léxico de um povo conta histórias, transmite mensagens e evidencia culturas. É assim que a língua de um povo é vista, como sua identidade.

Palavras-chave: Empréstimos, Línguas Bantu, Português falado em Angola, Angolês.

Bantu Language Borrowings in Angolan Portuguese: Kikongu, Kimbundu and Umbundu

Abstract: Each language has a lexicon that differentiates it from others, and even if it is derived from another, it has its own characteristics, both in terms of phonetics and writing. Language borrowing is a worldwide phenomenon, so as Africans (Angolans) we do not escape the rule. The Angolan people are known for using Portuguese as their official language, and being Africans, we have other languages that distinguish us from other people in Africa and the world. The lexicon of the Portuguese used in Angola, also called Angolese by some linguists, is full of its own words, *sermo angolanus*. These words were borrowed from the bantu languages, so our theme, **Bantu language borrowings in angolan portuguese: kikongu, kimbundu and umbundu**, draws our attention, in order to clarify us about their origins and meanings, and how they are infiltrated within the Portuguese we speak. This study will show how the Portuguese spoken in Angola is authentic, and that it has bases for its autonomy. Hence the need for the presentation of linguistic-semantic subsidies to address linguistic concerns, relatively to their interpretation, because they were, as it were, borrowed from the bantu languages, and imposed a distinguishing feature in the official language of the Angolans. For this research, we used bibliographic and field research, and interviewed some people who have as their mother tongue, these ones presented here. The lexicon of a people tells stories, transmits messages and highlights cultures. This is how the language of a people is seen as its identity.

* Licenciada em Línguas e Tradução pela Universidade Católica de Angola, Tradutora, Secretária de Direcção na Academia Diplomática Venâncio de Moura e Co-Fundadora da Espaço Letra, Email: abelinam.espacoletras@gmail.com

Abelina Marcos, Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola: kikongu, kimbundu e umbundu ...

Keywords: Linguistic borrowings, Bantu languages, Portuguese spoken in Angola, Angolese.

Madefeswa ma Ndinga za Bantu Mu Mputulukezo y'Angola: Kikongo, Kimbundu e Umbundu.

Sasila: Nkoso ndinga ininanga ye mpovani yi kusuasanisanga kwa ndinga za kaka, kani kutu mu ndinga ye kaka ya tuka, yani uninanga ye mpilani ya vova, mpe ya masona. E ndefesu'a ndinga, ovo muna mputulukezo "empréstimo linguístico" yani yininanga vo nsilu wa nza wa mvimba, yi diano bonso africano za wonso, asi Ngola mpe ka akatukidi mu nzika ko. E mputulukezo yi ndinga lukutakezo lwa nkangu' a Ngola. Nkasi bonso africano tuninanga, mpe ye ndiga za nkaka zikutusuasanisanga ye atu 'a nkaka mwa Africa ye mu nsi'a mvimba. E mpova ya mputulukezo yi vovuanga kwa nsi ya Ngola, ye toma zala mvimba ye mambu ma si'eto, muna Latim vo sermo angolanus, mo mabokelwango kwa akwamasona ma ndinga ovo Angolesi. E ma mambu matuka kibeni mu ndinga zeto za kisinsi, yi diano e zina dieto tubokele ovo **madefeswa ma ndinga za Bantu mu mputulukezo y'Angola: kikongo, kimbundu, umbundu**, yina kutunuengenesa mpasi vo ye toma kutusonga y mpila igutukillanga. Mu landa ye landidila, y wa nkanda se wa tusongesa ovo y mputulukezo yi vovuanga mu nsi ya Ngola ya kieleka kibeni, yi diano ifuene kala mvimba yeto. Yi diano vo, e ngindu za wonso za akwa masona ma ndinga za mbote kibeni, mpasi vo za katula e mpaka zakulu za mabakisua mandi. Wa mu ma masona, tuvangidingi ye yoyo ubokelwango ovo "pesquisa bibliográfica e de campo", ye tuvovele ye atu a vovanga e ndinga za nsi zazi tusongese ovo tusonekene mu wa nkanda: Kimbundu, Kikongu ye Umbundu. E mpova za nkangu zi samunanga masavu, zi saulanga sangu ye songesa fu. Se yi wau yandi ka muenuango e fu kiani.

Mpova za nsabi: Ndefesua; ndinga za Bantu, mputulukezo yi vovuanga um nsi ya Ngola, Angolesi.

Introdução

O termo *bantu* foi pela primeira vez usado por um alemão de nome Wilhem Bleek, em 1862. Segundo Wilhem Bleek, as línguas *bantu* referem-se a um conjunto de línguas faladas maioritariamente na África Subequatorial, desde os Camarões até à África do Sul. Essas línguas apresentam características comuns na perspectiva fonológica, morfossintática, lexical e cultural. Porém, anteriormente também se designava os seres humanos ou pessoas (*bantu* plural de *mntu*: *peessoas-pessoa*).

Entretanto, muitas línguas africanas ainda usam este termo nesse mesmo sentido. São também associadas a este termo, duas acepções: *Cultura* e *Povo*. O primeiro define o conjunto de conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto um ser social e o segundo o conjunto de indivíduos que têm a mesma origem, a mesma língua, e partilham tradições, costumes e um passado cultural e histórico comum. São conceitos que na verdade se fundem, e este breve artigo vai transparecer exatamente isso.

O fenômeno linguístico do empréstimo é visível em todas as sociedades, embora seja mais notório com a importação de palavras das línguas estrangeiras, no nosso caso, para dentro da Língua Portuguesa. Porém, propusemo-nos a apresentar aqui algo diferente.

Um tema de tese já defendida em diversas vertentes por vários linguistas angolanos, os empréstimos das línguas *bantu* no português falado em Angola—é e vai continuar a ser investigado e estudado. As línguas *bantu de Angola* são representadas por cerca de 9 línguas; elas podem ser mais, se incluirmos os dialetos. No entanto, vamos nos concentrar em apenas 3 delas: *kimbundu*, *kikongo* e *o umbundu*. A pertinência deste tema advém das constantes buscas pelos significados de algumas palavras, originalmente africanas/*bantu* (no caso, angolanas), adaptadas ou emprestadas à língua portuguesa. Estas palavras têm um valor cultural e semântico característico dos falantes da língua portuguesa na variante angolana. Alguns falantes da língua portuguesa (Padrão Europeu-PE), ou até os falantes de outras variedades do português, têm se deparado com elas em vários contextos linguísticos, o que algumas vezes tem causado estranheza. Poderemos ver, como os empréstimos podem variar de acordo com a língua nacional de origem africana, bem como da cultura do povo que a usa.

Propusemos falar dos **Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola**: kikongo, kimbundu e umbundu. Um tema muito importante para os linguistas africanos (angolanos), sendo que tem elevada relevância a nível cultural e etnolinguístico. O *angolês*, ou seja, o português falado em Angola, tem bases sólidas, e precisa de ser apresentado ao mundo como uma língua autônoma, capaz de ser ensinada nas escolas e falada a nível administrativo e a nível nacional.

Embora ainda pareça utopia, não há dúvidas de que, a longo prazo, desta intenção haverá frutos. Queremos chamar a atenção aos estudiosos de línguas africanas, para a questão dos empréstimos linguísticos de línguas africanas para dentro da **língua do colonizador**, sendo que, é recorrente o estudo de empréstimo na vertente de línguas não africanas para dentro do português.

Portanto, a investigação foi à base documental e de breves entrevistas. Serão abordadas questões de origem e história destas línguas, das suas transformações morfológicas, e em que contexto elas são atualmente usadas. O artigo está organizado em 5 partes, como a seguir se apresenta:

Em primeiro lugar, falaremos de noções de empréstimos linguísticos. Em segundo, nos debruçaremos sobre a história da língua portuguesa em Angola. Em terceiro lugar e numa forma sucinta, veremos a origem dos empréstimos no português falado em Angola. Em quarto lugar, falaremos de noções de vocabulário e contexto e, posteriormente, em quinto lugar apresentaremos os subsídios colhidos nesta pesquisa.

Podemos desde já afirmar que as vantagens da abordagem deste artigo poderão ser notadas, a curto, médio ou longo prazo, de várias maneiras, à medida que os falantes nativos do português consigam perceber esses termos e usá-los e à medida que o acervo bibliográfico deste tema é enriquecido, o que conseqüentemente dará azo a obras maiores, como por exemplo a oficialização da variante do Português Angolano (PA/Angolês).

1.Considerações gerais sobre empréstimos linguísticos

Quinta (2017, p.143) mostra na sua abordagem que a Lexicologia, enquanto domínio da linguística, faz o estudo científico do léxico nas suas diferentes estruturas. Ocupa-se igualmente dos fenômenos de criação lexical (lexicogénese), da importação e da formação de unidades lexicais, descrevendo os campos lexicais e semânticos. O campo lexical é representado por um conjunto de palavras ligadas entre si em termos conceituais (CHICUNA, 2018). Por exemplo: a palavra hospital, pode ser associada à doentes, macas, médicos, doenças, tratamento, etc.

Já o campo semântico representa palavras ligadas entre si pelo mesmo sentido. Por exemplo: a palavra medicamento, pode ser ligada a médicos, medicar, medicamentosa, etc. Os empréstimos são estudados dentro da lexicologia e conceituam um fenómeno de criação lexical na qual as palavras de uma matriz linguística podem infiltrar-se numa língua de matriz linguística diferente, mantendo o significado de origem. Ou seja, são palavras cedidas e importadas de uma língua para outra.

Esta cedência é, na verdade, recíproca sendo que, na maioria das vezes, a língua que recebe a palavra emprestada também empresta. Porém, centremo-nos na unilateralidade do empréstimo, ou seja, os empréstimos das línguas *bantu* para o

português (hibridismo¹). O hibridismo, para alguns autores, coincide com os pseudoprefixos, i.é., palavras compostas por radicais latinos e gregos, por exemplo, *pseudo (grego) nimo (latim)*, *sócio (latim) logia (logos=grego)*. Gomes e Cavacas (2004, p.190) afirmam que “esta solidariedade é, um princípio, salutar, refresca as línguas”. Não podemos deixar de concordar com eles, sendo que, de alguma forma, os empréstimos dentro da língua portuguesa, variante angolana estão caracterizados por nuances “excêntricas” e próprias.

Um exemplo de um empréstimo que muito usamos é a palavra *xinguilamento* ou *xinguilar*: vinda do kimbundu, *kuxingila*, que significa ato de entrar em transe; ritual tradicional. Nesse caso em particular, o empréstimo representa um verbo, que passou para a língua portuguesa também como verbo (*xinguilar*) e ganhou outra forma como substantivo ou nome (*xingulamento*). Por outro lado, devemos poder diferenciar os empréstimos dos neologismos, que são palavras novas acrescentadas a uma língua.

Os neologismos são palavras que já existem, mas que adquirem um novo significado resultante dos processos de composição, sufixação ou prefixação. Por exemplo, a palavra *preciso* que é comumente usada como adjetivo, agora pode ser também usada como um verbo *precisar* que passou a significar especificar, ganhando assim um novo significado e um sufixo -ar, o que pode fazer com que mude de classe gramatical.

A grosso modo, os empréstimos são palavras adquiridas por empréstimo de outras línguas, que mantêm a marca da língua de origem, ao passo que os neologismos são palavras da mesma língua que ganham novos significados. Gomes e Cavacas (2004, p.161) reforçam o afirmado dizendo que: “...A criação de neologismos há-de assentar na mecânica da língua, nos processos gramaticais modelares...criação semântica.”

No entanto, existem inúmeros fatores que interferem no processo de aquisição de empréstimos linguísticos, dentre eles: fatores migratórios, fatores socioculturais e políticos, fatores demográficos, fator lealdade linguística, fator aquisição de uma língua segunda (L2) ou estrangeira (LE)... Todos os fatores aqui alistados têm um ponto em comum: elas produzem novas situações de contato linguístico, o que resultará de novos produtos linguísticos.

¹ Acontece quando unidades lexicais são compostas por elementos provenientes de outras línguas, neste caso concreto, elementos das línguas europeias e das línguas *bantu*.

2. A língua portuguesa em Angola

O contato do português com as línguas nativas angolanas inicia-se com as viagens dos navegantes representados pelo expedicionário Diogo Cão, que trouxe a língua portuguesa à Angola em 1482. O português, no entanto, passou por várias fases desde a língua de amizade à língua de colonização. Hoje, ela é falada em pelo menos 8 países do mundo: Brasil, Portugal, Angola, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique - países linguisticamente unidos. Aproximadamente 270 milhões de pessoas são falantes da língua portuguesa espalhados em oito países de quatro continentes diferentes.

O português é uma língua provinda do latim. Em Angola, é a língua oficial, língua veicular e língua nacional, tal como mostra a Constituição da República de Angola (2010). Entende-se por língua nacional, aquela que é utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um Estado soberano. Em Angola, apesar de termos línguas nacionais de origem africana, não as utilizamos como deve ser e, além disso, não são reconhecidas pela Constituição da República como tal.

A única reconhecida como Língua Nacional e Oficial é o português. Por isso, é que em Angola apenas o português é usado em todas as esferas sociais, políticas e administrativas, ao contrário de outros países que adoptaram duas línguas oficiais e nacionais. Por exemplo o Kenya tem o Swahili e o Inglês como línguas oficiais e nacionais, e todos eles falam as duas línguas, com exceção daqueles que talvez tenham baixo nível de escolaridade.

O Português é a principal língua usada pelos órgãos de comunicação social e administrativos a nível público e privado. É usada igualmente no âmbito pedagógico e técnico, científico, do exército, da literatura e dos mais distintos sectores artísticos e/ou culturais a nível nacional. Nesse sentido, é a primeira e a única língua para o caso dos *monolíngüistas*², e a segunda para os falantes das línguas angolanas de origem africana.

Como anteriormente mencionado, é a única língua usada no âmbito pedagógico e, lamentavelmente, a única que é aprendida pelos angolanos nos primeiros anos de idade escolar, o que contribui de certa forma, para o esquecimento e desinteresse no

² Pessoa que tem uma única língua como língua primeira, segunda e materna.

aprendizado das línguas autóctones, e conseqüentemente na perda de um dos aspectos da identidade cultural do povo angolano.

A abordagem deste artigo está virada para as características do português falado em Angola que, no final das contas, tem sim traços de africanidade (angolanidade). Orgulhem-nos do número de empréstimos que o Português Angolano recebeu das línguas *bantu*, pois com certeza devemos ver nisto uma oportunidade para fazer crescer no nosso seio um modo próprio de nos comunicar, ou seja, de falar e de escrever.

Somos como falamos, por isso é que Vilela (1995, p.33) esclarece que “ na língua, como no comércio, tudo passa pela competitividade. A nossa literatura não é pobre: pobre será a nossa língua se não a descrevermos e estudarmos devidamente. Só assim a defenderemos...”. Apelamos a um PPA (Padrão de Português Angolano) à semelhança do que aconteceu com os brasileiros. Como linguistas, temos a obrigação de contribuir de alguma forma para que isso se efetive, ainda que a longo prazo.

3. Os empréstimos das línguas *bantu* no português falado em angola: sua origem e história

Na verdade, os empréstimos são resultado de alguma evolução histórico-linguística e cultural das línguas nas quais se inserem. No caso de Angola, desde a época colonial ao ano 2002, antes da proclamação da paz, muitos angolanos pertencentes à parte Sul do país afluíram à capital em busca de alívio das tensões políticas da época. Isso fez com que houvesse uma fusão de línguas na capital do país, e conseqüentemente as relações e relacionamentos interpessoais ganharam mais ênfase. Segundo Undolo (2014, p. 50),

O relacionamento familiar, por via do casamento, entre cidadãos de comunidades étnicas diferentes, vem representando, desde então, também um factor da difusão e centralização da LP em Angola, na medida em que a língua neutra no seio familiar é a LP. Os filhos que nascem de tais casamentos são, em número crescente, falantes nativos do português. Em certos casos, a situação linguística individual desses falantes é a de monolinguismo, ou seja, a língua neutra é a única língua de domínio.

Nesse caso, o monolinguismo que é aqui chamado à luz, acarreta consigo terminologias que são adaptadas para melhor compreensão dos integrantes da família, cuja constituição poderia ser de pessoas de diferentes etnias linguísticas (Pais) e um nativo de língua portuguesa (filho), o qual não se consegue comunicar com as línguas

faladas pelos seus progenitores. Por outro lado, os empréstimos das línguas *bantu* no português falado em Angola não provêm somente da parte sul do país; na verdade eles provêm da colisão entre o Português Europeu e todas as línguas *bantu*, como anteriormente mencionado.

Em todas as esferas do país, a língua portuguesa falada pode variar de acordo com a língua angolana de origem africana falada naquela região. Mais adiante, veremos como as línguas faladas pelos povos *bantu* interferem de tal forma na língua portuguesa falada em Angola, que alguns termos passam totalmente despercebidos pelos *monolíngüistas*. No entanto, para melhor perceber o assunto, precisamos saber mais sobre o que são as línguas *bantu*.

Undolo (2014, p.68) defende que: das línguas *bantu* provieram vários dialetos, sendo o processo da evolução responsável pela diferenciação de cada um dos dialetos. Além disso, essas línguas compartilham um ancestral imediato, numa árvore genealógica. Concluimos que, assim como existe uma língua mãe (Indo-Europeu) da qual surgem as línguas Anglo-saxónicas, as Novilatinas, as Itálicas e outras, da mesma forma as línguas *Bantu* pertencem a uma família de línguas com características próprias a nível lexical, morfo-sintáctico e fonético-fonológico, etc.

Nesta senda, as línguas angolanas pertencentes à família das línguas *bantu* são: língua *cokwe* (falada pelo povo *bucokwe*); língua *kimbundu* (falada pelo povo *ambundu*); língua *kikongo* (falada pelo povo *bakongu*); língua *ngangela* (falada pelo povo *vangagela*); língua *nyaneka* (falada pelo povo *vanyanekaNkhumbi*); língua *helelu* (falada pelo povo *ovahelelu*); língua *kwanyama* (falada pelo povo *ovakwanyama*); língua *oxindonga* (falada pelo povo *ovandonga*); língua *umbundu* (falada pelo povo *ovimbundu*).

Importa comentar, a priori que as línguas *bantu* chegam a ser transnacionais, pois vão muito além das fronteiras políticas e administrativas angolanas, o que pressupõe a existência de povos e nações vizinhas de Angola que partilham do mesmo idioma, como é o caso do Congo, Namíbia, Gabão e outros, cujas línguas são variantes do *kikongo* e *kwanyama*. Apresentamos duas ideias: a primeira que as línguas bantu são transnacionais... e a segunda ideia é que as línguas Bantu têm entre si Variantes linguísticas. E a posteriori que as línguas *bantu* têm entre si variedades que são distinguidas pelo sotaque e/ou dialetos³.

³ Linguagem particular de uma região, derivada da língua principal.

Devido a recursos escassos, relativos a bibliografias e subsídios culturais, podemos afirmar que existem mais de 100 línguas faladas dentre os povos acima mencionados. Porém, esta estimativa deve-se ao fato de não existir um critério de distinção (científico) entre os dialetos e a língua propriamente dita.

4. O vocabulário e o contexto

As línguas, as palavras são melhor percebidas dentro dos contextos específicos de realização. Já foi mencionado anteriormente, que, como africanos pertencentes ao grupo etnolinguístico *bantu* e igualmente usuários da língua portuguesa como língua oficial, materna e segunda, somos dotados de um traço diferencial (o traço do Português Africano) tanto em sentido fonológico como de escrita. E sobre este último, queremos salientar que adotamos para este estudo os signos gráficos que dão ênfase às nossas raízes, e com base na Resolução n.º 3/87, de 23 de Maio (ANGOLA, 1987).

Essa resolução defende a necessidade de uniformização da escrita de línguas nacionais e os alfabetos propostos pelo Instituto de Línguas Nacionais, resultantes de investigações efetuadas sobre os sistemas fonológicos das respectivas línguas, assentando essencialmente sobre a equivalência. (ANGOLA, 1987). A referida Resolução aprova em regime experimental os alfabetos das línguas kikongo, kimbundu, cokwe, umbundu, mbunda e oxikwanyama.

Em relação aos sistemas de escrita das línguas nacionais, Miguel (2019, p.31) afirma que “existem os alfabetos ortográficos oficiais de 6 línguas nacionais (kikongo, kimbundu, cokwe, umbundu, mbunda e kwanyama (oshikwanyama), publicados pelo I.L.N. – Instituto de Línguas Nacionais, ex-Instituto Nacional de Línguas”.

Segundo Vilela (1995, p.53) o Português Africano

pode incidir na ampliação da analogia, criando caminhos novos de configuração da realidade, caminhos esses previstos, pelo menos parcialmente, no sistema da LÍNGUA PORTUGUESA, mas sempre algo distante da norma do Português Europeu(PE).

Neste âmbito, queremos nos prender mais especificamente nos termos da Língua Portuguesa que mais refletem a presença das línguas *bantu* e que são mais usados na vida contemporânea dos Angolanos. Nos seus estudos *sobre Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no Português Oral de Luanda*, Miguel (2019, p.107) concluiu que o *kimbundu*...é a língua que maior número de empréstimos forneceu

ao POL (Português Oral de Luanda). Conseguimos confirmar que a maior parte das palavras encontradas provêm realmente do kimbundu.

Contudo, foram selecionados alguns termos das três línguas que nos propusemos a apresentar. Vale explicar que alguns dos termos na língua *bantu*, ao serem incorporadas no Português, podem mudar de classe gramatical como mostram os quadros abaixo. Queremos também trazer à atenção neste trabalho que, muitas destas palavras foram extraídas do Dicionário online de Língua Portuguesa da Porto Editora (2003), com o intuito de expor que, os termos em estudo neste artigo já estão a ser usados até em dicionários europeus, dando assim mais visibilidade à realização da Língua Portuguesa de Angola.

Os termos serão apresentados da seguinte forma: (i) **Termo da Língua *Bantu***: a palavra original na língua *Bantu*; (ii) **Classe Gramatical na Língua *Bantu***: em qual classe gramatical está inserida a palavra na língua *Bantu*; (iii) **Empréstimo** : a palavra empregada na linguagem quotidiana do português usado em Angola; (iv) **Equivalência Léxico-Semântica**: o significado literal do termo Bantu em Português; (v) **Classe Gramatical na Língua Portuguesa**: em qual classe gramatical está inserida a palavra na língua Portuguesa.

Os léxicos foram encontrados utilizando investigação bibliográfica, em artigos científicos, teses defendidas por linguistas angolanos, livros e dicionários de língua portuguesa, com e sem acordo ortográfico. Por outro lado, foram entrevistados indivíduos que têm como línguas maternas o kimbundu, o kikongo e o umbundu (e uma das variantes do kikongo: kiyombe). Como vamos ver mais abaixo, o kimbundu é a língua com mais léxicos no português que falamos. Notamos certa dificuldade em alguns falantes das línguas *bantu*, na distinção entre os empréstimos e os termos que não o são. Apesar disso, conseguimos colher os subsídios de que precisávamos. Mais abaixo veremos, quais as expressões foram coletadas.

5. Quadros explicativos dos termos das línguas *bantus* usadas no português falado em angola

Para a pesquisa de campo, foram feitas algumas entrevistas no ano 2021, num espaço de 3 meses (março, abril e maio). Entrevistamos 8 pessoas com algum nível académico, que têm o Português como língua segunda, com idades compreendidas entre

os 30 e 58 anos. Entre os entrevistados haviam, funcionários públicos, naturopatas, contínuos e bibliotecários. Todos moradores da província de Luanda, porém somente os falantes da língua kimbundu foram nascidos em Luanda, os outros entrevistados são oriundos das províncias de Cabinda, Uíge, e Huambo, que representam as línguas kiyombe, kikongo e umbundu.

Dividimos o grupo em 6 e cada grupo tinha 2 pessoas, nomeadamente: 2 falantes de umbundu, 2 falantes de kiyombe, 2 falantes de kikongo, e 2 de kimbundu. 1 em cada grupo dos que falam umbundu, kiyombe e kikongo, não sabia identificar os empréstimos da sua língua materna no português. Nesses casos, era necessário que se esclarecesse primeiramente o que são empréstimos linguísticos, e em seguida dava-se continuidade à entrevista. Os falantes da língua kimbundu tinham mais domínio do assunto, e podemos notar isso na quantidade de subsídios que nos foram fornecidos.

Por não se tratar de pessoas versadas em línguas como objecto de estudo, fizemos um questionário com as seguintes questões: (1) Fala uma outra língua além do português? (2) É a sua primeira ou segunda língua? (3) Qual é a sua língua materna? (4) Já ouviu falar em empréstimos linguísticos? (5) Quais palavras é que vê dentro do Português que vieram da sua língua materna? (6) Pode me dar um exemplo dessa palavra dentro de uma frase? (7) Já ouviu essas palavras a serem proferidas, por exemplo, em canais radiofônicos ou em rede televisiva ou até em livros?

Com essas perguntas conseguimos colher a opinião destas pessoas e conseguimos confirmar os factos. Das pesquisas que fizemos reunimos os termos abaixo, oriundos das três línguas bantu estudadas, nomeadamente o kimbundu, o kikongo e o umbundu. Vamos ver que a língua umbundu (língua falada na parte centro-sul de Angola) e o kikongo (língua falada por pelo menos 4 províncias angolanas e além fronteiras) foram as que menos subsídios foram coletados, talvez pela falta de bibliografia existente sobre o assunto ou pela falta de domínio sobre empréstimos linguísticos por parte do pessoal entrevistado. No entanto, o kimbundu provou ser a língua que mais influência tem no português que falamos, sendo que é a língua que mais subsídios apresentou. Começamos por apresentá-los a seguir:

Quadro 1: Empréstimos da língua kimbundu à língua portuguesa

Termo da Língua <i>Bantu</i>	Classe Gramatical da Língua Bantu	Empréstimo	Equivalência Léxico-Semântica	Classe Gramatical na Língua Portuguesa
Kandongá ⁴	Nome	Candongá	Pequeno Negócio	Nome 1. A <i>Candongá</i> não está a render.
Dikota ⁵	Nome	Cota	Mais Velho	Nome/Adjectivo 1. O Cota morreu. 2. O Nzinga é meu <i>Cota</i> .
Kuzongola ⁶	Verbo	Zongola	Bisbilhoteira	Nome/adjectivo. 1. A Zongola já se foi embora. 2. As vizinhas <i>zongolas</i> apanham chapadas!
Kubasula ⁷	Verbo	Bassula	Tombo	Nome 1. Meu filho deu uma bassula, porque o chão estava escorregadio.
Kulabula	Verbo	Babular	Roubo	Nome 1. Em Viana estão a babular as perucas das senhoras.
Kudibanga	Verbo	Banga	Envidade	Nome: 1. Esta banga vai acabar
Kubaza	Verbo	Bazeza	Burro	Nome/Adjectivo 1. O Bazeza do Bruno reprovou de novo 2. Deixa de ser bazeza, estuda homem!
Kandenge	Nome	(Ca)Ndengue	Mais Novo, Miúdo	Advérbio/Nome 1. Ele é meu ndengue 2. O ndengue ainda não chegou
Jindungu	Nome	Ajindungado	Picante	Nome 1. Gosto de peixe grelhado com molho <i>ajindungado</i> e mandioca fervida.
Kamba	Nome	Camba	Amigo	Nome/adjectivo 1. Meu <i>camba</i> foi sem me evisar. 2. Foi o azar do <i>kamba</i> Miguel
Dipanda	Nome	Dipanda	Independência	Nome 1. Vamos celebrar o dia da <i>dipanda</i> no dia 11 de Novembro.
Kilapi	Nome	Fazer kilapi	Fiar	Verbo/nome

⁴ Nome em kimbundu que significa pequeno negócio. Por outro lado, existe aqui uma aglutinação no qual o prefixo *ka-* tem a função de colocar a palavra no diminutivo, mas nesse caso concreto, o prefixo vai indicar um adjectivo qualificativo do nome.

⁵ Nome em kimbundu que significa mais velho. Neste exemplo esta palavra nos leva ao grau comparativo de superioridade quando traduzida literalmente para o português. Nas línguas *bantu*, os graus dos adjectivos ou dos advérbios nunca são definidos pelos sufixos e/ou prefixos. O contexto mostra que *kandengue* seria então o diminutivo de *dikota*. Podemos ver que não existe semelhança alguma entre os dois termos.

⁶ Verbo em kimbundu que significa observar de forma discreta ou à distância, espiar. Por outro lado, o prefixo *ku-* tem a marca verbal, ou seja, este prefixo indica que a palavra é um verbo.

⁷ Verbo kimbundu que significa quebrar. Mas o interessante neste caso, é que o verbo na língua kimbundu, tem a presença da consoante áptico-labial *s*, cujo som corresponde aos dígrafos *ss*. Ao ser emprestado à língua portuguesa a palavra mantém o som de origem. O mesmo processo acontece com outras línguas *bantu*, como o kikongu por exemplo.

		Kilapeiros	Fiadores	1. Quem faz kilapi não melhora! 2. Não aceitamos kilapi!
Kudibota	Adjectivo	Curibota	Maldizer	Verbo/adjectivo 1. Sempre a curibotar os outros, Kassinda!! 2. Minha sogra é curibota!
Maka	Nome	Maka	Problema	Nome 1. Arranjaste maka!
Kimbanda	Nome	Quimbandeiro	Feiticeiro	Nome 1. Vou ao kimbandeiro saber por que é que perdi o emprego!
Kuzuela	Verbo	Zuelar	Falar, criticar	Verbo 1. Tenho algo para te contar. Zuela, mana!
Kuzunga	Verbo	Zungar	Vaguear	Verbo 1. Luvengui, és mesmo desocupado, estás sempre a zungar!
Kuxinguila	Verbo	Xinguilamento Xinguilar	Entrar em transe	Verbo/nome 1. De repente as senhoras começaram a xinguilar. 2. Quando as coisas pioraram, os xinguilamentos ⁸ começaram.
Kixima	Nome	Cacimba	Poço de Água	Nome 1. Não há água corrente, vão buscar à cacimba.
Kazukuta	Nome	Cazucuteiro	Problemático	Adjectivo 1. Esse meu sobrinho Gilunga, sempre foi cazucuteiro.
Kanvanza	Nome	Canvuanza	Desordem	Nome 1. O professor não gosta de canvuanza durante a aula dele.
Kandandu	Nome	Candando	Abraço	Nome 1. Depois da serviço, passo ali pra te dar um candando.

Fonte: Elaboração da autora, 2021

No quadro acima apresentamos os termos da língua bantu kimbundu, língua falada no centro-norte de Angola. As nossas pesquisas mostraram que esta é a língua que mais empréstimos têm dentro do Português falado em Angola.

Quadro 2: Empréstimos da língua umbundu à língua portuguesa

Termo da Língua <i>Bantu</i>	Classe gramatical na Língua <i>Bantu</i>	Empréstimo	Equivalência a Léxico-Semântica	Classe Gramatical na Língua Portuguesa
Osoma	Nome	Soma ou Soba	Soma	Nome Esse assunto só o soma pode resolver
Okambue nha	Nome	Cabuenha	Peixe miúdo	Nome Hoje o jantar será: cabuenhas fritas com funge e molho de tomate.

⁸ A palavra xinguilamento também é usada em tons pejorativos, ou seja de gozo, como mostra o exemplo.

Olambula	Nome	Lambula	Sardinha	Nome A peixe está a vender boa lambula.
Ovimbamba	Nome	Imbambas	Bagagem/troxa	Nome Depois do divórcio, venho buscar minhas imbambas e volto para casa da minha mãe.

Fonte: Elaboração da autora, 2021

O quadro acima nos mostra os termos da língua umbundu, língua falada maioritariamente pela parte centro-sul de Angola, usadas dentro do português Angolano. O umbundu foi a língua que menos subsídios nos forneceu, embora as investigações tenham sido feitas em contextos informais em que ela é usada.

Os falantes da língua umbundu tiveram alguma dificuldade em identificar os léxicos “emprestados” ao Português, vindos da sua língua Materna. Mas isso não diminui a sua importância no seio de outras línguas de origem bantu, com influência na língua portuguesa falada em Angola.

Quadro 3: Empréstimos da língua kikongu à língua portuguesa

Termo da Língua <i>Bantu</i>	Classe Gramatical na Língua <i>Bantu</i>	Empréstimo	Equivalência Léxico-Semântica	Classe Gramatical no Português
Tsaka	Nome	Kizaka/Sacafolha	Folhas da mandioqueira	Nome A kizaca de cabinda é a melhor!
Mwamba	Nome	Muamba	Molho	Nome A muamba de galinha é acompanhada com o funge.
Mpemba	Nome	Pemba	Feitiço	Nome O Jilunga sabe tudo, até parece pemba.
Salu	Nome	Salo	Trabalho	Nome Quando chegar no salo ⁹ , ligo para si!
Buala	Nome	Buala	Aldeia	Nome A avó gosta mesmo de viver na buala, a cidade é muito agitada para ela.
Kubanza	Verbo	Banzado	Pensar	Verbo Como é que a Ossana passou de classe? O professor deve ter ficado banzado.
Malembe	Verbo	Malembe	Ir Devagar	Verbo Não leves a tua vida assim, tens que ir malembe malembe ¹⁰ .

⁹ *Salu* é usado comumente na gíria.

¹⁰ A expressão Malembe malembe é usada para indicar que acção deve ser feita lentamente

Fonte: Elaboração da autora, 2021

O quadro acima reflete alguns dos termos originários do kikongu, bem como da sua variante kiyombe, línguas faladas na parte norte de Angola. Salientamos que apesar de serem termos oriundos da parte Norte do país, elas são usadas a nível nacional.

Esclareçamos que os termos apresentados nos três quadros foram encontrados por meio de entrevistas, nas quais pessoas de línguas maternas kimbundu, kikongu e umbundu, mostraram-nos que essas palavras provieram dessas línguas e que foram emprestadas para o Português que se fala em Angola. Durante as entrevistas, os falantes destas línguas garantiram-nos que esses termos chegam a passar despercebidos, sendo que já se encontram incorporados no Angolês. E embora ainda existam outros termos, notamos uma certa dificuldade por parte de alguns falantes, relativamente à distinção entre os termos - que aqui vamos chamar de *mecanizados*¹¹ - e os que realmente constituem empréstimos. Algumas delas encontram-se espelhadas em dicionários modernos de língua Portuguesa, com ênfase, os exemplares da Porto Editora (em formato físico e digital).

Considerações finais

As línguas *bantu* sempre estiveram no nosso seio, aliás, elas representam nossas origens, nossas raízes. Este breve artigo espelha o quanto elas estão assentes dentro do Português falado em Angola e que, apesar da existência do monolingüismo a nível nacional, o angolano é fiel à sua origem. Concordamos que as palavras aqui apresentadas são únicas e originalmente usadas no quotidiano angolano.

Com elas, pudemos perceber como em alguns casos as palavras da língua *bantu*, ao serem introduzidas no português, adoptam uma nova forma gramatical, como foi o caso do verbo *kuzongola* originária do *kimbundu* que, ao passar para dentro do Português, transforma-se em Nome, *Zongola* que significa *Bisbilhoteira*. Como vemos, esses termos nunca deixaram de lado o seu sentido original. Concluimos que, apesar de existirem empréstimos de outras línguas *bantu*, o *kimbundu* é a língua que mais termos emprestou ao Português falado em Angola, incluindo palavras derivadas, verbos e nomes, como é o caso de *Kandengue-Ndengue*, *Kudibanga-banga*, *Kuzunga-zungar* e, o

¹¹ Termos em que se acrescenta um sotaque autóctone, para soar um termo de língua nacional de origem africana. Ex: carro-dikalo (Kiyombe)

substantivo *Ovimbamba* originária do *umbundu*, que passada para dentro do Português transforma-se em *Imbambas* que significa *bagagens* ou *trouxas*.

Essas palavras dão testemunho de que a cultura (língua) de um povo tem força, e é capaz de mudar a atitude mental das pessoas. No entanto, apela-se à necessidade de mais investigações nesta vertente, pois que se notou baixo teor bibliográfico relativo a outras línguas da família *bantu* e é de se mencionar que, quanto mais se desenvolverem estudos do gênero, mais se vai estimular o desenvolvimento da cultura etnolinguística angolana.

Podemos afirmar com esta abordagem que em Angola, o português é angolano, assim como as pessoas e a cultura o são. Podemos também afirmar, categoricamente que como grupo, como nação, precisamos reconhecer a nossa africanidade (angolanidade) por meio da aplicação e do conhecimento das expressões aqui apresentadas e de outras, para que deste modo nos identifiquemos como um povo *bantu*.

Os linguistas, por outro lado, têm a missão de dar continuidade a estudos como este, o que vai contribuir para o engrandecimento da cultura angolana autóctone e na uniformização da língua angolana, o *Angolês*.

Referências

ANGOLA. Línguas nacionais. Resolução nº3/87 de 23 de maio

CHICUNA, Alexandre. **Portuguesismos nas Línguas Bantu**: para um dicionário Português-Kiyombe. 3.ed., Edições Colibri: Lisboa, 2018.

Dicionário online de Língua Portuguesa da Porto Editora. 2003

GOMES, Aldónio; CAVACAS, Fernanda. **A vida das palavras-léxico**. Lisboa, Clássica Editora, Lisboa, 2004.

MIGUEL, Afonso. **Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no português oral de Luanda**. Universidade de Lisboa: Lisboa, 2019.

QUINTA, Joana; BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. O Umbundo no poliedro linguístico angolano: a Língua Portuguesa no entrelaçamento do colonialismo e pós-colonialismo. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, Vol.35, nº35, 137-154, 2017.

UNDOLO, Márcio Edu da Silva. **Caracterização da norma do português em Angola**. (Tese). 2015.330p. Universidade de Évora, Instituto De Investigação E Formação Avançada, Évora, 2014.

Abelina Marcos, Empréstimos das línguas bantu no português falado em angola: kikongu, kimbundu e umbundu ...

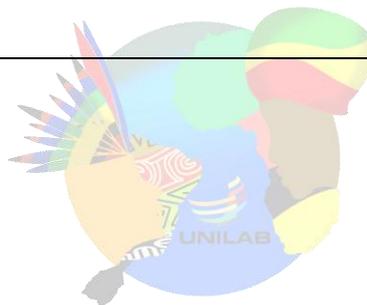
VILELA, Mário. **Léxico e Gramática**. Coimbra Almedina: Coimbra, 1995.

Recebido em 10/06/2021

Aprovado em: 27/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MARCOS, Abelina. Empréstimos das línguas bantu no português falado em angola: kikongu, kimbundu e umbundu. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.145-161, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): MARCOS, Abelina. (jul./dez. 2021) Empréstimos das línguas bantu no português falado em angola: kikongu, kimbundu e umbundu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 145-161.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

Pathologies communicatives et quelques remédiations

Sarra Rezgui*

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-2641-0019>

Résumé : L'enseignement de la langue française est dans une situation préoccupante car on obtient des résultats très sensiblement inférieurs à la moyenne. Il est judicieux de signaler que l'objectif premier de chaque langue est la communication, néanmoins, les étudiants ont du mal à communiquer, à s'exprimer oralement ... En effet, le présent travail s'attache à chercher et à reconnaître les raisons pour lesquelles il y ait un échec massif concernant ce point. Sur ce, lorsqu'on apprend une langue, nous ne devons pas nous limiter à écouter et à comprendre car c'est insuffisant dans l'apprentissage d'une langue étrangère : ce qui permet de souligner l'importance de la production orale. D'ailleurs et pour mener à bien notre recherche, nous envisagerons dans un premier temps de décrire de façon exacte et concrète à quel point les étudiants de licence de français ont des lacunes au niveau de l'oral, dans un second temps, nous allons déterminer les raisons qui peuvent expliquer cet échec et nous allons nous appuyer sur des analyses statistiques : (enquête, questionnaire). Après l'analyse du corpus, nous suggérerons dans la troisième partie de cet article quelques propositions pédagogiques selon notre point de vue de l'étudiant-chercheur.

Mots-clé: Langue française; L'expression orale; Pathologies communicative; Remédiations.

ملخص: يعتبر تدريس اللغة الفرنسية في وضع مقلق لأننا نحصل على نتائج أقل بكثير من المتوسط من الحكمة الإشارة إلى أن الهدف الأساسي لكل لغة هو التواصل، ومع ذلك، يواجه الطلاب صعوبة في التواصل والتعبير عن أنفسهم شفاهياً... في الواقع، يركز هذا العمل على البحث عن الأسباب التي أدت إلى حدوث فشل كبير والتعرف عليها. في هذا الصدد، عند تعلم لغة ما، يجب ألا نقتصر على الاستماع والفهم لأنه غير كافٍ في تعلم لغة أجنبية: مما يسمح بالتشديد على أهمية التحدث. علاوة على ذلك، ولإجراء بحثنا، سننظر أولاً في الوصف بطريقة دقيقة ولموسة إلى أي مدى يوجد لدى طلاب ثغرات على المستوى الشفاهي، وثانياً، سنحدد الأسباب التي يمكن أن تفسر هذا الفشل وسنعمد على تحليلات إحصائية. بعد تحليل المدونة، سنقترح في الجزء الثالث من هذه المقالة بعض المقترحات التعليمية من وجهة نظر الطالب-الباحث

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية، التعبير الشفوي، الأمراض التواصلية، العلاجات

Communicative pathologies and some remedies

Abstract: The teaching of the French language is a worrying situation because it gets results significantly below the average. It is wise to note that the primary objective of each language is communication; however, students are struggling to communicate, express themselves orally... Indeed, the present work aims to seek and recognize the reasons why there is a massive failure on this point. Thereupon, when learning a language, we must not limit ourselves to listen and understand as it 'is insufficient in learning a foreign language which allows raising the importance of oral production. Moreover, and to carry out my research, we will deliver a first step to describe accurately and concretely how the French undergraduate students have gaps in oral, in a second step, we will investigate the reasons that may explain this failure and we will rely on statistical analyzes: this survey, taking the form of a questionnaire, we will analyze this problem. After analyzing the

* Email: rezgui.sarra1@yahoo.fr

corpus, we suggest in the third part of this presentation some pedagogical suggestions from the point of view of student-researcher.

Keywords: French language; Oral expression; Communicative pathologies; Remedies.

Introduction

L'Homme naît dans un monde parlé et parlant. La parole est en ce sens un facteur essentiel dans la réussite sociale et professionnelle. Néanmoins, l'oral est négligé aujourd'hui dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. En effet, l'amélioration significative du niveau d'expression orale est devenue un problème aigu et d'actualité et auquel il est urgent d'apporter des réponses. Pourquoi a-t-on choisi de mettre sous la loupe le problème de la compétence communicative ? N'est-il pas aussi important de mettre en lumière les compétences de l'écrit ? Pour être en mesure de répondre à ces questions, nous proposons d'examiner, de décrire et d'identifier dans un premier temps les problèmes les plus fréquents rencontrés par les étudiants lors de la communication orale, de rechercher dans un second temps l'origine de ces difficultés et de fournir dans la dernière partie quelques moyens de correction.

Description et analyse des erreurs

Lorsqu'on envisage de traiter un tel sujet on ne peut s'empêcher de se poser un certain nombre de questions même si le problème de la communication orale a déjà été exploré par peu de chercheurs, et ce, de diverses manières : Que peut-on encore dire et écrire d'original sur ce sujet ? Quelles analyses à proposer ?

Pour répondre à ces questions, nous devons faire appel aux travaux qui ont été fait dans ce cadre. Face à cette profusion des travaux de recherche, nous trouvons que le problème des pathologies communicatives n'a pas été beaucoup étudié et traité que très rarement ce qui pourrait en une grande partie mettre en lumière l'originalité du sujet que l'on propose dans la présente étude, sur ce nous en citerons quelques uns :

1. Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, rédigé par PORQUIER R., PY B, 2004.
2. Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues, *rédigées par QUEFFELEC A., et al en 2002.*
3. Les algériens et leurs langues, éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, *rédigé par TALEB IBRAHIMI Khaoula en 1997.*

4. La communication verbale. Analyse des interactions, *rédigé par VION R et VYGOT LUDI G et PY B en 1992.*

Tout d'abord, traiter tous les problèmes relatifs à la communication orale, nous semble un travail trop ambitieux, en ce sens nous avons l'intention de travailler seulement sur certaines erreurs, plus précisément les erreurs typiques.

1- Quelles sont donc les fautes qui reviennent le plus souvent chez l'étudiant, apprenant d'une langue étrangère ?

2- Sous quelles formes apparaît ce type d'erreurs ?

Pour mener à bien cette étude, notre corpus est constitué d'un échantillonnage d'enregistrements sonores et de deux questionnaires adressés à une dizaine d'étudiants de licence de français et à cinq enseignants de français, le premier questionnaire, consacré aux enseignants contient 6 questions, alors que le questionnaire destiné aux étudiants renferme 16 questions : nous avons par là-même l'intérêt au travers ce type d'enquête d'éclairer les causes de l'échec massif tout en faisant parler les étudiants de leurs difficultés.

D'emblée, pour mener à bien cette recherche, nous sommes amenés à analyser les données de l'exercice de l'enregistrement sonore. Sur ce, l'échantillonnage des enregistrements comporte huit enregistrements et on a réalisé pour chaque étudiant une lecture des séries de mots et de phrases à typologies différentes (déclarative, interrogative, exclamative), ce type d'exercice demande de l'enseignant de faire parler ses étudiants de la façon la plus naturelle possible. Bien entendu, les étudiants en question viennent de la Tunisie et sont d'origines et de régions différentes, nous trouvons ceux qui viennent du Sud et du Nord du pays, nous citons à titre d'exemple le Kef, Jendouba, Béja, Kasserine, Sidi Bouzid, Gafsa , Nabeul et Sousse, ces derniers ont été inscrit en première année Français appliqué et ce à l'Institut Supérieur en Humanités appliquées du Kef.

Pour poursuivre, nous admettons que nos étudiants ont été enregistrés réellement et c'est à la lumière de ces enregistrements sonores que nous avons établi les hypothèses de notre travail. D'ailleurs, les étudiants n'ont pas exprimé leur prédilection pour une liste de mots par rapport à une autre, néanmoins ils ont essayé de répéter tous les mots de toutes les listes, ce qui constitue pour nous un avantage: cet exercice nous permettra de souligner toutes les imperfections, nous parlons en particulier des problèmes relatifs à la

prononciation. Pour avoir une vue représentative, nous enchainons avec l'analyse de notre corpus. D'emblée, nous avons proposé aux étudiants de répéter ces séries de mots:

- 1- Sur, jupe, début, juste, voiture
- 2- Situé, déficit
- 3- Venu
- 4- Courante
- 5- légitime, améliorer
- 6- Maman
- 7- vous pouvez, billet, barrer
- 8- la vérité

Puis ces trois phrases:

- 1- Elle est ici.
- 2- Que vois-tu?
- 3- Comme elle est belle!

Ensuite, lors de l'écoute de la prononciation de ces étudiants, quelques phénomènes ont été dégagés et parmi les cas qui nous semblent les plus dignes d'intérêt :

Les voyelles: La confusion entre /y/ voyelle antérieure labialisée et /i/ voyelle antérieure, non labialisée

L'on parle en ce sens d'une confusion entre /y/, voyelle antérieure labialisée et /i/, voyelle non labialisée.

- sur /syr/ → sir * /sir/
- jupe /ʒyp/ → jipe * /ʒip/
- début /deby/ → débit * /debi/
- juste /ʒyst/ → jiste * /ʒist/

À l'issue de cet exercice, nous remarquons que les apprenants sont influencés par leur langue maternelle (la langue arabe) en ce sens un problème d'interférence se dégage.

La confusion entre /ə/ et /u/:

Il résulte de l'examen de l'exercice de l'enregistrement sonore que les étudiants de licence de français ont aussi tendance à confondre la voyelle /ə/ avec /u/

- Venu /vəny/ → vounu * /v u n y/

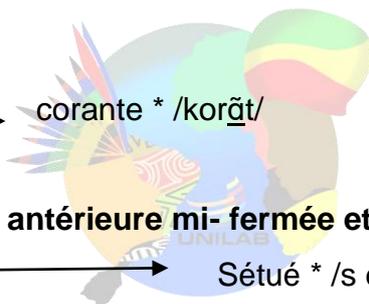
Pour poursuivre, nous trouvons très utile de comparer le résultat de notre recherche avec celle d'autres travaux, nous citons à titre d'exemple un article rédigé par Lester M. Jao, Christine Abong'o, Nuru K. Kyalo et Clara Bulili et intitulé « Phonétique et didactique du FLE : Cas de confusion des sons chez les apprenants de FLE kényans », dans lequel nous avons souligné quelques ressemblances en terme d'insuffisances communicatives d'où le problème de confusion entre les deux voyelles /ə/et /u/.

Dans cet article, il a été aussi remarquable par les chercheurs de déceler cette pathologie en ce sens ces derniers ont vu que la « confusion des sons » correspond à l'articulation incorrecte et inconsciente des sons d'une langue étrangère tout en ayant tendance à articuler des sons voisins, se rapprochant d'autres sons, figurant dans la langue première de l'apprenant.

Ainsi, ils ont donné dans cet article l'exemple l'apprenant anglophone qui prononce le mot « mur » : [mjuR] au lieu de [myR] confond les sons [y] et [ju].

La confusion entre /o/ et /u/

- Courante /kurāt / → corante * /korāt/



La confusion entre /e/ voyelle antérieure mi- fermée et /i/ voyelle antérieure fermée :

- situé /sitye/ → Sétué * /s e t y e/

- légitime /l e ʒ i t i m/ → ligitime * /lijitim/

- améliorer /ameljore/ → amīliorer * /amiljore/

En effet et à cause du voisinage de la voyelle /i/ à la voyelle /e/, les apprenants prononcent le son /e/ dans « situé » à la place du son /i/. Il est à même de noter que nos étudiants prononcent le son /u/ à la place du son /i/ tel est le cas pour le verbe « utiliser » et le nom « articulation ».

Les voyelles nasales

[ã] est prononcé par les étudiants comme [õ] comme il en est de :

- /Maman /mamã/ → Mamon * /mamõ/

Les consonnes : La confusion de /p/ avec /b/

Si on approfondit davantage cette réflexion, on trouve toujours ce problème de confusion, les apprenants confondent même les consonnes et pour avoir une vue représentative nous avons demandé à nos étudiants, témoins, de répéter la série de ces mots :

- vous pouvez /vupuve/ → vous boubez * /vubuve/
- Les étudiants remplacent le b initial par un p :
- Billet /bije/ → pillet * /pije/
- Barer/bare/ → parer * /pare/

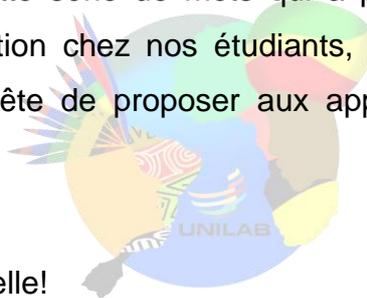
Confusion de /f/ avec /v/

Ce que l'on a pu remarquer c'est que les étudiants n'arrivent pas à prononcer facilement la consonne /v/ et la confondent avec la consonne /f/.

- la vérité / la verite/ → la férité * /la ferite/

Après avoir examiné cette série de mots qui a permis de mettre en lumière les erreurs typiques de prononciation chez nos étudiants, nous avons envisagé dans une seconde étape de notre enquête de proposer aux apprenants la lecture de ces trois phrases :

- 1- Elle est ici.
- 2- Que vois-tu?
- 3- Comme elle est belle!



L'audition de l'enregistrement des étudiants a permis de prendre en compte que ces derniers ont tendance à lire de la même façon les trois phrases avec un rythme saccadé, sans liaison et sans respect de la ponctuation, ces derniers prononcent de façon identique les phrases déclarative, interrogative et exclamative et n'utilisent pas l'intonation montante pour exprimer l'interrogation et l'exclamation.

Si on va plus loin, l'audition des enregistrements a été effectué aussi pour pouvoir dégager d'autres types d'erreurs chez l'étudiant et l'on parle du niveau de langue, la syntaxe est pour ainsi dire truffée de fautes, les apprenants confondent encore le féminin au masculin et ont des problèmes au niveau de l'accord, nous citerons à ce titres quelques exemples d'erreurs manifestes :

- J'ai acheté cette livre de grammaire.
- J'ai cassé le fenêtre.
- La maison de Sophie a été construit par mon père.

Des fautes dues à la traduction en français d'un vocabulaire arabe

Il est fort remarquable qu'un bon nombre d'étudiants font souvent appel au verbe «faire » et à l'adverbe « trop ». D'ailleurs, en demandant à nos étudiants de s'exprimer oralement , de parler de leur vie , de préciser les raisons d'avoir choisi de suivre leur filière, nous avons remarqué qu'ils ont tendance à utiliser le verbe "faire" dans chaque phrase : nous remarquons d'une part une pauvreté lexicale vue qu' ils n'ont pas un vocabulaire approprié qui leur permet d'exprimer leurs idées sans aucune contrainte et d'autre part nous avons souligné un problème d'interférence car les étudiants sont influencés par leur langue maternelle et ont tendance à traduire la langue arabe pour s'exprimer en langue française.

Le problème de la confusion du genre

Il importe de souligner aussi un autre problème qu'on a pu traiter dans cette étude : le problème de la confusion du genre, nous présenterons infra quelques exemples :

- Pas un grand ville mais un moyen ville*.

Cet exemple présente une des fautes les plus récurrentes : nous parlons de la confusion entre le féminin et le masculin, en effet, notre objectif étant de rechercher les causes qui expliquent pourquoi l'apprenant fait mine de ce type de problème, ensuite, nous viserons une remédiation pour cette pathologie.

Analyse des causes.

Nous avons pu constater que le problème majeur rencontré par les étudiants, apprenant le français étant les difficultés relatives à la communication orale et c'est sous cet angle que nous nous penchons sur l'analyse de ce problème.

Pour poursuivre, nous précisons que les étudiants en question sont des tunisiens qui parlent la langue arabe, d'ailleurs, ce qui limite la pratique de la langue française, , c'est cette absence d'une communication orale en langue française dans le milieu familial ou même dans la société: les étudiants ont du mal à prendre la parole, à interagir, à s'exprimer librement en ce sens la langue française devient, pour eux, un obstacle sachant que quand ils prennent la parole, ils ont tendance à revenir à la langue

maternelle, l'arabe, et par delà essayer de traduire le lexique arabe et s'en servir pour transmettre leurs idées.

Dans le même cadre, nous voyons que c'est le moment de l'émergence d'un questionnement et d'une critique :

- 1- Pourquoi l'expression orale constitue-t-elle un handicap chez nos étudiants ?
- 2- Qu'est-ce qui explique ces pathologies communicatives ?

Autant de questions nécessitent des réponses claires et précises. Sur ce, le présent travail fait appel à une enquête, susceptible de répondre à nos questions.

En effet, et après avoir expliqué aux étudiants de première, deuxième et troisième années de licence de français comment ils procèdent pour pouvoir répondre aux questions du questionnaire, nous avons pu remarquer que la majorité d'entre eux ne sont pas habitués à ce type d'enquête ce qui peut mettre l'accent sur le regard intransigeant des enseignants face à ce problème actuel.

Sur ce, nous avons pu déduire suite à l'examen du premier questionnaire qu'un grand nombre d'étudiants ont des problèmes qui relèvent plutôt de l'ordre psychologique d'où la timidité, le manque de confiance en soi, le repli sur soi.

Cette constatation coïncide avec la troisième question du premier questionnaire :

- « Si l'ambiance de votre classe est peu animée, ce ci est à cause » :
- 1- De la timidité.
 - 2- D'un manque de confiance en soi.
 - 3- du professeur qui ne crée pas l'aisance. »

La timidité touche un grand nombre d'étudiants, ils ont du mal à pouvoir prendre la parole en classe sans s'observer car ce que nous avons remarqué dans les cours de littérature, c'est une timidité handicapante. L'étudiant ne peut pas combattre sa timidité et au lieu de prendre la parole librement, il se dévalorise et perd finalement la facilité qu'il a à parler sans s'observer : c'est donc un problème ennuyeux à qui on doit faire face.

La timidité dont il est question, qui touche un grand nombre d'étudiants, les filles en particulier est envisagée comme une pathologie car ce qu'on remarque c'est que ce comportement, reposant sur le retraitement, l'isolement a dépassé le cadre de la classe et concerne aussi le cercle familial ainsi que la société: ceci constitue un état maladif pour certains, d'ailleurs ce qui renforce cette constatation c'est l'enquête que j'ai effectuée avec

ce type d'apprenants, en ce sens j'ai essayé de faire le complice de l'étudiant, de lui faire sentir la paix, les étudiants se mettent à s'extérioriser mais en faisant appel à leur langue maternelle.

D'ailleurs, il nous a semblé très utile de faire parler les étudiants même en arabe pour pouvoir savoir la cause de cette timidité. Par conséquent, nous avons pu constater que le milieu familial influe mal sur la personnalité de l'étudiant, car vivre en étant oppressé empêche ces étudiants de participer dans la vie sociale.

En outre, les parents deviennent un obstacle devant la formation de l'étudiant et ce à cause de cette série d'interdictions, imposée par les parents: l'étudiant devient en ce sens passif et incapable de progresser. Outre le problème de la timidité nous avons pu faire ressortir une autre cause, capable d'expliquer ces insuffisances communicatives notamment le problème de l'interférence.

Mais avant d'entrer dans le creux de l'analyse, nous donnons une définition pour le concept d'interférence. Sur ce, l'interférence est un phénomène linguistique issu du fait du contact de langues, *Mackey affirme en ces termes que « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre »*¹

En ce sens, ce qui se voit assez clairement dans la prononciation de nos étudiants c'est qu'ils apportent une prononciation portant les traces des caractéristiques régionales de la langue d'origine, il existe donc deux niveaux d'interférence :

- Le tunisien —————> le français

Ce double jeu d'interférence entrave notablement l'enseignement efficace de la langue orale, d'ailleurs la question du rapport entre les systèmes linguistiques des langues différentes est l'une de celles auxquelles s'est intéressée la phonologie dès ses origines.

En 1931 Polivanov nous donné la notion de crible phonologique qui a été par la suite développée et divulguée par Troubetzkoy (1939, p.54-56), qui ajoute dans cette même optique que « *Le système d'une langue est semblable à un crible phonologique à travers lequel passe tout ce qui est dit ...* » : ceci dit que L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle.

¹ William. F. MACKEY, *bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris 1976.

En ce sens, quand il parle une autre langue qui lui est étrangère, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle : cette constatation laisse supposer qu'il existe toujours une interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Bien entendu, ce crible convient mal pour la langue étrangère entendue, par conséquent, nous assistons à l'émergence de nombreuses erreurs et incompréhensions. D'ailleurs, les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.

En outre, dans le cadre de l'étude des causes de ces pathologie communicative, nous remarquons qu'un grand nombre d'étudiants voient que c'est bel et bien l'enseignant qui ne crée pas l'aisance, car le fait de se sentir marginalisés les rend de plus en plus paralysés et incapables de progresser.

En outre, l'examen des réponses des apprenants permet de faire ressortir une raison responsable aussi pour une grande partie de ces anomalies communicatives: l'on parle du désintérêt et du problème de la motivation.

Pour avoir une vue représentative nous nous référons à cet exemple de réponse, témoignant de l'absence de motivation dans la classe:

- L'ambiance de votre classe est-elle ?
- 1. Très animée.
- 2. Peu animée.
- 3. Silencieuse.
- 4. Très silencieuse

Cette question relève du questionnaire que nous avons proposé à ns étudiants, en ce sens nous remarquons qu'un grand nombre d'étudiants fournit soit la troisième réponse, soit la quatrième, ils qualifient par là-même l'ambiance en classe comme silencieuse ou très silencieuse.

Dans cette optique, ils réclament qu'ils ne sont en aucun cas attirés par cette spécialité : ce qui signifie que la motivation s'avère un facteur essentiel qui concerne l'expression orale : l'étudiant a besoin d'être motivé en ce sens une série d'activités ludiques comme les clubs de français pourrait aider l'apprenant à rectifier ses pathologies communicatives, à dépasser sa timidité en prenant la parole en public et à interagir avec l'autre en langue française.

Il est à même qu'un grand nombre d'étudiants pensent que la faute émane aussi de la méthodologie de l'enseignant qui ne peut pas se détacher de ses papiers et ne leur accorde pas l'occasion pour parler et pour se corriger, d'ailleurs pour réussir l'apprentissage de la langue française, les efforts doivent être conjugués : l'enseignant et l'apprenant sont tous les deux impliqués dans cet apprentissage, ces deux pôles doivent être actifs.

D'autres voient qu'afin de se spécialiser en français, leur programme ne prévoit que quelques heures de cours oral par semaine, ils ont par là-même mis l'accent sur le manque de pratique. Dans ce contexte, il apparaît clairement que nos étudiants ne sont pas habitués à s'exprimer oralement car ils souffrent d'un manque de vocabulaire.

Les enseignants, nous parlons des enseignants universitaires, tunisiens qui enseignent à l'Institut Supérieur en Humanités Appliquées du Kef ont participé aussi dans cette quête de l'origine ainsi que les causes de ces anomalies communicatives.

Dans cette optique, il résulte de l'examen du questionnaire qui leur est consacré que le problème de l'interférence est une cause importante qui explique cette insuffisance communicative : ces derniers voient aussi que l'apprentissage du français comme langue étrangère a été fait sous l'influence de la langue maternelle.

De plus, ils voient que le manque de pratique constitue bel et bien un grand obstacle dans l'apprentissage du français oral et ajoutent que les étudiants ont des problèmes au niveau de l'accord, au niveau de la distinction entre le féminin et le masculin et au niveau de la conjugaison.

5. Quelques remédiations

Lors de l'enregistrement de la compétence orale des étudiants de licence de français et d'après les résultats des deux questionnaires, nous avons pu arriver à toucher du doigt certaines carences. Sur ce, nous allons nous rendre compte du fait que nos étudiants n'ont pas atteint les bases pour pouvoir envisager le bon niveau d'oral qu'ils auraient dû atteindre.

- Est-ce n'est plus un effet de mode finalement que de critiquer nos universités voire de les attaquer ?
- Est-ce n'est plus tout de même un effet de mode que de critiquer nos étudiants voire les marginaliser ?

L'on voit bien que ce type de réflexion semble être une généralité abusive, pour le moins choquante car au lieu de chercher qui est le responsable de cet échec et ne pas cesser de marginaliser l'apprenant, « étudiant-faible », il sera plutôt judicieux que l'enseignant prend du recul et remet en question les démarches qu'il a adoptées et qui n'ont pas permis à l'étudiant de pallier ces insuffisances communicatives.

Une question s'impose: Quelles sont les moyens et les méthodes qui visent à résoudre autant que possible les problèmes rencontrés par les étudiants ?

Les efforts doivent d'ores et déjà se conjuguer: l'on parle et de l'enseignant et de l'apprenant pour arriver à régler le problème de l'acquisition du français oral, l'enseignant est par là-même amené à assumer une part de responsabilité.

Il faudrait d'abord incorporer une nouvelle ambiance d'étude, différente, pour ainsi dire, de celle de l'enseignement primaire et secondaire: car il devient clair que les étudiants de première année de licence de français se trouvent accoutumés à cet apprentissage, orienté pour l'essentiel vers l'écrit, ils sont en ce sens dans la position de « récepteurs-passifs ».

Il serait donc indispensable de faire changer, dès le début, chez nos étudiants ces mauvaises habitudes et ce mauvais comportement: ce ci étant au travers la mise en place d'un nouveau environnement d'apprentissage.

D'emblée, les étudiants ont tendance à faire appel à leur langue maternelle pour parler et demandent à leurs professeurs de s'exprimer ainsi : ce que nous devons exiger dès le début c'est que le français soit obligatoire non seulement en classe mais aussi dans la vie quotidienne : de telles exigences concourent à faire de l'habitude une seconde nature vue que l'apprenant /étudiant sera à l'aise en français: ce type de problème et d'inconvénient peuvent disparaître avec le temps et les étudiants commencent à prendre l'habitude de penser et de s'exprimer en français.

De même, l'enseignant doit se débarrasser de son cours tel qu'il a été préparé et aller de paire avec le principe « l'audition précède l'écrit » qui va dans le même sens avec la situation réelle de communication orale : cette méthode apprend à l'étudiant comment comprendre sans avoir recours à l'écrit , comment capter le sens de la phrase à travers ce flot de sons.

En effet, il ne faut pas perdre de vue que l'aspect psychologique est d'une grande importance, car traiter mal l'étudiant, avoir même l'intérêt de le marginaliser ,le rend de

plus en plus passif, incapable de progresser et de fournir le moindre effort : ce ci dit que l'enseignant doit donner plus de confiance aux capacités de l'étudiant et inspirer chez lui la confiance en soi.

Aujourd'hui, on remarque que les heures consacrées à la matière de la communication orale sont réduites et souffrent d'un déficit de considération, ce qui a induit les étudiants à penser que l'écrit est à prendre plus au sérieux que l'oral : l'apprenant a besoin de plus de deux heures pour pouvoir améliorer son niveau à l'oral. D'ailleurs, l'objectif ne consiste pas à faire de l'oral une discipline à part entière, car ce ci a pour conséquence d'alourdir les programmes et d'abandonner les autres activités et les autres matières : ce que l'on doit fixer comme objectifs c'est de donner plus de sens à la séance de la communication orale tout en faisant appel aux activités ludiques.

Nous pouvons proposer le « jeu dramatique »: cette notion est nous semble-t-il, une association subtile entre le «jeu» et le « drame », en ce sens le jeu est en rapport avec l'idée de divertissement, de plaisanterie voire de ludisme.

Le « jeu dramatique » est avant tout un jeu social qui aide l'apprenant à se délasser de sa timidité, d'échanger des propos et des paroles car l'autre est d'une grande importance pour qu'il y ait une rentabilité. Ce genre d'exercice sert de pivot à favoriser la spontanéité de l'apprenant, à arracher les étudiants à une attitude réceptive et faire passer de la mimique à l'expression verbale tout en créant un climat propice aux échanges.

Jouer est donc une expérience créative voire naturelle: cette activité a en ce sens pour intérêt non seulement de développer les compétences d'expression orale, mais bien d'autres car elle se fait à plusieurs, tout en étant une pratique collective où l'apprenant est amené à rencontrer l'autre, à interagir avec lui, à échanger et à partager: ce ci implique que le « jeu dramatique » est un excellent moyen, car l'aspect ludique de cette activité motive les étudiants.

Néanmoins, cette activité n'est efficace que si elle est utilisée à bon escient vue que nous devons veiller à toujours considérer l'expression dramatique comme un outil au service du langage oral et non pas comme une finalité en elle - même.

En outre, c'est vrai que le jeu dramatique est un outil efficace, ce qui ne veut pas dire qu'il est le seul moyen permettant à l'étudiant de mieux parler, nous devons par là même focaliser plus le regard sur le travail sur la phonétique car la majorité des étudiants ont des problèmes de prononciation: il est donc recommandé à nos étudiants d'écouter

des documents sonores, de regarder la télévision en français, ils doivent par là même s'entraîner de façon systématique pour arriver à faire des progrès en prononciation : l'effort que fournit l'enseignant en classe n'est en aucun cas suffisant, car le travail personnel est une condition indispensable pour arriver à une bonne prononciation en français et doivent s'impliquer dans leur auto-apprentissage. En effet, il est insensé de négliger le rôle de l'enseignant dans le cours de prononciation, il doit amener l'étudiant à une prise de conscience du rôle crucial des cours de prononciation dans l'acquisition de la compétence communicative.

D'ailleurs, ce qui est aujourd'hui conseillé c'est bel et bien la méthode technologique qui repose sur l'audition de modèles à partir du phonographe ou encore du magnétophone.

Conclusion

Il serait intéressant de se demander ce que les étudiants pensent d'eux – même. Ainsi un nouveau questionnaire pourrait se faire concernant cette fois l'auto-évaluation. Il faudrait se demander s'ils sont capables à ce stade d'apprentissage de prendre du recul par rapport à eux même, de s'auto-évaluer, voire de s'auto-questionner sur leur apprentissage.

En outre, et au terme de cette recherche nous avons trouvé très utile de mettre en lumière le problème des pathologies communicatives car cette étude nous a permis de trouver quelques remédiations, que nous avons essayé avec nos étudiants et qui ont donné de bons résultats.

Références

ARFA-MENSIA, M. (2008) : « Jadaliyyat al-tahdîth bayn al-fikr al_khaldûnî wa al-fikr al-islâhî » (La pensée réformatrice et Ibn Khaldûn), in : AL-HIKMA, B.(Ed.). *Ibn Khaldûn et les sources de la modernité*, v. 2, p. 671-797.

BRAHIM, A.(1995). «Ou en est l'enseignement du français en Tunisie», n.8, (numéro spécial)

BRAINERD, C. J. (2003): Jean Piaget, Learning Research, and American Education », in : ZIMMERMAN, B.J. ; SCHUNK, D. A. (Eds.), *Educational Psychology. A Century of Contributions*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 251-287.

- BRINGUIER, J.-C. (1977) : *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris: Laffont.
- BUCHS, C. ; BOURGEOIS, E. (2017): Conflits sociocognitifs et apprentissage. CARRE, P. ; CASPAR, P. (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*.4.ed. Paris : Dunod, p. 329-345.
- BURET, L. (1934) : « Notes marginales sur les *Prolégomènes*. Un pédagogue arabe du XVI^e siècle, Ibn Khaldûn », *Revue Tunisienne*, v.3, p. 23-32.
- DEJOURS, C.(2016) Pathologie de la communication. In: _____(Ed). Situations du travail. Paris: Presses Universitaires de France, p.109-141.
- INHELDER, B.; SINCLAIR H., BOVET, M. (1974): *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris: Presses universitaires de France.
- INHELDERB., SINCLAIRH. (1969): « Learning cognitive structures ». in : MUSSEN P.H., LANGER, J. ; COVINGTON, M. (Eds.), *Trends and Issues in Developmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 2-21
- PIAGET, J. (1966) : « Autobiographie », *Cahier Vilfredo Pareto*, 10, 129-159.
- TRICOT, A. (2017) : *L'innovation pédagogique. Mythes et réalités*, Paris : Ret.
- MACKEY, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Edition Klincksieck.



Recebido em: 15/07/2021

Aceito em: 15/09/2021

Para citar este texto (ABNT): REZGUI, Sarra. Pathologies communicatives et quelques remédiations. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.362-376, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Rezgui, Sarra. Pathologies communicatives et quelques remédiations. Njinga & Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e 'Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 362-376.

Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique

Fernando Rafael Chongo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2706-9916>

Resumo: Este artigo analisa em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. A política curricular deste país prescreve que no ensino básico, 20% do tempo de cada disciplina são para a leccionação de conteúdos locais. Tem, pois, em consideração a necessidade de articulação dos saberes formais, herdados e reconhecidos globalmente, com os saberes locais, em prol do desenvolvimento sustentável de cada aluno, de sua família e da comunidade em que estiver integrado. Com efeito, em termos teóricos partimos do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de uma emancipação evolutiva das zonas rurais. Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise na inquirição por entrevista, ocorrida entre Abril e Setembro de 2021, nos distritos de Chimoio, Vanduzi e Gondola. Da análise feita chegámos à conclusão de que o desenvolvimento do currículo local em Manica é passível de reconstituições, de modo a que se possa estimular significativamente um desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular; Currículo local; Desenvolvimento comunitário

Jondzo ya ta tiko ni nhluvuko wa vayakitiko: matshamela ya tiko la Manika

Nkomiso (Changana): Xipfuno lexi xini nkongometo waku xiya-xiya ndlela leyi hayona ajonndzo ya ta tiko yipfunetelaka nhluvuku wa vayakitiko atikweni la Manika. Anawu wa jondzo atikweni leli utsema lesvaku eka xigava lexichiwaka xakusungula xa jondzo, 20 % wa nkama eka disciplina linwani ni linwani wulondzovotiwa ekujondzisa sva tiko lollelo. Leyi yivoniwa yili ndlela yaku patsa vutivi la misava hinkwayu ni la muganga akuva svijondzisiwa svita pfurhetela nhluvuku eka vatsongwani, minjangu yavona ni muganga hinkwawu. Hindlela leyi, masungulo ya xipfuno lexi hilawa ya lesvaku jondzo ya ta tiko indleya yaku hlulukisa tidhawa tale handle ka madoropa. Xipfuno lexi xichiwa pesquisa qualitativa. Xiyendliwe svanga mihandzu yaku kola hindlela ya entrevista, eka tiwheti ta Abril kuya fika Setembro wa lembe la 2021, ka vafambisi va jondzo eka matikontsongo ya Manika, manga madistrito ya Chimoio, Vanduzi ni Gondola. Ndzeni kaku xiya-xiya kahina hikume lesvaku jondzo ya ta tiko le Manika yilava kulungisiwa, akuva yita kota kupfurhisa svinene nhluvuku wa vahanyitiko.

Marito-mpfungulo: Nhluvuku wa jondzo; Jondzo ya ta tiko; Nhluvuku wa vahanyitiko

Local curriculum and community development: a look at Manica province, Mozambique

* Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, na Região Centro de Moçambique. E-mail: fernandochongo@yahoo.com

Abstract: The article analyzes the extent to which the local curriculum stimulates community development in Manica province, Mozambique. The curriculum policy of this country prescribes that for basic education, 20% of the teaching time in each subject are for the integration of local contents. It thus takes into consideration the need to articulate formal knowledge, inherited and globally recognized, with local knowledge, for the benefit of the sustainable development of each student, his family, and the community in which he is integrated. In fact, in theoretical terms we start from the assumption that the local curriculum is an opportunity for an evolving emancipation of rural areas. This paper is the result of a qualitative research, based on interviewing, which took place between April and September 2021, in the districts of Chimoio, Vanduzi, and Gondola. From the analysis we concluded that the development of the local curriculum in Manica is subject to reconstitutions, in order to significantly stimulate a community development that is increasingly sustainable.

Keywords: Curriculum development; Local curriculum; Community development

Introdução

A educação básica moçambicana está atualmente orientada para o reconhecimento das culturas locais. Trata-se de uma estratégia de criação de diálogo entre as narrativas, ou melhor, entre as racionalidades tradicional e moderna. Nesta ordem de ideias, tem-se estado a defender, ao nível mundial, a criação de condições para uma coexistência equitativa e activa entre as meta-narrativas, que são os conhecimentos globalizantes, e as mini-narrativas, que são os saberes locais (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012).

Esta visão de diálogo entre narrativas, ou diálogo intercultural, permite a priorização de uma educação básica inclusiva. É um desafio aos países em desenvolvimento para a reconstituição de suas culturas, de modo a serem cada vez mais valiosas local e globalmente.

Na sequência do desenvolvimento de uma educação que acomode a coexistência de racionalidades realizou-se por volta de 1990 a chamada Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, que defendeu a necessidade de educação básica para todos. Mais tarde, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, sobre a necessidade de acolhimento de todas as crianças nas escolas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, econômicas, linguísticas, entre outras (BASÍLIO, 2012).

Como forma de desenvolvimento da educação básica inclusiva, Moçambique tem estado a implementar o currículo local desde o ano de 2003. A política curricular deste país prescreve um currículo nacional do ensino básico que considere 20% do tempo de

cada disciplina para a leccionação de conteúdos locais. Entretanto, Castiano (2006) e Machava (2015) asseveram que o currículo local deve ter em conta saberes que não sejam necessariamente locais, mas que tenham relevância para o desenvolvimento local.

É de privilegiar os conteúdos que podem ser ou não de origem local, desde que tenham sido julgados relevantes para o contexto local em questão. Trata-se de uma forma de consideração da necessidade de apropriação dos saberes julgados formais, herdados e reconhecidos globalmente, na construção dos saberes locais, embora não sejam necessariamente de origem local, em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades locais.

Por conseguinte, em termos teóricos partimos do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de emancipação das zonas rurais, por serem os polos de subsistência dos países em desenvolvimento. Face ao exposto formulamos o seguinte problema de investigação: em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica?

Este estudo é intitulado *Currículo Local e Desenvolvimento Comunitário: Um Olhar à Província de Manica, Moçambique*. Tem como objetivo analisar em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. O presente estudo está subdividido em quatro partes principais. A primeira parte é sobre a introdução. A segunda é sobre o quadro teórico. A terceira parte é sobre apresentação e discussão de resultados. A quarta parte são as considerações finais.

Políticas Curriculares e Desenvolvimento Comunitário

A educação básica é um processo sistematizado de engajamento pela construção de ambientes que estimulem o desenvolvimento humano. Seja focada na qualidade em todas as dimensões e etapas do ciclo de gestão escolar, seja exclusivamente preocupada com a melhoria do perfil do docente, a educação básica visa uma sociedade que disponha de sujeitos tão bem-educados a ponto de serem agentes de desenvolvimento comunitário (MAZULA, 2018).

A educação é a providência de serviços, cujo âmago são processos interativos, com vista a satisfação dos aprendentes. Os serviços de educação são extensivamente para a satisfação dos empregadores, do mercado de trabalho, do governo e da sociedade (SALLIS, 2002).

A educação, sendo um bem social, é da responsabilidade de todos. A família, a igreja e o governo são instituições exemplares de socialização do ser humano. Entretanto, a gestão do Sistema Nacional de Educação, que integra a educação primária, é da responsabilidade política do governo. Aliás, o termo política, que deriva dos termos gregos *polis* (cidade-estado) e *ítica* (governo), tem um sentido de poder do estado. Políticas são meios pelos quais o poder é empregue para influenciar o desenvolvimento social num contexto de civismo, expresso pela ordem e tranquilidade pública (VARELA, 2013).

Políticas públicas são processos (textos) e produtos (discursos) que influenciam de forma autoritária a adoção de determinadas condutas e valores. As políticas da educação são um conjunto de leis e regulamentos sobre a forma como a educação deve ser realizada. São prescrições, decisões, regras ou orientações em que se deve guiar o processo de desenvolvimento da educação. Por serem projetos e práticas de desenvolvimento da educação, as políticas de educação acabam sendo também espaços de negociação de consensos (PACHECO, 2002; VARELA, 2013).

No cerne das políticas de educação estão as políticas curriculares. Estas são especificamente um conjunto de instrumentos normativos sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Ou melhor, são as normas sobre o desenvolvimento curricular ao nível estatal (PACHECO, 2002).

As políticas curriculares são concebidas no nível de decisão macropolítico, que é o nível político-administrativo, também designado central ou nacional. São prescritas sob a forma de textos ou documentos (VARELA, 2013). Trata-se de instrumentos normativos explícitos e objetivos, que são constituídos por leis, decretos e despachos sobre o que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar (PACHECO, 2002).

Há medida que são implementados, os textos curriculares dão lugar a discursos que visam interpretar e legitimar a política curricular (VARELA, 2013). Decorrem daí as circulares e os ofícios, que são instrumentos normativos e subjectivos. Ademais, são produzidos nessa óptica interpretativa os documentos e orientações de apoio expressos por textos de apoio e documentos internos da escola. Na prática acaba havendo, assim, um relativo distanciamento entre as prescrições macropolíticas e as realizações decorrentes das micropolíticas (PACHECO, 2002).

A construção de discursos que produzem as micropolíticas curriculares nas escolas simboliza a necessidade de atribuição de um poder de decisão aos contextos educativos locais. É uma forma de estimular a participação local ativa no processo de desenvolvimento da educação. Em vez de centralizar as políticas curriculares, convém descentraliza-las mediante a sua territorialização em prol da emancipação multidimensional ao nível local (NHALEVILO, 2013).

O paradigma de diferenciação curricular em função das necessidades locais dá lugar a um currículo nacional aberto. Este permite inclusivamente o desenvolvimento curricular com base em realidades locais. Abre espaço para o surgimento do binómio currículo nacional-currículo local. Assim, as políticas curriculares, além de serem prescritas ao nível nacional, macro, são adaptadas e ajustadas às necessidades locais, nos níveis meso e micro (SOUSA, 2010).

A autonomia curricular surge como um factor de desenvolvimento local ou comunitário. É o que se mostra viável nos dias que correm. Por isso há que conceber escolas que sejam curricularmente inteligentes, aquelas que se servem, por um lado, do conhecimento produzido nas comunidades, e, por outro lado, estimulam-no com conhecimentos globais, em prol do desenvolvimento comunitário (VARELA, 2013).

De acordo com Castiano (2006) há razão de foco na construção de um currículo do ensino básico que esteja orientado para o desenvolvimento local. Refere que o terceiro mundo está sob pressão para a materialização da educação para todos. Em função disso, refere que os países em desenvolvimento devem-se desdobrar inclusivamente em: (i) Subsidiar os estudos das populações locais; (ii) Permitir o surgimento de ONGs sobre o ensino e; (iii) Adoptar o paradigma de educação local nas escolas.

Castiano (2006) defende, com efeito, a participação curricular da comunidade. Concebe a escola como um espaço de reconstrução dos saberes locais. Dito de outro modo, defende uma coexistência activa, e não silenciosa, entre os saberes locais e os globais.

Racionalidade docente no Ensino Primário em contextos de autonomia curricular

No ensino primário, o processo de ensino-aprendizagem é vocacionado à mediação do protagonismo da criança, que culmina com o saber comunicar-se com os seus pares sociais. A comunicação é, pois, um dos princípios de convivência comunitária.

É através da comunicação que a criança progride para outras aprendizagens ao longo da vida (MAZULA, 2018).

Em contextos de autonomia curricular é imprescindível a acção escolar baseada na inteligência curricular. Autonomia curricular significa, pois, que a escola tenha autorização, em certa medida, para o desenvolvimento curricular. Nisso, é imprescindível a garantia de uma racionalidade escolar que seja orientada para a produção de conhecimentos locais. Os docentes devem estar engajados no desenvolvimento de múltiplas competências (CAMPOS, 2003).

Em Moçambique, Mazula (2018) defende que é chegado o momento de formar docentes com o nível superior para a leccionação no ensino primário. Na sua óptica, o desenvolvimento, tanto rural, quanto urbano, é condicionado pela formação de docentes de bom nível. No nosso entender, o nível superior requerido ao docente do ensino primário é associado à capacidade de superação da racionalidade técnica, que é orientada para a mera transmissão de conhecimentos. Supõe-se que um docente do ensino primário tenha o nível superior para que seja um sujeito conferido de racionalidade crítica e criativa.

Os desafios atuais da educação primária exigem, pois, que o docente não seja um mero cumpridor de tarefas. Requer-se um docente que seja competente a ponto de ser um autor de construção e de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, para estimular aprendizagens inclusivas e significativas (ROLDÃO, 2018).

Calixto e Aquino (2015) apregoam a cultura de pedagogia empreendedora. Na sua óptica, o docente deve desenvolver em si, constantemente, atributos relevantes, para o seu desenvolvimento e para a sua autovalorização profissional. Deve, para tal, ser autônomo, a ponto de poder educar-se a si mesmo, de forma livre, determinada e consciente. Esta é considerada a melhor forma de munir-se como um catalisador do protagonismo de seus alunos no processo da sua aprendizagem.

No contexto da inteligência da escola o docente não caminha de forma isolada. Seus esforços articulam-se com os de seus pares, num contexto de comunidade profissional de aprendizagem. É neste contexto comunitário que o docente ganha estímulo profissional. Em suas relações verticais e horizontais o docente aprende, desenvolve e chega a ser um supervisor, capaz de ensinar a ensinar (ALARCÃO E TAVARES, 2003).

Ademais, as escolas engajam-se em serem auto-regenrativas. Auto-examinam-se para detectarem as causas e os efeitos dos seus infortúnios. Exploram suas possibilidades e engajam-se em superar suas dificuldades. Desenham trajectórias de auto-superação e de alcance de melhores patamares. São progressistas. Tornam suas crises em oportunidades de melhoria. Ao invés de se conformarem e se abalarem, lutam inteligentemente e superam suas crises.

Com efeito, para a materialização de escolas curricularmente inteligentes é a racionalidade profissional que deve ser adoptada aos respectivos docentes. Como organizações que aprendem o desenvolvimento curricular, as escolas devem dispor de docentes profissionalizados, altamente qualificados e com um sentido de ética, crítica e de criatividade (MAZULA, 2015; MAZULA, 2018). As escolas devem ter domínio do desenvolvimento curricular tendo em vista o desenvolvimento comunitário (CASTIANO, 2006; NHALEVILO, 2013).

Estratégias de Desenvolvimento do Currículo Local

O currículo é um corpo de conhecimentos, organizado, integrado e sequencial. Decorre do interesse em suprir as necessidade de sobrevivência e de desenvolvimento da sociedade num determinado contexto e numa determinada época. Como a sociedade é dinâmica, o currículo também é passível de mudança de modo a manter-se socialmente relevante (ROLDÃO, 2018).

Escolas que sejam curricularmente inteligentes expressam a existência de docentes que sejam capazes de construir e de reconstruir o currículo. Mobilizam conhecimentos que revelam a inteligência organizacional. Nesses termos colocam a gestão da qualidade do currículo no cerne das suas atividades educativas. Aprendem e reaprendem a desenvolver currículos locais que sejam fatores de desenvolvimento integral (MOREIRA, 2003).

O currículo nacional prescrito à escola deixa uma margem para o desenvolvimento e integração do currículo local (CASTIANO, 2006). Entretanto, o desenvolvimento do currículo local depende significativamente dos requisitos prescritos pelo nível administrativo e das competências curriculares a serem demonstradas ao nível local (PACHECO, 2000). Há que seguir a lógica de investigação, planificação, experimentação, disseminação e avaliação do currículo (PACHECO, 2003).

O paradigma da escola como unidade de investigação docente em prol do desenvolvimento local reconstitui a imagem do ensino primário. A escola passa a assumir o papel de centro de produção de conhecimentos locais, bem como de assessoria na governação local.

Aliado a isso, Castiano (2006) assevera que na coexistência activa, não silenciosa, entre as racionalidades global e local podem ocorrer duas situações de troca: (i) Apropriação de conhecimentos universais para a reorientação do conhecimento comunitário; (ii) Reapropriação dos saberes locais e sua promoção em prol do desenvolvimento local e quiçá nacional e global.

Com uma visão de investigação, tanto para a apropriação, quanto para a reapropriação de conhecimentos em prol do desenvolvimento comunitário, as direcções provinciais, distritais, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e as escolas, no caso de Moçambique, passam a ganhar uma nova dinâmica. Passam a constituir-se em espaços de desenvolvimento curricular autónomo (PACHECO, 2002).

Nessa óptica, pode acontecer que, por exemplo, uma escola opte por integrar a disciplina de práticas de agro-pecuária como elemento agregador do seu currículo local. Uma outra pode optar em piscicultura. Em função da relevância de cada currículo local, escolas do mesmo país podem praticar a diferenciação curricular em prol da equidade social (SOUSA, 2010).

Um dos efeitos da inteligência curricular pode ser a produtividade e a sustentabilidade escolar. Ademais, através de seus alunos e de seus docentes, a escola pode ser um lugar de produção e de disseminação de conhecimentos que sejam relevantes para o desenvolvimento local. Assim, sob o ponto de vista teórico, um currículo local, quando orientado para a sustentabilidade, contribui em larga medida no processo de emancipação comunitária (NHALEVILO, 2013).

Caminhos metodológicos

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade usada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (TOZONI-REIS, 2009). O estudo foi realizado na província de Manica, em Moçambique, entre os meses de Abril e Setembro de 2021. Teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Uma pesquisa é qualitativa quando analisa

casos de manifestações e de atividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002).

A pesquisa qualitativa analisa, neste caso, ações educativas, com enfoque no desenvolvimento do currículo local em Manica. As ações em questão, dada a sua relevância no processo de desenvolvimento nacional, suscitam juízos e são passíveis de qualificação. A recolha de dados para a realização do presente estudo foi baseada em certas técnicas. O investigador usou a inquirição por entrevista, dado o fato de tratar-se de um estudo cujos dados são essencialmente qualitativos (LAMBERT, 2019). Inquiriu por entrevista, com efeito, à cinco participantes. Tratou-se de gestores do ensino básico, socializados sobre o currículo local. É de referir que foram entrevistados quatro gestores distritais e um gestor provincial. As referidas entrevistas foram feitas telefonicamente e pontualmente gravadas. Posteriormente foram objeto de transcrições.

Ademais, o investigador usou a técnica, embora não sistemática, de observação não participante. O investigador, mercê do fato de lecionar a disciplina de políticas curriculares, tem sido um observador do desenvolvimento do currículo local, com destaque na província de Manica em que se encontra (AMADO, 2014). A apresentação dos dados recolhidos obedeceu a preceitos metodológicos. O investigador teve em conta os ditos dos inquiridos por entrevista e apresentou as respectivas transcrições em forma de narrativas (FLICK, 2002).

Por uma questão de complementaridade, o presente estudo podia ter apresentado dados quantitativos. Se não tivesse sido o factor Covid-19 a criar uma limitação, teria sido considerado um estudo de pequena escala, em que teriam sido inquiridos menos de 100 participantes, por questionário. Para análise dos respectivos dados o pesquisador teria recorrido a uma base estatística simples de análise inferencial (COHEN, MANION & MORRISON, 2007).

Apresentação, análise e discussão dos resultados: breve descrição do contexto de Manica

Manica faz parte de Moçambique, que é um país membro da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, CPLP, e está localizado na África Austral. Este país faz fronteira com países tais como: Tanzânia à Norte, Malawi e Zâmbia à nordeste,

Zimbabwe à noroeste, bem como Eswatini e África do Sul à sudoeste. Ademais, é banhado pelo Oceano Índico à Leste.

Em termos administrativos, Moçambique está subdividido em 11 províncias, designadamente: Maputo Cidade, Maputo Província, Gaza e Inhambane (Sul), Manica, Sofala, Tete e Zambézia (Centro), bem como Nampula, Niassa e Cabo Delgado (Norte). A província de Manica é distinta por possuir uma diversidade de recursos minerais, florestais e faunísticos. Ademais, é conhecida pelas suas terras férteis que produzem uma diversidade de culturas, com destaque para o milho e a mandioca. Manica é baseada na agricultura de subsistência.

Organização e gestão do currículo local em Manica

Nesta província, tal como em outras do país, considera-se para o desenvolvimento do currículo local apenas 20% do tempo de leccionação em cada disciplina do ensino primário (CASTIANO, 2006). Nisto, nota-se que o currículo local considera-se um complemento, insignificante, dos 80% de conteúdo globalizante que são leccionados em cada disciplina.

Entretanto, reconhecem os inquiridos que estes manuais não têm sido consultados com profundidade por não constituírem a parte nuclear de cada temática e, de cada disciplina. A forma como o currículo local está organizado não expressa sinais de inteligência curricular da escola. Mais ainda, elucida de forma mínima a racionalidade crítica dos respectivos docentes (VARELA, 2013).

Não demonstra, o currículo local, nenhum sinal de evolução para a constituição de uma disciplina específica nos últimos anos do ensino básico. No nosso entender, a sua organização em forma de disciplina seria a melhor forma de torna-lo num espaço de diálogo intercultural e de produção de conhecimentos em prol da emancipação da cultura local (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012; NHALEVILO, 2013).

Estímulos do currículo local no desenvolvimento comunitário

Para a realização do presente estudo tivemos a ocasião de inquirir cinco participantes por entrevista via telefone, em dois momentos. A questão básica que endereçamos aos quatro gestores distritais, no primeiro momento, foi a seguinte: você

acha que o currículo comunitário, pela forma como está sendo implementado, estimula o desenvolvimento comunitário? Eis as respostas que tivemos a ocasião de colher:

[...] O currículo local veio para facilitar a compreensão da matéria. Se, por exemplo, quer falar de um tema que está centralmente definido, que tem uma relação com a realidade onde o aluno vive, podia-se partir da realidade do aluno, e depois ir ao tema centralmente definido. Se falamos, por exemplo, sobre as características de um rio, do rio Limpopo, por exemplo, então, segundo o currículo local não se pode falar do rio Limpopo antes de se abordar o rio daquele local em que a criança está (A).

Na óptica do participante A o currículo local é mais para o desenvolvimento da aprendizagem, e não para o desenvolvimento local. Entretanto, no nosso entender, a aprendizagem em questão devia alcançar o saber-fazer na comunidade e, dessa forma, podia-se desfrutar de conhecimentos que tivessem impacto na sustentabilidade comunitária. Pensamos que a existência do currículo local só ganha valor se não for para a simples compreensão por parte dos alunos, mas sobretudo para a sua emancipação significativa, com impactos reflectidos na comunidade (NHALEVILO, 2011).

Nós podemos estar a falar dos rios, nas ciências sociais, em que ao invés de falarmos de grandes rios, Rio Niger, Rio Congo, mas nós podemos pegar as crianças para os pequenos rios que existem na comunidade. Por exemplo, na comunidade escolar de Tongogara notemos o Rio *Txetxe*, embora o caudal é aquele pequeno, são rios periódicos, mas a criança naquele momento tem visão do que é rio. Também falamos sobre todas as partes do rio (B).

Na óptica do participante B o currículo estimula o desenvolvimento comunitário na medida em que promove visitas de estudo aos rios locais. Há no seu discurso a expressão de acatamento de orientações. O participante não revela racionalidade crítica em relação ao currículo local (VARELA, 2013).

Há desleixo [...] em todas as escolas, você não vai apanhar essa situação. Em ciências sociais, por exemplo, podemos estudar os líderes locais, levamos a criança a conhecer o líder do bairro onde a escola está inserida, e o líder do bairro onde ela vive também. Ele tem que conhecer o Chefe do Posto, o Administrador do Distrito, o Governador da Província e o Secretario do Estado (C).

Para o participante C o currículo não está sendo implementado conforme o previsto. Começa da forma de implementação do currículo local, assumindo que não está sendo realizada. Dai parte para os impactos ideais da sua implementação.

Refere que o impacto do currículo local, se for bem implementado, está na valorização dos hábitos locais. A escola pode ir à comunidade e solicitar os artesãos

locais para que possam ensinar sua cultura às crianças. Acredita que como resultado de visitas de estudo as crianças podem ganhar inspiração para se formarem naquelas áreas.

Logo a priori ele estimula, sim porque traz a realidade da comunidade próximo do que esta mais longe. Só que nos últimos dias é a sua implementação do currículo local que está sendo fraca, na minha perspectiva [...] Os professores não se vêem com tempo de buscar conteúdos no manual (D).

Na óptica do participante D a intenção do currículo local é boa na medida em que faz da escola uma luz da comunidade. No entanto, reconhece que a implementação do currículo local está a falhar. Na sua óptica, os professores privilegiam a componente do currículo nacional em detrimento do currículo local.

O segundo momento da recolha de dados por entrevista foi o da inquirição do gestor provincial, responsável pela questão do currículo local. Na primeira questão o pesquisador procurou saber se existe algum manual que orienta a implementação curricular em Manica. A resposta foi a seguinte:

O manual é editado pelo Ministério, que é de orientação geral. E depois, nós pegámos neste manual de orientação geral, fizemos o trabalho por distrito. Então, nós produzimos manual de apoio para cada um dos distritos da província, e é este manual que ajuda aos professores ao nível dos distritos a fazerem a integração dos conteúdos do currículo local, ao nível de cada um dos distritos da província (...) Temos dez manuais porque na altura Vanduzi e Macate não eram distritos (E).

Teria sido interessante o acesso ao manual do Ministério e um dos manuais produzidos para o apoio a cada distrito. No entanto o pesquisador não teve tal oportunidade. Teria sido para aferir o nível da autonomia curricular expressa no manual distrital, em relação ao manual nacional. Não foi possível ter acesso aos referidos documentos. O presente estudo tem, por conseguinte, uma limitação concernente à análise documental. A segunda questão foi para saber quem gere a implementação do manual ao nível do distrito. A resposta foi a seguinte: É a REG (Repartição do Ensino Geral), ao nível do distrito (E).

A gestão do manual significa, simplesmente, a garantia do uso dos conteúdos contidos no manual mediante a sua integração na leccionação em cada disciplina. A gestão do currículo local é centralizada, na medida em que o referido manual não permite que as escolas e os seus respectivos docentes sejam curricularmente inteligentes. Limitam-se ao acatamento do cumprimento do que vem estipulado num manual

generalizado, orientado para um distrito. As escolas não detêm de autonomia para abordarem especificidades locais (SOUSA, 2010; VARELA, 2013).

A terceira questão foi para saber do participante, na sua qualidade de gestor do nível provincial, como ele avalia a implementação do currículo local ao nível dos distritos. A resposta foi a seguinte:

Aqui, francamente, em termos técnicos, não estamos satisfeitos. Porque nós temos feito o acompanhamento através da monitoria dos planos analíticos, e estes mostram lacunas de integração dos conteúdos (...) reforçamos naqueles encontros com os directores distritais a necessidade de serem explorados cada vez mais os materiais que têm à sua disposição (...) há lacunas em termos de implementação (E).

A resposta supracitada leva a denotar que os docentes não implementam os conteúdos estabelecidos para perfazerem o currículo local. Dito de outro modo, ao nível microcurricular os docentes não acatam com as orientações estabelecidas centralmente. Este dados pode ser um indicativo de que os discursos que são construídos e que predominam na mentalidade coletiva local estimulam a ignorância da necessidade de cumprimento do que vem estipulado nos textos sobre o currículo local (PACHECO, 2001). Perde-se, assim, a oportunidade de coexistência produtiva entre as metanarrativas e as mini-narrativas (CASTIANO, 2006).

Na quarta questão endereçada ao participante o pesquisador procurou saber se o currículo local está concebido para a escola ganhar da comunidade ou se é para a comunidade ganhar da escola. A resposta foi a seguinte:

Em princípio a interpretação dos conteúdos, como segundo o conceito, explicam a necessidade de trazer alguns valores relevantes da sociedade em que vive para o conhecimento da criança que é a continuadora. Então, significa que nós buscamos da comunidade alguns ensinamentos e fazemos o registo para que eles não desapareçam. Então, em resultado disto mantemos o conhecimento local ao nível das gerações e gerações (E).

Se os discursos que expressam as políticas curriculares ao nível local forem expressos conforme o entendimento deste gestor provincial, então estão defasados em relação aos textos macrocurriculares. Contrariam, pois, o princípio da apropriação dos saberes globalizantes. Ademais, com a falta de implementação do currículo local começa-se a duvidar da possibilidade de haver uma oportunidade de reapropriação de saberes para o benefício local (CASTIANO, 2006).

Os dados expressos pelos cinco participantes inquiridos revelam que há ainda uma coexistência silenciosa, inativa, entre as racionalidades tradicional e moderna (CASTIANO, 2006; BASÍLIO, 2012). Elencamos, a seguir, algumas razões que suportam a nossa conclusão, que são as seguintes:

A primeira razão é o de que há uma integração dos saberes locais mas parece-nos não haver interação entre estes e os conhecimentos globais. O apanágio ao nível local parece-nos ser o da preservação dos saberes locais julgados importantes mediante a sua transmissão aos alunos, os continuadores. Estes não são reapropriados através de um cruzamento com os conhecimentos globalizantes, como forma de potencia-los para serem mais valiosos e mais úteis.

A segunda é que o currículo local é provedor de aprendizagens superficiais. Ensina os elementos do rio (nascente, leito, margens, afluentes e foz), mas não ensina sobre o peixe que predomina o rio local. Não ensina a pescar e a conservar o peixe. Não ensina as medidas de mitigação da poluição do rio. Isso é que seriam os fatores de desenvolvimento comunitário decorrentes do currículo local.

A terceira razão é que o currículo local não instiga a cultura de melhoria da produção alimentar, do processamento alimentar, do agronegócio e da pecuária. Locais como Manica, em que a agricultura é a base de subsistência, há que desenvolver nos alunos uma cultura de práticas agro-pecuárias que sejam cada vez melhores.

Os dados revelam ainda mais que as escolas primárias de Manica não são suficientemente inteligentes para o desenvolvimento do currículo local (VARELA, 2013). São usados manuais concebidos ao nível distrital, inspirados de um manual nacional, como fontes de conteúdo do currículo local.

Além disso, a organização do currículo local, em prol do desenvolvimento local não é em forma de disciplina. A disposição atual do currículo local não expressa autonomização dos conteúdos locais. Revela a racionalidade técnica expressa num manual. A única expressão de autonomia é a proporção de 20% sobre os conteúdos globalizantes. Assim denota-se tratar-se de currículo local periférico, irrelevante e marginal em relação aos conteúdos globais e globalizantes (PACHECO, 2002).

Considerações finais

A conclusão a que chegamos é de que o currículo local estimula muito pouco e de forma implícita, o desenvolvimento comunitário, em Manica. A relação que o currículo local cria com a escola permite, apenas, a preservação das culturas locais, no nível de compreensão. Não propicia o desenvolvimento de competências decorrentes de conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos em torno de conhecimentos resultantes da coabitação entre saberes locais e globais. Nisso, os graduados do ensino básico não são dotados de competências para um desenvolvimento comunitário significativamente sustentável.

Entretanto, a filosofia do contributo do currículo local na comunidade é ainda passível de reconstituições, para que possa impactar em larga medida no desenvolvimento comunitário. Há que repensar em paradigmas de ligação escola-comunidade que possam trazer um estímulo significativo de desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável. Há que garantir um currículo local que emancipe profundamente as comunidades rurais (NHALEVILO, 2010).

Nisso, sugerimos o seguinte: (i) Os 20% devem ser em forma de disciplina – para facilitar o desenvolvimento de escolas que sejam curricularmente inteligentes; (ii) Seja desenvolvido um currículo localmente relevante, inclusivo e formativo; (iii) Seja desenvolvido um corpo docente especializado, crítico e empenhado em prol do desenvolvimento comunitário; (iv) Seja desenvolvido um currículo local que estimule inclusivamente a produtividade, através do empreendedorismo e de alguma captação de receita para o empoderamento escolar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- AMADO, João. (Coordenação). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.
- BASILIO, Guilherme. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. *Educação e Fronteiras On-line*, Dourados/MS. v.2, nº 5, p. 79-97, 2012.

CALISXTO, Cláudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. *Educação*. Porto Alegre, v. 38, nº3, p. 434-444, 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M.; PACHECO, J.; EVANGELISTA, M. (Org). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 83-103. 2003.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33. 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge. 2007.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2002.

LAMBERT, Mike. *Practical research methods in education: an early researcher's critical guide*. London: Routledge. 2019.

MACHAVA, Paulino. *Educação, cultura e gestão do currículo local: um estudo de caso*. 248p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa, 2015.

MAZULA, Brazão. *A universidade na lupa de três olhos: ética, investigação e paz*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.

MAZULA, Brazão. *A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios*. Maputo: Plural Editores, 2018.

MOREIRA, António Flávia Barbosa. Selecção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: MORAES, M.; PACHECO, J. EVANGELISTA, M. (Org). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 47-66, 2003.

NHALEVILO, Emília Afonso Zulmira. O currículo local: uma oportunidade para emancipação. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.11, n. 1, p. 23-34, 2013.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora. 2002.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora. 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Pressupostos conceptuais da articulação curricular*. In: ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (Org.). *Articulação curricular: o que é? como se faz? dos conceitos às práticas possíveis*. Gaia: Fundação Manuel Leão. p. 11-16. 2018.

Fernando Rafael Chongo, Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique...

SALLIS, Edward. *Total quality management in education*. 3.ed. London: Kogan Page.

SOUSA, Francisco. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora. 2010.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. *Metodologia de pesquisa*. 2.ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VARELA, Bartolomeu Lopes. *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, praxis, tendências*. Praia: Edições Unicv., 2013.

Recebido em: 01/07/2021

Aceito em: 20/09/2021

Para citar este texto (ABNT): CHONGO, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: um olhar à província de Manica, Moçambique. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.307-323, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): Chongo, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 307-323.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas* da Província de Nampula do Norte de Moçambique

Joaquim Miranda Maloa*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9277-2133>

Geraldo Cebola João Lucas**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9839-5917>

Resumo (português): Entre os *makhuwas* a sexualidade determina em grande parte a classificação de “bom homem” e de “boa mulher”. A sexualidade e as suas prescrições e interditas, bem como as suas possibilidades de expressão, são, na realidade, um dispositivo pelo qual a cultura ordena as representações e ações dos sujeitos. Este artigo analisa o impacto da cultura sobre o comportamento sexual dos *makhuwas* do norte de Moçambique. Para a consecução da pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa e à pesquisa bibliográfica, onde a sexualidade dos *makhuwas* foi tomada como elemento central para a compreensão da ordem de género, ao mesmo tempo que é socialmente constrangida ao modelo cultural. A conclusão, neste artigo, é de que a cultura, apesar de não ser o único factor, influenciador do comportamento sexual, entre os *makhuwa*, desempenha um papel fundamental na socialização sexual através dos ritos de iniciação ou ritos de passagem, que representa a passagem da infância para a fase adulta, que torna a mulher ou o homem, um feminino ou viril.

Palavras Chaves: Cultura; Makhuwas; Rito de Iniciação; Sexualidade.

Cikhupukupu cakakhalidwe kugwera pakudziwana pezi pa dzinza la wamakuwa waku Nampula mutshi la dziko la Moçambiki

Mgwazo (cinyungwe): Pa dzinza la wamakwa ucindo ndibo umbauonessa kuti muthu ninkazi wacadidina umuna bwacadidi. Uxindi na mukho wacene, na kaoneso kace ndibo bumbalenga makhalidwe ya wathu pa wamakua kumsolo wadziko la Moçambique. Nfunzo lomweli la kwansika thangue tawerenga mapepala na malivro; nfunzo lomweli lidakwanisikapomwe thangue tidaceza ticibvunza na wamakwa wazingi. Nkani ikulu apa ni yakufuna kudziwa kuti wamakwa wambabverana tani wangala mamuna na knazi walipezi. Nfunzo womwei wationesa kuti mikho na kakhalidwe kawo iwo wamakuwa ndibzwo bzwimbacita kuti kubverana kwa wamuna na wakazi, papezi, kasiane na madzinza yanango. Kudzinza la wamakuwawo, mutshikana angamera masuku ambatenguwa acimuyendesa kumwalimu. Kumwalimuko ndiko ambanfunzisiwa bzwa kugonia na wamuna niciani na ulemu wakumpasa mamunayo, watshikana wambacoka kumweko wacidziwa kuti banja niciani. Waphalembo wambanfunzisiwa kuphata wakazi, kumanga goero, na kugwatiua kanda la cakutundira.

Mafala yampanbvuu: Kkhalidwe; Wamakuwa; Kakulidwe; Kudziwana Pezi

* Professor Auxiliar do Departamento de Geociências da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Email: joaquimmaloa@gmail.com.

** Assistente Universitário no Departamento de Letras e Ciências Sociais da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Mestre em Educação – Ensino de História pela Universidade Pedagógica – Maputo. Email: geraldolucas20@gmail.com.

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

Abstract (english): Among the *Makhuwas*, sexuality largely determines the classification of "good man" and "good woman". Sexuality and its prescriptions and interdictions, as well as its possibilities of expression, are, in reality, a device by which culture orders the representations and actions of the subjects. This article analyzes the impact of culture on the sexual behavior of *Makhuwas* in northern Mozambique. In order to carry out the research, we resorted to qualitative approaches and bibliographic research, where the makhu's sexuality was taken as a central element for the understanding of the gender order, at the same time that it is socially constrained to the cultural model. The conclusion, in this article, is that culture, despite not being the only factor, influencing sexual behavior, but among the makhuwa, it plays a fundamental role in sexual socialization through initiation rites or rites of passage, which it represents, a passage from childhood to adulthood, which makes a woman or a man a woman or a man.

Keywords: Culture, Makhuwas, Initiation Rite, Sexuality.

Introdução

A sexualidade é uma realidade complexa. O nosso corpo é sexuado e somos biologicamente sexuais. A sexualidade está enraizada no biológico e os nossos comportamentos sexuais dependem dessa dimensão. Por outro lado, a própria actividade sexual produz alterações fisiológicas. No entanto, não somos só biologicamente sexuais, toda a nossa organização social e cultural são também sexuais. Esta tríade irá influenciar, como um todo, a sexualidade, nas suas mais variadas vertentes.

A sexualidade é bastante influenciada pela cultura. Apesar, dos seus requisitos biológicos, é construída e controlada pela cultura. E o tipo de controle varia de cultura para cultura. No norte de Moçambique, por exemplo, o comportamento sexual, sobretudo da mulher, é influenciado pela componente cultural dos ritos de iniciação desde o período pré-colonial. O rito de iniciação determina em grande parte a classificação do "bom homem" e da "boa mulher".

Os ritos de iniciação são instituições culturais praticadas nas zonas centro e norte de Moçambique. Portanto, é comum afirmar-se que são constituintes dos direitos culturais, que são uma das importantes dimensões dos direitos humanos. As instituições culturais organizam os lugares e os papéis e as funções sociais que cada um deve ocupar na sociedade. Nesse sentido, a cultura é determinante para a construção das identidades sociais. Isto é, numa determinada cultura as pessoas aprendem a reconhecer-se e a reconhecerem os outros em termos de partilha de representações e práticas, desde a forma como se cumprimentam, como mostram hospitalidade, como partilham uma refeição e, para ir mais a fundo, como pensam acerca da vida, do amor e da amizade (OSÓRIO.; MACUACUA, 2013).

O rito de iniciação socializa os jovens *makhuwas* na sexualidade e as suas prescrições e interditos, bem como as suas possibilidades de expressão, são, na

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

realidade, um dispositivo pelo qual a cultura ordena as representações e acções dos sujeitos. Este artigo analisa o impacto da cultura sobre o comportamento sexual dos *makhuwas* do Norte de Moçambique. Para consecução da pesquisa, recorreremos a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, onde a sexualidade dos *makhuwas* foi tomado como elemento central para a compreensão da ordem de género, ao mesmo tempo que é socialmente constrangida ao modelo cultural.

O artigo está dividido em três partes: a primeira aborda sobre a cultura *makhuwa* do Norte de Moçambique; a segunda faz uma caracterização da cultura *makhuwa* do norte de Moçambique e a terceira apresenta o impacto da Cultura sobre o Comportamento Sexual ou a sexualidade dos *Makhuwas* do Norte de Moçambique.

1.A cultura *makhuwa* do Norte de Moçambique

Moçambique é tido como um país multicultural, com várias unidades étnicas (*tsonga-changanas, chewas, nyanjas, yao, makondes, kiswahilis, chewas, shonas, ndaus, etc.*), (NELIMO, 1989), num contexto de mobilidade, de oposições, mas também de negociações. Neste sentido, a identidade étnica é um processo de construção cultural, com um ou mais elementos que os grupos reivindicam como fundamentais para a sua caracterização, distinção e classificação. Neste sentido os elementos são a língua, um espaço, costumes, valores, um nome, como os *Makhuwas*, a mesma descendência e consciência dos atores de pertença ao mesmo grupo, pode considerar-se que, na atualidade, o grupo etnolinguísticos se inscreve num conjunto mais vasto em que se partilha a religião, formas de organização política e mobilidade económica.

A cultura tem uma dimensão da ordem social, para Malinowski (1975), a cultura é uma totalidade prescritiva que, produzindo e impondo normas, hegemoniza comportamentos individuais. Malinowski (1975), argumenta que a cultura, existindo como resposta às necessidades dos homens, é um todo harmonioso, alienando todas as dinâmicas que fazem dela um fenómeno em constante atualização.

Para Parsons (1967) a cultura é um sistema autónomo, separando e antagonizando o que ele categoriza como cultura tradicional e cultura moderna. Na análise feita por Geffray (1991), os *makhuwa* podem ser designados de diferentes formas, de *macoua, macua, macuas, makhuwa, makoane, makoia, mako, makoua, makouwa, makuas, makuwa, makwai, makwa, mato, metho, makua, wamakua* entre outros. Os *makhuwa* são um povo de origem bantu da África oriental e central que se estabeleceram, através de migrações voluntárias seculares, em Moçambique, na Tanzânia e no Malawi.

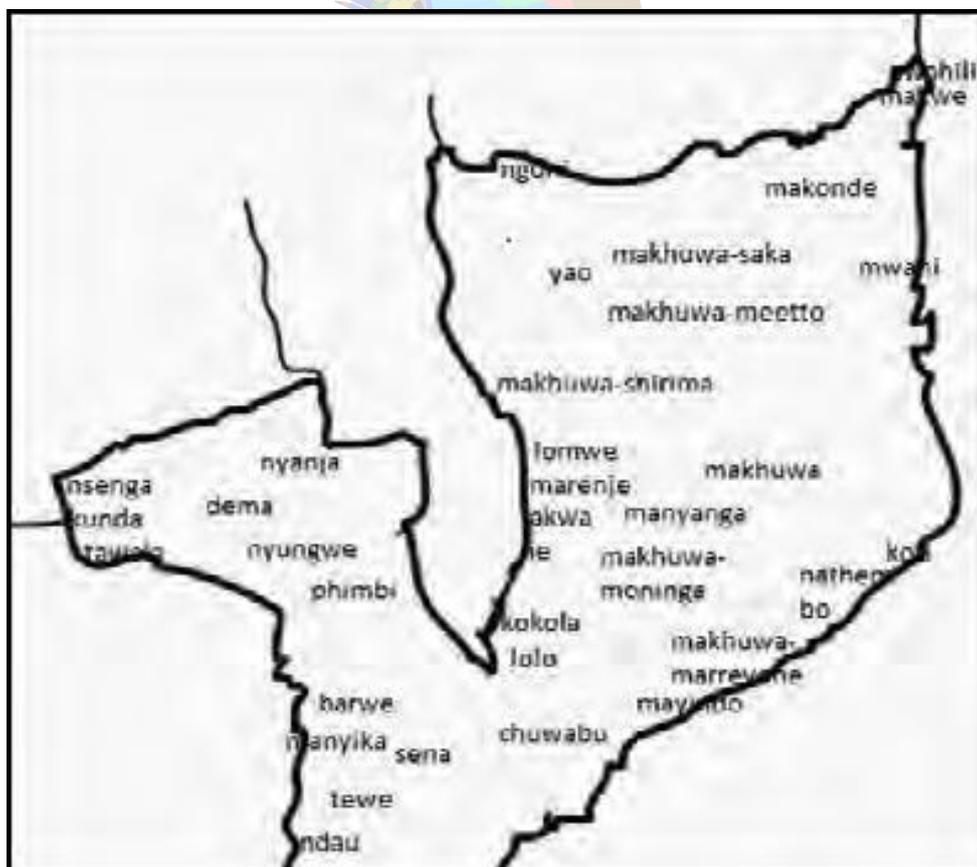
Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

O tráfico de escravos ampliou a distribuição destes povos de descendência *marave* bantu para regiões como as Ilhas Seychelles, Madagáscar e Maurícias, obviamente com derivações linguísticas.

Os povos do Norte de Moçambique (*macuas, lómuès, macondes, muanis, coti, ajaua, nianjas e chuabo*) são originários das antigas comunidades de agricultores de língua bantu existentes nesta região da África Oriental e do contacto com outros povos e culturas promovidos pelo comércio e pelas frequentes migrações e movimentações regionais que se prolongaram até à ocupação colonial (MEDEIROS, 2007).

O nome Macua (*makhuwa*) tem origem na palavra *nkhuwa* (plural *makhuwa*), que significa grande extensão de terra, sertão, selva, etc. e tinha até ao século XX um sentido pejorativo e injurioso, utilizado pelas populações islamizadas do litoral para se referirem aos macuas do interior, com o significado de selvagem, atrasado. A palavra Lómuè tem origem no termo *nlomwe*, que está relacionada com as características geofísicas de um solo especial existente nas proximidades dos montes Namuli, na Zambézia (MEDEIROS, 2007).

Mapa 1: Fixação geográfica dos makhuwas



Fonte: NELIMO apud (OSÓRIO.; MACUACUA, 2013, p.179).

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

Em Moçambique, a fixação geográfica dos *makhuwa* preenche toda a região norte, noroeste e nordeste, desde o litoral ao interior chegando à parte setentrional ocidental do vale do Zambeze. A localização geográfica dos *makhuwa* acontece numa encruzilhada de vários outros grupos etnolinguísticos, muitos deles que foram ao longo da história travando guerras de ocupação de territórios e chefaturas locais. É também por essa razão que, internamente, a própria língua *makhuwa* e os seus subdialectos sofreram variações significantes até se estabelecerem os subgrupos *makhuwa-lomué*, *makhuwa-moniga*, *makhuwa-saca*, *makhuwa-metho*, *makhuwa-marrevone* e *makhuwa-shirima*, com traços culturais e de organização social autónomos (MEDEIROS, 2007).

No quadro da sua organização cultural os povoados *makhuwa* tem com as danças (*tufo*, *n'soope*), os costumes culturais (uso do *musiro*, uso da capulana), a culinária (consumo da mapira e mexoeira), as actividades socioeconómicas (comércio de quinquilharia, agricultura e pesca) e a indumentária religiosa ao cruzamento de dois contextos, um *bantu* e outro árabe-swahili (também milenar). Sob este panorama está o seu factor determinante de organização social, o parentesco matrilinear (MARTINS, 1989).

Outro dado importante é a miscigenação que o grupo original *makhuwa* foi tendo com outros povos de outra origem etnolinguística (por força do islão ou de outros factores socioeconómicos e políticos), dando ao grupo *makhuwa* uma perspectiva dominante nesse contacto, pelo menos na região, muito por conta da sua grandeza demográfica (notória ainda nos dias de hoje e/ou por força da sua primeira islamização que facilitou a criação de *xeicados* (chefaturas afro-islâmicas) na zona, enquanto formas de organização política, muito antes da ocupação colonial portuguesa em Moçambique (GEFFRAY, 1991).

1. Caracterização a cultura *makhuwa* do norte de Moçambique

Aliás, como afirma Medeiros (2007) no seu estudo “o sistema linhageiro *makua-lomué*”, o sentido de grupo nos *makhuwas* é anterior ao da pertença familiar. Neste ponto, constatamos que, embora similares aos *makondes* (historicamente seus principais rivais etnolinguísticos da região), os *makhuwas* retomam o sentido de pertença familiar, após entrada na fase adulta – fase essa que é fortemente conferida pelos ritos de iniciação (não tão secretistas como nos *makondes*, fazendo recordara sua característica histórica de abertura do grupo desde a sua migração, fixação, miscigenação e intercâmbio diverso com outros povos nas regiões aonde se foram estabelecendo), como veremos a seguir.

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

É pelo quadro matrilinear que, pela ordem de sucessão das chefias (do clã, da chefatura – *nikholo* – ou da família), o filho mais velho da irmã uterina do chefe falecido tem prioridade sobre os outros na fila sucessória. Isto, segundo Osório (2006), não altera porém, a ordem patriarcal da distribuição e organização do poder. Esta é ainda mais significativa do ponto de vista comunitário que familiar, segundo o respeito conferido pelos indivíduos a cada um dos dois níveis. E quanto que, *onikholo* tem poder de interferência na ordem familiar); os chefes de aldeias controlam o acesso à terra de todos os dependentes masculinos internos e dos novos integrantes, por afinidade, ao grupo *makhuwa* (MARTINS, 1989).

Tradicionalmente, a sociedade macua⁸⁶ obedecia ao princípio da filiação genealógica por via uterina e ao princípio da territorialidade que determinavam as formas de organização política e as relações sociais e políticas entre os macuas. A sociedade macua-lómuè é constituída por clãs matrilineares exogâmicos que povoavam, de modo disperso, o extenso território do norte de Moçambique agrupados em linhagens, segmentos de linhagens e grupos de filiação. O clã matrilinear ou *nihimo* (plural *mahimo*) é concebido como critério de organização social e do ordenamento da hierarquia das linhagens.

A figura central do *nihimo* é a mulher, matriarca, a *pwiamuene* ou rainha, a única que pode transmitir a essência mística de um antepassado comum. As mulheres possuem os filhos e a terra, dificilmente abandonam a povoação onde nasceram, assumindo o papel de educadoras e fiéis depositárias da língua, dos usos e costumes tradicionais. Só as mulheres conhecem a técnica mágica das sementeiras e das colheitas, os segredos culinários, o fabrico das bebidas fermentadas e alcoólicas e dos recipientes de barro em que são confeccionadas e servidas. Sendo a sociedade macua uma sociedade matrilocal, as mulheres dificilmente abandonam a povoação onde nasceram e mantêm intacta a pureza da língua e das tradições e em contacto permanente com os mortos aí sepultados.

A matrilinearidade Makhuwa, (*nloko, maloko, miloko, oloka*) é constituída por um conjunto de pequenas unidades de filiação uterinas, *erukulo* (plural *irukulu*, que significa ventre), residindo em geral no mesmo território e cujos membros reconheciam a sua descendência comum, evocada como mãe comum até à sétima geração descendente (MEDEIROS, 2007).

Este antepassado fundador é recordado pela tradição oral, guardiã da memória histórica do grupo, mas para além de sete ou mais gerações, torna-se difícil a reconstituição da árvore genealógica, sem conduzir à mitificação dos factos passados

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

(IVALA, 2000). Apesar de a descendência ser matrilinear, a origem de cada linhagem é referida a um antepassado mítico fundador masculino, *nikhoto* (*nokokoto*, entre os *ametos*). Literalmente significa o chefe de uma manada ou o bando de animais e, por analogia, para designar o homem que dirigiu o deslocamento do agrupamento, formando o núcleo central de consanguíneos e respectivos aliados que vivem no mesmo território.

Tal como a genearca, o *nikhoto* era recordado no culto dos antepassados e noutras cerimônias socio-religiosas. Os representantes vivos dos antepassados assumiam um papel preponderante pela referência a um antepassado comum conhecido, que era a base da unidade da linhagem (MEDEIROS, 2007).

Geffray afirma que na região macua, o pai não é socialmente o gerador dos filhos, não lhes transmite filiação. Os irmãos são apenas os membros da linhagem materna, *ohima* (ou *omusil amudhi*), entre os quais é interdito o casamento (GEFFRAY, 1991). Todos os membros tinham o nome do fundador da linhagem, traduzindo-se em laços de fraternidade, embora esta solidariedade não impedisse tensões frequentes no interior do *nloko* (MEDEIROS, 2007). A linhagem tinha um território delimitado inalienável, *mutthete*, mas era permitido a cedência temporária a outros grupos familiares (MEDEIROS, 2007).

A expansão demográfica da linhagem mãe dava origem a segmentos de linhagem autônomos, com os quais mantinha relações de influência ao longo de algumas gerações, mas que depois autonomizavam-se e davam origem a outras *maloko*, mantendo entre si a estrutura posicional dos seus fundadores no seio da linhagem mãe. Um segmento *munamwene* fundava uma linhagem sênior e assim sucessivamente (MEDEIROS, 2007).

A linhagem makhua tem como característica fundamental a tendência para se cindir em pequenos grupos para uma melhor ocupação do território e da população agrícola. O fenómeno da cisão era permanente e ocorria geralmente quando o *nloko* era demograficamente muito grande e os seus membros estavam demasiado dispersos pelo território.

Não existia nenhuma regra para a divisão das linhagens, mas a morte da genearca¹ e do chefe masculino da linhagem era propícia à cisão linhageira, uma vez que com a morte da fundadora desaparecia a unidade e solidariedade do grupo, excepto quando já havia uma substituta para manter coeso o grupo, por motivos económicos. Esta tendência para a fragmentação insere-se no contexto da existência de uma dimensão ideal do conjunto das unidades básicas de produção da linhagem.

¹ Genearca (latim, *genearcha* > grego, γενεαρχης) é o primeiro fundador ou progenitor de uma família, de uma linhagem ou de uma espécie.

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

O equilíbrio e sobrevivência da linhagem dependiam da quantidade de mulheres que nasciam na linhagem. Quando as unidades familiares da linhagem não conseguiam assegurar a sua reprodução natural, gradualmente a linhagem desaparecia e os seus membros eram integrados noutras linhagens. Para se expandir a linhagem podia integrar indivíduos de fora. As práticas de integração de *outsiders* por raptos e adopção de mulheres e crianças foram muito utilizadas ao longo da História dos povos makhua.

O *nihimo* é uma entidade espiritual e esotérica transmitida apenas pelas mulheres. Os seus membros reconhecem-se pelo mesmo nome de família, Econe, Lapone, etc., pelo qual os indivíduos que receberam o mesmo *nihimo* se designam e partilham como irmãos a mesma entidade espiritual. Uma pessoa pertence ao *nihimo* da sua mãe. E não é apenas uma família, é uma unidade de pertença, cujo alcance vai além do mundo visível. A substância da pessoa provém do *nihimo* e retorna a ele depois da sua morte. O *nihimo* vem desde o início da humanidade aqueles que ainda vão nascer. Possuir substância do *nihimo* é o mesmo que ser possuído por ele. Ser de um certo *nihimo* é ser de uma certa espécie. O *nihimo* só cessa com os homens, que nada transmitem aos filhos das esposas (GEFFRAY, 1990).

O indivíduo que não pertencia a um clã, *akanihimo*, não tinha uma existência social. Daí a importância que tinham os ensinamentos em relação às origens clânicas e linhageiras na preparação dos rituais de iniciação, com o intuito de inculcar o sentido de pertença nas crianças⁸⁸. Pela transmissão ritual, toma-se conhecimento do seu *nihimo* e do saber esotérico que lhe está associado, o *nifito*, o caminho que os antepassados do clã percorreram. A transmissão do *nihimo* estabelece a identidade social e veicula o princípio simbólico que preside ao exercício de um poder sobre os sujeitos (GEFFRAY, 1990).

Os clãs macuas distinguem-se uns dos outros pelos respectivos nomes e no interior das regiões reconheciam-se pelo nome do fundador da linhagem que chegou primeiro ao território, geralmente a linhagem dominante. Geffray (1991), refere à linhagem como uma instituição, define-a como sendo um fragmento da sociedade oficial, um segmento do clã que repete constantemente uma estrutura institucional homogênea que remete na totalidade para o princípio de filiação e para o antepassado comum que o polariza.

A maioria dos clãs macuas reclama a sua origem nas terras próximas dos montes Namuli, na Zambézia. No entanto, no século XVIII formaram-se novos clãs na região, quando ramos de clãs tradicionais adoptaram novos nomes. Na organização clânica existia o princípio de ordenamento binário chamado *onavili* (*unavali*), através do qual dois

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

clãs estabeleciam uma relação de aliança e ajuda mútua recíproca, em relação à hospitalidade, aos funerais e às cerimónias de carácter mágico-religioso (MEDEIROS, 2007).

Mwene, o chefe político, apesar da sociedade macua ser matrilinear, o poder político não era matriarcal. Os membros do *nloko* subordinavam-se politicamente ao homem. As crianças adoptadas e ainda não iniciadas eram acolhidos no interior da família sem grandes formalidades, contrariamente ao que acontecia com os que eram de um clã conhecido, estes deveriam esquecer o nome do clã de origem antes de receber um novo nome, através de rituais específicos, para poder ser integrado na família capturadora (MEDEIROS, 2007).

O homem, mais velho da geração mais antiga, o homem que detinha o poder no grupo uterino de consanguíneos. O tio materno era o chefe da família alargada (*tàta* ou *hálu*). O chefe da linhagem e os seniores dos segmentos das linhagens eram os *ashitàta* (plural de *tàta*), ou seja, os tios maternos seniores mais próximos na estrutura social vertical dos fundadores dos grupos de filiação. Os conselheiros (decanos) que eram chefes das linhagens chamavam-se *mamwene* (singular, *mwene*), termo bantu que significa senhor, chefe, dono ou *mahumu* (singular, *humu*). Cada região tem um chefe principal, o *mwene* da linhagem primogénita e dominante, chamado *mamwene mulupale* (*mwene okwene* no interior) era o chefe dos chefes das outras linhagens aliadas, os chefes pequenos que eram designados *mamwene akhâni* (ou no singular *mwene muakhâni*).

O impacto da Cultura sobre o Comportamento Sexual ou a sexualidade dos Makhuwas do Norte de Moçambique

O comportamento sexual dos *makhuwas*, do Norte de Moçambique, é bastante influenciado pela cultura, sobretudo pelos ensinamentos dados durante os ritos de iniciação. Segundo Nhauleque (2020, p.1), O rito de iniciação feminino (*Wanela emwali*) se inscreve numa óptica de continuidade dos ensinamentos da cultura e do bom comportamento, cuja primeira transmissão é feita pela mãe, diariamente. O rito, vai insistir num pano de fundo de uma pessoa jovem, mas já sensibilizada e preparada para receber outros ensinamentos, desta vez, por obra de mulheres externas à mãe e que lhe irão introduzir na vida adulta. Para que uma rapariga seja submetida a *waneliwa emwali* (ritos de iniciação feminino) é necessário e indispensável que tenha a *wona mweri* (menarca).

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

Depois de uma refeição comunitária, as meninas, ao longo da tarde, são levadas para um lugar relativamente isolado, com casas abandonadas ou cabanas improvisadas. Os ritos femininos duram duas noites e três dias. Os aconselhamentos só acontecem ao longo da noite, e durante o dia, as pessoas dormem. Tal opção deve-se ao facto de os ensinamentos transmitidos serem considerados sagrados, que precisam de calma, tranquilidade, muito silêncio e concentração. Funciona como forma de respeito pela herança herdada pelos antepassados. Como o uso do *mussiro*² que é um creme tradicional para a pele, feito à partir do caule de uma planta conhecida pelo mesmo nome. Alega-se que este creme é rejuvenescedor e que também combate as espinhas (Borbulhas, acne). Por isso, as meninas *Makhuwas* começaram a usá-la na passagem da adolescência para a juventude.

Figura 1: As meninas Makhuwa usando mussiro na cara durante o rito de iniciação



Fonte: Eliana apud Camacho (2017)

² Sobre mussiro, pode ver: <https://www.mmo.co.mz/conheca-o-mussiro-o-creme-de-pele/>.

Figura 1: Mulheres Makhuwas cantando e dançando Tufo.



Fonte: ischoolmaputo4 (2014)

A transmissão dos conhecimentos durante os rituais é feita por meio da música cantada e acompanhada pela dança e coros. Como *tufo* que é uma dança de influência árabe, executada ao som do batuque e de cânticos por mulheres vestidas de capulana, blusa e lenço colorido na cabeça³.

Os ensinamentos ligados aos ritos consistem em explicar o que é a menstruação, como cuidar da saúde, qual deve ser o comportamento perante os homens, como se vestir, como cuidar do lar, com noções de educação da sexualidade feminina, ou seja, o conhecimento do corpo da mulher, tais como a proibição do incesto e o adultério no geral. Nos ritos que sofreram a influência da religião cristã foram abolidas algumas partes consideradas contrárias ao ensinamento da fé, como palavrões e objectos com formas de órgãos genitais femininos.

Mesmo tendo em consideração as mudanças provocadas pela globalização, quanto ao puxamento dos pequenos lábios é opinado na generalidade que se continue

³ Para mais informações sobre essa dança, ver: <https://globalherit.hypotheses.org/3157>.

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

com este costume, porque tem como benefício travar o pênis na altura da cópula, isto é, permite a entrada lenta do pênis, comprimindo-o, para permitir que o homem e a mulher se sintam excitados. Os pequenos lábios são grande excitante do homem. Para tal, antes de manter relações sexuais, começa a se excitar puxando-os. Portanto, se os civilizados quando se copulam beijam-se e abraçam-se, para nós estes actos são caracterizados pelos pequenos lábios (OMM-Zambézia apud. ARNFRED, 2015).

O alongamento dos lábios vaginais (chamado puxamento) torna a menina familiar com seu próprio potencial sexual desde muito nova, e a convenção de que o homem brinque com os lábios alongados da vagina antes do intercurso assegura preliminares adequadas, agradando a ambos os parceiros sexuais. Além disso, durante o período do isolamento, a menina vai começar a fazer tatuagens em seu corpo. Essas tatuagens são dobras de pele preenchidas com pó de carvão; quando cicatrizadas produzem uma superfície corporal irregular. Feitas com lindos desenhos, as tatuagens corporais são/eram consideradas como tendo um valor estético, assim como tendo importantes funções sexuais. É claro que dói um pouco fazê-las.

As tatuagens, assim como as missangas (contas de vidro usadas em volta dos quadris) servem para motivar o homem, uma vez que alguns homens não sabem como excitar sexualmente uma mulher; quando eles sentem a necessidade de ter relações sexuais eles pegam a mulher de surpresa, e sob essas circunstâncias ela tem poucas chances de chegar ao orgasmo, que é o prazer sexual. Contudo se a mulher tiver tatuagens em seu corpo, usar missangas e tiver os lábios da vagina alongados, o homem tem que começar brincando com essas coisas. "Ao fazer isso, a mulher fica preparada para o ato sexual resultando em satisfação para ambas as parte" (ARNFRED, 2015, p. 190).

O homem *makhuwas* é ensinado e treinado desde a sua adolescência a lidar com as mathunas. Uma mulher que não tenha puxado os lábios vaginais ou que não tenha mathunas afigura-se como sendo não sexy, não excitante, pouco prazerosa. E as mulheres, também, são incutidas que o pênis limpo e saudável é àquele que passou pela circuncisão.

No acto sexual, as mulheres, quando podem, introduzem óleos de rícinos e pó de carvão lenhoso nos seus lábios vaginais tornando a vagina mais oleosa e, simultaneamente, mais pegajosa. Depois é que se introduz o pênis. Estas técnicas de lidar com o corpo e, particularmente, com o sexo faz com que o homem fique mais deliciado e sexualmente satisfeito. Quando o ritual sexual não incorpora os rícinos, a

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

mulher lambe, de forma educada e ao estilo macua, o pénis do parceiro. Roça os testículos com a ponta da língua. Na altura do orgasmo ela, dependendo da posição, assegura o homem com mais garra e arranha-o ou coça-o na coluna com as unhas. No fim do acto sexual ela limpa o pénis com água morna e sabão com recurso a uma toalhinha ou capulana (pano).

Conclusão

O estudo procurava compreender a relação entre cultura e comportamento. Com a pesquisa constatou-se que existe profunda relação entre cultura e comportamento sexual porque os comportamentos dependem do que se aprende culturalmente. A pergunta que conduziu a pesquisa foi: *Até que ponto a cultura influencia o comportamento sexual macua no norte de Moçambique?*

Com a pesquisa constatou-se que a cultura tem um impacto grande sobre a o comportamento sexual dos makhuwas do norte de Moçambique, apesar de não ser o único factor, influenciador do comportamento sexual, mas entre os *makhuwa*, ela desempenha um papel fundamental na socialização sexual através dos ritos de iniciação ou ritos de passagem, que representa a passagem da infância para a fase adulta, que torna a mulher uma "boa mulher" ou o homem um "bom homem". O bom aqui é entendido na forma como lidar com a situação matrimonial, suas vicissitudes e conflitos, mas também como ambos podem se respeitar e serem submissos um a outro.

Referências

ARNFRED, Signe. *Feminism and gendered bodies: on female initiation rituals in Northern Mozambique*. In: Quaderns. Institute for Society and Globalization, Roskilde University, vol. 26, nº1, p. 61-82, 2010.

ARNFRED, Signe. Notas sobre género e modernização em Moçambique. In: *Cadernos pagu*. vol.45, nº1 p.18-22, jul.-dez. 2015.

FONSECA, Fernanda; LUCAS, Marisa Cortez. Sexualidade, saúde e contextos: influência da cultura e etnia no comportamento sexual. *Revista Port Clin Geral*, vol. 25, nº1, p.65-72, 2009.

GEFFRAY, Christian. *La cause des armes au Mozambique: une Anthropologie d'une guerre civile*, Paris, Karthala, 1990.

IVALA, Adelino Zacarias. *Formas tradicionais de participação comunitária na tomada de decisões, gestão de recursos naturais e resolução de conflitos*, 2000. Disponível em:

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...

http://iid.org.mz/formas_tradicionais_de_participacao_comunitaria_tomada_deciso.es.pdf.

Acessado em: 1 fev. 2021.

MARTINS, João. "O Princípio e o Presente: a arqueologia na redescoberta do passado em Moçambique", *Revista do ICALP*, vol.18, nº2, p. 74-92, 1989.

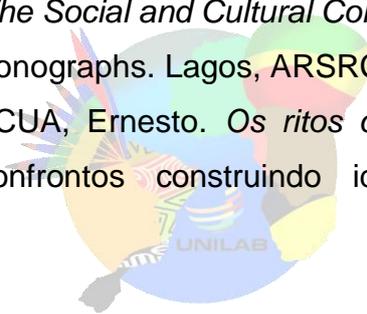
MEDEIROS, Eduardo. *Os senhores da floresta, ritos de iniciação dos rapazes macuas e lómuès*. Porto, Campo das Letras, Col. Estudos Africanos, 2007.

NHAULEQUE, Laura António. Ritos de Iniciação entre os makhuwa do Norte de Moçambique e respeito dos direitos humanos. In: *Macua blogs: Moçambique para Todos*. 23/06/2020. Disponível em: https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2020/06/ritos-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-entre-os-amakhuwa-do-norte-de-mo%C3%A7ambique-e-respeito-dos-direitos-humanos.html. Acessado em: 21 set. 2021.

OKECHI, Okafor Samuel. *The Indigenous Concept of Sexuality in African Tradition and Globalization*. In: *Glob J Reprod Med*. Department of Sociology/Anthropology, University of Nigeria, Nigeria, September vol.18, nº 7, p.25-40, 2018.

OLORUNTOBA-OJU, Taiwo. *The Social and Cultural Construction of Desire and Pleasure Sexuality in Africa*. Magazine Monographs. Lagos, ARSRC, 2010. p.195-201.

OSÓRIO, Conceição; MACUACUA, Ernesto. *Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo identidades de género* WLSA Moçambique: Maputo, 2013.



Recebido em: 17/05/2021

Aceito em: 15/09/2021

Para citar este texto (ABNT): MALOA, Joaquim Miranda; LUCAS, Geraldo Cebola João. O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.293-306, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Maloa, Joaquim Miranda; Lucas, Geraldo Cebola João. (jul./dez. 2021.). O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 293-306.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Joaquim Miranda Maloa, Geraldo Cebola João Lucas, O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os *makhuwas*...



O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba*

Ivonete da Silva Santos*

 <https://orcid.org/0000-0003-2623-6479>

Maria Helena de Paula**

 <https://orcid.org/0000-0002-7422-327X>

Resumo: O artigo visa descrever algumas das marcas linguísticas do *Kimbundu* no léxico do português falado em Angola, presentes na obra *Os contos de Ukamba kimba* (2013). Trata-se de evidenciar as principais características e especificidades da língua materna em contraponto com o português, de modo a justificar a ocorrência de palavras do léxico *Kimbundu*, regras morfológicas e sintáticas que especificam o uso da língua não materna por falantes angolanos. Para tal, discute-se as consequências provocadas pelo contato entre línguas, bem como as estratégias linguísticas adotadas pelos falantes como tentativas de eximir o conflito linguístico inevitável ao contato linguístico. Discorre-se, também, sobre alguns dos fatores que influenciam a transferência, a influência, a assimilação e interferência linguística de uma língua sobre a outra, por exemplo: fatores como a falta de domínio da língua portuguesa, a imposição legalmente instituída dessa língua que para a maioria dos falantes angolanos não é a língua materna, bem como a necessidade de ascensão social. Defende-se, por fim, que as ocorrências das marcas do *Kimbundu* no português não se configuram como “erros” ou “desvios” em relação à gramática do português, mas como fatos da língua.

Palavras-Chave: Contato entre línguas; Interferências; Variedade angolana do português

Phutu ni Kimbundu: Kuzambula kwa mikanda imoxi ya kibandu kyalungu ni misoso ya Ukamba Kimba

Kitetu: Kamukanda kaka kalombolwela kidimbu kya uzwelelu wa dizwi dya kimbundu mu maba phutu yazwela mu Ngola, kala mukibandu kya misoso ya Ukamba Kimba (2013). Kizwela kukolesa ijembwete yatundu ni kidifanganu kitongolwela kuzwela kwa dizwi dya uvalukilu mukudilunga ni phutu mukutongolwela kukala kwa maba a dizwi dya kimbundu, ijila ya morfologia ni ya sintaxe itongolwela kuzwela kwa mazwi yo engi kwa azwedi akwa Ngola. Mukiki, abwata maka abekela kudilunga kwa mazwi, masunga a kwijiya kwa mazwi asolo kwa kifuxikya kulala kwa maka a mazwi adisweka mukudilunga ni kwijiya kwa mazwi kwakala na ni ukexilu umoxi wosambukisa, kitumikisa, kusambuka, kutetuluna ni kuvunza kwa mazwi kwalungu ni dizwi dyengi, kala kifika: ubangelu kala kukamba kwijiya dizwi dya phutu, kufumbidika kwalungu ni kwabange ni dizwi dya uvalukilu, kala na we kwandala kwidikisa kwa kifuxi. Abange kwila, mukusukaku, ukexilu wa idimbu ya kimbundu mu phutu kyakimono kala "kuzwela" mba "kuhambuka" kwalungu ni ijila ya kuzwela kibandu kya phutu, akitalesa kala ukexilu wa dizwi.

Maba – angunji: Kitakanesu kya mazwi. Kudibunda. Ukexilu wa akwa Ngola wa Phutu.

* Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFCAT), professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (FCL), professora e pesquisadora (ILELI) UFCAT.

The kimbundu-portuguese: an analysis of some of the statements of the literary work: the tales of ukamba kimba¹

Abstract: This article aims to describe some of the linguistic marks of *Kimbundu* in the lexicon of Portuguese spoken in Angola, present in the work *The Tales of Ukamba kimba* (2013). It highlights the main characteristics and specificities of the mother tongue as opposed to Portuguese, justifying the occurrence of words from the *Kimbundu* lexicon, morphological and syntactic rules that specify the use of the non-mother tongue by Angolan speakers. To this end, the consequences caused by the contact between languages is discussed, as well as the linguistic strategies adopted by speakers as attempts to eliminate the inevitable linguistic conflict. It also discusses some of the factors that affect the transfer, the influence, the assimilation and linguistic interference of one language over the other, for example: factors such as the lack of mastery of the Portuguese language, the legally instituted imposition of that language, that for most Angolan speakers it is not their mother tongue, and the need for social ascension. Finally, it is argued that the occurrences of *Kimbundu* marks in Portuguese are not to be considered as "errors" or "deviations" in relation to the Portuguese grammar, but as language facts.

Keywords: Contact between languages; Interferences; Angolan variety of Portuguese

1 Introdução

Por ser a língua “um elemento de identidade e de ligação cultural” (ANÇA, 2012, p. 24), capaz de unificar diferentes povos em um conjunto de comunidades que partilham um mesmo sistema oficial comum, é o português uma das línguas que tem maior alcance de falantes no mundo. Diante desse cenário, é inevitável não perceber que a Língua Portuguesa (LP) conheceu diferentes dinâmicas e abordagens, devido ao contexto geográfico, sociocultural e até mesmo as políticas linguísticas dos diferentes países em que se faz presente. Desta forma, o estatuto de língua oficial (LO) conferido ao português nas comunidades luso-africanas nem sempre é sinônimo de língua primeira, principalmente, quando se trata do perfil linguístico peculiar dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Na realidade, a presença da LP em países africanos revela a complexidade linguística proveniente da existência de diferentes línguas em um mesmo espaço, isto é, a

¹ The Tales of Ukamba Kimba is a literary work which shows how Portuguese is used in the Angolan everyday and, especially, brings *Kimbundu's* marks in the lexicon of the Angolan variety. This work by the Angolan writer João-Maria Vilanova was published in 2013 and released in Coimbra, Portugal. Vilanova's speech is a representation of the Angolan daily orality from a poorly literate layer and for whom the mother tongue is not Portuguese. The tales result from the interference of *Kimbundu* in Portuguese, this relationship gives these narratives a very peculiar tone that marks the variety of Portuguese in Angola. For this reason, this work will be the object of analysis in this research.

LP ao coabitar geograficamente com diferentes línguas que para a maioria dos falantes é a língua materna (LM), assume um papel muito particular ao ser usada pelos sujeitos pertencentes a esse espaço multicultural e plurilíngue que pode ser entendidos como a coexistência de línguas e culturas diversas numa mesma comunidade, servindo-a de acordo com as necessidades emergentes nas situações de interação social.

Daí a importância de estudos sobre as variedades da LP, uma vez que cada comunidade luso-africana nos revela um modo muito particularizado de uso desse idioma, conciliando-o à realidade sociocultural do espaço geograficamente marcado. É por isso que a língua como sistema de signos que está à disposição dos seus usuários (SAUSSURE, 2012), não se priva de (re) criar-se junto a outras, as ditas nacionais. Para este artigo, daremos atenção a situação do português falado em Angola, tem em atenção a influência do *Kimbundu* (LK) sobre aquela.

No caso de Angola, a manifestação que a LP assume é resultado da coexistência desta com as línguas nacionais de família *Bantu*, pois a diversidade linguística e cultural influencia, fortemente, a (re) criação do idioma não materno, o português. Embora, cada língua possua uma estrutura gramatical própria não está isenta de sofrer e fazer sofrer o processo da interpenetração², interferência ou influência. Esse fato revela a complexidade do português oralizado do cotidiano angolano, uma vez que o falante de LM ao fazer uso da LO não consegue eliminar os traços linguísticos mais marcantes correspondentes a LM. Essas marcas linguísticas funcionam como elementos cruciais e reveladores de uma identidade linguística e cultural respectiva aos usuários para os quais a língua funciona como materna, isso porque aquela se realiza dentro de uma sociedade como forma de comportamento social (LABOV, 2008).

O português falado em Angola apresenta um conjunto de influências do LK que afetou a sua estrutura, seja ao nível fonético, morfológico, sintático ou lexical, pois este fato evidencia que esse fenômeno foge a norma do português (BERNARDO, 2017). Tal afirmação se justifica no fato de que

o uso de uma determinada variedade linguística marca a inclusão num dado grupo social e dá uma identidade a seus membros. Aprendemos a distinguir as diversas variedades e, quando alguém começa a falar, sabemos que certas expressões

² Nesse caso, o termo é entendido como um processo em que a LP e as línguas nacionais coexistem numa relação inevitável diariamente, como se uma invadissem o espaço da outra, ou seja, o fato de que em Angola a LP não ser a LM da maioria dos falantes acabou por sofrer influências significativas das línguas nacionais, em especial o *Kimbundu*, sendo que esta é uma das línguas *bantu* que tem maior representatividade linguística em Angola.

pertencem à fala dos mais jovens; outras indicam que o falante tem mais idade. As variantes linguísticas conferem uma identidade as pessoas, sejam elas pessoas do mundo real ou personagens, que são pessoas de ficção. (FIORIN, 2013, p. 27).

Esta visão diz respeito ao fato de que nenhuma língua se mantém intacta e livre de qualquer interferência do meio onde atua, isto é, no espaço angolano a LP encontrou respaldo necessário à sua adaptação, já que o fato de estar em um espaço multicultural e plurilíngue contribuiu para a formação de uma variedade que consegue dá conta da complexidade linguística que constitui a realidade angolana.

Ao considerar a língua como um fato social (LABOV, 2008) e percebê-la como um “retrato do mundo” (PERINI, 2004, p. 52), é preciso assumir que cada variedade linguística se constitui por um conjunto lexical que emerge como revelador da dinamicidade da LP. E, é por meio das bases sócio-cultural-linguística que o sujeito tem a possibilidade de se mostrar ao outro, entendendo também o outro.

De acordo com Bernardo (2017), a LK é uma das línguas mais faladas de Angola, apresentando um percentual de falantes de 7%. É uma língua de herança *bantu*, pois compõe o conjunto das diferentes línguas da família *Bantu* que coexistem em África. Esse fato justifica o fato de a LP não ser a LM materna para a maioria dos falantes angolanos. Isso porque sabemos que a LM é carregada de expressões cultural e identitária, justamente por ser a língua que veicula não só a formação do conhecimento de mundo do falante como, também, os valores socioculturais (SPINASSÉ, 2006). É através da LM que o sujeito interage com o mundo ao seu redor.

Em contraponto com a LM, a LO e a língua segunda (L2) recobre duas perspectivas cruciais: a psicolinguística e a sociolinguística. A primeira diz respeito a ordem pela qual é adquirida; a segunda tem a ver com as funções sociais tidas como oficiais, por ser uma língua internacional (ANÇÃ, 1999). Por isso, a inserção linguística do sujeito é desencadeada por um processo de conhecimento internalizado que conforme defende Chomsky (2006), é inato ao indivíduo o conhecimento de uma gramática internalizada, pela da qual é possível a formação de sentenças variadas, ou seja, ao usar a língua o falante, ainda que inconscientemente, obedece alguns parâmetros normativos já estabelecidos pela noção da gramática internalizada.

Diante do exposto, a situação de contato entre línguas acaba por provocar comportamento linguísticos necessários à própria sobrevivência do falante, seja

meramente com intuito de comunicar-se com o outro, para obter a ascensão social que almeja ou para obedecer a uma imposição legalmente instituída.

Por sua vez, o contato linguístico/cultural é responsável por deixar marcas morfológicas, sintáticas, fonéticas e semânticas no léxico do português falado em Angola (AGUALUSA, 2005; PETTER, 2008; NZAU, 2011; CHIVINGA, 2014; BENDER, 2004). Tais marcas são características próprias da LM que interferiram no uso da LP em Angola. Ao considerarmos o contato entre línguas, como justificativas para a ocorrência de interferências da LM sobre a LP, não podemos negar que o conflito linguístico, gerado devido a esse contato, figura como motivador das escolhas linguísticas dos falantes. Isso quer dizer que a adoção, criação ou transferência de marcas da gramática ou estrutura da LM para a língua não-materna são estratégias linguísticas dos falantes como recurso para eximir o conflito. Assim,

os fatores estruturais internos (quer dizer, da parte formal da língua), indicam os aspectos que contêm um nível de complexidade na aprendizagem devido aos vazios fonéticos, mudanças funcionais mórficas, densidade sintática e insuficiência lexical da língua de prestígio. Por outro lado, não se pode atribuir exclusivamente ao tratamento da interferência – dentro da assimilação da L2 quando se aprende – à questão estrutural. Também existem fatores sociolinguísticos que proporcionam a apreciação da interferência: atitudes da comunidade de fala, prestígio da língua veicular, diferenças culturais, características individuais (psicológicas e físicas) de cada estudante e o contexto de comunicação³. (BUIRAGO; RAMÍREZ; RÍOS, 2011, tradução própria, p.725-726).

O léxico é um dos níveis da língua que mais evidencia as interferências dos aspectos linguísticos de uma língua sobre a outra ou vice-versa (BIDERMAM, 2001; PAULA, 2007), visto que “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação lingüística” (BIDERMAM, 1996, p. 27). E, por fim, é um dos fatores estruturais que apresenta uma certa complexidade na adoção ou assimilação da língua não-materna, isso porque nem sempre a outra língua possui correspondente comum em ambas as línguas. Geralmente, o falante optar por fazer uso de palavras do léxico já conhecido em situações em que o discurso

³ Original: los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua), indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfémicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo. Por otro lado, no se puede relegar exclusivamente el tratamiento de la interferencia - dentro de la asimilación de L2 cuando se aprende - al préstamo estructural. También existen factores sociolingüísticos que propician la aparición de la interferencia: actitudes de la comunidad de habla, prestigio de la lengua vehicular, diferencias culturales, características individuales (psicológicas y físicas) de cada estudiante y el contexto de la comunicación.

predominante não é na LM, esse é o caso do falante do *Kimbundu* ao discursar em português.

Considerando as circunstâncias de uso do LK em contraponto com a LP, pelo fato de aquela ser uma das línguas que mais representa a cultura e o povo angolano, bem como a língua que mais exerceu influência sobre o léxico do português angolano. Este artigo visa descrever algumas das marcas linguísticas da LM no léxico do português falado em Angola, presentes na obra *Os contos de Ukamba kimba* (2013). Embora, o cenário sociolinguístico angolano não se resume em uma obra literária, esta será tomada como objeto de análise, justamente, por dá conta da intensidade do uso do português dentro do contexto multicultural e plurilíngue e, sobretudo, por mostrar aspectos importantes sobre as interferências da LK no léxico da variedade angolana.

Ukamba kimba é uma obra literária que mostra o modo como o português é usado no cotidiano angolano e, sobretudo, traz as marcas do *Kimbundu* na variedade angolana do português. Essa obra de escritor angolano, João-Maria Vilanova, foi publicada em 2013, com lançamento em Coimbra/Portugal. O discurso em Vilanova é uma representação do português oralizado no cotidiana angolana, sendo respectivo a uma camada pouco letrada e para quem a língua materna não é o português.

2 O *Kimbundu*: uma língua com especificidades próprias

O *Kimbundu* pertence às línguas da grupo *Bantu* e possui uma maior expressividade linguística em províncias de Angola⁴, cuja abrangência de falantes se concentra em Lwanda, Bengo, Malanje e Kwanza Norte (SILVA, 2015). Com isso, o *Kimbundu* é a segunda língua mais falada em Angola, contando com um percentual de (7,8%), conforme afirma, Ndombele e Timbane (2020) em consonância com o INE (2016) e Mingas (2000).

Segundo Héli Chatelain (1888) *apud* Serrote (2015), não é necessário a introdução do termo língua antes da palavra *Kimbundu*, porque nesta língua o prefixo – Ki – significa língua e, portanto, quando acrescido ao termo *mbundu* quer dizer língua. Ao longo deste trabalho optamos pela escolha justificada de Chatelain, que nos parece plausível. A palavra “*Bantu* significa pessoa e é o plural de *Muntu*. O povo *Bantu* faz referência aos indivíduos pertencentes a este grupo linguístico, mas não constitui um grupo isolado; é

⁴ Extensão territorial de 8° 11' latitude Sul e 13° 18' de longitude Leste (SILVA, p. 49, 2015).

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

um grupo de vários, cujas línguas possuem semelhanças (cf. Chatelain, 1888, p. 89)” (SERROTE, p. 23, 2015). Para melhor exemplificar a abrangência do *Kimbundu* nas províncias de Angola, apresentamos o mapa a seguir.

Mapa 1- Províncias de Angola de expressão linguística *Kimbundu*.



Fonte: Silva (p. 49, 2015).

Etnicamente, o *Kimbundu* foi introduzido nessas províncias por meio do povo *Ambundu*⁵, que por “motivos de sobrevivência, abandonaram o campo” (SILVA, 2015, p.50), instalando-se na cidade. Como qualquer outra língua o *Kimbundu* também possui variantes linguísticas respectivas a cada província em que vigora.

Quadro 1- Variantes do *Kimbundu* nas províncias de Angola.

PROVÍNCIAS DE ANGOLA	VARIANTES
Lwanda	<i>Lwanda</i>
Bengo	<i>Ambundu, Ntemu e Kisama</i>
Kwanza Norte	<i>Hungu, Lwangu, Dembu e Ambundu</i>

⁵ Populares súbditos do antigo Reino Ndongo (cf. SILVA, 2015; MINGAS, 2000).

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

Malanje	<i>Kuna, Ngola, Bando, Mbangala, Holo, Kari, Xinje, Minungu, Songo, Bambara e Sende</i>
---------	---

Fonte: Adaptado de Silva (2015, p. 50), (cf. KUKANDA, 2000).

No quadro acima, é perceptível que na província de Malanje há uma descrição significativa do número de variantes do *Kimbundu*. Isso se justifica pelo fato dessa província possuir uma extensão territorial maior em relação às demais e, conseqüentemente, por possuir uma quantidade significativa de falantes conservadores dessa língua, por exemplo. Desta forma, importa dizer que “a língua é uma instituição sociocultural, é um instrumento de afirmação da identidade nacional de uma Nação e o reflexo espiritual de uma cultura” (SERROTE, p. 17, 2015).

Por ser o *Kimbundu* uma das línguas mais falada em Angola, é notável que a supremacia legal da língua portuguesa (Língua Oficial desde 1975) não eximiu o seu uso, embora a geração angolana mais jovem não tenha interesse em sua manutenção (MINGAS, 2000), já que o português é teoricamente a língua da ascensão social, ficando a sua manutenção a cargo dos moradores das zonas rurais ou mais distantes da cidade. Mas,

ainda que muitos prefiram o uso da língua portuguesa em detrimento da língua *Kimbundu*, a língua estará sempre presente no seio da comunidade através das cerimônias tradicionais tais como casamentos, funerais, nos atos religiosos e nos festivais tradicionais tanto na zona urbana como na rural. (ANTÓNIO, p. 4, 2018).

O contato entre a LP e as línguas africanas perpassou gerações, tendo início no século XV⁶ (SERROTE, 2015; LOPES, 1989). Esse contato (MAKONI, 2018) frequente resultou no processo de influência de uma sobre a outra, fenômeno inevitável em situações de contato linguístico como esta de Angola. Falamos especialmente do uso e não especificamente da valoração legal que privilegia apenas o português como língua de unificação nacional. A questão do uso é importante para este artigo porque o resultado do processo de imposição de uma língua não materna em detrimento de outra nos revela fenômenos linguísticos que refletem a realidade dos falantes dessa COMUNIDADE (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002).

⁶ Cf. Wheeler e Pélissier (2011).

Cada realidade linguística implica coordenadas específicas a serem adotadas pelos falantes da comunidade cujo intuito é sempre o de superar o conflito linguístico gerado pela situação de contato. Contudo, a adoção do léxico ou parte deste da língua imposta e introduzida na língua materna ou vice-versa é uma atitude real e funcional que o falante tem para eximir o conflito durante o contato.

Isso porque a tentativa de aprender a nova língua, muitas vezes, se torna frustrante e um tanto difícil para esses falantes, pois a sua LM em contraponto com a língua não-materna possui características e especificidades que a caracteriza como língua diferente, isto é, durante o contato linguístico se torna evidente a estrutura do funcionamento de cada uma das línguas, seja no nível morfológico, lexical, fonético e/ou sintático. Portanto, importa salientar que quando duas línguas de famílias diferentes (*Neolatina vs Bantu*) entram em contato as interferências são mais evidentes, uma vez que as suas estruturas gramatical e funcional são realidades diferentes.

Assim, a aprendizagem da LP para uma falante do *Kimbundu* é uma tarefa um tanto difícil, no primeiro momento, visto que esse falante domina, ainda que inconscientemente, a estrutura da LM que é bem diferente da nova língua, nesse caso o português. Então, por exemplo,

no *Kimbundu* os nomes comuns são caracterizados por prefixos que indicam o singular e o plural. Porém, uma das diferenças linguísticas que opõem o Português ao *Kimbundu* reside no modo como se processa a pluralização do nome. Na língua Portuguesa a flexão ocorre no final da palavra, como na maioria das línguas indo-europeias, mas em *Kimbundu* verifica-se no início. Se em Português ocorre o morfema -s como estrutura fundamental de pluralização do nome, em *Kimbundu* observa-se a ocorrência de diversos morfemas: *imbua/jimbua* (cães), *dibitu/mabitu* (portas), *tubia/matubia* (fogos), *ndandu/jindando* (famílias), *ngulu/jingulu* (porcos), *ngombe/jingombe* (bois), *mbolo/jimbolo* (pães), *mbonzo/jimbonzo* (batatas), *hombo/jihombo* (cabras), *kinama/inama* (pernas), *muxi/mixi* (árvores), *uta/mauta* (armas), *kaditadi/tuditadi* (pedrinhas). (SERROTE, p. 24, 2015, grifos do autor).

No caso dos prefixos, segundo este mesmo autor, as variantes singular/ plural implicam classes gramaticais diferentes no *Kimbundu*, isto é, existem dez prefixos e dez classes gramaticais. No quadro abaixo é possível verificar essa relação entre classes e prefixos, uma vez que há uma relação entre ambos.

Quadro 2 – Especificidades gramaticais da singularização e pluralização em *Kimbundu*.

CLASSES	PREFIXOS				PORTUGUÊS ⁷
	Singular		Plural		
I	MU-	<i>Muthu</i>	A-	<i>Athu</i>	Pessoa/pessoas
II	MU-	<i>Mutwe</i>	MI-	<i>Mitwe</i>	Cabeça/cabeças
III	KI-	<i>Kima</i>	I-	<i>Ima</i>	Coisa/coisas
IV	DI-	<i>Ditadi</i>	MA-	<i>Matadi</i>	Pedra/pedras
V	U-	<i>Wanda</i>	MAU-	<i>Maw⁸anda</i>	Rede/redes
VI	LU-	<i>Lumbu</i>	MALU-	<i>Malumbu</i>	Muro/muros
VII	TU-	<i>Tubya</i>	MATU-	<i>Matubya</i>	Fogo/fogos
VIII	KU-	<i>Kudya</i>	MAKU-	<i>Makudya</i>	Comida/comidas
IX	M-	<i>Mbudi</i>	JI-	<i>Jimbudi</i>	Ovelha/ovelhas
X	KA-	<i>Kafunga</i>	TU-	<i>Tufunga</i>	Pastor/pastores

Fonte: Adaptado de Serrote (2015).

No quadro 2, é possível verificar algumas das particularidades do *Kimbundu* no que tange ao processo de mudança de número (singular/plural). Em relação a mudança de gênero no *Kimbundu* se dá por meio da marcação de classes de nomes, que no total são dezoito (18)⁹, sendo quatorze (14) classes nominais, três (3) classes locativas e uma (1) classe verbal.

Outra particularidade da estrutura gramatical do *Kimbundu* é a marcação de gênero (masculino/feminino). Mingas (2000) afirma que não é uma necessidade desse sistema linguístico a distinção de gênero, pois este é expresso por meio de classes gramaticais nominais, isto é,

a formulação de gênero no *Kimbundu* contrasta com o português e coaduna-se com a formulação do grego e do latim que admitem os três gêneros: masculino, feminino e neutro, não obstante, a diferença conceitual que fundamenta a existência dos três gêneros em cada tradição linguística. (AUGUSTO, p. 165-166, 2016).

Vejamos alguns exemplos, (SILVA, 2015), sobre essa questão:

Dikamba (substantivo; marcador de gênero) = *Dikamba dyami weza* – o meu amigo/ a minha amiga veio.

Mukwetu (substantivo; marcador de gênero) = *Mukwetu wabongo mvula* – o outro/ a outra apanhou a chuva.

Nos exemplos acima, as palavras *dikamba* e *mukwetu* pertencem à classe nominal e funciona como marcador de gênero que, nesse caso, não necessariamente é o sexo (feminino ou masculino).

⁷ Em relação ao processo de mudança de número, não há adição de prefixo e, de modo geral, o plural é sempre marcado por [s] no final das palavras (cf. CASTILHO, 2010).

⁸ A semivogal [u] é representada por [w].

⁹ Cf. Peres (2006), Serrote (2015) e António (2018).

Sobre a classe gramatical verbal, importa dizer que esta se caracteriza pelo prefixo /**KU**/, cujo tempo verbal é o infinitivo, por exemplo: *kubela* (emagrecer), *kufwa* (morrer), *kunwa* (beber) etc. Mas, esse mesmo prefixo ao ser acrescentado a um nome poderá exercer a função de locativo (*kubela* – no alto), o que determinará o significado do seu uso é o contexto de uso¹⁰.

Como já sabemos, o léxico é o nível da língua que mais evidencia as interferências de uma língua sobre a outra, a quando de uma situação de contato linguístico, pois tanto o fonema quanto o sintagma são transmitidos pelo elemento lexical (MENEZES, 2010; ANTÓNIO, 2018). Desta feita, este tipo de interferência é, a grosso modo, a adoção por empréstimo de palavras de uma determinada língua para outra (SANTOS; TIMBANE, 2017; TIMBANE, 2012). Tal facto se justifica por uma série de fatores, por exemplo: a falta de domínio que o falante tem em relação a outra língua. A título de exemplo, citamos a palavra *kambuta* que é usada no português angolano para referenciar a palavra baixinho no português que se refere a pessoa de baixa estatura, ou mesmo a palavra *kamba* para se referir ao que no português chamamos de amigo. Esses exemplos nos revelam não só as dificuldades de uso de uma língua não materna, mas, também,

a interferência enquanto fenômeno linguístico resultante do contato direto entre línguas é uma consequência de diversos fatores externos a citar: políticos, económicos, sociais, culturais e psicológicos. Com repercussão de adaptação, integração e reestruturação linguística inevitáveis dentro de um contexto diacrónico e sincrónico da língua. (ALMEIDA, 2001, p. 24 *apud* ANTÓNIO, 2018, p. 17).

Para Spinassé (2006), a interferência é resultado de um processo de transferência, em que se transfere unidades linguística a outra língua. Isso porque é inevitável, no âmbito social, a flexibilidade da mudança linguística coordenada pela situação de contato entre línguas (SEVERO, 2013), dado que “a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social” (LABOV, 2008, p. 140).

Como se pode verificar, é inevitável que o contato linguístico entre línguas escape ao processo de interferência linguística, o que implica necessariamente ao “surgimento de novas unidades lexicais em cada um dos sistemas linguísticos” (SERROTE, 2015, p. 52).

¹⁰ Exemplos extraídos de (SILVA, 2015).

Este mesmo autor defende que os empréstimos, no âmbito lexical, do *Kimbundu* para o português são fenômenos chamados de kimbundismos.

Ressaltamos que a situação de contato é um processo de renovação e resignificação de unidades lexicais, afetando também outros níveis da língua. Daí a pertinência da ideia de que a situação sociocultural e linguística como fatores determinantes para a constituição identitária individual e coletiva (LABOV, 2008; SANTOS; TIMBANE, 2020).

Contudo, o contato linguístico impõe necessariamente uma situação de adaptação linguística, em que os falantes devem se adequar da melhor forma a esta situação para eximir o conflito linguístico que, ou pelo menos tentar eximi-lo, é inevitável nesses casos, seja rejeitando ou adotando integralmente ou parcialmente as particularidades da língua nova ou não materna (BUIRAGO; RAMÍREZ; RÍOS, 2011). Para melhor exemplificarmos as consequências da interferência do *Kimbundu* no português oralizado em Angola, a seção a seguir apresenta algumas das diferenças entre o português e o *Kimbundu*, bem como alguns exemplos dessa interferência.

3 A relação contrativa entre o português e o *Kimbundu* como resultado do contato linguístico

As características do *Kimbundu* elencadas na seção anterior são importantes porque a torna diferente, apresenta-a como língua única em relação as demais línguas do mundo, especialmente em relação ao português. Isso porque cada língua é um retrato da comunidade que a usa, funcionando também como reveladora do próprio falante (PERINI, 2004). Assim não poderia a língua portuguesa deixar de ser influenciada pela língua materna, o *Kimbundu*, uma vez que os falantes desta manifestam linguisticamente uma visão de mundo propiciada pela seu uso desde berço. Com isso, passando o português a fazer parte da comunidade angolana foi e é inevitável que não seja interferida pelas particularidades do *Kimbundu*, isso porque, como já dissemos, as interferências são resultados da situação de contato que se justificam por vários fatores sociais, econômicos, políticos e linguísticos.

O contato entre o *Kimbundu* e o português, desde o processo de imposição linguística da colonização, tem evidenciado conflitos linguísticos que, há muito, os falantes tem tentado resolver, seja pela adaptação, renovação ou resignificação, pois

se a língua está dentro de nós e se a língua é o ambiente social em que circulamos, não pode haver separação entre a linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala. No momento em que duas ou mais pessoas iniciam alguma troca verbal por meio da língua, todos os componentes individuais (psicológicos, cognitivos, biográficos etc.) e sociais (históricos, políticos, culturais, ecológicos, étnicos, religiosos etc.) são ativados para compor uma intrincada rede em que tais componentes se fundem e se confundem (BAGNO, 2014, p. 16).

As diferenças lexicais, sintáticas, fonéticas e morfológicas são relevantes ao estudo sobre contato entre línguas, visto que essas características nos ajudam a entender e explicar os processos de mudança linguística, bem como os resultados desse processo e impacto na vida dos falantes. No caso deste artigo, ressaltamos que as interferências são resultantes do contato pouco ou muito demorado, visto que uma vez em contato é inevitável a influência entre ambas as línguas nesta condição, mesmo que este contato se dê em mais ou menor grau. Nos exemplos a seguir, descrevemos algumas das interferências do *Kimbundu* sobre o português em Angola.

Quadro 3 – Influência na formação do plural em português em Angola.

REGRAS KIMBUNDU						REGRAS PORTUGUÊS		PORTUGUÊS
Prefixo singular	Classe	Palavras	Prefixo Plural	Classe	Palavra	Singular	Plural	
DI	5	<i>Dikala</i>	MA	6	<i>makalu</i>	carro	carros	scarro
N	9	<i>Nzo</i>	JI	10	<i>jinzu</i>	casa	casas	scasa
MU	1	<i>muthu</i>	A	2	<i>athu</i>	pessoa	peessoas	spessoa

Fonte: Adaptado de António (2018), Silva (2015).

Nesse caso, a interferência do *Kimbundu* no português falado em Angola, em relação a formação do plural, se dá mediante a mudança do posicionamento da letra (s) que em português é adicionada à palavra, de modo geral, na sua forma singular pelo processo de sufixação, enquanto no *Kimbundu* a pluralização de uma palavra é resultado do processo de prefixação. Por isso, os exemplos de interferência justificam o uso do(s) como prefixo para pluralizar as palavras exemplificadas no quadro 3.

Quadro 4 – Influência na mudança de gênero no português em Angola.

KIMBUNDU			PORTUGUÊS		
F/M	Frase	Trad. Português	F	M	Frase
<i>Mona</i>	<i>Mona diyala</i>	Filho de mulher.	filha	filho	O filho/ a filha
<i>Dikamba</i>	<i>Dikamba dyami weza</i>	Amigo(a) veio	amiga	amigo	A amiga/ o amigo veio.

Fonte: Adaptado de António (2018), Silva (2015).

Os exemplos do quadro 4 comprovam que cada uma das línguas possui especificidades próprias e que o contato entre ambas resulta na interferência de uma sobre a outra. Nesse sentido, evidenciamos que para a mudança de gênero no português, via de regra, é necessário o acréscimo de determinantes (artigos) antecedendo o substantivo, bem como a adição de uma das vogais temáticas (a/o) ao final da palavra. Já no *Kimbundu* essa diferenciação não é necessária e tão pouco importante, pois é feita apenas o acréscimo de classes de palavras como prefixos. Nos exemplos, as palavras *monal dikamba* se referem tanto ao masculino quanto ao feminino.

Quadro 5 - Influência na formação do léxico em português em Angola.

KIMBUNDISMO	PORTUGUÊS
batukar	batucar
sabola	cebola
lumingo	domingo
xicola	escola
ngalafu	garfo
nzàlà	sabão

Fonte: Adaptado de Silva (2015)

Em relação ao léxico, é notável que existem uma serie de fenômeno linguísticos que influenciam o resultado do contato entre línguas. Um desses fenômeno é a ausência de sons ou letras no alfabeto *Kimbundu*, mas existente em português. Isso reclama um processo de adaptação linguística que consiste na tentativa de resolver o conflito linguístico, isto é, “a criatividade lexical pode ocorrer da matriz interna, mas também da matriz externa. Isso significa que podemos ter formações lexicais baseadas nas regras da própria língua, mas também se pode ter construções emprestadas de outras línguas” (SANTOS, 2018, p. 66).

No caso dos exemplos do quadro 5, as regras que dão base a formação lexical é a da LM (*Kimbundu*), que em contraponto com as regras gramaticais do português soam como incorreções. Esta não constitui uma defesa nossa, pois defendemos a valoração de todas as línguas em suas variedades e variantes. Assim,

recordamos que a língua é uma entidade dinâmica. Da mesma forma que se constata evoluções no contexto de uma realidade cultural, no caso, heterogénea, incorporando a modernidade e novas formas de representação linguística dessa mesma realidade, de igual modo se deve reconhecer a contribuição dada pelos vários grupos de falantes da língua Portuguesa para a construção de formas distintas de a representar. Essa dinâmica é gerada pela própria sociedade, pelas relações entre as pessoas, pela necessidade de estabelecer um patamar de compreensão em que todos se insiram. (SILVA, 2015, p. 25).

Diante do que foi exposto até esta seção, passamos a análise dos enunciados e palavras selecionadas da obra *Os Contos de Ukamba Kimba* (2013). Esta análise tornará ainda mais evidente as interferências do *Kimbundu* sobre o português oralizado em Angola.

4 O português kimbundizado?

Esta seção tem como foco a constatação das consequências provocadas pelo contato entre o português e o *Kimbundu*. Como já ressaltamos anteriormente, é inegável a interferência da LM no português falado em Angola. Isso nos mostra a intensidade desse contato linguístico, bem como as reações dos falantes para resolver o conflito linguístico, uma vez que o comportamento linguístico é sempre uma resposta deles as situações que vivenciam.

Desta feita, os dados analisados e dispostos nesta seção, foram extraídos da obra *Os contos de Ukamba Kimba* e são resultados representativos de parte dos dados que dispõe a obra, uma vez que esta se constitui de 23 contos em português, mas um português que representa uma variedade linguística cujas características solidificam as consequências do contato entre a LP e o *Kimbundu* em Angola. A seguir, dispomos dessa análise, bem como da discussão dos resultados que ela nos proporcionou.

Quadro 6 – Palavras resultantes do processo de assimilação ou adoção do português

KIMBUNDU	PORTUGUÊS ANGOLA	PORTUGUÊS
<i>Kulondola</i>	destraimento	distraimento
<i>Kitombe</i>	escuriza	escuridão
<i>Muhatu</i>	muiê	mulher

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

<i>Rikanu</i>	mboca	boca
<i>Kufunda</i>	seprutar	sepultar
<i>Rikumbu</i>	veia	velha
<i>Muxima</i>	curaçau	coração

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em consideração o contato entre a LP e o *Kimbundu*, a aprendizagem daquela como língua não-materna provoca ocorrências de palavras novas, cuja referência é uma outra já existente no português, tal como se nota no quadro 6. As palavras da coluna do meio refletem essa realidade, pois é fácil identificar que o falante do *Kimbundu* é previamente alfabetizado no português, isso demonstra também que o mesmo não possui domínio do léxico da língua nova.

Desta feita, é natural que o sujeito falante recorra ao processo de criatividade linguística, de modo a criar novas unidades lexicais devido ao processo de assimilação linguística. Isso quer dizer que na tentativa de eximir o conflito linguístico provocado por uma situação de contato, o falante tenta sempre criar, renovar ou ressignificar unidades novas.

Nesse caso, os fenômenos mais comuns são fonéticos, envolvendo supressão, adição, troca de uma letra por outra, por exemplo: curaçau/ coração. As palavras muiê/ mboca apresentam dois fenômenos transferidos da LM para o português, a saber: i) em *Kimbundu* toda palavra termina em vogal, isto é, o fonema final será sempre uma vogal (muiê ao invés de mulher); ii) as consoantes (b/ v) são sempre precedidas de (m) quando figuram como substantivos (*mboca* para boca).

Quadro 7 – Inclusão de palavras do léxico *kimbundu* no léxico do português falado em Angola.

LÉXICO KIMBUNDU	LÉXICO PORTUGUÊS
<i>Dizanga</i>	Lagoa
<i>Kambuta</i>	Pequena estatura
<i>Kamoso</i>	Rapaz
<i>Karianga</i>	Rápida
<i>Kiala</i>	Nome próprio
<i>Kiezu</i>	Vassoura
<i>Kinama</i>	Pés
<i>Mbambi</i>	Cabra pequena
<i>Ukamba</i>	Amizade
<i>kanzumbi</i>	Espírito
<i>Kimba</i>	Amigo/cantar

Fonte: Elaboração própria

É comum que o falante de uma LM transfira parte do seu léxico para o léxico da língua não-materna. Dessa forma, facilitando o uso do português, o falante do *Kimbundu* acaba por incluir no discurso em português unidades lexicais da sua língua materna. E o resultado desse processo é algumas palavras não portuguesas para representar uma outra em português. Por exemplo, no quadro 7, as palavras: *kiezu* é usada para representar a palavra vassoura em português; *kinama* cujo sentido é o mesmo da palavra pés; *ukamba* que quer dizer amizade, etc.

Estes exemplos são importantes para percebermos algumas interferências lexicais evidenciadas no português oralizado em Angola apresentado na obra *Os contos de Ukamba Kimba*. Essas palavras são registros, no português, de unidades lexicais da LM de falantes angolanos.

As sentenças, a seguir, são discursos extraídos de alguns dos contos que compõem a obra analisada. Esses discursos são representativos da oralidade cotidiana de Angola e refletem uma camada pouco letrada em português, cuja a língua materna é o *Kimbundu* (VILANOVA, 2013). Nos exemplos que se seguem, será possível percebermos que uma série de ocorrências registram a influência da LM na língua não-materna. Vejamos: a) “[...] Para que queres tu **ó** cafre a porra desse tronco de **takula** não me dizes tu pra fazer uma mesa [...]” (VILANOVA, 2013, p. 15). (**ó** = vogal aberta; **takula** = árvore tinteira)

Para além da pontuação que é uma questão da gramática portuguesa e não predominante nesses discursos, importa destacar a ocorrência do léxico do *Kimbundu* no discurso que se dá em português. *Takula* é uma palavra kimbunda e significa árvore de onde se extrai tinta, provavelmente, o falante não dispõe do conhecimento de alguma palavra em português que seja equivalente a está palavra, por isso acabou por optar pela inclusão do termo que já conhece.

Em relação ao uso do (ó) com marca de aceto agudo, podemos dizer que esse uso se justifica porque na LM do falante a vogal (o) é sempre aberta, ao contrário do português, neste a vogal referida pode ser aberta ou fechada. Tal especificidade complica a aprendizagem do novo sistema linguístico, uma vez que o seu domínio em LM influencia a transferência de características já conhecidas para uma língua ainda em processo de conhecimento.

b) “[...] o velho tá falando é ansim aí memo no lado tem sô **martinji** do puto a alta autoridade cala essa boca [...] e continuar tomando suas nota no papel azul que saiu na pasta amarela do couro com a fivela letra **kambuta** parece é **bitakaya** [...]” (VILANOVA, 2013, p. 19). (**kambuta** = pequena estatura; **martinji** = Martins; **bitakaya** = pulga pequena)

Essa sentença comporta três ocorrências de léxico *kimbundu*, isso comprova a frequência de palavras da língua materna nos discursos em português registrados nos contos. Como se pode verificar, a palavra *martinji* é uma versão nova do nome Martins, o que seria kimbundizar um nome em português. Isso porque para a cultura *kimbundu* os nomes representam significativamente os problemas vividos pela família dos nomeados ou a posição social que o sujeito ocupa (SERROTE, 2015).

O nome Martins no excerto corresponde a uma pessoa de alta autoridade, o que está associado a condição ou posição social do sujeito nomeado, mas como o nome é de origem não *kimbundu* o falante cuidou de criar uma unidade lexical nova, cujo sentido tem a ver com a posição social do sujeito que por sinal é um senhor. As palavras *kambuta*, que significa em português pequena estatura, e *bitakaya*, que quer dizer pulga pequena, são também transferências do léxico da LM provocadas pelo contato linguístico entre línguas. Vejamos o exemplo a seguir: c) “[...] o **sekulu** andré morto essa madrugada memo com dois-tiro da **cambeza** dele [...]” (VILANOVA, 2013, p.22). (**sekulu** = velho/ancião; **cambeza** = cabeça).

Este enunciado não só comprova, mais uma vez, o uso do léxico do *Kimbundu* como evidencia a transferência de regras da gramática do *Kimbundu*, é o que se verifica na ocorrência da palavra *cambeza*. Por vias de regras no *Kimbundu* a consoante (b) é sempre pré-nasalizada, o que resulta no seu uso sempre precedida pela consoante (m) (SERROTE, 2015), por isso, o uso de *cambeza* ao invés de *cabeça*. Observamos outro exemplo: d) “[...] **muximou ngunga** aiuê ele ainda **monandengue** ela só ele no mundo mais ninguém quem que depois vai na hora certa cuidar esse minino tratar esse minino quando que um dia eu cerro esse meu olho quem? [...]” (VILANOVA, 2013, p. 9). (**muximou** = filho pequeno; **ngunga** = nome próprio; **monandengue** = falar ao coração).

Outra vez constatamos a ocorrência de palavras do léxico *Kimbundu* no português. Como já dissemos, isso se justifica pelo fato de o falante não dominar o léxico da língua que está sendo aprendida, bem como uma tentativa à manutenção da LM. As palavras

muximou e *ngunga* representam não só a origem do falante, mas também a sua própria cultura tendo em conta que toda língua é carregada de simbologia e significações comuns a comunidade de pertença.

Destacamos também a questão da marcação de gênero, assunto já discutido nesse trabalho e que se constata nesse excerto, isto é, no *Kimbundu* não é necessário a marcação em feminino ou masculino por meio de determinantes ou vogais temáticas, assim, é comum o acréscimo de classes de palavras como prefixos aos substantivos. Por exemplo em *monandengue* temos duas palavras para significar (*mona*) filho(a), (*ndengue*) pequeno(a), mas pela leitura do excerto completo notamos que se trata de um menino/filho. Este exemplo prova que na LM não existe essa necessidade de marcar o gênero contrariando as regras do português.

Conclusão

Não tencionamos, neste artigo, descrever minuciosamente as interferências do Kimbundu sobre o português falado em Angola. Mas tencionamos, sim, evidenciar algumas das características mais marcantes de ambas as línguas para explicarmos os resultados desse contato registrados nos discursos em português na obra *Os contos de Ukamba Kimba*. Com isso, defendemos que a ressignificação, a adoção e a recriação de unidades lexicais na língua não-materna são os fenômenos linguísticos mais comuns em situações de contato.

A partir desse estudo, podemos dizer que a LP falada em Angola comporta a influência da LM dos falantes angolanos e é essa particularidade que a torna representativa de uma comunidade cuja cultura é o viés central da sua existência. Então, os resultados mostraram que tanto o léxico, quanto os outros níveis linguísticos da LP foram/são afetados pelo contato.

Portanto, não compactuamos com a ideia de que os processos de transferência, assimilação, interferência e influência são condicionadores do dito “desvio” ou “erro” linguístico. Defendemos a ideia de que a língua existe para/na comunidade, atuando como representativa da cultura, das impressões, do modo de ver e conhecer do falante.

Contudo, os resultados da situação de contato entre as duas línguas (LK/LP) não podem ser vistos como simplesmente dificuldades em aprender a língua não-materna, porque os processos que os induziram culminam sempre em fatos da língua e não uma

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

ação corruptível do idioma aprendido. Além disso, é preciso tomar nota das diferentes coordenadas que envolvem tanto o falante nativo, quanto os motivos que os induzem a aprenderem essa outra língua.

E, por fim, esperamos que este artigo instigue muitas ideias sobre a continuidade de pesquisas nessa área, bem como sobre o estudo da importância tanto da LM, quanto da LP nas comunidades luso-africanas, visto que uma língua não existe por si só, pois ela é do/para o povo que por meio dela se mostra ao mundo.

Referências

AUGUSTO, Moisés Alves. *Morfologia contrastiva entre português e kimbundu: obstáculos e suas causas na escrita e ensino da língua portuguesa entre os kimbundu em Angola*. 2016. 225 f. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANÇÃ, Maria Helena. Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, v. 51, p. 14-16, 1999.

ANÇÃ, Maria Helena. Percepções de angolanos sobre a Língua Portuguesa: um contributo para a didática do português língua segunda. *Revista UBI Letras*, Beira, n. 2, p. 5-30, 2012.

ANTÓNIO, João Lourenço Francisco. *Interferência da Língua Kimbundu no Português Falado em Kwanza Norte*. 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lusófonos). Faculdade de Letras. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2018.

AGUALUSA, Jose Eduardo. A língua portuguesa em Angola: língua materna versus língua madrasta. Uma proposta de paz. *Revista Imaginário*. São Paulo, v. 10, n. 10, p. 27-33, 2005.

BAGNO, Marcos. *Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.

BENDER, Gerald. J. *Angola sob o domínio português: mito e realidade*. Luanda: Editorial Nzila, 2004.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. In: *Revista Internacional em Língua Portuguesa: África em Língua Portuguesa: variação no português africano e expressões*. IV série. Semestral, nº 32, p. 39-54, 2017.

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. *ALFA – Revista de Linguística*, Araraquara, v. 40, p. 27-46 1996.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUITRAGO, Sandra Hibeth; RAMÍREZ, José Fernando; RÍOS, Jhon Fredy. Interferência lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Niñez y Juventud*, v. 9, n. 2, p. 721-737, jul./dez., 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIVINGA, António Ngula. *Que futuro para as línguas nacionais angolanas? Ensaio sobre as políticas de protecção e valorização das línguas nacionais angolanas*. Luanda: Centr'Artes, 2014.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Unesp, 2006.

FIORIN, José Luiz. *A linguagem humana: do mito à ciência*. São Paulo: Contexto, 2013.

KUKANDA, Vatomene. Diversidade linguística em África. *Africana Studia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, n. 3, p. 101-117, 2000.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, Humberto Morales. *Sociolinguística*. v. 70. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

MAKONI, Sifree Bullock. Da linguística humana ao sistema “d” e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. Tradução de Alexandre Cohn da Silveira. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 2, p.376-419, 2019.

MENEZES, Leonarda. Descosturando a língua: o caso da mudança e das interferências linguísticas no português de Moçambique. *Revista Odisseia*, n. 5, s/n, jan./jun., 2010.

MINGAS, Amélia. *Interferências do Kimbundu no português falado em Lwanda*. Luanda: Chá de Cabinde, 2000.

PAULA, Maria Helena de. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano*. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

NZAU, Domingos Gabriel Ndele. *A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. 2011, 203p. (Tese de Doutoramento), Universidade de Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, 2011.

PEDRO, José Domingos. *Harmonização Ortográfica das Línguas Bantu de Angola (Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Cokwe, Mbunda, oshiKwanyama)*. Cape Town & Luanda: SED Priting Solutions, 2013.

PERINI, Mário Alberto. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas. *PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, v. 17, n. 1, p. 9-19, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. A memória social como repositório do pluralismo linguístico-cultural no contexto brasileiro. *Revista do GELNE*, Natal, vol. 19, nº Especial, p. 63-78, jul./dez.2017.

SANTOS, Ivonete da Silva. *A identidade linguística brasileira em contato com o português europeu: a variação léxico-cultural*. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. *A Identidade Linguística Brasileira e Portuguesa: Duas Pátrias, uma Mesma Língua?* Curitiba: Editora Appris, 2020.

SERROTE, João Major. *Antroponímia da língua Kimbundu em Malanje*. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado Terminologia e Gestão da Informação de Especialidade), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. *Revista Calidoscópio*, vol. 11, nº2, p. 107-115, mai./ago., 2013.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n.1, p. 1-10, 2006.

Ivonete da Silva Santos, Maria Helena de Paula, O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba...*

SILVA, Ana Pita Grós Martins da. *Lexicografia bilingue de especialidade: e-dicionário de português-kimbundu no domínio da saúde*. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2015.

TIMBANE, Alexandre António. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 54, n. 2, p. 289-306, 2012.

NDOMBELE, Eduardo David; TIMBANE, Alexandre António. O ensino de língua portuguesa em angola: reflexões metodológicas em contexto multilingue. *Fólio – Revista de Letras*, v. 12, n.1, p. 289-314, 2020.

VILANOVA, João-Maria. *Os contos de Ukamba Kimba*. Lisboa: NósSomos, 2013.

Recebido em: 14/06/2021

Aceito em: 12/08/2021



Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Ivonete da Silva; PAULA, Maria Helena de. O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba*. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.162-184, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Santos, Ivonete da Silva; PAULA, Maria Helena de. O português kimbundizado: uma análise de alguns dos enunciados da obra *os conto de ukamba kimba* **Njinga & Sepé:** *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 162-184.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

Os escritores africanos têm muito a dar: entrevista com o escritor guineense Amadú Dafé

Rosa Rodrigues*

 <https://orcid.org/0000-0002-0408-7831>

Resumo: Em junho de 2019, o escritor guineense Amadú Dafé passou por duas cidades universitárias alemãs para apresentar as suas obras *Magarias* (2017) e *Ussu de Bissau* (2019). A itinerância literária foi promovida pelos Leitorados do Instituto Camões das Universidades de Heidelberg e Leipzig. Amadú Dafé, numa entrevista com Rosa Rodrigues, a Leitora da Universidade de Heidelberg, fala sobre os seus primeiros dois romances e o seu fascínio pelas histórias tradicionais que ele ouvia contar em criança, histórias sobre feiticeiros, *djambakus*, *pauteros* e *irans*, e que o inspiraram a escrever os primeiros contos. Após cinco anos no exterior, viu colidir a própria cultura “com uma realidade externa, que fraturou a sintonia entre a minha cultura e a minha consciência”, conforme diz na entrevista, e que o levou a ultrapassar uma fronteira significativa e enveredar num caminho que o estão a tornar num contador de histórias. Ambos os livros passam-se num mundo extraordinário, pouco acessível a um leitor europeu, caracterizado por uma diversidade e multiplicidade de culturas – instituições tradicionais, régulos, famílias, cerimónias, línguas comuns – transversais aos territórios estaduais, criados pelos europeus na segunda metade do século XIX. “A minha vinda para Europa ajudou-me, inclusivamente, a conhecer melhor a minha própria realidade”, diz o escritor Amadú Dafé, que sente uma grande paixão pela língua portuguesa, embora a sua “língua materna (corrente e transversal entre todos) na Guiné seja o crioulo – além dos idiomas étnicos que também são falados nos círculos familiares – e o sistema do ensino é fraco, não permitindo a nenhum guineense, com base apenas no que aprende nas escolas públicas, ter algum domínio do português.” Por haver ainda poucas obras em prosa, é difícil dizer quais são as especificidades da literatura guineense, mas dentro do “contexto globalizado e dos temas do mundo, os escritores africanos têm muito a dar: desde exposições sobre a corrupção, teorias de conspiração que envolvem organismos multinacionais e internacionais, os novos modelos de domínio e subjugação que vieram substituir a colonização, as alterações climáticas e seus impactos, a preservação de espécies e do ambiente, e por aí.”

Palavras-chave: Literatura; Escritor; Cultura; África; Guiné-Bissau

Scritoris africanos tene tchiu pa da: intrevista ku skritor guineense Amadu Dafe

* é tradutora e professora na Universidade de Heidelberg, Alemanha. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Românicas e Economia e doutorou-se em 2015 com uma tese sobre terminologia portuguesa. De 1997 a 2002, trabalhou como jornalista editorial numa revista destinada ao mercado de produtos biológicos. Desde 2003, é representante do Instituto Camões na Universidade de Heidelberg. Desde 2019, tem-se especializado na literatura guineense e realizado várias atividades científico-culturais e letivas relacionadas com a Guiné-Bissau, entre as quais duas sessões literárias em 2019 e em 2021 com os escritores guineenses Abdulai Silá e Amadú Dafé. Traduziu para alemão um dos romances do Abdulai Silá, publicado na editora Leipziger Literaturverlag em fevereiro de 2021, e o guia turístico “À Descoberta de Guiné-Bissau” da associação Afectos com Letras, que está previsto sair em alemão em 2022. Tem vários outros projetos de tradução na gaveta, entre os quais o novo romance *Jasmim* de Amadú Dafé, o livro *Geração Nova* de Tiniguena da associação guineense Tiniguena e uma coletânea bilingue com contos de escritores luso-africanos. E-mail: rosa.rodrigues@t-online.de

Rizumu:¹ Na junho di 2019, skritor guinensi Amadú Dafé pasa pa dus cidadis di universidadi di Alemanha pa apresenta si dus obras *Magarias* (2017) ku Ussu di Bissau (2019). Eventu promovidu pa leiduris di institutu Camões di Universidadis di Heidelberg ku Leipzig. Amadú Dafé, na intrivista ku Rosa Rodrigues, Leidur di Universidadis di Heidelberg, i fala sobri si purmerus dus romansis ku manera ki gosta di historias di tradison ki ta obi ba odjal mininu, historias di futserus, djambakus, pauterus ku irans, i kilas ku fasil skirvi purmerus kontus. Dipus di sinku anus fora di si tera i compara si kultura ku “manera di vivi di djintis di fora i odja ligason entri si kultura ku si pensamentu”, suma ki fala na intrivista, kila ku djudal na torna un bon kontadur di historias. Tudu dus livrus pasa na un mundo ki un bocadinhu fasil pa um leidur europeu, pabia i tene manga di culturas diferentis – lugaris di tradison, regulus, familias, sirmonias, linguas ku tudo djintis kungsi, - ku pertensi teritorius europeus i kiriadu pa elis na metadi di seculu XIX. “Nha bin pa Europa djudan na kungsi mindjor nha realidadi” Amadú Danfé fala i gusta tchiu de lingua portuguis, “embora si lingua ki aprendi desdi ki padidu i kriol – fora di linguas di si etnias ku ta papiadu na si familias – i manera di sina fraku ki kata djuda pa nin un guinensi pudi portuguis diritu so ku ke ki ta sinadu na skola di stadu”. Suma i ten inda pukus obras di *prosa* i difencil fala kal ki arias di literatura guinensi, ma si bu djubi pa “forma geral buta nota kuma skirbiduris guinensis tene tchiu kussa pa da: Desdi si forma di skirbi sobri kurupson, tiorias di kurumpi ku organizasons de utros paisis ta sta, asin suma nobus maneras ki toma lugar di colonizason, mudansa di clima ku kusas ku ita kausa pa djuda privini rasas di limarias ku ambienti, ku utros kusas.”

Palabras - tchabis: Literatura; Skirbiduris; Afrika; Guiné-Bissau.

Afrikanische Schriftsteller haben viel zu geben: Interview mit dem guineischen Schriftsteller Amadú Dafé

Zusammenfassung: Im Juni 2019 besuchte der guineische Schriftsteller Amadú Dafé zwei deutsche Universitätsstädte, um seine Werke *Magarias* (2017) und *Ussu de Bissau* (2019) vorzustellen. Die Lesereise wurde vom portugiesischen Camões-Institut gefördert und von den Vertretungen der Universitäten Heidelberg und Leipzig durchgeführt. In einem Interview mit Rosa Rodrigues, Dozentin an der Universität Heidelberg, spricht Amadú Dafé über seine ersten beiden Romane und seine Faszination für traditionelle Geschichten, die er als Kind hörte, Geschichten über Zauberer, *Djambakus*, *Pauteros* und *Irans*. Sie inspirierten ihn dazu, seine ersten Erzählungen zu schreiben. Nach fünf Jahren im Ausland machte er die Erfahrung, wie seine eigene Kultur mit einer anderen Realität kollidiert, wodurch die Harmonie zwischen seiner Kultur und dem eigenen Bewusstsein gebrochen wurde, wie er im Interview sagt. Diese Erfahrung habe ihn dazu gebracht, eine Grenze zu überschreiten und einen Weg einzuschlagen, der ihn zum Geschichtenerzähler macht. Beide Bücher spielen in einer außergewöhnlichen, dem europäischen Leser kaum zugänglichen Welt, geprägt von einem multikulturellen Reichtum – traditionellen Institutionen, *Régulos*, Familien, Zeremonien, gemeinsamen Sprachen – die sich quer zu den, von den Europäern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschaffenen, Staatsgebieten ziehen. „Meine Ankunft in Europa hat mir geholfen, meine eigene Realität besser zu verstehen“, sagt der Schriftsteller Amadú Dafé, der eine große Leidenschaft für die portugiesische Sprache empfindet, obwohl seine Muttersprache das in Guinea-Bissau allgemein verwendete Kreolisch bzw. Guineisch ist – zusätzlich zu den ethnischen Sprachen, die im Kreis der Familie gesprochen werden. Das Bildungssystem sei allerdings schwach und erlaube niemandem, allein auf der Basis dessen, was man in öffentlichen Schulen lernt, Portugiesisch zu beherrschen. Da es noch wenige Prosawerke gibt, ist es schwer zu sagen, was die Besonderheiten der guineischen Literatur sind, aber im Kontext der Globalisierung und den Themen der Welt haben afrikanische Schriftsteller*innen viel

¹ Tradução da Profa. Cátia Manuel.

zu bieten: von Enthüllungen über Korruption, Theorien über die Konspiration multinationalen und internationalen Organisationen, über neue Modelle von Herrschaft und Unterwerfung, die an die Stelle der Kolonisierung getreten sind, bis hin zur Erhaltung der Arten und Umwelt, den Auswirkungen des Klimawandels und vieles mehr.

Schlüsselwörter: Literatur; Schriftsteller; Kultur; Afrika; Guinea-Bissau

Entrevista

Em junho de 2019, o escritor guineense Amadú Dafé passou por duas cidades universitárias alemãs para apresentar as suas obras *Magarias* (2017) e *Ussu de Bissau* (2019). A itinerância literária foi promovida pelos Leitorados do Instituto Camões das Universidades de Heidelberg e Leipzig. Amadú Dafé numa entrevista com Rosa Rodrigues da Universidade de Heidelberg.

Publicaste dois livros. O primeiro *Magarias* em 2017, o segundo *Ussu de Bissau* em 2019. São livros muito diferentes – tanto em relação à linguagem, ao estilo, à estrutura como em relação ao tema. Perseguem objetivos muito diferentes. Importas-te de nos dar uma breve descrição de ambos os projetos?

De facto, as duas obras são diferentes, quer em relação ao estilo e à linguagem como em relação ao tema à estrutura – uma, *Magarias*, é mais anedótica, mística, poética e, de alguma forma, abstrata. Já *Ussu* é corrida, descritiva e dramática – provavelmente por força do *timing* em que foram escritas.

Magarias foi escrito, ou começou a ser escrito, em 2010, com o propósito de recontar histórias tradicionais que são transmitidas oralmente pelos mais velhos. Uma das coisas a que mais dei importância na minha infância foram precisamente as histórias sobre feiticeiros, *pauteros* e *irans*.

Permitam-me esclarecer que o conceito de feiticeiro a que me refiro é depreciativo – é de alguém, com poderes especiais ou sobre-humanos, que faz uso desses poderes com maldade, nomeadamente, para capturar almas dos não feiticeiros para se alimentar, ou para propagar doenças aos não feiticeiros, ou para se transformar em animais perigosos. Não se admirem por que ainda há linchamentos de pessoas acusadas de feitiçaria em algumas comunidades: as pessoas temem pelas suas vidas e levam a realidade sobrenatural muito a sério. Já a noção de *pautero* é de alguém que, digamos, é *médium*, ou seja, possuidor das mesmas capacidades das de um feiticeiro, mas que as usa para a sua autodefesa ou para a defesa dos familiares. São os *pauteros*, muitas vezes, que denunciam quem é ou não um feiticeiro. E isso implica uma grande

responsabilidade – são essas pessoas que geralmente exercem as funções de curandeiro ou *djambakus* – as suas palavras são respeitadas e se acusam alguém de feiticeiro, essa pessoa é capaz de ser isolada, maltratada ou, no extremo, excluída, a toda a força, da comunidade. *Irans*, por sua vez, são seres sobrenaturais que intermedeiam as comunicações entre os *djambakuses* e os seres humanos. São deuses, numa noção menos rigorosa, pois não são encarados nos exatos termos em que Deus ou os deuses romanos, gregos ou egípcios são encarados. Os *irans* existem para resolver os problemas das pessoas, mas não há nenhuma teoria sobre a sua genealogia, funções específicas ou imposição para serem venerados. Aliás, não se adoram *irans*, pedem-se-lhes apenas para resolverem os problemas das pessoas, eles são instrumentos sobrenaturais de resolução dos problemas das pessoas.

Ora, esta realidade fascinou-me sempre, interessou-se e eu interessei-me pelas histórias que me contavam, envolvendo todo este conjunto de misticismo e crença. E foi a partir desse meu interesse que comecei a passar a escrito essas histórias. Ao contrário do que possa parecer, a abstração e a poeticidade da obra *Magarias* resultou da minha incapacidade em narrar por escrito o que se narra oralmente, ou em escrever o que apenas se sente. Mas fui tentando, fui escrevendo conto a conto – divertia-me imenso com tudo o que escrevia, pois, as pequenas alterações que introduzia, como atribuir aos personagens nomes dos meus amigos de infância, ou misturar as histórias com as coisas que efetivamente ocorrerem numa determinada comunidade – ganharam impacto literário e valeu a pena. Quando venci, com um desses contos, em 2015, o maior prémio literário do meu país, a minha editora desafiou-me a publicar um livro, eis que juntei os contos e tentei traçar uma linha reta e identitária entre todos, como se pretendesse contar uma só história a partir de várias histórias, até porque todas as histórias tinham um personagem em comum: *Magarias*. Nome do meu irmão que ainda está para me matar por ter brincado com o seu nome desta forma.

Ussu de Bissau, não teve esta vivência. Ele foi escrito em pouco mais de duas semanas. Tudo começou com um episódio marcante. Em 2017, quando conclui a minha licenciatura, voltei para Guiné, convidado para ir trabalhar para o Governo. Devo explicar que fui para Portugal, para estudar, em 2012 e não cheguei a visitar os meus familiares até concluir a licenciatura, devido às dificuldades financeiras, tendo durante esse intervalo temporal perdido a minha mãe em 2014, o meu pai em 2015 e o meu irmão em 2016, mas

também porque estava focado em cumprir os meus objetivos do momento. Por isso, quando regresssei, identificava-me com todas as histórias que me contavam, pois todas eram tocantes e profundas. Eu tentava incorporar tudo o que me contavam como se também quisesse viver a mesma realidade que eles viveram, e procurava preencher essa lacuna identitária com as conversas e desaíogos. Quis saber tudo, e nisso conheci histórias do meu sobrinho. Tinha ele apenas dois anos e meio quando a minha mãe faleceu, mas fazia e dizia cada coisa que, ao fim e ao cabo, as minhas irmãs não me sabiam contar melhor as últimas da minha mãe sem incluir o dito personagem USSU. Contaram-me que, certo dia, já nessa altura a minha mãe andava doente, estava ela sentada numa esteira a tomar a sopa que a minha irmã fez para ela. Ussu viu o cenário, puxou silenciosamente um banco e sentou-se junto dela à espera que ela lhe desse um bocado da sopa. E a minha mãe, fingindo-se de despercebida, perguntou-lhe:

“O que queres, Ussu?”

“Quero a sopa”

“Esta sopa não é para ti”

“Porquê?”

“É sopa para doentes”

“Será que se eu tomar esta sopa vou morrer?”

“É possível que sim”



E o Ussu então não disse mais nada. Levantou-se, simplesmente, pegou na tigela da sopa e foi deitar a sopa para a terra. A mãe dele atónito, perguntou-lhe:

“Porque fizeste isso, Ussu?”

E ele respondeu:

“A Nené disse que se eu tomasse a sopa podia morrer. E eu não estou doente. Imagina! Ela que está doente não pode tomar esta sopa, não achas? Pode morrer!”

Creio que a mãe dele só não lhe bateu porque ele tinha acabado de apanhar minutos antes desse acontecimento. Também aí foi porque foi brincar e sujou porcamente a sua roupa. Aliás, regressou com a roupa toda rasgada e porqueada. E a sua mãe zangada, batia-lhe enquanto lhe dava banho. No entanto, com ira e nervosismo, ela foi lhe insultando e ralhando, e, entretanto, disse para o miúdo:

“Porco!”

Ussu desata-se a rir como se não estava a ser castigado. Ela estranhou-se e perguntou-

lhe:

“O que te ris?”

E ele:

“Mas és tu a minha mãe. Se sou porco, és a mãe porca.”

Valeu-lhe a salvação, e estas histórias valeram-me um livro, que inicialmente começou por ser uma espécie de exposição de memórias e inocências da infância em África. Porque, de alguma forma, é durante essas vidas e memórias que nos tornamos quem somos, é nessa fase que nos formamos como pessoas, como produto de culturas e consciências. Escrevi um enredo de, mais ou menos, 100 páginas sobre Ussu, em poucos dias. E quando não sabia mais o que escrever, tal improficuidade que caracteriza os escritores, um dia, enquanto andava nas compras na praça de Bissau, apareceu-me, à frente, uma criança talibé a pedir-me moedas. Olhei para a criança e perdi-me nos seus olhos, como se a sua tristeza fosse um rio que deságua para um mar inatingível e a sua magreza fosse a profunda do meu próprio passado. Vi-me no seu corpo, senti-me a sua alma. A sua identidade revelou-se ali fora do tal invólucro fronteiriço que individualiza as pessoas e conheci-me naquela imagem. Entre eu e a criança não houve fronteiras, não houve barreiras impermeáveis que moldam a nossa individualidade. Eu era a criança que me veio pedir moedas e ela era eu que lhe olhava de soslaio. E andava eu a escrever memórias de uma infância em África, andava a contar histórias sobre como é ser criança em África, tentando forjar momentos de magia e encantamento que a todos de vez em quando nos tomam contentes. Andava, sobretudo, a furtar-me de mim mesmo, numa espécie de fronteira contra os meus traumas, deixando-me de lado nessa narrativa escamoteada. Fui para casa tocado e apreensivo. E percebi depois que, no momento em que os nossos olhares se cruzaram, eu tinha-me evaporado em pensamento. Não me restou pensamentos para operar tais fronteiras existenciais. Não podia mais esquivar-me dessa identidade. Não era a primeira vez na minha vida que via uma criança naquele estado, porque eu próprio, apesar de nunca ter pedido esmolas nas ruas, nunca ter passado por coisas desse género, a minha infância não foi assim tão diferente da daquela criança. Mas era a primeira vez que estava a tomar consciência da rotura ocorrida dentro de mim entre a minha consciência e a minha cultura. Algumas coisas da minha cultura já podiam ser questionadas depois dessa colisão com uma realidade externa, que fraturou a sintonia entre a minha cultura e a minha consciência. Se não tivesse estado fora do meu

país durante quase de cinco anos, o fenômeno era capaz de permanecer indiferente em mim, tal como é para a grande maioria dos africanos, da África ocidental, neste caso, incluindo os pais daquela criança. E não me seria possível incorporar-me na alma daquela criança para me conhecer melhor, pois as minhas fronteiras não me permitiriam. Há um aspecto cultural muito forte que é determinante. Aliás, que é mais um daqueles casos em se utiliza a religião para justificar incoerências, tal como ocorre na mutilação genital feminina, entre tantas outras práticas. Para essas pessoas, impera, sobretudo, o dever de ensinar aos filhos o caminho de Allha. E esse dever deve superar inclusivamente o bem-estar da criança, uma vez que o único propósito pelo qual nos encontramos neste mundo é para nos sacrificarmos por forma a obter a recompensa de Allha no além. Mas querer Deus que se sofra inutilmente? Este fenômeno requer de fato a atenção do mundo, e eu não podia ser mais um indiferente a esta situação. E talvez por isso sinto hoje que sou uma pessoa privilegiada. Por duas razões:

Primeiro, por ter aprendido tanto e sempre por caminhos menos difíceis. Caminhos que me estão a tornar num contador de histórias. E histórias que me permitem libertar-me dos meus fantasmas e dos meus traumas. Histórias que me dão identidade.

Segundo, por ter tido a oportunidade de publicar esta obra. Reparem que é difícil ser escritor, sobretudo, numa era em que todas as pessoas escrevem bem, outras até melhor que os que se armam em escritores, como é o meu caso, e pior, numa era em que a informação é quase respirada, tal a sua profusão. Mas, apesar disso, conseguir publicar e conseguir juntar pessoas, à volta da causa que abraçamos, é um grande privilégio, diria que é uma honra e eu só tenho que ser grato e continuar a lutar.

Qual é afinal o papel da religião? Tradicionalmente, os guineenses praticam uma forma de animismo, de essência espiritual. No início do século XXI, muitos se converteram ao islamismo, que hoje se diz ser praticado por 50% da população do país. Qual é o motivo?

Houve, de fato, a conversão em massa de algumas comunidades não muçulmanas na Guiné entre 2008 e 2009. Mas esse fenômeno, apesar de amplamente noticiado, não altera o quadro religioso do país. Não tenho dados, mas não acredito que os muçulmanos constituam 50% da população. Até porque há uma coisa que é preciso frisar. A Guiné é composta por um mosaico de mais de 30 etnias, todas com crenças, tradições, idiomas e hábitos próprios, mas também ligadas ao cristianismo ou islamismo. Ou seja, os que não

se identificam com o cristianismo são muçulmanos, e, desse mosaico, apenas quatro etnias são islamizadas, as demais foram evangelizadas e são cristãs. Portanto, os cristãos são a larga maioria, com um outro dado curioso. As etnias evangelizadas, são, sobretudo, as que conservaram as características animistas, com a devoção aos *irans*, às cerimônias típicas e aos poderes tradicionais e institucionais. As etnias islamizadas ganham relevo, sobretudo, porque propagam além do território da Guiné-Bissau. Encontramos fulas e mandingas, expressivamente representados, em qualquer um dos países do ocidente africano: Senegal, Mali, Guiné-Conacri, Gambia, Costa do Marfim, Serra Leoa, Benim, Libéria e por aí vai. Este é o preciso facto que sustenta o fenómeno transfronteiriço das crianças talibés, levando os pais, com base em fé e dever da religião, a confiarem o envio dos seus filhos para escolas fora do país, cuja realidade desconhecem na totalidade.

O livro *Magarias* passa-se num mundo extraordinário, pouco acessível para um leitor europeu. É um conjunto de contos integrados numa história ficcionada que retrata as superstições, o ocultismo, as crenças, os ritos e as peculiaridades tradicionais de uma “África igual”, independentemente do país que tenhamos como ponto de partida. Importas-te de nos explicar até que ponto é possível falar de uma África igual, uniforme?

Creio que não será assim tão difícil falarmos de uma África de aproximação cultural, para não ousar o exagero da uniformidade, atendendo àquilo que referi há pouco em relação aos mosaicos étnicos, mas também ao facto de, apenas na segunda metade do século XIX, foram criadas fronteiras territoriais, pelos europeus, que não refletem as fronteiras culturais. Dando exemplo da Guiné e dos países vizinhos, temos os fulas com primos no Senegal ou na Gâmbia que nunca se conheceram, ou com tios na Guiné-Conacri ou na Costa do Marfim na mesma situação. Aliás, há ainda casos mais caricatos. Há um povo que, junto à fronteira norte da Guiné com o Senegal, envolvendo ainda a Gâmbia, é incapaz de levar em consideração as fronteiras dos países. As suas instituições tradicionais, neste caso, os régulos, as famílias, as suas cerimônias e, sobretudo, a língua são comuns independentemente do país da sua residência. Ou seja, se os territórios estaduais dividem as nações e as pessoas, as culturas e respectivas ligações são transversais aos Estados, apesar da diversidade e multiplicidade das mesmas culturas. Encontras tantos manjacos numa região da Guiné, tanto quanto na

capital do Senegal. E o manjaco de Dacar realiza as mesmas cerimônias fúnebres, por exemplo, as tocantes ao chamado “Djonghago” nas exatas formas dos demais. O fula de *La Guiné* celebra o casamento da mesma forma da celebração dos demais do Mali.

Vives há mais de seis anos em Portugal. Interessava-me conhecer a tua experiência em relação à Europa. A perspectiva de um africano perante a Europa, bem como a perspectiva – quiçá modificada – perante o teu país?

A modificação existe e não é diminuta. A minha vinda para Europa ajudou-me, inclusivamente, a conhecer melhor a minha própria realidade. Passei a olhar de forma diferente para a minha realidade e consegui saber distinguir as práticas que colidem com a dignidade da pessoa humana e aquelas que, de fato, são importantes manter e requerem uma segura difusão, devido à sua peculiaridade. Nós somos frutos da nossa cultura, e só conseguimos saber o que somos quando somos confrontados com outras culturas, e quanto mais confrontos, mais nos conhecemos. Penso ainda que nos melhoramos, enquanto seres humanos, se nos abrimos para diferentes realidades, pois todas as culturas são monofocais, e nós temos cinco sentidos para dar devido uso.

O que te motivou a ser escritor? Houve um acontecimento específico, uma pessoa, uma influência que te levou à escrita?

O que me levou a ser escritor foi, sobretudo, a paixão pela língua portuguesa. Devo explicar que a língua materna (corrente e transversal entre todos) na Guiné é o crioulo – além dos idiomas étnicos que também são falados nos círculos familiares – e o sistema do ensino é fraco, não permitindo a nenhum guineense, com base apenas no que aprende nas escolas públicas, ter algum domínio do português. E há, para piorar, um complexo em relação às pessoas, guineenses, que gostam de aprender a falar português: são tidos como achados e arrogantes. Eu aprendi, seriamente, o português no décimo ano da escolaridade, quando, em Bissau, comecei a frequentar as oficinas em língua portuguesa, que era um projeto do Instituto Camões, curiosamente – o PASEG: Programa de Apoio ao Sistema de Ensino Guineense – onde trabalhava como colaborador não remunerado. Não era remunerado, mas, em compensação, podia frequentar gratuitamente os vários cursos do português e tinha contacto permanente com livros e professores portugueses. Esse ambiente ajudou muito, até porque tinha essa orientação dos professores portugueses, que aceitavam corrigir os meus textos e incentivaram-me sempre.

Como é que se enquadram os teus livros no panorama da literatura guineense? É possível dizer que há características típicas ou temas específicos da literatura guineense?

Não te sei responder a isso. Há poucos escritores na Guiné. Há um que sobressai sobremaneira, porque tem mais obras publicadas e é traduzido em várias línguas: o Abdulai Sila, que, curiosamente, é engenheiro formado aqui na Alemanha. Depois da independência do país, em setembro de 1973, o país foi governado por um regime que também não facilitava a produção literária, e isso, de alguma forma, retardou um pouco o crescimento da literatura no país. A maneira mais eficaz que se encontrou para emancipar a literatura foi, sobretudo, através dos poemas, muitos deles não editados por falta de condições e diversificação. Obras em prosa, só nos últimos dez anos é que passamos a ter através da publicação de um ou dois livros por ano, para teres uma noção da dimensão reduzida da coisa. Antes desta década, era capaz de se passar dois ou três anos sem nenhuma publicação. Por isso, por a nossa literatura ainda não ganhar afirmação e identidade próprias, não te sei dizer quais as suas características, muito menos onde me enquadro.

De que maneira é que vês a visibilidade da literatura africana dentro da literatura lusófona? Achas que, p. ex., o Camões como Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, devia tomar medidas específicas para tornar mais visível a literatura africana?

Vejo a literatura africana como uma serpente de várias cabeças, que pode dirigir em diversos sentidos. Ou seja, a África, por ser tão diversificada e tão multifacetada, é ferramenta perfeita para a literatura, em todos os sentidos. Dentro do contexto globalizado e dos temas do mundo, os escritores africanos têm muito a dar: desde exposições sobre a corrupção, teorias da conspiração que envolvem organismos multinacionais e internacionais, os novos modelos de domínio e subjugação que vieram substituir a colonização, as alterações climáticas e seus impactos, a preservação de espécies e do ambiente, e por aí. Mas também, a África dá ferramentas específicas para a literatura que mais nenhum outro continente dará tão profundamente. Precisamente a sua diversidade cultural, as diversas línguas oficiais que encobrem o seu mosaico idiomático, a luta pela sobrevivência e a solidariedade do seu povo. Vejo, portanto, em África uma fonte inesgotável para a literatura, quer em língua portuguesa como em francês ou inglês. E

transpor toda essa potencialidade para o mundo lusófono é tornar a lusofonia ainda mais rica. Eu acredito que há de chegar o dia em que a globalização se fará pelo domínio cultural e científica e não pelo domínio econômico e político. Sabes quando é que isso acontecerá? Quando a corrupção for combatida.

Portanto, o Camões, de alguma forma, já dá esse contributo a que te referes, não só pelo prêmio camões que todos conhecemos (mas que sabemos que é insuficiente e abrange um conjunto muito limitado de potencialidades), como pelos espaços de iniciativas culturais que promove nos diversos centros onde é representado. O que se quer é mais iniciativas iguais aos do Camões, dos vários países e várias organizações quer de expressão portuguesa, como os demais. É preciso fazer mais e todos sairemos a ganhar. Aliás, devo frisar que eu sou fruto do contributo do Camões e dos seus projetos, foi graças a Camões que desenvolvi o meu português e ganhei gosto pela escrita.

Um facto largamente desconhecido é que a Guiné-Bissau tem uma forte relação com Cabo Verde. De que forma e em que medida?

Para já, em todas as lutas de libertação, em mais lado nenhum, dois países se juntaram para lutar pela sua libertação. A Guiné e Cabo-Verde fizeram uma luta conjunta contra a colonização portuguesa, sob a orientação de um mesmo líder: Amílcar Cabral, fundador do PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde. Só isso explica muito esse laço de afinidade entre os dois povos. Mas há mais. Os dois têm como língua corrente (a língua do dia a dia das pessoas) o crioulo, com pequenas diferenças, mas que se percebem e comunicam. Dados históricos dizem que o crioulo de Cabo-Verde deriva do da Guiné, como, aliás, o próprio povo é resultado dessa proveniência, em consequência dos muitos escravos que faziam escala em Cabo-Verde antes do seu transporte para outros continentes. Hoje, Cabo-Verde ganhou uma estabilidade política e econômica que a Guiné ainda não conseguiu, e passou a desempenhar um papel fundamental na mediação das várias crises políticas no meu país. Os laços, de fato, são fortes, e refletem-se nos vários intercâmbios, desportivos, culturais, musicais, artísticos e comerciais que os respectivos povos realizam com frequência. Não conheço Cabo-Verde, mas tenho um sonho de o conhecer e de lá apresentar os meus trabalhos literários e visitar os meus bons amigos cabo-verdianos.

Quais são os teus próximos planos?

Continuar a escrever.

Entrevista: Rosa Rodrigues, Representante do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua da Universidade de Heidelberg

Glossário:

PALAVRA	SIGNIFICADO
<i>pautero</i>	próximo do conceito de mediunidade; ser humano com visão apurada, capaz de manter comunicações com seres sobrenaturais.
<i>iran</i>	ser sobrenatural
<i>djambaku</i>	um adivinho, um curandeiro ou um profissional de ocultismo
<i>fula</i>	povo islamizado que habita terras da África Ocidental, especialmente no Níger, Mali, Nigéria, Guiné e Camarões
<i>mandinga</i>	povo de religião predominantemente maometana, que vive na parte Norte da África ocidental
<i>régulo</i>	alta autoridade da tabanca
<i>manjaco</i>	tribo da Guiné Portuguesa
<i>Djonghago</i>	cerimônia praticada pelo grupo étnico manjaco que visa a revelação das causas místicas da morte de alguém

Recebido em: 12/05/2021

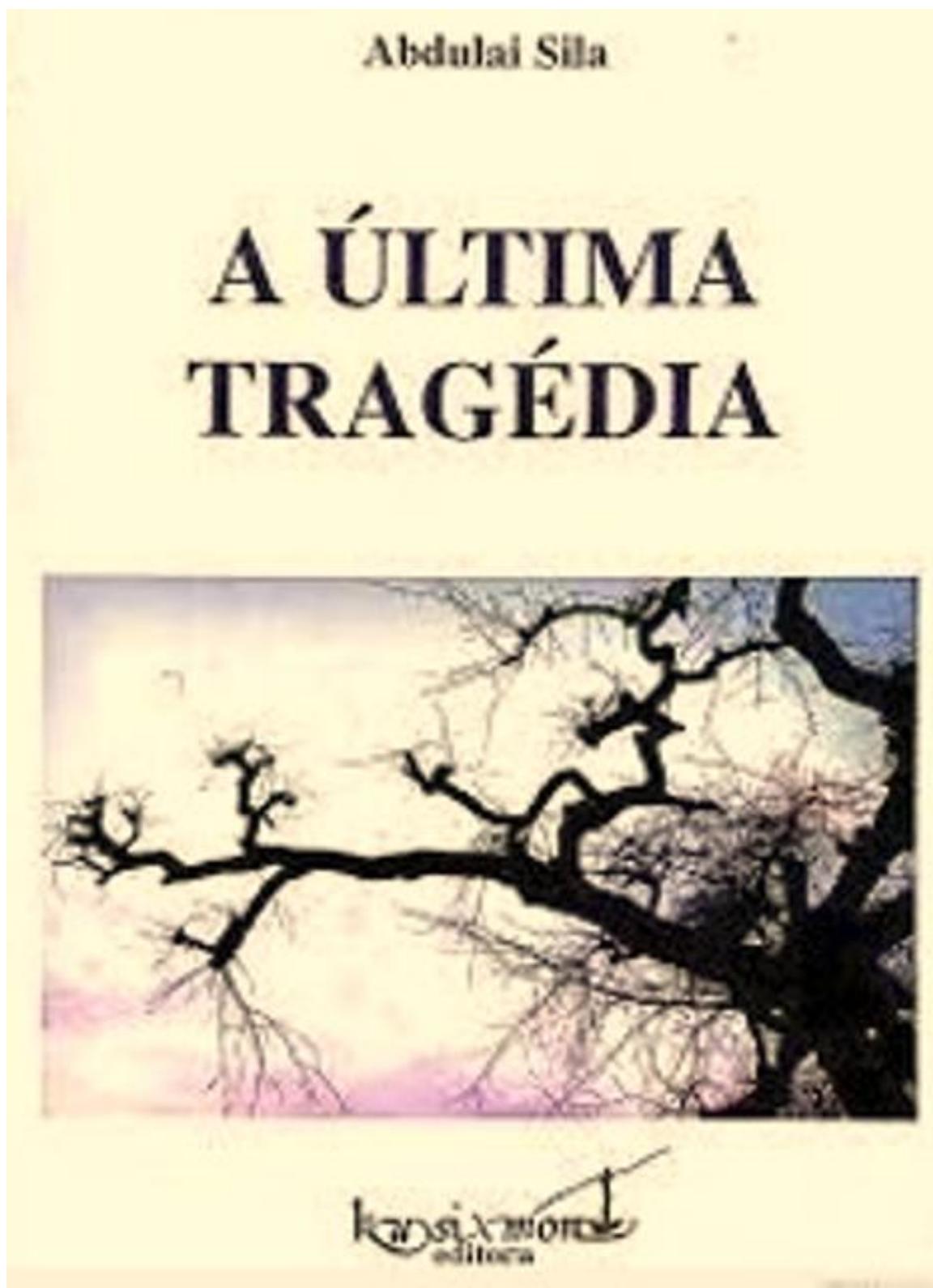
Aceito em: 14/09/2021

Para citar este texto (ABNT): RODRIGUES, Rosa . Os escritores africanos têm muito a dar: entrevista com o escritor guineense. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.386-403, jul./dez. 2021.

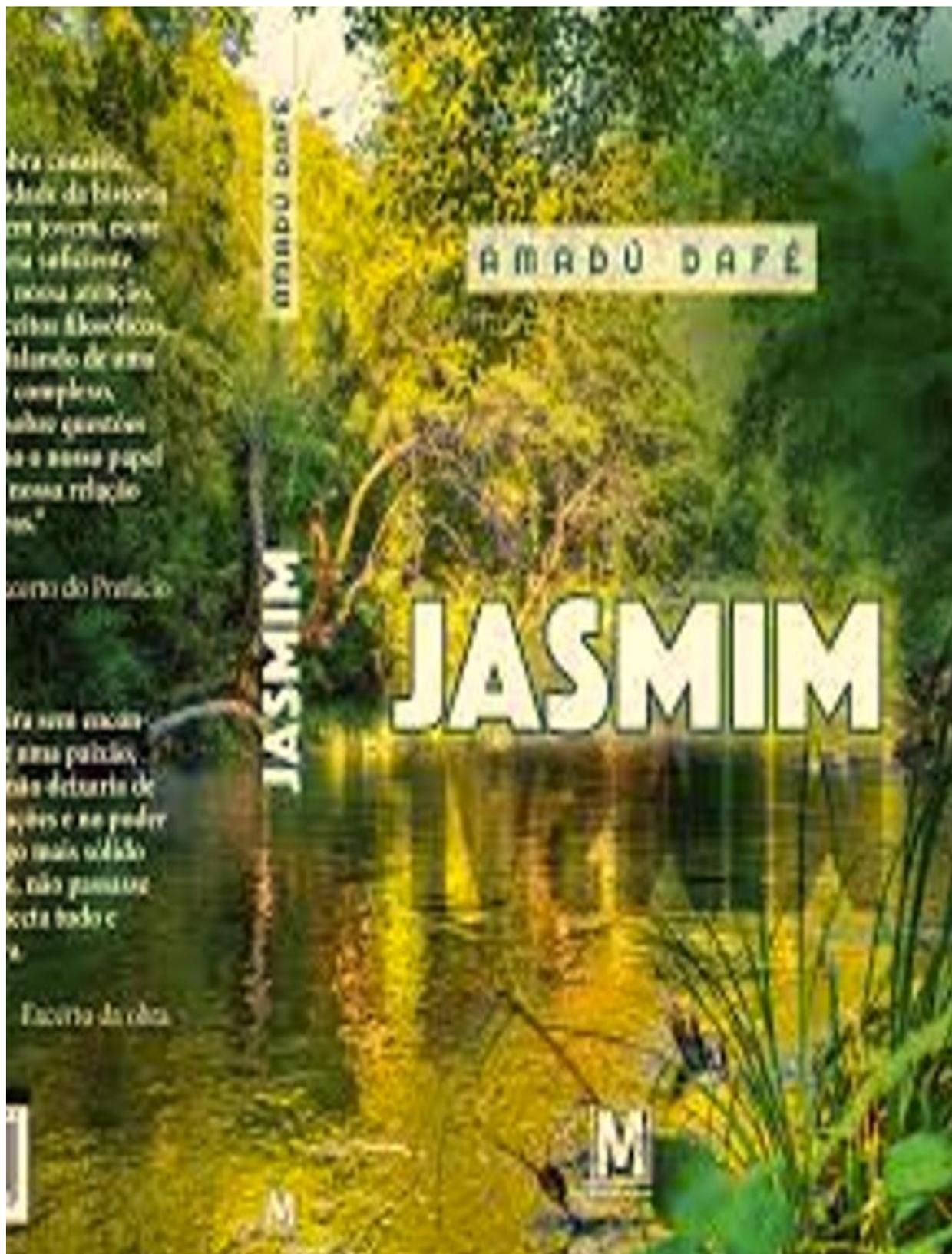
Para citar este texto (APA): RODRIGUES, Rosa. (jul./dez. 2021). Os escritores africanos têm muito a dar: entrevista com o escritor guineense. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 386-403.

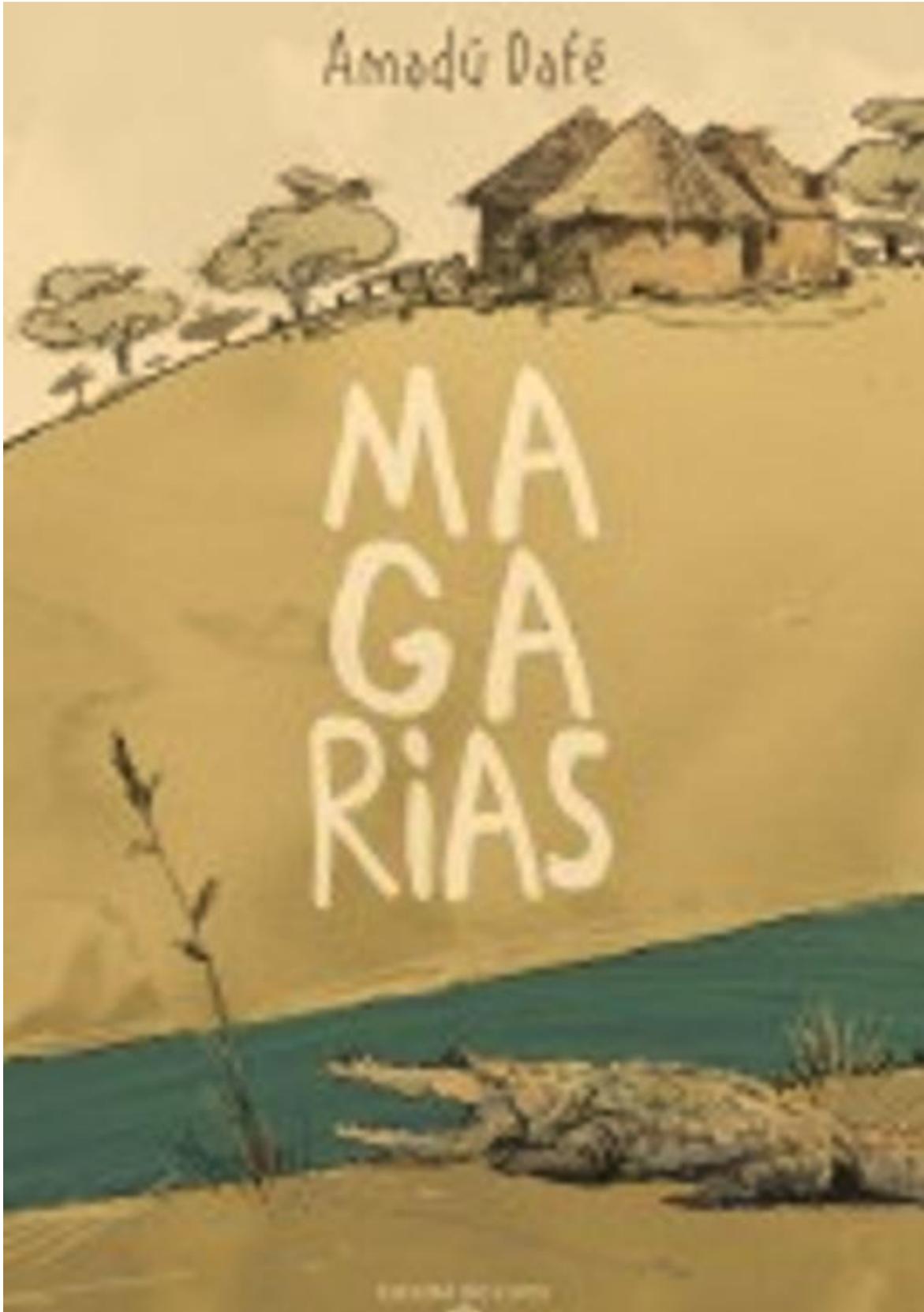
Capas dos Livros de Abdulai Sila

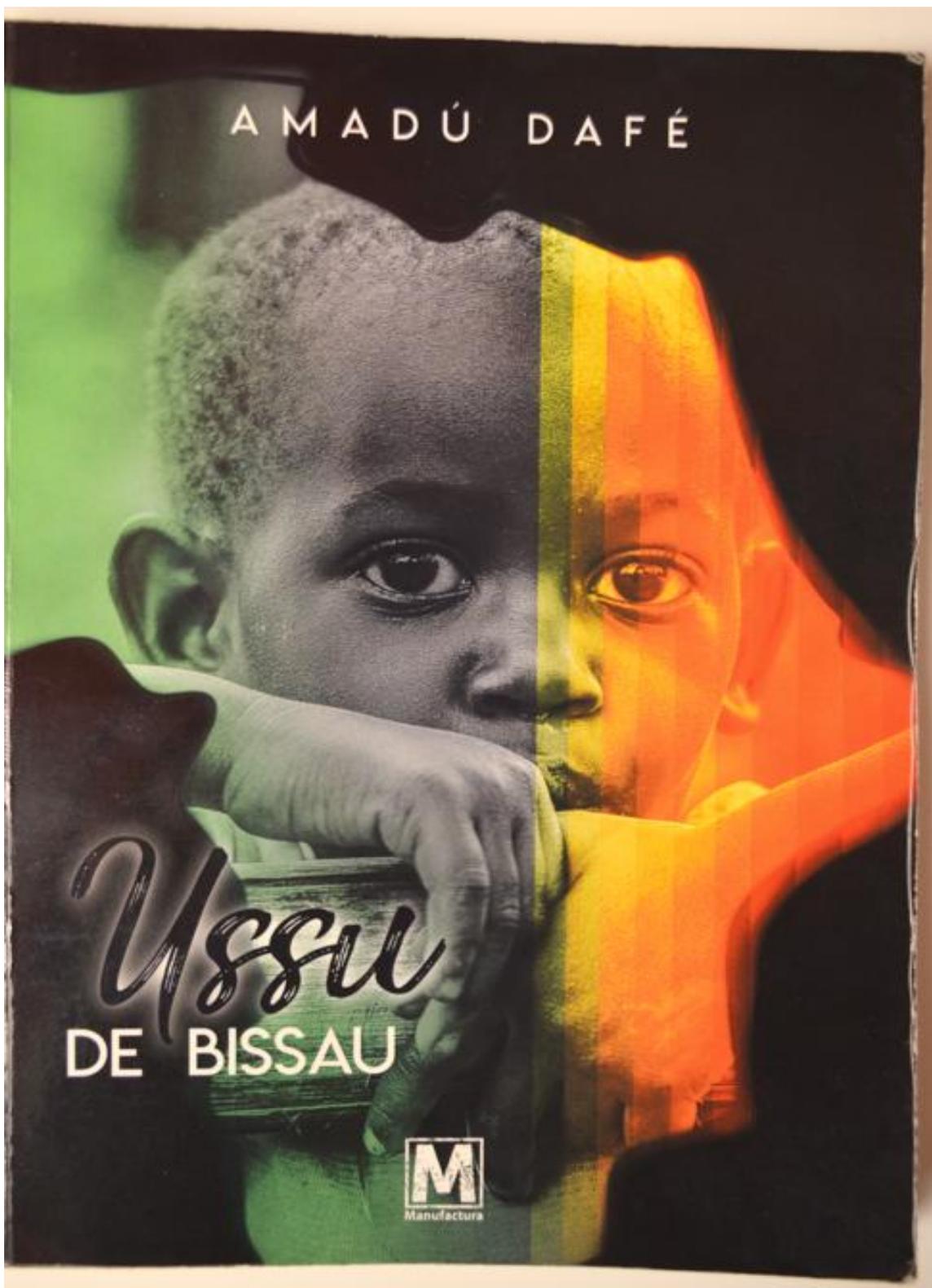












Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa”

Danifo Chutumia *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8663-9723>

Salomão António Massingue**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1651-2257>

Carlos Massango ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9609-0431>

Resumo: Com este trabalho de estudo filológico sobre a língua Citwsha, que incorporou não só linguistas, tradutores mas também juristas, mais do que traduzir a lei nº 29/2009 - *Lei sobre a Violência Doméstica praticada sobre a Mulher* - para a língua mais falada na província de Inhambane, Sul da República de Moçambique, pretendeu-se através da aplicação de um inquérito sócio-linguístico aos falantes desta língua, propor novos lexemas que não tenham correspondência em Citwsha, contribuindo assim para a dissiminação da informação, fazendo-a chegar a todos os cidadãos, incluindo os que não falam a Língua Oficial, o português. Paralelamente a estes objectivos, produzimos um mini-glossário que visa, essencialmente, acomodar as unidades lexicais da língua portuguesa que não encontram o seu correspondente na língua Citwsha. A estratégia usada foi a criação de nova palavra adequada ao que se pretende comunicar, suprimindo a lacuna vocabular, com o recurso a neologismos semânticos, lexicais e sintácticos, ou uma vez que o documento é para um público geral com diferentes níveis de formação e informação, torna-se imperativo o uso de uma linguagem simplificada e comum. Consideramos, após a realização do trabalho, que atingimos os objetivos propostos. No entanto, estamos cientes de que este estudo é também um ponto de partida para nós próprios e para todos aqueles que pretenderem discutir a eficácia destas traduções. Esperamos alargar o nosso estudo às demais línguas bantu de Inhambane. Se novos dados mostrarem que esta abordagem é inadequada ela deve ser abandonada e procuradas novas formas de explicação. Por vezes mesmo, a proposta de uma perspectiva deficiente e refutável pode trazer luz sobre um aspecto até aí mal compreendido.

Palavras-chave: Lei, tradução, Citwsha.

Kuturuka ni kuhlayisa ka lirimi ni matshamela ya nayu wa tihanyi ngangwini timahiwaku ka wasati ka vatshwa

* Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Portugal. Docente de Curso Livre de Escrita Académica e de Técnicas de Comunicação no Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC-Moçambique).

** Mestre em Literaturas Africanas pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da UP. Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande – Brasil. Docente de Literatura Moçambicana e Introdução aos Estudos Linguísticos na Universidade Save – Moçambique. Email: salomaomassingue@gmail.com

*** Mestre em Línguas, Culturas e Literaturas (pela Universidade Aveiro-Portugal); Docente na Universidade Pungue – Moçambique.

Magezu yosangula: A tiru lowu wa zvigonzo zva wuthhari hi lirimi ya Citshwa, umahilwi hi kuhlengela ka vagonzi va tirimi, vatoloki va tirimi ni titlhari ta nayo, vatoloka nayo wa 29/2009 – *Nayo mayelanu ni Tihanyi Ngangwini Timahelwaku Wasati* – hi lirimi leyi yiwulawuliwaku ngovhu lomu ka cipanze ca Nyembani. Tiru lowu, umahilwi hi zwiwutisu mayelano ni mahanyela ni lirimi ka va wulawuli va lirimi leyi, kuveka magezu lawa mangavhumala tlhamuselu hi lirimi ya Citshwa, kuya mahlweni ni kuhaxa mahungu ka vontlhe vanhu, hambu lava vangawulawuliku lirimi ya cilungu – Ciputukezi. Mayelanu ni mikongometo leyi, kutumbunukuxilwe citlhamusela magezu leci citirelaku kuye ngenisa magezu ya lirimi ya Ciputukezi lawa mangakumiku ndawa kumawula hi Citshwa. Wuthhari gitirisilweku legi gakupola gezu gisva giyelanaku ni legi giwuliwaku, hivhala vangu ya gezu lego, na kukhegelwa ka wuthhari ga matumbunuxela ya magezu masva ndzeni ka lirimi yo kari ni kuyelana ka gezu lego mayelanu ni mhaka ya kona, ni kukota lezvi tsalwa legi giyaku ka titlhata tohambanahambana mayelanu ni zvigondzo kutani ni kuzvitiva kabze ka kutumeteka lezvaku mativekaku ka vontlhe. Hiwona lezvaku, ndzaku ka kumahiwa ka tiru lowu, mikongometo ya hina leyi hingayixuvile hiyikotile kuyikumela. Hembra hoko, hazvitiva lezvaku gondzo leyi indlela ya masangulu aka hina wutsumbu aka vontlhe lava vatangalava kubulisana hi natshamela ya maturukelela. Hayandzisa gondzo yá hina ka tin’wani tirimi ta tumbunuku ta lomu Inhambane.

Magezu Tsinya: *Nayu, kuturuka, Citshwa.*

Linguistic-cultural translation and accommodation of the domestic violence law against women to the “tshwa” community

Abstract: With this work of philological study on the Citwsha language, which incorporated not only linguists, translators but also lawyers, more than translating law nº 29/2009 - *Law on Domestic Violence practiced on Women* - into the most spoken language in the province of Inhambane, South of the Republic of Mozambique, it was intended, through the application of a socio-linguistic survey to speakers of this language, to propose new lexemes that have no correspondence in Citwsha, thus contributing to the dissemination of information, making it reach all citizens, including those who do not speak the Official Language, Portuguese. In parallel to these objectives, we have produced a mini-glossary that essentially aims to accommodate lexical units of the Portuguese language that do not find their counterpart in the Citshwa language. The strategy used was to create a new word, adequate to what is intended to be communicated, filling the vocabulary gap, with the use of semantic, lexical and syntactic neologisms or since the document is for a general public with different levels of education and information, it becomes imperative to use a simplified and common language. We consider, after carrying out the work, that we have reached the proposed objectives. However, we are aware that this study is also a starting point for ourselves and for all those who wish to discuss the effectiveness of these translations. We hope to extend our study to the other Bantu languages of Inhambane. If new data shows that this approach is inadequate, it should be abandoned and new forms of explanation sought. Sometimes, even the proposal of a deficient and refutable perspective can shed light on an aspect hitherto poorly understood.

Keywords: Law, translation, Citwsha.

Introdução

A língua é um dos aspectos mais importantes da comunicação. Muitos dos países africanos fazem uso de muitas línguas, mas dentre estas uma será a mais falada e, dependendo do nível de alfabetização, a mais escrita e falada. O sucesso dos trabalhos comunitários desenvolvidos nas localidades em Moçambique, quer na área da educação,

quer na comunicação social, isto é, difusão da informação, depende do conhecimento que as pessoas envolvidas têm do vocabulário, da estrutura e do funcionamento das respectivas línguas ou, pelo menos, da disponibilidade de material de consulta nessas línguas, e do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

Neste contexto, desenvolvemos este projecto que surge no âmbito do Departamento de Pesquisa e Publicação da então Delegação da Universidade Pedagógica - Maxixe, atualmente UniSave, extensão de Maxixe, apoiado por investigadores do Curso de Português, em resposta a um pedido formulado pela organização “Arquitectos Sem Fronteiras”. Com o actual desenvolvimento de estudos multidisciplinares, seria impossível elaborar um trabalho desta natureza com a profundidade que esta adquiriu sem o recurso a especialistas nos diversos domínios (linguistas, tradutores, psicólogos, juristas e sociólogos).

Para dar clareza ao texto traduzido tivemos que considerar todos os elementos analisados: a ortografia (segmentação e escrita de palavras), a concordância e a seleção lexical. Tentámos, igualmente, entender a mensagem do texto original para melhor fazer a tradução da lei. Em outros casos, em vez de usar expressões longas, substituímos por expressões curtas cumprindo a mesma função.

Kanzakanyu wa mhaka

Alirimi cilo ca lisima lomu ka mawulawulela. Matiku yotala ya Afrika matirisa tirimi totsalangana, kanilezvi, ndzeni ka tona kuni yin’wi yiwulawuliwaku nguvhu, mayelanu ni wutivi ga kutsala ni kugondza hi yona yitsaliwa ni kuwulawuliwa nguvhu.

Kuhumelela ka mitiru ya vahanyi yimahiwaku lomu ka tindawu ta tiku ga Musambiki, ka zvigonzo ni ka wuhaxi ga muhungu, zviyelana ni wuti ga vanhu hi mawulawulela, tshamela ni matirisela ya tirimi teto, kukumeka ka mabhuku ka tirimi leto ni mahanyela ni tumbunuku wabye.

Hikumaha loku, a tiru lowu umahiwa hi Ravi ga Wukambisisi ni Wupaluxi ga UniSave, useketelwa hi vakambisisi va Zvigonzo zva Ciputukezi, hi cikombelo ca “Arquitectos Sem Fronteiras”.

Kuyanza ni kupatsana ka zvigonzo, tiru wufana ni lowu awutakarata kuwumaha handle ka kuhlengela ni titlhari ta wutivi gotsalangana (vagonzi vatirimi, vatoloki vatirimi, vagonzi va mahanyela ya vanhu, titlhari ya nayo ni vagonzi va matshamela ya vanhu).

NAYO WA TSENGO 29/2009

Wuturukelweko hi Citshwa

Nayo wa tsengo 29/2009

Wa 29 kamhawuli

Hikungana na kulavela kusimeka nayo mayelanu ni tihanyi ngangweni, timahiwaku ka wasati, ndzeni ka ndzimana c) ka hlayo 1, ndzima 183 hi kupatsana ni hlayo 1 ndzima 179, hiwumbiri ta nayo tshinya wa tiku, hubze ya kuboha minayo ya tiku ya ghema:

CIPIMU I

Zvileletelu zva tshinya

Cipandzi 1

(Kongometo)

1. Nayo lowu wunani kongometo wa tihanyi timahiwaku ka wasati ndzeni ka mazwananela ngangweni ni lixakeni, ni kuzvinga¹yisi (kuzvingayisi) kuhuzeni ka muhefemulu wakwe.
2. Laha kungaku tontlhe tixaka ta tihanyi tigumesa hi kuhundza muhele mulo, laho kutisisiwa lezvi zvinga lomu ka nayu wa tshinya.

*Tihanyi – wudlanyula

Cipandzi 2

(Kongometo)

¹ Citshwa é uma língua aglutinante. De um modo geral, adota-se a escrita conjuntiva segundo o Relatório do III Seminário de Padronização de Ortografia de Línguas Moçambicanas (Ngunga e Faquir 2011). Na conjugação verbal, os morfemas flexionais de tempo, modo, aspecto, negação, de concordância de sujeito e objeto escrevem-se juntamente à raiz verbal. A marca do infinitivo *ku-* agrega-se à raiz verbal. Escrevem-se conjuntivamente todos os morfemas que compõem um nome. A partícula associativa *ni* escreve-se disjuntivamente, isto é, separada de verbos ou nomes. O verbo reduplicado escreve-se conjuntivamente. Seguem-se alguns exemplos: *Navangachadangi* (artigo 19); *tilumbaku* (artigos 6); *kubula* e *Akufambafamba* (artigo 20); *ciphamu* (artigos 13), entre outros.

Kongometo wa nayu lowu kulumukela, kutsayisa zvitlula milayo ni kuwonelela ka vavasati lava vamahelwaku tihanyi ngangweni akuve vavhikelwa² ni kuyengenisa minayu yinyikaku ka vafumeli malungelo malavekaku kasi kufuvisa tiyanyi ngangweni.

Cipandzi 3

(Wuhlokolokele)

Nayu lowu wumahelwa kuvhikela “tifanelo³” ta miri, wumunhu, mapimo, titshomba, wasati ga wusati akanigihi rengo ga tihanyi tingamahiwaku hi nuna wakwe, kale ka nuna, cigangu kale ka cigangu cakwe, mungana. Kale ka mungana⁴ cakwe ni maxaka.

Cimpadzi 4

(Tlhamuselo)

Magezu matirisilweko ka nayu lowu malomu ka tlhamuselo wupatsilweko wunga ka cipandzi ca wona.

Cipandzi 5

(Vamahi vatihanyi⁵)

1. Tihanyi mingangweni aka vavasati tazvikota kumahiwa:

- a) Hi wanuna anganaye kutani angawapatsene naye hi muchadu;
- b) Hi wanuna loyi ahanyaku naye kutani angawahanga naye hi tekano;
- c) Hi wanuna loyi arandzanaku kutani angawarandzana naye;
- d) Hi niwihi munhu vanga maxaka.

Cipandzi 6

² Note-se que a raiz verbal do verbo *vavhikelwa* é -vhikel-, o verbo *akurumetilweku* é -kurumet- e o verbo *azvikotaku* é -kot-. Pelo que, as raízes verbais, que constituem o núcleo do verbo, não se podem dividir.

³ Poder-se-ia usar o termo “Wuhlokolokele”, porém, neste caso houve a seleção do termo mais acessível, isto é, simplificação da linguagem ou uso de termos mais acessíveis, tal qual em *Citsumbisu por Cigangu* (art. 3); *Wukecari por Kukecara* (art. 23); *Wutivekisi gimbeleleko por Mavito wontlhe* (art. 24); *Tihanyi ta Cimilu por Tihanyi ta wumunhu* (art. 16); *Wuhunguli ga tsayisu por Kuhungulwa ka ntsayisu* (art. 12).

⁴ Uma vez que o documento é para um público geral com diferentes níveis de formação e informação, torna-se imperativo o uso de uma linguagem simplificada e comum. *Citsumbisu* significa ‘promessa’ e não se aplica a pessoas. A palavra mais adequada para *namorado/a* (ou *parceiro/a*) é *cigangu* ou *munghana*.

⁵ Note-se que a raiz verbal do verbo *vavhikelwa* é -vhikel-, o verbo *akurumetilweku* é -kurumet- e o verbo *azvikotaku* é -kot-. Pelo que, as raízes verbais, que constituem o núcleo do verbo, não se podem dividir.

(Tindlela ta kulumukela)

Hi kukombelwa hi ndzawalu ya wuwoneli ga tifanelo ta wumunhu, kutani hiloyi adumelweko, muthethisi wa zvikota kuveka tindlela leti:

- a) Kutekiwa ka matlhari makumilweko ni mudumeli;
- b) Kuyimiswa ka fanelo ya wuraru, muwundli ni muhlayisi ka mudumeli ndzeni ka ngangu;
- c) Kubeletelwa ka mudumeli kuzimisa kutani kuxavisa titshomba tilumbaku vona vambiri, tsena loku achusilwe hi nayo.
- d) Kutlhelisa ka titshomba tipambulweko hi mudumeli ka mudumelwi kota n’winyi (n’winyi);
- e) Kuvekiwa ka lumukelo ya tshomba hi kunyikela ka valamuli hi kuluza kutani kuwonhekela ka z vibza kuwonekileko ndzeni ka (tiholova) tihanyi ngangweni;
- f) Kuthembisa kuwuya kutiyileko ka wasati loyi akurumetekileku kusiya muti wakwe;
- g) Kuvekiwa ka hakhelo ya cikhatana, yiyelanaku ni maringano ya lezvi mudumeli azvikotaku aka lava avagisaku
- h) Kubeletela mudumeli kususa z vibza laha mutini wabze zviya kagin’wani ndawu

CIPIMU II

Zvikhatisu

Cipandzi 7

(Zvikhatisu)

Ka Timhangu leti tikombisilweku ka nayo lowu tivekelwa zvikhatisu tinga ndzeni ka wona ni kuseketelwa hi nayo wa zvikhatisu wa tshinya.

Cipandzi 8

(Kumaha tiru wokari wuvhunako vahanyi)

1. Kumaha tiru wokari wuvhunaku vahanyi hi kumaha tiro wa mahala ka mufumu ka van’wani vanhu vawuhlengeli vangani tifanelo ka mufumu kutani ka vanyamabindzu laho handzu wa kona muti wa wulamuli wuzvikotaku kuwona na wuhi wa lisima ka vahanyi.

2. Kumahiwa ka tiro wuvhunaku vahanyi wufela kumahiwa cikari ka vhiki hi tsengu wa tiwora timbiri kutani muni siku ni siku.

3. Loyi agemelweku khotso hi kukoneka hi nandzu awuvhumeleku loku aveka zvigelo hawomu zvokala angazvikoti kutira, kutani kutlula milayu yinga lomu ka zvisindzisu zva tsayiso lowo a konelweko wona, a tsayisu wuta engetelwa hi kuwuyeta cikhati ciringanaku ni kama lowu anga wa lava kuwulandza.

Cipandzi 9

(Kukanyisa)

Imaha wubihi gawukanyisi ga hombe, givekilweko lomu ka tshinya ga wutsayisi yentlhe munhu loyi anyikilweku tsayiso wa kumaha tiru wu vhunaku vahanyi loyi:

a) Hawomu atizwaku na ahi loyi angazvikotiku kutira;

b) Ayalaku na kungahina cigelo kumaha tiru kutani kutlula milayu ya zvisindzisu zvinga lomu ka tsayiso lowu akonelweko wona.

Cipandzi 10

1. Kulandzwa ka tsayisu⁶ zvazvikota kutsemariswa hi cigelo ca kubazva nguvhu, zvigelo zva cixaka kutani zva tiro, loku zvidlunyatisilwe khwatsi.

2. Azvizvikoti kutsemariswa hi cikhati ca kuhundza khumi ga tihweti ni timbiri

3. Loku cihundza cikhati cinga ka hlayu ndzaku, tsayisu yimahilwe.

Cipandzi 11

(zvigelo zvingazvikotaku kutshingisa tshayisu)

1. Handle ka lezvi zvinga lomu ka tshinya ga wutsayisi, zvihtlayelwa kota zvigelo zvingatshingisaku ntsayisu lezvi:

a) Loku timahiwa kuwoneni ka vana kutani van’wani vatsongwani;

b) Tihanyi timahiwa hi kuwuyelela

⁶ A palavra *ntsayisu* por vezes pode ser escrita *tsayiso* (artigos 9, 10 e 11) ou *tsayisu* (artigos 8, 10, 12 e 13). Não se pode assumir que esta palavra esteja numa variação livre em termos de ortografia. Entendemos que a palavra deve ser escrita consoante a sua pronúncia – *ntsayisu*.

- c) Loku ahi nyatihanyi hi masiku
 - d) Timahiwa ka wasati angani nyimba
 - e) Wasati loyi anga cilima
 - f) Timahiwa ka ndawu ga vanhu votola
 - g) Loku kungahi na malungelu ya ku mudumelwi azvi kota kuba huwa yokombela kuvhuniwa ka cikhati adumelwaku.
2. Mitsayiso yivekelweko ka lava va mahaku tihanyi ngangweni aka vavasati yahombe kaku wuyetwa há kanharu ka magumu ka yowa hiwutsongwani kutani hi wuhombe.

Cipandzi 12

(wuhunguli ga tsayisu)

1. Handle ka lezvi zvinga lomo ka tshinya ga wutsayisi, zva hlayelwa kota zvigelo zva wuhunguli lezvi:

- a) Loku kukombisilwe kutilaya;
- b) Loku kuhundzile cikhati ciringanaku malembe mambiri ndzaku kongana a mahile tihanyi leto na mudumeli akombisile mahanyela manene.

Cipandzi 13

(Tihanyi ta miri tohehuka)

1. Loyi hi kuzvirandza aringaku kuvhukela tifanelo ta miri wa wasati, hikutirisa kutani ni cilo cizvikotaku kuveka civanga ka miri (muzimba) itatsayiswa hi tsayisu wa paxu kusukela ka hweti kala ka tlhanu wa tihweti ni yin'we ni wukodi giyelanako.

2. Akama wazvigelo zva kumahiwa ka ciphamu⁷ ni tshamela ga ngangu wa loyi atsemelwaku khotso, muti wa wulamuli wazvikota kucicisa tsayisu wa kukhotselwa wuwulilweko ka hlayo ndzaku hi tsayisu wa kumaha tiru wuvhunaku vahanyi.

Cipandzi 14

(Tihanyi ta miri to b'indza)

⁷ *Ciphamu* foi escrito dessa forma e não separado (*Ci phamu*) porque é um nome – os morfemas que compõem este nome não se podem escrever de forma separada.

Loyi adumelwaku miri wa wasati hitlhelo gaku:

“ Ziphamu = wugevenga, wud’ayi’

a) Amaha lezvaku angahazvikoti kutirisa miri kuzwa, kuwulawula ni kungazvikoti kumaha mitiro ya mandla kutani ya wutivi itatsayiswa hi cikhatisu cingalomu ka cipandze 360 ka nayu wa tshinya ga wulamuli, nakuhiku hi wutsongwani ga cikhatisu hi kuyengetela 1/3 kunharu ni wukode gifaneleko.

b) Kumumahela mangu ya *hombi* yingahaveketiwiku ka ciru cokari ca miri itsayisiwa ka zvikhatisu zvinga lomu ka cipandzi ca 360 ka nayu wa ntsayisu, na kuhi cikhatisu hi wrutsongwani ga kona kuyengetelwa ha kunhanu.

c) Kumuvangela mababyi ya wulema mazvikotaku⁸ kuveka mhangweni wutomi gakwe i tsayisiwa hicikhatisu ca malembe mambiri kala tlhanu ni manharu ya djele ga hombe.

Cipandzi 15

(Tihanyi ta Mapimu)

1. Loyi akhunguvanyisaku hawomu, hiku chavisela, kubongela, kuruketela, kulumbeta kuhleva wasati loyi arandzanaku kutani angawurandzanaku naye cikhati coleha, wuxaka, kutari wasati loyi ahanyaku naye ka muti mun’wi ikoniwa ka cikhatisu ca tlhanu wa tihweti ni yinwi kala lembe na ahidjele ni wukod’e gifaneleko.

2. Loku kuchaviselwa loko kumahlwe hi kutirisa zvigotso zvotshisa, cikhatisu ca lembe kala malembe mambiri ya jele ni wukodle gifaneleku.

*Kuchaviselwa – kudzukiselwa, kudjusetelwa

Cipandzi 16

(Tihanyi ta Cimilu)

Loyi hi kutsala, kumaha cifananisu na kuhuwelela kutani gin’wani wuhuweleli, hi kongometu waku lumbeta naku hoxelwa cimilu ni tshamelo ga wasati, ita tsayiswa hi cipandze 7 ca nayo lowu.

Cipandzi 17

⁸ No contexto frasal, o verbo deve concordar com o nome em classe. Por exemplo, na frase *mababyi yawulema mazvikotaku*, o verbo *mazvikotaku* concordou com o nome em classe. Porém, na tradução *mababzi yawulema gizvikotaku*, o verbo *gizvikotaku* concordou em classe com o complemento *wulema* e não com o nome *mababzi*.

(Kupfinya wasati⁹)

Loyi apfinyaku sati wakwe, citsumbisu, cigangucakwe. Kutani vahanyaku muti mun’wi ahlengela naye masangu na vangarangangi hi kuzwanana, ita tsayiswa hi cikhatisu ca tlhanu wa tihweti ni yin’wi kala malembe mambiri ni wakode gifaweleko.

Cipandzi 18

(kuhlengela masangu ku thapelisaku mab’abzi)

1. Loyi apimisaku khwatsi, ahlengelaku masangu hi kuzwanana kutani hi kupfinya sati wakwe citsumbisa, cigangucakwe kutani wasati ahanyaku naye zvin’we muti mun’we, amuthapelisa wub’abzi ga kutluletana hi ta masangu, itatsayiswa hi cikhatiso ca malembe mambiri kala tlhanu ni manharu na agemelwi khotso ga hombe, laha hi wutsongwani gitlakuswa kala malembe manharu.
2. Loku hi ka kuhlengela masangu loko kuwoneka kuthapeliswa ka citsongwa tsongwani civangaku wub’abzi ga SIDA cikhatisu ca tlanu wamalembe ni manharu kala khume ni mambiri ya khotso ga hombe.

Cipandzi 19

(Tihanyi ta Titshomba)

1. Itsayisiwa hi cikhatisu comaha tiru wuvhunaku vahanyi kusukela tlhanu wamaka we kala zawa gu tihora loyi a wonhaku kutani kulahla cibza, cihari kutani titshomba ta wasati kutani tu mun’wani wa xaka gakwe.
 2. Itsayisiwa hi cikhatisu ca khotso kala tlhanu wa tihweti ni yin’we loyi atsikaku kunyikela zvakuga lezvi asindzisilweko, hicipimu cohundza tlhanu wa makhumi ya masiku ni gin’we a nawu lezvaku lava vangawa lovra kumlu neka aveka nhangweni wutoni gabze gondzo yindlu yo etlelela.
- Muvhumaleki itlhela asndziswa kuriha hikuwuyetilweko tsengo wa zvakugu anga wagemelwe wukiyelako.

⁹ Embora a expressão “*Kulandza masungu yokala munga zwanangi*” fosse mais aproximada ao texto original literalmente, a expressão mais usada em Citshwa para expressar a cópula não consentida é *kupfinya*, mesmo entre cônjuges.

3. Loyi ab’angako titshomba ta ngangu wa wasati ndzaku kongana afelwi hi nuna kutani wa nuna angahanya naye na vangachadangi ngangwini kutani hi gin’wani tshamela gofana, itatsayiswa hi cikhatisu ca khotso kala tlhano wa tihweti ni yin’we niwakode gifaneleko.

Cipandzi 20

(Tihanyi ta Wumunhu)

Loyi abetelaku wasati loyi angani wuxaka naye kutani arandzanaku naye akufambafamba kutani kubula nivan’wani vanhu amumaha khumbi laha mutini gin’wani ndhawu.

(**Khotso**, paxo, jele)

Itatsayisiwa hi cikhatisu ca khotso kata lembe mi wukode gifameleko.

CIPIMU IV

Mamahela

Cipandzi 21

(Ciphamu Cocimaha Livaleni¹⁰)

Chiphamu ca tihanyi ngangweni livaleni ka kuhambanahambana ka lezvi zihamuka hi ka nayu lowe.

Cipandzi 22

(Mawonelela)

1. Wasati loyi adumelweko ifanele kutlhamuselwa hi tivelu takwe
2. Aka wasati loyi adumelweko hi tiyanyi ta ngangu ifanela kuchelelwa kota hi cihatla hi zviro zva wa phoyisa, wudhahi ni van’wani na vaveketa fihlakalu.
3. Lowu ka kuwonelelwa hi maphoyisa kulaweka ka ndhawu legi fihleleko girulileko, kasi vandumelwi hi tihanyi vafela kuzwata na wangahina kuchava ni kuveketa cimilo ni wumboni gabze.
4. Ndzeni ka kuwonelelwa hi vadokodela¹¹ mundumelwi ifanele kutha muselwa hi kulaveka lixaka, mamahela ya kuhloliwa ni kuzwatiselwa handzu wa kona.

¹⁰ Não se trata de correção de erros. A substituição resulta de consultas feitas a pessoas experientes na tradução de textos de Português para línguas moçambicanas (Citshwa, Xangana e Xirhonga) e de falantes nativos da língua, acerca dos termos mais usados.

5. Wuwonelelwa ni kuhloliwa hi vadokodela ka vadumelwi hi tihanyi ngangwini mahala.

*Livaleni - kuwoneni ka vanhu votela, kahlengeletanu.

Cipandze 23

(Wukecari)

1. Kukecara kazvikota, konawo, kumahiwa hi maxaka, zviro zva wudahi, zviro zva wuhlengeli zvikombiku vahanyi, zviro zva tlawa wangelumbiku wuhosi kutani miwihi munhu apimaku zvokari hi lezvo.

2. Kukecara kazvikota kumahiwa hi maphoyisa kutani ndzawulu ga wawoneleli ga tifanelo ta wumunhu hi kuwula kutani hi kutsala, zvazvikota kutirisa foni ni tin’wani tindlela.

3. Ndzaku kakukecara, vawoneleli vanayo vakombisilweku ka hlayo ndzako vafanele hi cihatla tsala mangalu ni kuwulandzelela.

Cipandzi 24

(Tsalwa ga mangalu)

Lomu ka tsalwa ga mangalu kufanele huve ni zvilo lezvi:

- a) Wutivekisi gimbeleleko ga mudumelwi ni ga munhu amudumeleko;
- b) Tshamela ga wuxaka kutani ga lirandzu;
- c) Kuxaxameta lezvi zvimahesileko zvona zvilo lezvo ni civangelo ca tihanyi leto;
- d) Lezvi zvihomeleleku masiku ndzaku ka tihanyi ngangweni aka wasati;

*kukewara - kumangala, kuwaleta.

Cipandzi 25

(Mubiku¹² wa wudahi)

Contlhe cikhati kuyamukelwaku timhaka ta tihanyi ngangweni, mimiti ya wudahi, kutani mitiro ya wudahi hi ka nayo yifanele kumaha mubíku hi wunyaminyami na vahlola

¹¹ Acreditamos que o som oclusivo velar não-vozeado deve sempre ser representado com o grafema /K/ e não /C/. Por isso, no texto de tradução em vez de *docodela* (art 22, alíneas 4 e 5), este som foi escrito com o grafema /K/.

¹² Citshwa é uma língua tonal, mas nos Seminários de Padronização de Ortografia de Línguas Moçambicanas ficou decidido que devido à sua complexidade, o tom seria marcado apenas em estudos científicos (linguísticos). Nesta tradução eliminámos estes tons uma vez que em outras palavras do texto o tom não foi marcado.

tshamela ga wutomi ga mudumelwi, ni kuxaxametwa lomu abáyisilweko matirelwa amahilweko, cikhati cilavekaku kasi amaha chukwana (kuhlukela) loku lezvo zvihi ni wutshamu, kukombiswa zvivavu ni zvigotso zvitirisilweko ka wudlanyula lego zvifaneleko kunyikelwa ka ndzawulu ya wuwoneleli ga tifanelo ta wumunhu kutani ka maphoyisa.

Cipandzi 26

(kutlhangana kaku bulisana kutani kuthethiswa)

1. Ndzaku ka kumahiwa ka tsalwa ga mangalu laha kungahava tsalwa ga wulongiseli, legi gifanele kunyikelwa ka mulamuli afaneleko, aveka siku ga kukumana ka kubulisana, ka lipimu la tlhana wa makumeni mambiri ni tihora timbiri na kuhlayiwa kusukela laha amukelwaku mukhwepa wa mangalu.
2. Lomu kakukumana ka kubulisana zvazvikota kukumeka ahandle ka mudumeli ni mudumelwi van’wani vanhu vawonekaku na zvihilisima ka mhaka leyo.

*Kuthethiswa – kuxuxiwa, kulamulwa.

Cipandzi 27

(Kuvitan’wa)

Amatlhelu mafanele kuvitan’wa mun’we ni mun’we kasi vakumeka ka kukumana ka kubulisana kutani kuthethiswa

Cipandzi 28

(Wukumeki)

1. Kuvhumaleka ka mudumeli kuthethisweni zvitamaha lezvaku axuxiwa na ahi hava.
2. Loku mudumelwi angayi, mulamuli ifanele kuveka gin’wani siku gaku thethisa.

Cipandzi 29

(Wukombisi)

Mudumelwi wazvikota kukombiswa kuthethisweni hi muyimeli wa mhaka muwoneleli wa Wulamuli kutani hi tlhari ya wulamuli, loku kungangana kuvekiwa muyimeli ndzeni ka nayu

Cipandzi 30

(Kulumbeta)

Ndzawuli ya wuwoneleli ga tifanelo ta wumunhu yifanele kukombisa wulumbeti ka kuwula ndzeni ka kukumana ka kuthethesiwa.

Cipandzi 31

(Wufakazi)

1. Wufakazi gazvikota kukombisiwa ndzeni ka kukumana ka kubulisana kutani kuthethesiwa.
2. Mun’we ni mun’we ka matlhelo mambirhi wazvikota kukombisa kala tifikazi tinharu.

Cipandzi 32

(kugondziwa ka gemo wa wulamuli)

Gemo wa wulamuli wufanele kugondziwa hi kulandzela zvalezvo kugumesaku kuthethesiwa.

Cipandzi 33

(Tshamela ga mukhwepa wa mangalu)

Loku ciphamu ciringana tsayisu wa khotso ga hombe, kulandzela, mukhwepa wa mangalu wa kulumbeta mhaka yinyikelwa ka muti wa mulamuli wufaneleko.

Cipandzi 34

(Cikombelo ca kuvhuniwa)

1. Timaka leti tixuxilweko ndzeni ka nayu lowu tilandza tindlela ta kukombela ka kuvhuniwa ta mukhwepa wa cisumu;
 2. Akuvekilwa ka cikombelo ca kuvhuniwa acimahiwi hi kuhlambanya hi mahlweni ka wuluwbebeti kutani ka muvhikeli;
 3. Kukombela kuvhuniwa zvinani kongometo wa kutlhelisa.
- *Mukhwepa wa mangalu – Tlawa wa wontlhe mapapilu makonbisaku mangulu, wulumbeti ni wufakazi.

Cipandzi 35

(Cihatla ca mukhwepa wa mangalu)

Mikhwepa ya mangalu yiyelanaku ni tihanyi ngangweni ka vavasati ta cihatla kambe yifanele kunyikwa wutshamu kuranga hehla ka yin’wani.

CIPIMU V

“mugezu yakugumesa”

Cipandze 36

(Kuvhikelwa ka ngangu)

Lezvi zvizaxametilweko ka nayu lowu zvigemetwa ka wa nuna hi kufa nuna makunga hawubanyisi

Cipandzi 37

(Kuvhikelwa ka Ngangu)

Kutiviswa ka nayu lowu kulaveka contlhe cikhati kuchelela kota wuvhikeli ga ngangu

Cipandzi 38

Nayu lowu¹³ wusangula kutirisiwa zana thlanu wa makume ni manharu ya masiku ndzaku kongana wuhuwelwe.

Wupasisilwe hi hubze ya madota ya kuboha minayu ya tiku, hi 21 ka malatacikwinyani wa 2009.

Hare huwelewe

Murangeli wa hubze ya madota ya kuboha minayu ya tiku, Eduardo Joaquim Mulembwe

Wutiyisiwa hi 1 ka mhawuli wa 2009

Murangeli wa tiku, ARMANDO EMILIO GUEBUZA

Notas finais

¹³ Diferentemente do que acontece com outras línguas (ex: portuguesa), Citshwa não tem o critério de redução das vogais no final da palavra. Isto é, se palavras como *tiru* ‘trabalho’ e *nzhaku* ‘posterior’ são pronunciadas com a vogal *u* no final da palavra, elas devem ser escritas com a vogal *u* e não com a vogal *o* (tiro, nzhako). Vejamos alguns casos que podem ocorrer com a redução das vogais: *Lomu* ‘nessela’ vs. *Lomu* ‘nestela’; *Lowo* ‘essela’ vs. *Lowu* ‘estela’; *Loko* ‘isso’ vs. *Loku* ‘isto’; *Loye* ‘essela’ vs. *Loyi* ‘estela’

Com este estudo pretendíamos, tal como referimos no limiar, não só traduzir a lei sobre violência doméstica praticada contra a mulher, mas sobretudo, fazer a acomodação linguístico-cultural através de um estudo filológico dessa lei à comunidade “Tshwa”, contribuindo assim para a disseminação da mesma a comunidades não falantes da língua portuguesa como língua materna ao nível da província de Inhambane, Sul da República de Moçambique.

Em função dos resultados obtidos do estudo da língua, que julgamos positivos e satisfatórios, pretendemos alargar o estudo a outras línguas da Província de Inhambane, como o Gitonga e o Copi – trabalho para o qual esperamos contar com a parceria de Arquitectos Sem Fronteiras e, quiça, outros organismos comprometidos com a difusão e promoção da cultura de paz e diálogo na resolução dos conflitos sociais, a partir da família. Urge!

Magamu

Hi gondzo leyi ahlava lezvaku makungahi ku turukela tsena ka nayo mayelano ni tihanyi timalwaku wasati ngangweni, kami lezvi hehla ka zvonthe hilava kumaha lezvaku hiyengenisa lirimi la tumbunuku ndzeni ka gondzo ya wuthari ya nayo lowu ka wuhanyi ga “Vatshwa”, hi maha lezvaku wuhangalasiwa ka vahanyi vakalaku vangani vawulawuli va lirimi la Ciputukezi kota lirimi la mab’eleko ndzeni ka Cipandze – Hombe ca Inhambane.

Hikwalaha ka mihanzu ya tigonzo leti, yitsumbisaku kuva yineni ni kutsakisa, hitinyimisela kuya malhweni ni tigonzo hi tirimi tin’wani ta lomu Nyembani – Gitonga ni Cicope – hi kutirisana ni va Arquitectos Sem Fronteiras, hambe ni yin’wani mitlawa leyi yitinyimiselaku kuyanzisa mahanyela maneni ngangwini. Ahiyeni!

Referências bibliográficas / Zvikombisu zva mabuku

- CAMARGOS, Q.; MARRIME, M.; MACHAVELE, D. Causação directa e indirecta na língua Citshwa. In: **IIIª Conferência Internacional sobre Dinâmicas Sociais em África**. Maputo: UEM, 2014.
- CHIVAMBO, A. **A locativização em Citshwa**. Maputo: UEM. [dissertação de mestrado não publicada], 2013.

Danifo Chutumia, Salomão António Massingue, Carlos Massango, Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa

FIRMINO, G. **A Questão Linguística na África Pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique**. Maputo: Promédia, 2002.

GUTHRIE, M. **The Classification of the Bantu Languages**. London: IAI, 1967/71.

MBANZE, N. J. **A Ngango wa Mutshwa**. 6.ed. Morija. Lesotho: Morija Printing Works, 1993.

MBANZE, N. J. **A Ngango wa Mutshwa**. 6.ed. Morija. Lesotho: Morija Printing Works, 1993.

MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**. 2.º Suplemento. Maputo: Imprensa Nacional, 2009.

MUCOMBO, A. S. **Nkutsulani wa Matimu ya Vatshwa**. 3.ed. Morija Printing Works. Morija. Lesotho, 1988.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2011.

NGUNGA, A.; BAVO, N. **Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos**. Maputo: CEA – UEM, 2011.

WILSON, R. L. **Dicionário Prático Português/Tshwa**. Natal: Sasavona, 1992.

GLOSSÁRIO

THLAMUSELO WA MAGEZU

Código Penal

Nayu wa ntsayisu

Lei

Nayu

Lei penal geral

Nayu-tshinya wa ntsayisu

Constituição da República

Tshinya ga Minayo ya Tiku

Assembleia da República

Hubye ya Hlengeletano wa Mananza ya Tiku

Ministério Público

Muti/Hubye ya Wuwoneleli ga Tifanelo ta Munhu

Caução económica

Seve gohlayisa, xifungo xohlayisa

Judicial

Xa kulamula

Direito público

Tifanelo ta munhu

Suspensão provisória

Kunyimisa hi xikhatanyana, kukaketa

Pena de prisão

Ntsayisu ya paxu, xikhatisu xa paxu

Violência doméstica

Tihanyi ngangwini, lunya nzeni ka ngangu

Violência psicológica

Tihanyi ta mapimu

Violência moral

Tihanyi ta wumunhu

Violência patrimonial

Tihanyi ta titshomba

Violência física

Tihanyi ta miri

Violência sexual

Tihanyi ta masangu, kupfinya

Pensão

Hakhelo ya xikhatanyana, chachazelo

Atenuação das penas

Kuhungula ka zvitsayisu

Danifo Chutumia, Salomão António Massingue, Carlos Massango, Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa

Crime público	Tihanyi tomahiwa mahlweni ka vanhu
Auto de denúncia	Phepha goranisa, phepha gokecara
Audiência de discussão	Kuyamukelwa ka kuxuxisana
Notificação	Kuranisa, kukecara, kutivisa
Advogado	Muvhikeli wa mhaka, muyimeli wa mhaka
Juiz	Mulamuli
Assistente jurídico	Museketeli wa mulamuli, muvhuneteli wa mulamuli
Técnico Jurídico	Tihari ya wulamuli
Julgamento à revelia	Kuxuxwa ka munhu ahihava
Falta de comparência	Kungakumeki
Sentença	Ntsayisu, wulamuli ga nanzu
Medicina legal	Mitiru ya xipitali yinganayweni
Relatório clínico	Phepha gotlhamuseli mitiru ya xipitali
Autoridade	Wuhosi, mufumu
Entidade policial	Mititru ya wuphoyisa, nyakasani
Entidade sanitário	Mitiru ya xipitali, dhokodhela
Igualdade de género	Kufana ka mahanyela ya vanhu
Promulgar	Kutivisa nayu tikweni, kuhaxa nayu tikweni, kuhuwelela
Presidente da Assembleia da República	Murangeli wa Hubyeye ya Hlengeletano wa Mananza ya Tiku
Presidente da República	Murangeli wa Tiku

Recebido: 15/05/2021

Aceito em: 25/08/2021

Para citar este texto (ABNT):. CHUTUMIA, Danifo; MASSINGUE, Salomão António, MASSANGO, Carlos. Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.227-244, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (ABNT): Chutumia, Danifo; Massingue, Salomão António, Massango, Carlos. Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(1): 227-244.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019

Francisco Sérgio Manuel Mabilia*

 <https://orcid.org/0000-0002-4157-7725>

Resumo: Este artigo é um dos resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação na EPLN/ULAN¹. O seu objetivo geral é fundamentar sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP em Angola. O interesse em realizar esta pesquisa residiu em observar, apresentar e reflectir em torno do nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. Para este estudo partimos do seguinte problema de pesquisa: Qual é o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019? Esta pesquisa mostrou que os candidatos aos cursos da EPLN no ano académico 2019 apresentavam dois níveis de entendimento em relação à conjugação verbal. O primeiro tem a ver com a desconexão da conjugação verbal como um exercício, ou seja, 183 candidatos correspondentes a 96,82% quando conjugam verbo sem uso de frases ou textos separam os pronomes e as formas verbais utilizando um desses sinais: (-), (→), (:), (=). O segundo entendimento é que quando se escreve textos ou discursos os verbos são conjugados sem os sinais ora apresentados. A nossa pesquisa é de carácter diagnóstico, trabalhamos com um corpus de 189 testes de ingresso da EPLN da ULAN, ano académico 2019 e ao longo dela usamos os seguintes métodos: estudo documental; observação, tabulação, análise percentual; contamos, igualmente, com o questionário e guião de observação como técnicas para colecta de dados.

Conceitos-chave: Ensino; Reflexões; Conjugação Verbal.

Abstract: This article is one of the results of the research carried out in the Master's course in Education at EPLN / ULAN. Its general objective is to substantiate about the teaching-learning process of LP in Angola. The interest in conducting this research was to observe, present and reflect on the level of verbal conjugation of candidates for EPLN / 2019 courses. For this study we start from the following research problem: What is the level of verbal conjugation of candidates for EPLN / 2019 courses? This research showed that candidates for higher education courses at EPLN in the academic year 2019 had two levels of understanding in relation to verbal conjugation. The first has to do with disconnecting verbal conjugation as an exercise, that is, 183 candidates corresponding to 96.82% when conjugating a verb without using phrases or texts separate the pronouns and verbal forms using one of these signs: (-) , (→), (:), (=). The second understanding is that when writing texts or speeches the verbs are conjugated without the signs now presented. Our research is of a diagnosis nature, we worked with a corpus of 189 entry tests of ULAN's EPLN, academic year 2019 and throughout it we use the following methods:

* Professor e investigador E-mail: fransmabilia@hotmail.com

¹ Escola Pedagógica da Lunda Norte/ Universidade Lueji A'Nkonde (Angola).

documentary study; observation and tabulation percentage analysis, we also have the questionnaire and observation guide as techniques for data collection.

Keywords: Teaching; Reflections; Verbal Conjugation.

Ximbi nyi ulumbunwiso²: Isoneka ino ily kuzuka cakukimba, calingiwile mu ufumbo ua cizavu cawlongeselo wamana amucaly caku EPLN/ULAN. Xindakenyio yia cikuma cino ceswe yili kuxixika kutwala ha kulongoloka cahongeso-nyi-kulilongesa ca limi lyia putho mu Angola. Nionga lyia kutuala hakukimba camana wano, lina kakatuka kuhengula, nyi kusolola, nyi kunyonga hakutwala kucimako cakulita hakuhandjika ca lyiji kuli alongi hakutwala kuyihanda yia ufumbo wamalongeso aku xikola yia mana akulongesa nowo yia EPLN/2019. Malongeso wano tunakaputukila kukimba haximbi yia mulonga ngwe uno: cimako cikha catuala hakulita cakutata cakuhandjika caliji lyia alongi kutwala ku ufumbo wamalongeso eswe aku EPLN/2019? Kukimba cino cinakasolola ngwenyi alongia ku ufumbo wamalongeso akulongesa nowo aku EPLN kumwaka wa malongeselo wa 2019 asolwele yi mako yiali yia kulivwa ha kutuala kutata ca kuhandjika ca lyiji. Cikuma citangu cinatwale ku cimue kweseka ca ulilongeselo, handji ngweni 183 a alongi anatayie kukulita ca kwalula ca 96,82% ximbu lize akutata kuhandjika liji ngwe mutambi wa samandemba, muze kexi kukumbanissa lyie lijimu masona nyi mu isoneka, kaku handununa cixina ca majina, nyi myianda yia kutata cakuhandjika nyi kusolola casona ngwe jino: (-) , (→), (:), (=). Kulivwa cacikuma camucaly cinatwale ku isoneko ngweni muze akusoneka isonekeso nyi kuhandjidika ca akwa mana kutata cakuhandjika camaliji a uhandjikilo kakwanhandjika kexi kwanunga nyi sona jize twasolola khulu kunima. Kukimba cetu cinatwale ku mwanda wa kufupa cakuhengula, txuma kakilikita nyi undji wa 189 ha txutale ha yieseko yia uhaxi wa utaizo wa ungililo ku EPLN yia ULAN, ha mwaka wa malongeselo wa 2019, ha kulongoloka camwaka waco txunakakilikita mu myanda yino: malongeso ha mikanda yia ximbi, kuhengujola, usolwelo wa isoneko yietu, nyionga lyia kwalula ha kuteta cawlemo, milimo yino txunakailulyeka nyi kulita nyi mikanda yia ximbi ja uhulilo, nyi mikanda yia wendeselo wa kuhengujola camalyindjekela akuca naco ximbi.

xindakenyio yia - ximbi jino: ulongeso; kunyiongolola; kuhandjika ca maliji.

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa (LP) acarreta responsabilidades acrescidas no processo de ensino-aprendizagem em Angola, visto que a mesma desempenha uma dupla função. Por um lado é disciplina curricular como as demais, e por outro, meio de comunicação na transmissão de conhecimentos no sistema de educação e ensino. Refletir sobre a LP no contexto angolano é estar mergulhado num conjunto de posicionamentos de

² Feita na língua Còkwe. Tradução de Gaspar Alone (00244 934417544).

vários autores que podemos enquadrar em dois grandes blocos: o primeiro tem a ver com aqueles que a prestigiam e focam-se apenas em expor o seu conteúdo recorrendo ao dialeto padrão de Portugal, neste grupo estão a maior parte dos professores de LP, tanto no ensino geral e superior sendo que nem todos estão habilitados académica e cientificamente para a docência na língua/cadeira em questão. O segundo grupo, bastante reduzido, constituído, por professores-investigadores de LP formados em academias de letras e outros pelas escolas e institutos superiores vocacionados para a formação de professores de LP. A partir destes, muitas discussões e posicionamentos vamos ouvindo, sobretudo, no que tange aos caminhos ideais de ensino de LP em contextos multilinguísticos, também, caracterizados por plurilinguismo entre os habitantes nativos. De realçar que o segundo grupo, identifica-se muito com as abordagens sociolinguísticas.

Perante o quadro apresentado acima, reconhecemos que num ou outro momento nos identificamos com um dos grupos, uma vez que o nosso quadro legal dos estudos linguísticos assim como a própria política linguística do Estado não apresentem, até ao momento, uma especificidade de ensino-aprendizagem de LP no contexto, somente, Angolano. As especificidades que, aqui, falamos, têm a ver com o ensino de LP que aborda os conteúdos da gramática (seja ela normativa ou generativa³) numa perspectiva sociolinguística. Entretanto, conscientemente, preferimos abraçar o segundo grupo, pois achamos refletidos nele tendências de aceitação, reconhecimento e discussão sobre a LP no contexto do mosaico etnolinguístico de Angola.

A tendência da nossa demarcação ao primeiro grupo surge pelo fato de terem ideias na maior parte das vezes de certo-errado, sem que tenhamos a possibilidade de questionar nem discutir os fatores implícitos que causam desvios considerados erros na gramática normativa. Essa visão é a dos professores de LP e linguistas que tomam a língua como uma forma de expressão do pensamento. Acreditam que quanto maior o grau de proficiência na língua escolar, melhora a capacidade de raciocínio do estudante. Essa é mais uma visão da lógica formal do que da linguística. Para Saussure (2014

³ Aitchison (1993), baseando-se em Chomsky “as regras interiorizadas por uma pessoa; quer, por outro lado, para referir as hipóteses que o linguista constrói acerca destas regras” Cf. Undolo (2020, p. 23)

apud SEVERO, 2013, p.83) “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional”.

Aristóteles concebia a linguagem como uma expressão do pensamento e um modo de se falar sobre a realidade. Esse tipo de visão vai opor-se a concepção interacionista da linguagem que toma a língua como objeto autônomo sem interferência social e sem interferência da história, desconectada da realidade em que os estudantes vivem. Nós preferimos entender a linguagem como uma forma ou um processo de interação, em vez de uma expressão do pensamento; essa concepção da linguagem toma a língua não apenas como uma maneira de traduzir, exteriorizar, ou organizar o pensamento, também não toma linguagem como um conjunto de códigos que visam transmitir informações de uma pessoa para outra. Dentro dessa perspectiva, a linguagem propõe-se a atual sobre o interlocutor.

Com base na concepção interacional ou dialógica da língua, os sujeitos deixam de ser uma parte na estrutura da língua e passam a ser vistos “como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. A linguagem escolar nesse caso é vista como uma das variantes linguísticas que não tem nenhuma superioridade em relação às demais.

Em LP, a conjugação verbal ocorre para traduzir uma ação praticada ou uma ideia proferida ou um fenômeno provocado, intencionalmente ou não por um agente. Essa ação, ideia ou fenômeno é manifestado por meio de uma palavra falada ou escrita. O seu ensino está voltado para o aumento da produção e reprodução de vocábulos utilizados numa determinada língua, em que a LP não foge a regra. Pela sua relevância em LP, os conteúdos da conjugação verbal, nas suas diversas tipologias, encontram-se refletidos nos programas e manuais da maioria das classes dos quatro níveis de ensino de Angola.

A aprendizagem e desenvolvimento do nível de compreensão dos conteúdos gramaticais no geral e da conjugação verbal em particular, dependem não só das oportunidades que o Estado venha a proporcionar, mas, também, no saber fazer das coisas que o docente deve empregar no exercício

das suas atividades. O professor deve estar preparado para seguir uma metodologia e improvisar quando necessário. Quanto ao improviso, dá-se o problema quando o professor está despreparado e vê-se obrigado a recorrer ao improviso todo o tempo.

Para fazermos esta pesquisa definimos os seguintes objetivos **geral**: Fundamentar sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP em Angola. **Objetivos específicos**: Observar dados que apontem o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019; Apresentar a situação actual da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019; Refletir em torno do nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019

Justificação da pesquisa: Interessou-nos fazer esta pesquisa para se ter uma visão mais clara do nível de conjugação verbal dos candidatos à EPLN/2019. A partir da observação prévia que vínhamos fazendo há três anos, desde que fomos selecionados para monitores (2016) dos alunos, já, a estudar na EPLN, do 1º ao 5º ano, entendemos que seria necessária ter uma ideia mais aprofundada sobre o nível de conjugação verbal dos candidatos. Outro dado que podemos aqui realçar é o valor que se dá, até agora, à LP para o ingresso na EPLN que é de 50% ficando os outros 50% para a disciplina da especialidade de cada curso, mas que este mesmo valor não é refletido ao longo da formação, uma vez que a LP só é leccionada nos 1º e 2º anos, o que não acontece com as cadeiras de especialidade que vão até ao final do curso. Portanto, é necessário saber como os estudantes, futuros professores, entram na EPLN quanto ao nível da conjugação verbal, uma vez que, durante a sua formação serão submetidos, várias vezes, a exercícios (provas) em que a conjugação verbal estará sempre presente.

Através do baixo nível de compreensão, não apenas, da conjugação verbal, mas de LP nas outras vertentes, leitura, escrita e oralidade, faz com que pessoas de todos os estratos sociais mostrem a sua indignação perante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, as reclamações, tratando-se do Ensino Superior (ES), parece-nos ainda muito mais preocupante quando Adalberto (2017), num trabalho jornalístico, traz o parecer de Eduardo Peres Alberto, Secretário-Geral do Sindicato dos Professores do ES, que é da seguinte opinião:

Refiro-me do ensino primário até ao ensino secundário. Este subsistema, de facto, enfrenta problemas graves, com a reforma deficiente a que o subsistema foi obrigado". Para o sindicalista, o Estado angolano falhou na definição das prioridades e políticas no sector da educação: "Houve erros graves, porque nós sempre defendemos que para o ensino superior há três práticas essenciais: o ensino, a pesquisa científica e a extensão universitária.

Ao longo deste trabalho, sobretudo na observação realizada, pretendemos demonstrar que muitos alunos têm concluído os seus estudos sem preencherem muitos requisitos exigidos no perfil de saída sobre o domínio de alguns conteúdos gramaticais como a conjugação verbal, isto é, no II Ciclo do Ensino Secundário, levantando muitas dúvidas sobre a eficácia ou ineficácia das metodologias que têm sido adotadas para o ensino-aprendizagem de LP no nosso país.

Este artigo está estruturado em **três capítulos** que, a seguir, passamos a apresentar: O **primeiro capítulo** aborda a fundamentação teórica sobre a LP em Angola, onde falamos do ingresso no ES em Angola; Português: Língua Oficial (LO) em Angola e processo de ensino-aprendizagem de LP: metodologias aplicadas em Angola.

O **segundo capítulo** apresenta a metodologia usada para elaboração do trabalho, começando pelos métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, população e amostra, hipóteses e as variáveis.

O **terceiro** (e último) **capítulo**, contextualização do estudo, é resultado do trabalho de campo, onde observamos dados que apontem o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. Apresentamos os resultados observados em espécie de descrição. A descrição a que nos referimos, aqui, é no sentido de apresentar os dados tal como foram observados e, conseqüentemente, produzimos informações com base na nossa observação.

Capítulo 1: Fundamentação teórica sobre a LP em Angola

Sendo a fundamentação teórica um processo de esclarecimento do pensamento, mediante conceitos, termos e confronto de diversos autores que já publicaram ou trataram acerca do tema em estudo, cingimo-nos nela com a mesma finalidade.

Ingresso no ES em Angola

O ingresso a um estabelecimento de ES em Angola para frequentar um curso de graduação é um sonho realizável facilmente se o candidato ou a família estiver munido de recursos financeiros para dar cobro as exigências; isto se for para uma instituição do ensino privado, mas se for para uma instituição pública o ingresso torna-se um sonho por mais tempo para a maior parte dos concorrentes, visto que a demanda tem aumentado vertiginosamente em detrimento da pouca oferta de vagas que temos registrado.

Um outro dado que nos é importante a realçar quanto ao acesso/ingresso ao ES em Angola são as dificuldades de orientação que muitos dos adolescentes encontram, visto que em muitos casos há sempre rupturas entre os cursos do ensino secundário e os pretendidos no ES. Dificuldades essas que começam já nos testes de ingresso e depois que ingressarem, obviamente vão surgindo problemas de várias ordens por conta da ruptura. Apesar de que as nossas instituições não possuem departamentos vocacionados à orientação profissional para os alunos ingressantes, não somente do ensino médio ao ES, mas para tantos outros subsistemas que a nossa lei⁴ bases do sistema de educação e ensino faz referência. Sagardoy (1992 apud COLUMBIÉ & YOBA, 2018, p. 51) dizem que,

O educando necessita sempre de orientação, ainda que não o manifeste, cabendo ao professor entender o carácter processual, sistemático, dinâmico e contínuo da OPV⁵, tanto para o indivíduo quanto para o grupo [...], a orientação profissional não significa dar conselhos pragmáticos; há que dedicar-lhe todo o entusiasmo, saber e recursos, colocar em cima da mesa todas as portas que podem abrir-se e seus possíveis entraves, ser honestos e permitir que, no final, os alunos pratiquem a sua liberdade individual.

Portanto, já nas últimas classes do ensino médio, os professores, pais e encarregados de educação entre outros têm o dever de direcionar ou redirecionar os jovens e adolescentes nas suas escolhas aos cursos para o ES,

⁴Lei nº17/16 de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Alterado pela lei 32/20 de 12 de Agosto.

⁵OPV: Orientação Profissional – Vocacional.

de modo a haver uma continuidade e aprofundamento dos saberes já adquiridos.

Há um tempo para cá, a seleção dos candidatos ao ES era feito por preenchimento das vagas disponibilizadas em cada uma das instituições, isto é, começando dos alunos com notas mais altas, não importava que fosse positiva ou negativa, fazia-se uma seleção decrescente até que se conseguisse atingir o número limite das vagas disponibilizadas.

Entretanto, com o objectivo de maximizar a qualidade do ES, o Decreto Presidencial nº 5/19 de 8 de Janeiro, aprova o Regulamento Geral de Acesso ao ES. No Seu ponto 2 do Artigo 6º estabelece que “a candidatura ao exame de acesso a determinado curso deve obedecer, em regra, à relação entre o curso a que se candidata, e a área correspondente do Ensino Secundário”. E nos pontos 1 e 2 do Artigo 17º estabelece que,

1.A nota mínima a que se refere a que se refere a alínea b) do artigo anterior é fixada em 10 (dez) valores, na escala de 0 a 20 valores, para todos os cursos ou domínios científicos;2. Sem prejuízo do disposto no número anterior do presente artigo, as Instituições de Ensino Superior podem propor, anualmente, para cada curso, a nota mínima de acesso.

Após a publicação dos exames de ingresso já no mês de Fevereiro (2019), houve um alarme, sobretudo nas Instituições de ES públicos, através dos péssimos resultados alcançados pelos candidatos, tal como se fosse algo novo. A nós nada era novo, pois desde o ano de 2016 que vínhamos observando os mesmos resultados e nenhum alarme soava porque a seleção era feita, tal como atrás frisamos, com base na nota mais alta que nem sequer era necessário ser positiva, o mais importante era preencher as vagas disponibilizadas. Mais do que admitir ou preencher as vagas disponibilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), é importante recorrermos ao conceituado Professor Universitário há vários anos em Angola e nos outros países da lusofonia, Silva (2016, p. 226) quando afirma que “a admissão de bons candidatos gera, à partida, bons alunos e que estes acabam por determinar a qualidade da instituição”. Se nesse quesito, observar e/ou incrementarmos o espírito de investigação e extensão universitária a toda a comunidade académica tanto para as IES públicas como as privadas a nível de

todo o país, provavelmente o país venha aos poucos a sair da excessiva dependência das exportações de bens e serviços.

Português: Língua Oficial (LO) em Angola

Designa-se por LO aquela escolhida e tomada por um Estado para a difusão em todos os sectores do se território, sobretudo no ensino e na administração pública, adotada e utilizada também nas relações internacionais ao mais alto nível pelos órgãos de soberania do Estado. Segundo Miguel (2014, p.12):

no momento da colonização, a grande maioria das línguas africanas eram ágrafes. A inexistência de textos escritos pelos africanos nas suas línguas originou a catalogação do continente como incivilizada, sem história, sem cultura [...] as reacções às legislações que vedavam o ensino em línguas africanas foram diversas: os pais esforçavam-se para que os filhos adquirissem a cultura e a língua do colonizador, pois só assim lhes seria permitida a ascensão na escala social.

Diante da realidade acima, juntando os cinco séculos de colonização portuguesa em Angola, não se poderia esperar estratégia a favor da inclusão das línguas africanas no sistema nacional de ensino após a independência do país em 1975. Aliás de acordo com Panzo (2014 apud UNDOLO, 2016, p.56) referindo-se à adoção da LP como a Oficial, diz que,

pesou na escolha do português como língua oficial após a independência o facto de as demais línguas angolanas possuírem uma zona de difusão circunscrita, limitando-se cada uma delas a um determinado ponto do território nacional – o que, por si só, constituiria um obstáculo à unidade nacional. Assim, a solução passou pela escolha de uma língua que não rivalizasse com os valores de cada uma das etnias em contexto, sendo, no caso, a LP. Sendo língua de ninguém, a LP podia ser a língua de todos.

O contexto da altura foi oportuno ao se tomar a decisão de que a LP fosse a LO e achamos que isso é inquestionável, porquanto as demais línguas dos grupos étnicos angolanos não terem elementos estruturados de modo que pudessem ser utilizadas no sistema de ensino a nível nacional. Mas também o excesso de tratamento dado à LP fez com o estudo das outras línguas fosse

colocado ao lado por muito tempo, esquecendo ou ignorando a realidade que muitas localidades apresentavam de a maioria das crianças enfrentarem sérios problemas de enquadramento nos primeiros anos de escolaridade pelo facto de a língua de convivência familiar ou social não ser a LP. De realçar que estas mesmas crianças hoje são jovens e adultos nos mais variados níveis de ensino com níveis de compreensão e produção em LP não corresponderem às exigências das classes que frequentam.

Processo de Ensino-Aprendizagem de LP: metodologias aplicadas em Angola

As metodologias de ensino de LP em Angola são baseadas exclusivamente nas de L1, como se todos os indivíduos a tivessem como a sua L1. As classes iniciais são as que os professores mais se deparam com impasses, sobretudo nas zonas rurais onde muitas crianças apresentam problemas pelo facto de estarem mais socializadas com uma língua diferente do português. Sobre isso, INE (2016, p. 39) através do Censo Geral da População e Habitação realizada no ano de 2014, apurou que “o Còkwe é a língua mais falada na província com 62%”. Miguel (2014, p.23) diz que,

a aprendizagem do português em Angola faz-se por via escolar, fundamentalmente no meio rural. Porém, mesmo nas cidades, a parte mais importante da oferta do português também se processa na escola, e só com a 4.^a classe o aluno tem competência para construir um texto minimamente compreensível.

O território nacional angolano apresenta diversas realidades e na tomada de medidas educacionais não devemos colocar de parte as particularidades regionais no que tange ao número de falantes do português L1 e L2. Se ao longo dos anos esta desatenção foi mais evidente, hoje, é possível invertê-la recorrendo aos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, quanto ao uso das línguas. Em várias localidades de Angola, acontecem situações muito adversas ao processo de ensino-aprendizagem motivadas pelo uso de um dialeto linguístico descontextualizado a realidade dos alunos, fazendo com que muitas vezes “o professor tenha medo de não ser

compreendido pelos seus alunos e, portanto, está condenado a uma simplificação máxima nas suas explicações”, (MPANZU, 2018, p. 85). Sobre a necessidade de a LP ser ensinada de forma contextualizada, muitos académicos já mostraram essa preocupação como também podemos ver em Naege (2015, p. 4):

Percebe-se que os estudiosos angolanos convergem em muitos pontos no que toca aos caminhos por que tem que passar o ensino-aprendizagem do Português. É evidente a preocupação de adequação da metodologia, ou seja, não transladação e inculcação de métodos e técnicas alheios à realidade do aprendente, a preparação dos manuais de que se vão servir, quer os professores quer os alunos para ensinar e aprender o Português, a formação e capacitação permanentes de professores não se devem descuidar para a promoção do sucesso escolar e do ensino de qualidade.

Portanto, de realçar que a materialização deste propósito, metodologias contextualizadas de ensino de LP em Angola, será como um balão de oxigênio para o sistema de ensino-aprendizagem, uma vez que, não se poderá descuidar as especificidades locais ou regionais, tanto linguísticas, social como culturais, acabando também por valorizar/resgatar identidades das populações.

Na sua obra mais recente, professor Undolo (2020, p. 68), bastante directo, diz que “verifica-se, entretanto, não haver, em Angola, instrumentos, recursos, escolas e currículos de formação de professores de Português L2, quer no nível médio, quer no nível superior de formação pedagógica [...]. A realidade mostra que, até ao momento, não há, em Angola, uma política educacional explícita de ensino de Português L2”.

Não se consegue sequer refutar ou ter dúvidas da realidade acima exposta quando se vive em Angola, aliás, muitos cidadãos mesmo não sendo profissionais da área, estão aptos para acrescentar ilações do quadro geral, débil, do nosso sistema de ensino, em que o ensino do Português anda igualmente mergulhado no mesmo.

Metodologia de trabalho

A nossa pesquisa é de carácter diagnóstico com resultados quantitativos e ao longo dela usamos, tal como a norma estabelece, os seguintes métodos:

Estudo documental: Segundo Kripka *et al.* (2015, p.58) “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Utilizamos este método para constatar as principais características e fundamentos do objecto da pesquisa, ou seja, levou-nos aos documentos reitores como a LBSEE⁶, Decreto Presidencial nº 5/19 de 8 de Janeiro, aprova o Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior, aos programas, gramáticas e manuais utilizados, actualmente, no ensino primário e secundário do sistema de educação de Angola. A observação, no entender de Cervo *et al.* (2014, p.31), observar

é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. A observação é de importância capital nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido à simples.

A observação, não obstante ser um método muito natural, utilizamo-la para constatar de forma direta o objeto de estudo e obter informações sobre os dados observados. De frisar que, neste trabalho, com o método de observação, baseado num guião foi possível produzir informações a partir dos dados, amostra, em função da hipótese “a partir da observação realizada queremos obter dados que apontem o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019”. Os dados observados que não estivessem conforme à norma padrão⁷ de LP, foram considerados desvios. Desvios aqui são entendidos como sendo não correspondentes à norma padrão, mas que tenham um porquê da sua existência.

Inquérito por questionário: Cervo *et al.* (2014, p.53) dizem “o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Utilizamos esta técnica no nosso trabalho para colher algumas informações gerais a partir do Departamento dos Assuntos Acadêmicos (DAAC) da EPLN sobre os candidatos do ano académico de 2019.

⁶ Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

⁷ “Na perspectiva de linguistas portugueses de várias épocas, o conjunto de usos linguísticos das classes mais escolarizadas da região de Portugal, situada entre Coimbra e Lisboa”, (cf. Buca, 2018, p. 26).

Tabulação: de acordo com Teixeira (2003) “é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise” (p.196). No nosso trabalho, utilizamo-la para organizar os dados observados em ilustrações e gráficos com a finalidade de se produzir informações a partir dos mesmos.

Cálculo percentual: sendo um dos passos da análise e interpretação dos dados, no nosso trabalho, ajudou-nos a determinar a frequência das informações obtidas dos dados observados. “Essa análise pode ser feita manualmente, com o auxílio de calculadoras ou de computadores eletrônicos”, (*Idem*).

Contextualização do estudo, população e amostra

A pesquisa foi realizada em 1619 provas de candidatos aos cursos da EPLN ano 2019. Os candidatos tinham idades compreendidas entre os 18 a 55 anos de idade. Do universo selecionamos a amostra de 189 provas escritos dos candidatos da EPLN. A partir da observação realizada obtivemos dados que apontam o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. Por outro, foi possível inferir que haja uma desconexão entre as maneiras como se ensina a conjugação verbal e o modo como o estudante fala e escreve, visto que a maioria dos candidatos apresenta dois níveis distintos em relação à conjugação verbal. O primeiro nível é quando, por exemplo, um aluno é solicitado a reproduzir os verbos na forma de tabela sem conexão com o restante da sentença. O segundo nível é quando lhe é solicitado escrever um texto, em que não ocorre a desconexão dos verbos como quando resolve o exercício da conjugação.

Da pesquisa observamos dados que apontam o nível da conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. Entre esses dados, destacamos a conjugação verbal como sendo das áreas que mais observamos o desvio daquilo que se esperava como resultado nas provas que tomamos como corpus de análise da nossa pesquisa. A apresentação a que nos propusemos fazer mostra apenas um exemplo de cada um dos fenômenos diagnosticados nas provas dos candidatos em estudo. O nosso posicionamento é justificado por causa da economia de páginas que se impõe.

Tabela nº1- uso de sinais na conjugação verbal.

<p>Eu - vou Tu - vais Ele - vai Plural Nós - vamos Vós - vades Eles - vão</p>	<p>Eu: Irei Tu: Iras Ele: Ira Nós: Iremos Vós: Iram Eles: Irão</p>	<p>Eu = Vou Tu = Vais Ele = Vai Eles = Vão</p>	<p>eu → Vou a escola tu → Vais a escola ele → Vai a escola nós → vamos a escola vós → Vades a escola eles → Vão a escola</p>
--	---	---	---

Fonte: elaboração própria.

Tabela nº2- uso do pronome "vós" nos exercícios de conjugação verbal.

<p>Eu - vou Tu - vais Ele - vai Nós - vamos vós - vades eles - vão</p>	<p>Eu - vou Tu - vais Ele - vai Nós - vamos Vós - vades Eles - vão</p>	<p>Eu vou Tu vais Ele vai Nós vamos Nós ELES vão</p>	<p>Eu - vou Tu - vais Ele - vai Nós - vamos Eles - vão vós - vades</p>
--	---	--	--

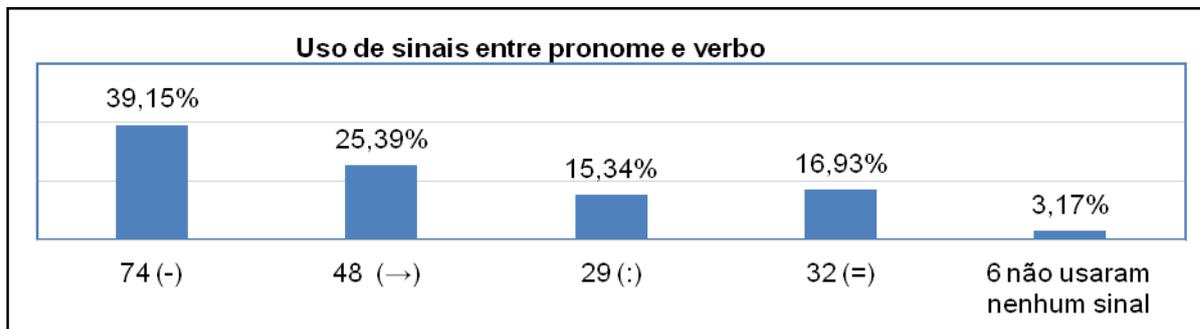
Fonte: elaboração própria.

3.2. Informações obtidos a partir dos dados observados

Tal como dissemos anteriormente, este capítulo faz referência a verbos porque o diagnóstico que nos propusemos levar a cabo mostrou que esta é das áreas com mais desvios no nosso corpus de análise.

3.2.1. Primeira informação

Gráfico n°1- Uso de sinais entre pronome e verbo



Fonte: elaboração própria.

Apresentação e reflexão do gráfico n°1

183 candidatas correspondentes a 96,82% conjugaram o verbo ir no presente do indicativo separando o sujeito do predicado, ou seja, entre os pronomes pessoais (sujeito) e a forma verbal (predicado) o elo sempre foi: hífen (-) com uma percentagem de 39,15%; seta (→) com uma percentagem de 25,39%; dois pontos (:) com uma percentagem de 15,34%; sinal de igualdade (=) com uma percentagem de 16,93% e apenas 6 candidatas não utilizaram nenhuma sinal representando uma percentagem de 3,17%.

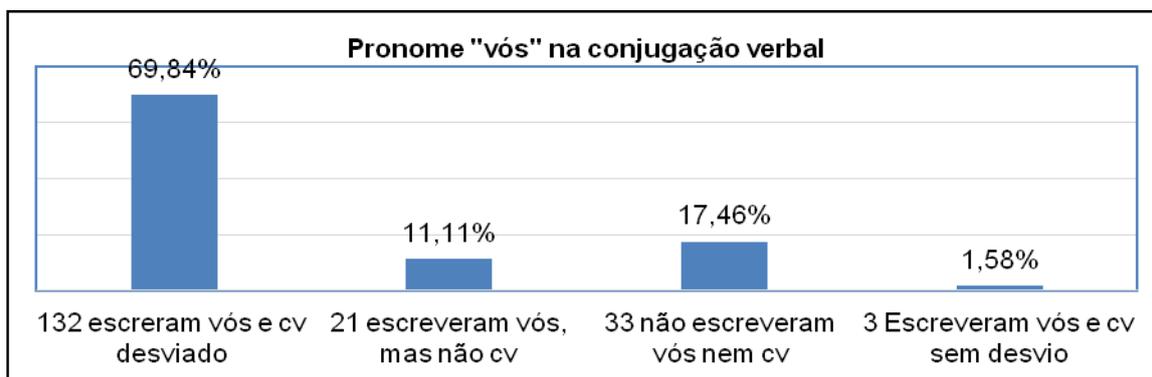
Da tabela n°1, podemos fazer muitas reflexões. Em nenhum momento poderíamos imaginar de que os sinais de pontuação ou o sinal de igualdade (=) poderiam estar inseridos como elementos de ligação entre o pronome e a forma verbal num exercício como a que os candidatas foram submetidos. Pelo número de ocorrências, a nossa reflexão demarca-se da ideia de que tenha sido uma distração. Apesar de termos afirmado neste trabalho de que as metodologias de ensino de LP em Angola são baseadas sobretudo nas da L1, ou seja, tal como todos os nativos a tivessem adquirido já na tenra idade, para o desvio em referência, a nossa reflexão aponta para questões de fórum metodológicas, ou seja, os candidatas apenas resolveram este exercício tal como, lhes foi ensinado quando o exercício fosse conjugação verbal. Somos a deixar claro, quanto a este assunto que o desvio não foi originado pelo facto de muitos dos candidatas serem bilingues. A base de desvio, a nosso ver, tem a

ver com as metodologias aplicadas no ensino da conjugação verbal nos ciclos que antecedem ao superior.

Os dados observados opõem-se quando comparamos a conjugação verbal isolada do texto da conjugação verbal no texto. A conjugação dentro do texto, conforme os trechos acima, nenhum dos candidatos ligou o sujeito ao predicado utilizando um dos sinais de pontuação tal como na conjugação verbal isolada do texto. A nossa reflexão leva-nos a pensar que para a maior parte dos candidatos existam duas formas de conjugação verbal: a primeira é a conjugação como um exercício normal descontextualizado e que os sinais de pontuação ou de igualdade sejam necessariamente obrigatórios. A segunda forma é a conjugação verbal não necessariamente um exercício, mas como elemento indispensável para a formação de orações e de textos curtos ou longos, em que os sinais não sejam necessários. Portanto, reitere-se, aqui, a necessidade de se adoptar metodologia de linguística textual, que defende o texto como elemento mais global e profícuo em que uma L1 ou não deve ser reflectida e analisada para que se tirem os maiores benefícios do processo de ensino-aprendizagem, até porque, inconscientemente, os candidatos em referência, não apresentaram desvios da conjugação verbal no texto, (BUCA, 2018).

3.2.2. Segunda informação

Gráfico n°2- Pronome "vós" na conjugação verbal



Fonte: elaboração própria.

Apresentação e reflexão do gráfico n°2

132 candidatos com cerca de 69,84% escreveram o pronome “vós” e conjugaram o verbo (cv⁸), mas de forma desviante; 21 candidatos com a percentagem de 11,11% escreveram o pronome “vós”, mas não conjugaram o verbo; 33 candidatos com 17,46% não escreveram o pronome “vós” e, conseqüentemente, não conjugaram o verbo; Apenas três candidatos 3, num universo de 189, escreveram o pronome “vós” e conjugaram o verbo sem desvio, com uma cifra percentual de 1,58%.

O desvio da marcação do pronome pessoal “vós” na conjugação verbal em referência, a nossa reflexão leva-nos para questões linguísticas. A conjugação verbal associada ao pronome da segunda pessoa do plural “vós” está em desuso, ou seja, quase não existe na variante Leste do Português Angolano (PA), em construção. Mas esse fenómeno linguístico da pouca ou não ocorrência do pronome da 2ª pessoa do plural tende a ser uma realidade do português falado em outras regiões angolanas. Há uma tendência de uso do pronome você para a 2ª pessoa tanto do singular como do plural e evitando “tu”. Adriano (2014, p. 265) diz que “em Angola, o pronome – você – ocorre igualmente em alguns contextos em que se esperava o pronome tu, isto é, de pais para filhos, de avós ou tios para sobrinhos, entre irmãos ou amigos, entre marido e mulher, entre colegas e, em certas famílias, de filhos para pais”. Nesta linha de pensamento, pudemos perceber o pensamento do Figueiredo & Oliveira (2013, p. 134) quanto a temática em questão, quando dizem que

Um aspecto a ter também em consideração é o fato de os falantes do Libolo, a exemplo do que vem sucedendo de forma generalizada no Português de Angola, recorrerem indiscriminadamente às formas “tu” e “você” para situações de tratamento informal, associando um dos pronomes à forma verbal do outro. A tendência preferencial no cruzamento pronome/forma verbal é a do uso do pronome sujeito “você” e a forma verbal referente a “tu”.

Então **você** és traidor, lhe matam.

Nem vale a pena **vocês** continuar ligar para este número.

Depois de **vocês** aprender falar umbundo começa já a vos dividir.

Depois de eles aprenderem a falar umbundo, começam logo a dividi-los.

⁸ Conjugaram verbo

Com isso, chegamos à reflexão de que haja uma tendência de substituição em algumas variantes do PA do pronome da 2ª pessoa do singular “tu” por “você”, apesar de este fenómeno não ser observado no nosso corpus. Portanto, o pronome da 2ª pessoa do plural “vós” com a tendência de ser substituída por “vocês”. Talvez, se no enunciado da prova aplicada na EPLN para o ingresso/2019 tivesse pergunta para criação de textos narrativos com personagens interagindo fosse possível identificar a substituição dos pronomes em referência. O desvio observado acerca do pronome “vós”, a nosso ver, é pelo facto de as gramáticas tradicionais apresentarem os pronomes pessoais rectos⁹ “eu” ; “tu” ; “ele/ela” ; “vós” ; “eles/elas” como os principais a serem utilizados na conjugação verbal e os candidatos ao estarem limitados, sem manobras para substituir, a solução encontrada para o exercício tinha passado por não escrever o pronome “vós” ou improvar desviadamente a sua conjugação verbal.

Considerações finais

A par das contradições sobre a uniformização das metodologias de ensino de LP num contexto linguisticamente heterogéneo, como é o nosso, está a eficácia do ensino dos conteúdos gramaticais desprovidos de contextualização, dito em outras palavras, assiste-se a um ensino gramatical em que se toma excessivamente a palavra, algumas vezes a frase, como a unidade máxima de análise dos conteúdos a serem debatidos na sala de aula. A sala de aula é um ambiente em que os recursos existentes ou não, fazem do professor um verdadeiro inspirador da criatividade.

A insuficiência de estratégias adequadas para o ensino da conjugação verbal e o desconhecimento das regras de uso dos sinais de pontuação na escrita podem ser associados ao que o diagnóstico do nosso corpus de análise expõe quanto à conjugação verbal. As informações a que pudemos obter de todos os dados revelam que a separação do sujeito do predicado com recurso ao hífen (-), dois pontos (:) ou a seta (→) é um desvio que os candidatos aos

⁹ Aqueles que desempenham principalmente a função de sujeito. Cf. Cunha & Cintra (1985, p. 205)

cursos superiores da EPLN/2019 trazem desde as classes ou ciclos antecedentes ao superior. Trata-se de uma questão de uso de uma metodologia desajustada para o ensino da conjugação verbal, pois os cadernos de finalistas de várias escolas locais do II ciclo que tivemos a oportunidade de observar levaram-nos a esta reflexão.

Por meio dos resultados obtidos, as nossas hipóteses ficaram confirmadas, uma vez que, os dados observados trouxeram elementos, fenómenos de adição de sinais, durante a conjugação verbal, o que não acontece quando os mesmos indivíduos são submetidos a outros exercícios como escrever uma história ou apontar os conteúdos nos cadernos escolares. A inexistência de documentos metodológicos que orientem o trabalho dos profissionais de educação que trabalham com LP como L2 e a exposição que os materiais didáticos fazem sobre os conteúdos verbais, aparecendo sempre delimitados por tabelas, constam entre elementos os principais influenciadores dos fenómenos diagnosticados.

Breves sugestões

A partir desta pesquisa e dos seus resultados, vê-se que é importante tecer algumas sugestões do que nos parece possível melhorar e em outros casos alterar no processo de ensino-aprendizagem de LP como L2 em Angola, com o propósito único de ver melhorada a situação do sector da educação como um todo, uma vez que a língua (objecto) de comunicação da transmissão dos conhecimentos académicos ainda é unicamente o português.

Há nesta pesquisa opiniões de diversos autores com as quais corroboramos sobre a necessidade de ver ou criar metodologias próprias para o ensino da LP como L2 no contexto angolano, assim como a inserção das línguas nacionais angolanas de origem bantu e dos grupos Khoi-San no sistema nacional de ensino lá onde a sua utilização é maioritária em comparação com a LP.

Pelos resultados obtidos dos dados observados sobre a conjugação verbal dos candidatos aos cursos da EPLN/2019 tomados como corpus de análise chegamos às conclusões que nos levam a sugerir, urgentemente, a

atualização dos manuais e da gramática da LP utilizados no ensino primário, porquanto a exposição/organização que estes fazem da conjugação verbal, levam-nos a crer que haja um incentivo na aprendizagem mecânica por parte dos alunos. A par disso, as metodologias aplicadas na leccionação dos conteúdos gramaticais no II ciclo como é o caso da conjugação verbal, onde a palavra e/ou frases descontextualizadas constituem como pretextos para a análise e desenvolvimento da aula de modo e tempos verbais ao invés do texto mais ou menos longo e contextualizado, fazem com que não haja uma aprendizagem significativa, como é esperado em cada ciclo de formação.

Portanto, somos também a sugerir que todas as melhorias e mudanças que vierem a ser feitas sobre as metodologias por nós apontadas para o ensino de LP em Angola, terão de olhar a língua como um fenómeno social, ou seja, tendo em conta a circunscrição territorial onde a mesma é falada, visto que uma língua sempre ganha novos significados e particularidades em consonância com a cultura dos habitantes.

Referência

- ADALBERTO, J. *Angolanos querem mais qualidade no ensino superior*. 2017. DW. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/angolanos-querem-mais-qualidade-no-ensino-superior/a-41490238>> Acesso aos 29 de Agosto de 2019.
- ADRIANO, P. S. *Tratamentos morfossintáticos de expressões e estruturas frásicas do Português de Angola: divergências em relação à norma europeia*. 2014. (Tese de doutoramento) na Universidade de Évora/Portugal . Évora: Universidade de Évora.
- BUCA, J. *Gramática no Texto - Interação Texto - Gramática nas Aulas de Português em contexto Multilingue*. 2018. Editora Templários.
- CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., & DA SILVA, R. *Metodologia Científica*. 2014. SP: 11ª Pearson Education do Brasil Ltda.
- COLUMBIÉ, Z. d., & YOBA, C. P.. *Orientação Profissional-Vocacional - Estratégia de Integração Funcional*. 2018. Luanda: ECO7.
- CUNHA, C., & CINTRA, L. F. *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. 1985. Lisboa: Edições João de Sá da Costa, LDA.

Decreto Presidencial nº 5/19 de 8 de Janeiro, *aprova o Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior*.

Figueiredo, C. & Oliveira, M. S. *Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurassaca*. 2013. Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. São Paulo: Papia.

INE. *Resultados definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação-2014. Província da Lunda Norte*. 2016. Luanda-Angola: INE.

KRIPKA, R. M., SCHELLER, M., & BONOTTO, D. d. (Julho - Dezembro de 2015). *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Disponível em:

<<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-deinvestigacionesunad/article/viewFile/1455/1771>> Acesso aos 16 de Outubro de 2019.

MIGUEL, M. H. *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. 2014. Luanda: Mayamba.

Mpanzu, M. *Tendências actuais no Ensino-aprendizagem da Gramática da línguas não maternas*. 2018. Luanda: ECO7.

Nauerge, J. M. *Aquisição da Competência Lexical na Aprendizagem do Português Língua Segunda - Especificidades do aluno angolano*. 2015. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Lisboa: FSCH.

SEVERO, R. T. *Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste*. 2013. Disponível em:

<https://www.academia.edu/12821375/L%C3%ADngua_e_linguagem_como_organizadoras_do_pensamento_em_Saussure_e_Benveniste_Langue_and_language_as_thought_organizers_in_Saussure_e_Benveniste> Acesso aos 2 de Novembro de 2019.

Silva, E. *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e Desafios - Rumo à Qualidade*. 2016. Luanda: Mayamba Editora.

Teixeira, E. B. *A Análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. 2003. Rio Grande do Norte: Editora Unijuí.

Undolo, M. *A Norma do português em Angola: subsídios para o seu estudo*. 2016. ESP-Bengo.

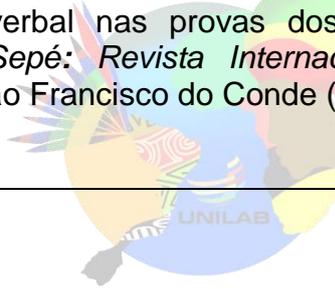
Undolo, M. *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. 2020. Luanda: Editora ECO7

Recebido em: 27/05/2021

Aceito em: 02/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MABIALA, Francisco Sérgio Manuel. Um olhar sobre ensino de LP em Angola. Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.205-226, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): MABIALA, Francisco Sérgio Manuel. Um olhar sobre ensino de LP em Angola. Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 205-226.



O lobo e a lebre na época da fome

João Eusebio Imbatene *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9158-9532>

Alfa Dos Santos Silom **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2149-0603>

Resumo: Crescemos numa sociedade em que os valores culturais são preservados por meio da transmissão dos conhecimentos, das experiências, dos costumes e das crenças dos mais velhos para os mais novos de modo oral. Uma das formas de transmissão de tais valores se realiza pela narração das fábulas. Dadas as características deste gênero literário, consegue-se entreter, educar, sensibilizar, incentivar, ensinar (sobre a ética, o moral, os direitos, as obrigações e os deveres nas comunidades guineenses). Este texto, portanto, objetiva divulgar uma das riquezas da cultura guineense, a fábula '*Lubu ku Lebre na tempu di fomi*' e conserva-la no formato escrito, para que seja aproveitada pela geração atual e a vindoura. Entendemos que o costume de narração de fábulas para as crianças deixou de ser frequente nos lares das famílias, fato que coloca em risco a conservação desta cultura importantíssima. Na Guiné-Bissau é comum encontrar os personagens ficcionais '*Lubu ku Lebre*' nas histórias contadas para as crianças, entretanto, as narrativas colocam sempre o *lubu* (lobo) como o vilão e a lebre além de herói, é sempre mais inteligente. Salientamos que, a maioria das fábulas não têm uma autoria marcada uma vez que foram repassadas oralmente de geração para geração, como é o caso desta narrativa.

Palavra chave: Cultura Guineense; Transmissão De Valores; Fábula.

The wolf and the hare during the famine

Abstract: We grew up in a culture in which cultural values are preserved through the transmission of knowledge, experiences, customs and beliefs from the elderly to the youngest orally. One of the ways in which these values are transmitted is through the narration of the fables. Given the characteristics of this literary genre, it is possible to entertain, educate, raise awareness, encourage, teach (about ethics, morals, rights, obligations and duties in Guinean communities). This text, therefore, aims to disclose one of the riches of Guinean culture, the fable '*Lubu ku Lebre na tempu di fomi*' and keep it in written form, so that it can be used by the current and the next generation. We understand that the custom of narrating fables for children is no longer frequent in the homes of families, a fact that puts the conservation of this very important culture at risk. In Guinea-Bissau it is common to find fictional characters "*Lubu ku Lebre*" in the stories told to children, however, the narratives always put *lubu* (wolf) as the villain and the hare in addition to being a hero, he is always more intelligent. We emphasize that, most of the fables do not have a marked authorship since they were passed on orally from generation to generation, as is the case of this narrative.

* Graduado em Letras pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus do Malês em São Francisco do Conde – BA. Atualmente é mestrando em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

** Graduado em Letras pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus do Malês em São Francisco do Conde – BA. Atualmente é mestrando em PGPLinC na Universidade Federal da Bahia (UFAB).

Keyword: Guinean Culture; Transmission of Values; Fable.

Le loup et le lièvre pendant la famine

Résumé: Nous avons grandi dans une culture où les valeurs culturelles sont préservées par la transmission orale des connaissances, des expériences, des coutumes et des croyances des personnes âgées aux plus jeunes. L'une des manières dont ces valeurs sont transmises est la narration des fables. Compte tenu des caractéristiques de ce genre littéraire, il est possible de divertir, d'éduquer, de sensibiliser, d'encourager, d'enseigner (sur l'éthique, la morale, les droits, les obligations et les devoirs dans les communautés guinéennes). Ce texte vise donc à révéler l'une des richesses de la culture guinéenne, la fable "*Lubu ku Lebre na tempu di fomi*" et à la conserver sous forme écrite, afin qu'elle puisse être utilisée par la génération actuelle et la prochaine génération. Nous comprenons que la coutume de raconter des fables pour les enfants n'est plus fréquente dans les foyers des familles, ce qui met en péril la conservation de cette culture très importante. En Guinée-Bissau, il est courant de trouver des personnages de fiction "*Lubu ku Lebre*" dans les histoires racontées aux enfants, cependant, les récits mettent toujours *Lubu* (loup) comme le méchant et le lièvre en plus d'être un héros, il est toujours plus intelligent. Nous soulignons que la plupart des fables n'ont pas de paternité marquée puisqu'elles ont été transmises oralement de génération en génération, comme c'est le cas de ce récit.

Mot-clé: Culture Guinéenne; Transmission de Valeurs; Fable.

Lubu ku lebre na tempu di fomi

I tem ba um tempu, na um tabanka, nunde ki família di lubu ki lebri sta ba na pasa fomi, se tabanka intidu na passa ba fomi. Suma fomi sta muito duru na moransa, lubu ki lebri disidi bai buska kusa di kume. Mas na kaminhu e disidi dividi, lubu fala lebri: - ami na bai es kaminhu buta bai ki utru. Lebri falal: -sta bem, nona kontra dippus.

Lubu ki ladu ki bai kusas di kume ka tem la, i bai konsigui so koko seku. Enton i purbita itchil si barkafon kun i fala: - es tempu kualker kusa ki bali pa mastiga i kusa di kume. I intchi koko na barkafon, i mundu si kaminhu pa bai kasa. Enkuantu ki lebri sortia nasi kaminhu, pabia i bai odja um polon garandi ki tene kumbu di mel riba, pa sibi na kil polon bu tem ki tchoma palabra magica **tchinhi** i palabra **walnhî** pa ria. Asin, lebri fala: - **tchinhi!** i kumsa djanan sibi pa riba toki tchiga na kumbu di baguera, i abri si barkafon i intchi mel la kun, dipus i fala mas: **walnhî!** logu polon riantal i bai.

Na kaminhu pa bai kasa lebri kontra ki lubu, lubu falal: -Djubi kumida ku otcha toki nha barkafon intchi kunkuden! Enton, lebri falal: -ami tan nkonsigui. Lebri bai djinpini barkafon di lubu i odja so koko seku la, -mbé! so Koko seku ki bu otcha! Lubu logu puntal: - Abo gora, anta ke kibu tene nabu barkafon? Lebri toma so si rabu i mitil nasi barkafon, i

modjal ki mel i kaba i pasal na boka di lubu. Ki ora lubu fala djanan: -ay... ay, es kusa sabi mal! Nde kibu otcha es? Lebri kunsá splikal: - i tem um polon ki tene mel, mas pabu pegal bu ten ki usa palabra magica (**tchinhi**) pabu subi, ora kibu toma mel, bu tem ki fala palabra (**walnhî**) pabu pudi ria, mel tem la mangadel. Lubu logu bota djanan tudu keki tene nasi barkafon i sai fat, fat... pa buska polon, i tchiga la só i fala: -**tchinhi!** polon subintil, i tchiga na kumbu i toma mel i intchindi si barkafon kun, kaba i kume toki farta dir. Mas manera kina turmenta, nhu lubu diskisi palabra **walnhî** pa ria, i fika la ina vira vira, i medi kai pabia kau altu dimas, mas ika tem ba utru manera, i djubi pa bas i odja um dungutu ki parsinti ki mininu, i fala:- Abos nkuda ora kibo odja garandis na kansa bota fika bona ri, mas si mpanhau li, na kai nan riba dibo buna ntindi. Disna ki lubu kapli djanan pa buska tchon furr... i madja kabesa na dungutu di pó, pam! kuru di si kabesa sai i ruma au ladu. keki lubu fasi?

I toma so si kuru di kabesa i tornal dritu i lambu si barkafon di mel ina djanti kel pa kasa, i tchiga kasa i fasi si kalkulu i fala: nten ki djubi manera di fasi pa otcha kusa di kume na mon di alguin. I lembra di dona kabra kita tiral kabelo, i fala:- nten ki pidil pa i tiran kabelu, asin kualker kusa só nta akusal kuma el ki tiran kuru di kabesa. Lubu bai djanan dina kabra i falal:- misti pabu rapan kabesa. Logu dona kabra falal:- pera modjau kabesa pa kabelu pudi sai rapidu. Lubu rispundil:- dona, ah ah ah... si buna modja kabu balança nha kabesa de! bata suta sutal so, bu obi? Logu, dona kabra pul iagu na kabesa i kaba i kalka kalkal el suma ki pidi, i toma lamina i na purmeru bias ki kunsá rapal só, kuru sai djanan i kai na tchon. Lubu falal:- ééé...ééé, ke kibu fasi sim? Bu tiran kuru di kabesa? Yooo... kada dia na bata toma um dibu fidju nabu kau toki es kabesa ta san. Aos mas buka pudi rapa kabelu? toki buta tiran kuru di kabesa? Nfala, tudu dia um kabra kila kina sedu bu pagamentu. Dona kabra ka ten ba manera, asin tudu dia lubu ta bai pega um kabra nasi kau i leba, i dona kabra odja kuma lubu na bim kabal fidjus, i bai pa lala i sinta ina tchora.

Asim,um Onsa kina pasa ba, odjal na tchora kila falal:- dona kabra, anta ke ki buna tchora? Dona kabra falal:- Lubu kina kaban fidjus, mbai pa tiral kabelu mbai rinkel kuru di kabesa, gos kada dia ita pegan um fidju i leba i bai kume. Onsa tene pena del i falal:- dona kabra, buka tene kuru di kabra ki sirbi pa kusin bu kubrin kel suma kabra? Asin, si bin ita leban. Dona kabra fala:- I baradadi, ntene um kuru, kila na bali pa kusiu. Onsa falal:- yo...

kusin el, asin si leban, nuka mas i kana bai bu kau. Asin, Dona kabra leba Onsa pasi kau i bai kusil um kuru ki tene ba, i kaba i djuntal kisi fidjus.

Mansin di kil dia parmanha, lubu miti si mon na bolsu ina subia pa bai nunde kabra:- witch witch witch, pera mbai nunde dona kabra. I tchiga nunde kabra só, i fala:- Dona kabra, buka sibu nan kuma mbin nan pa bin toma bu fidju? Tiran um son pali pa! Dona kabra entra mansu i bai toma um disi fidju mas pikininu, i fala:- lubu ali. Lubu falal: es kabra pikininu ki buna dan? Es? Keki na fasi kes? Ami propi kina entra gos. Lubu entra i toma fodju di kabra mas garandi, ki sedu onsa, i kaba i fala kabra:- didime bu tene kabra garandi ki buta sugundin badja? I bai kel, mas na kaminhu i bai kaba pa diskubri kuma kabra ka pudi sedu pisadu sim, kaba udjus di kila na brilha nan, i diuskunfia kuma es pudi sedu algun kusa.

Ma, pasi sorti, i odja logu lebri na kaminhu na sibi pé di techeben, i falal:- primu, bin djudan, bariga na kansan li, misti bai matu pa mbai sai altu, tempasensa, bim pegan nha kabra. Asin, lebri ria rápidu-rápidu i pegal korda di si kabra, ki sedu onsa, lubu entra logu na matu i buska kaminhu pa kasa. Mas antis di tchiga kasa, i korta'korta malila p abai mara si porta, i onsa fika i fala lebri: - i ami onsa, leban rapidu pa kau di lubu bu bai ntregan si mindjer antis kina tchiga kasa, pabia sta na kume fidjus di dona kabra, misti gora djunta kontu kel. Logu, lebri djanti kinti kinti, i tchiga i ntregal mindjer di lubu i falal:- guardal bas di kama, asin, sibu omi tchiga buta ntregal el.

Lebri bai pasi kau. Lubu tchiga kasa i mara mara porta disi kau tudu, i kaba i fitcha fitcha portas tudu, dipus i fala si mindjer:- i tem um kusa ki nfika lebri kel. Mindjer falal:- kila i ke? I fala si mindjer:- na bim kontau, mas son dinoite. Otcha sol noite só, i fala si mindjer:- iangasan de nha **viola**. I kunsá toka:- **nfika lebri ki mufunesa, nfika lebri ki mufunesa, nfika lebri ki mufunesa...** lebri, la nasi kau i obi barudju na kau di bulu, i pensa te-e-e i pirsibi di kuma lubu ka sibi kuma onsa sta nasi kau, i fala si mindjer:- iangasan de nha **viola**. I rispundi lubu nasi kau:- **bu mindjer ka kontau nan, bu mindjer ka konteu nan**. Lubu fala:- hmm... parsin kuma lebri na rispundin la, enton sta bibu inda! I fala si mindjer:- no obi de keki lebri na toka, i lebri kunsá mas toka **bu mindjer ka kontau nan, bu mindjer ka kontau nan**. Lubu fala:- nha mindjer, keki buka kontan? Kila falal:- ah.. ndiskisi propi, lebri tisin mbruta di kabra li, mpul bas di kama. Kil ora lubu foronta mal, i vira i djubi si mindjer ki udju muitu agresivu, onsa sai djanan bas di kama i panha lubu, i

suta, i suta lubu, i suta lubu, i lubu tchora, i kuri kuri di um ladu pa utru, i susa kasa ki koko tudu, suma kil ki kaiadu, até na ora ki bim konsigui kapli di kuarti i sai fatt, i bai si kaminhu.

Disna di la, nunka mas lubu ka bai toma fidju di dona kabra. I asin, ki kabra konsigui kapli di lubu, lubu kuri, ika osa nin riba kasa. Um dia, i bim kontra ki lebri, lebri kunsá falal:- anta keki akontesi nkata odjau es tempo? lubu fala lebri:- buka sibi, nha ermon, ki kabra ki ndau kil dia, kila i onsa, i fasin um tarbadju! nunka mas nkana diskisi kila. Lebri kunsá gora falal:- bu tem ki para es, bu lembra ami ki djudau kil dia pabu bai buska kusa di kume na polon? Keki manda buta bin dan um kusa di kila, kibu sibi kuma i prigu? i pudi matan ba, i pudi kumen. Lubu falal:- i bardadi, buta purdan. I lebre fala:- garandis kuma, koba di djanfa, si buna kobal, kobal fundu. Disna di la lubu pasa sedu bom pekadur na tabanka.

Recebido em: 14/07/2021

Aceito em: 25/09/2021



Para citar este texto (ABNT): IMBATENE, João Eusebio, SILOM, Alfa Dos Santos. O lobo e a lebre na época da fome. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.510-514, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): IMBATENE, João Eusebio, SILOM, Alfa Dos Santos. (jul./dez. 2021). O lobo e a lebre na época da fome. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 510-514.

Le peuple ewe: la culture et les langues

Ayawovi Djidjogbe Fanho *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7766-7933>

Titre en langue éwé: eve dukor

Résumé: Il est tout à fait normal que chaque enfant ewe connaisse quelque chose sur l'origine des "peuples éwé", ce qui assurera qu'il puisse parler sa langue éwé en toute confiance. Les éwés sont originaires d'Afrique de l'Ouest et sont venues plus tard dans les régions du grand fleuve Niger avec de nombreux autres peuples tels que les dahoméens, les yoruba, gens, adas et ashantis. Ils vivaient dans un endroit appelé Ketu (ou Ayo) et l'appellent toujours le «lieu d'origine» ou «la place de Dieu».

Mots-Clés: Éwé; Exode; Culture; Tradition; langue

Eve dukor: dekonu kple gbe

Edze Evevi desiade be woanya nano tso Eueawo fe dzatsofe nuti. Esia awoe be woate nu agblonya tso Euevinyenye nuti kaka-,dedzita. Afisi Eueawo le egbe la, menye afimae wono tso blema keo. Won tefe vovovowo kpo hafi va di to de afisi wole egbeanye fe alafa eta kple edzivowoe nye esi va yi. Eueawo dzo tso Afrika fe yedzefe eye tosis gi Kuara alo Niger nutowomee wogava na emegbe kple duka gedewo abe Dahomeawo, Anagoawo, Geawo, Adiwo kple Bluawo ene. Wono tefe si woyo nabe Ketu alo Ayo eye wogayone ha be Amedzo fe alo Mawufe.

Mots-clés: Euegbe; Agbogbo-Za; Agokoli; dekonu; gbe

O povo Ewe: cultura e línguas

Resumo: É natural que todas as crianças ewe saibam algo sobre a origem dos 'povos Ewe', o que garantirá que elas possam falar sua língua Ewe com confiança. Os Ewe são originários da África Ocidental e mais tarde vieram para as regiões do grande Rio Níger junto com muitos outros povos, como Dahomeans, yoruba, gens, adas e ashantis. Eles viviam em um lugar chamado Ketu (ou Ayo) e sempre o chamam de "lugar de origem" ou "o lugar de Deus".

Palavras-chave: Ewe; Êxodo; Cultura; Tradição; Linguagem

Ewe dukor (le peuple éwé)

* Mestrando em Desenvolvimento Rural, estudante do Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), Licenciado em Auditoria de Controle Contabilidade pela Universidade de Lome /Togo. E-mail: fanhoparfait@gmailcom

L'éwé, parfois évé, éoué, ou même eve (autonyme: eve, /e. 'βe/ ou evegbe) est une langue nigéro-congolaise parlée au Ghana et au Togo, et fait partie du continuum linguistique des langues (gbe) aussi parlées au Bénin et au Nigeria. Elle est utilisée comme langue véhiculaire à Lomé. Comme les autres langues (gbe), c'est une langue à tons. Il a plusieurs noms alternatifs: Ebwe, Efe, Ehwe, Eibe, Eue, Eve, Gbe, Krepe, Krepi, Popo et Vhe.

L'éwé est l'une des langues africaines les mieux documentées, notamment grâce au travail de Diedrich Hermann Westermann, qui publia de nombreux dictionnaires et traités de grammaire sur l'éwé et les autres langues (gbe). D'autres grands linguistes ont contribué à l'étude de l'éwé: Gilbert Ansre (tons, syntaxe), Hounkpati B. Capo (phonologie, phonétique), Herbert Stahlke (morphologie, tons), Roberto Pazzi (anthropologie, lexicographie), Felix K. Ameka (sémantique, linguistique cognitive) et Alan Stewart Duthie (sémantique, phonétique); Flavien Gbéto (tonologie).

(Ewe dukor xotutu) Histoire Du Peuple Ewe

Le peuple éwé compte aujourd'hui plus de 5 millions d'habitants, reparti comme suit: Le Ghana compte plus de 2.8 millions, 2.1 millions au Togo et le reste au Bénin. On trouve aussi une minorité en Côte d'Ivoire et au Nigeria.

Image 1 et 2: Les peuples de langue Éwé



Source: Wikipédia

Des affirmations historiques attestent que leur histoire débute au entre le 12^{ème} et le 13^{ème} siècle à Oyo, au Nigeria. Certaines coutumes n'ont pas attestées et révélations datant de l'antiquité évoqué une succession de d'exode qui débutent au 11^{ème} siècle. Les éwés peuplèrent le Ghana au début du 17^{ème} siècle. Il est raconté aussi que les éwés

sont passés par l’Egypte, Le Soudan du Sud et l’Ethiopie. La division des Éwés est survenu lorsque les belges, britanniques, portugais, Allemands, français morcelais l’Afrique au début 19^{ème} siècle. La population éwé est localisée entre la Volta au Ghana et la Mono sur la frontière de l’Ouest de l’Ancien Royaume du Benin.(Henry Kwakumé . 1948)

D’après d’autres aussi affirment que les Éwé quittèrent Ketu, en pays yoruba de l’est du Dahomey, et arrivèrent à Notsé au Togo, d’où ils se dispersèrent vers le sud et vers l’est, probablement à la fin du XVIIe siècle (Nicoué Lodjou Gayibor 1977). Ils s’installèrent dans leur habitat actuel par vagues successives et assimilèrent les autochtones. À la fin du XIXe siècle, les Éwés occidentaux furent rattachés à la colonie anglaise de Gold Coast, et les Éwés orientaux au Togoland allemand. Après la Première Guerre mondiale, ce dernier fut placé sous mandat international de la Société des nations et confié en partie à l’Angleterre, en partie à la France.

Le problème de la division des Éwés entre plusieurs pays a été évoqué maintes fois, en 1920 à la S.D.N., en 1947 devant les Nations unies. Les recommandations de ces organismes n’empêchèrent pas deux événements de consacrer la division des Éwés: l’accession du Togo à l’autonomie interne en 1957, puis à l’indépendance le 27 avril 1960, et le rattachement du Togoland britannique au Ghana indépendant.(Palouki Massina. 1997)

Comme plusieurs groupuscules pléiades en Afrique, les éwés aussi ont développés différents jargons dans plusieurs pays du continent africain. La plus passionnante de leur légende est celle de fuite de Notse. Après la division du peuple éwé, cette fable était employé par la population éwé pour éclaircir qu’ils étaient un peuple solidaire avec un dialecte unique. Leur séparation est activé par diverses cultures et religions. Malgré tout ces difficultés les éwés ont conservé leur langue, culture, religion et traditions. Même sous le règne du roi agokoli les éwés savent faire la fête.

Les musiques et les danses font partie de leur tradition. Il y a beaucoup de festivals dans le monde et agbogbo-zan est aussi l’un des plus connu dans la région. Il est commémoré le premier samedi du mois de novembre de chaque année. Il est connu sous le nom du festival d’exode. Pour commémorer la libération les chefs portent les beaux vêtements et beaucoup de jouissance résonnèrent des tambours sont entendus.

Au fil des années la commémoration a pris de de l'ampleur attirant de nombreux mondes et est devenu un évènement populaire. Une autre partie fascinante de la culture éwé est la valeur placée sur les noms. Chaque nom désigne la puissance des ancêtres ou les circonstances et le moment de la naissance. Le nom aussi peut faire référence au jour de naissance.

En plus, un second nom est donné une fois que la personne grandis dépendant des fois de son comportement. Il y a nombreux récits sur l'exode des éwés. L'histoire dit que le roi Agokoli donna d'énormes travaux difficile aux éwés. Il leur font construire avec de la boue dans la ville les murs composé des pierres, des épines et du verre, en utilisant uniquement que des pieds et des mains. Ils disent aussi que le roi agokoli leur ordonnait de faire des cordes avec l'argile. Ils étaient châtié s'ils d'exécuter le travail demander. (Nicoué Lodjou Gayibor, 1992).

Image 3 & 4: Reste du mûr agbogbo.



Source: Lomé info / Togo press

Afin d'éviter le partage des secrets, des sagesses et des expériences, Agokoli le roi obligeait les éwés a abattre les personnes âgées. Afin d'aider le peuple éwé a s'échapper Tegli élaboré un plan d'évasion. Ils disait aux femmes de verser une fois qu'elles faisaient les lessives et les vaisselles a un endroit précis du mûr de l'eau afin de fragiliser le mur. Lors d'une soirée musicale organisée par Tegli, alors que les autres jouaient de la musique Tegli fessait un trou dans le mur avec un Épée pour permettre premièrement aux enfants et aux femmes de s'enfuir. Histoire nous dis que les hommes marchaient a reculons pour que leurs empreinte ne sois répertorier par le rois agokoli (Mawuto R. Afan 2001).

L'évasion des Éwés de notsé est narre de génération en génération. Certains partis de l'histoire sont modifiés. La plus part des éwés au jours d'aujourd'hui sont des forgerons, des fermiers, des fileurs, des pêcheurs, des marchands et des tisserands. Les femmes Éwés sont des marchandes. Les Éwés sont plus rattachée à leur famille et à leur proches pour eux la famille est très importante. Le chef est le fondateur de chaque groupe et il est remplacé par son fils en cas de décès.

Tous les membres de la famille du chef sont vénérés ainsi que les cousins et les grands-parents etc. afin de garder leur trône, plusieurs règles doivent être respectées par les chefs. Parmi ces règles à respecter le chef ne doit pas boire de l'alcool car il doit être prêt à communiquer avec les aïeux et aussi sa tête doit être rasée devant sa communauté. Il ne doit pas regarder le visage des défunts et ne doit pas aussi toucher aux cadavres. Le chef a une chaise noire particulière juste pour lui. Chaque communauté a son propre emblème.

Agbogbo-za (fête historique des ewé)

Plus qu'une fête rituelle, Agbogbo-Za est la plus grande fête traditionnelle du peuple Ewé. Elle marque la commémoration de l'exode du peuple Ewé au XVII^{ème} Siècle. (Presses de l'UB, 2005). Les premières cérémonies rituelles débutent le 1^{er} jeudi de septembre et l'apogée a lieu le samedi suivant.

Image 5: Agbogbo-Za



Image 6: Agbogbo- Za source



Source: OHDS TOGO

L'apothéose a lieu le 1^{er} samedi de ce mois dans la même ville. La commémoration de Agbogbo-Za constitue pour les Ewé un événement historique très important.

Image: 7 & 8 peuple Ewe célébrant agbogbo- za



Source: Togo presse

Les origines de cette célébration remontent au XVIIIe siècle lorsque le peuple Ewé, au départ uni sous le règne du roi Agokoli à Notsé, a dû fuir. Certains se retrouvent au Bénin et au Ghana voisins, mais l'immense majorité s'installe au Sud-Togo. La tradition orale nous apprend qu'ils ont fui la cruauté du roi qui voulait protéger sa royauté en la faisant entourer d'un mur (Agbogbo) dont la longueur (14 Km) et l'épaisseur (plusieurs mètres) imposait d'important travaux aux sujets.

Image 9: Mûr agbogbo



Source: Afrique.fr

La fête a une connotation religieuse: on offre les premières récoltes anticipées et on implore la bénédiction des dieux et des mânes. Agbogbo-za marque le début de l'année nouvelle pour le peuple éwé et donne l'occasion à tous les fils de se ressourcer aux valeurs traditionnelles et de réfléchir sur le développement de l'espace éwé.

Elle autorise également à partir de cette date la consommation de la nouvelle igname, jadis principale culture appréciée par les éwés dont les prémices sont servis aux convives sous la forme pilé (foufou). La procession des chefs traditionnels du sanctuaire d'Agbogbodji vers la place des fêtes le matin, précédée très tôt du tam-tam "Atopani" sur la cour royale, et les prestations de groupes folkloriques révélant la diversité culturelle du peuple éwé ont constitué la trame des festivités.

L'écriture de la langue Éwé

L'éwé est écrit à l'aide de l'alphabet latin auquel ont été ajoutées quelques lettres, certaines dérivées de l'alphabet phonétique international.

Capitale	A	B	D	Ð	Dz	E	ɛ	F	Ƒ	G	Gb	Ƴ
Minuscule	a	b	d	ɖ	dz	e	ɛ	f	ƒ	g	gb	ɣ
Prononciation		/a/	/b/	/d/	/ɖ/	/dz/	/e/	/ɛ/	/f/	/ɸ/	/g/	/gb/
		/ɣ/										
Capitale	H	I	K	Kp	L	M	N	Ny	Ɔ	O	Ɔ	P
Minuscule	h	i	k	kp	l	m	n	ny	ɲ	o	ɔ	p
Prononciation		/h/	/i/	/k/	/kp/	/l/	/m/	/n/	/ɲ/	/o/	/ɔ/	
		/p/										
Capitale	R	S	T	Ts	U	V	U	W	X	Y	Z	
Minuscule	r	s	t	ts	u	v	ɔ	w	x	y	z	
Prononciation		/r/	/s/	/t/	/ts/	/u/	/v/	/β/	/w/	/x/	/j/	/z/

Un tilde (~) est placé au-dessus des voyelles pour marquer leur nasalisation. Le ton n'est en général pas indiqué, sauf lorsqu'il est ambigu: par exemple, le pronom de la première personne du pluriel mí («nous») est indiqué comme possédant un ton haut pour

le distinguer de la deuxième personne du pluriel mi («vous») et le pronom de la deuxième personne du singulier wò («toi») est indiqué comme possédant un ton bas pour le distinguer de la troisième personne du pluriel wo («eux») :

Ekpɔ wò ([ékpò wò]) : «il t'a vu»

Dialectes

Éwé a trois dialectes distincts. La plupart des différences entre les dialectes ont à voir avec la phonologie. Tous les dialectes sont mutuellement intelligibles. La langue écrite est basée sur Anjo parlé le long de la côte entre l'embouchure de la Volta et Lomé.

Dialectes occidentaux, ou Éwé proprement dit, qui comprennent les variétés Anjo et des hautes terres

Dialectes centraux qui incluent Watyi, Gē et Adya

Dialectes orientaux qui incluent Gě, Fõ et Maxi

Voici quelques phrases courantes en Éwé: ɲɔ́,va,mayi, kpàò, xɔ, mó, Akpe, yoo, akòdú, ðeka, ade .

Éwé (Ewe) est membre de la branche Atlantique-Congo de la famille des langues Niger-Congo parlée au sud-est du Ghana et au Togo. Il a plusieurs noms alternatifs: Ebwe, Efe, Ehwe, Eibe, Eue, Eve, Gbe, Krepe, Krepi, Popo et Vhe. Il fait partie du groupe de langues Gbe qui comprend également le Fon parlé au Bénin et dans le sud-ouest du Nigeria, le Gen parlé au Togo et au Bénin et 13 variétés de Gbe parlées au Bénin (Ethnologue).

Différentes sources retracent la patrie d'origine de ce peuple à différents endroits: l'État d'Oyo au Nigeria, Tado et Notse au Togo, et Ketu, maintenant une ville yoruba au Bénin. Selon les légendes d'Éwé, Ketu était la patrie d'origine du peuple parlant le Gbe.

Structure phonologique

Les syllabes Éwé sont généralement constituées d'une voyelle ou d'une consonne + voyelle. Il n'y a pas de groupes de consonnes.

Voyelles

Éwé a sept voyelles orales et cinq voyelles nasales. Les voyelles nasales sont produites en abaissant le palais mou de sorte que l'air s'échappe à la fois par la bouche et par le nez. Les voyelles nasales sont marquées par un tilde.

	Orale		Nasale	
Proche	Je	u	Je	ũ
Milieu proche	e	o		
Milieu	ɛ	ɔ	ɛ̃	ɔ̃

/ ɛ / = e dans l' ensemble

/ ɔ / = o dans la tourbière

Les consonnes

Le système consonantique de Éwé est caractérisé par la présence de / \widehat{kp} / et / \widehat{gb} / coarticulés , par un contraste entre les fricatives bilabiales et labiodentales , par exemple / ϕ / versus / f / et / β / versus / v / , et par un contraste entre les butées alvéolaires et rétrofléchissantes , par exemple / d / versus / d' / . / m / et / n / peuvent être des tons syllabiques et ours.

/ p / se produit principalement dans les emprunts

/ \widehat{kp} / et / \widehat{gb} / sont des consonnes doublement articulées, c'est-à-dire des consonnes avec deux lieux d'articulation simultanés, bilabial et vélaire, tous deux produits comme des arrêts. Pour prononcer ces sons, essayez de dire [k] ou [g], mais fermez vos lèvres comme vous le feriez pour [p] ou [b].

/ d' / est une butée rétroflex sonore produite avec la langue enroulée de sorte que sa face inférieure touche la zone située derrière la crête alvéolaire.

/ ϕ / = th en fin

/ β / = th en ce que

/ x / et / γ / n'ont pas d'équivalents en anglais.

/ η / = premier n dans le canyon

/ η / = ng dans la chanson

Les tons

Selon le cours de base Éwé, la langue a des tons lexicaux. Le ton lexical est le niveau de hauteur distinctif porté par la syllabe d'un mot qui est une caractéristique essentielle de la signification de ce mot. Il existe trois tons lexicaux:

haut	tó	oreille
milieu	tō	mortier
bas	tò	buffle

Grammaire

Éwé est un langage isolant, ce qui signifie que la plupart des relations grammaticales sont marquées par l'ordre des mots ou par des particules. La plupart des racines se composent d'une syllabe (consonne + voyelle). Il y a très peu d'inflexions.

Noms: La morphologie des noms est très simple. Il n'y a pas de genre grammatical. Les cas sont exprimés par ordre des mots. Le pluriel est formé en ajoutant le pronom de la troisième personne du pluriel au nom singulier. Il y a un préfixe vocalique qui marque la classe des noms. Il n'y a pas d'articles définis ou indéfinis. Les noms ont souvent une voyelle ou un préfixe nasal qui est utilisé pour former des noms à partir de verbes.

Verbes: La morphologie des verbes Éwé est légèrement plus complexe que la morphologie des noms. Les racines des verbes ne changent pas. La tension et l'humeur sont exprimées par des particules, une reduplication ou les deux. La personne et le numéro sont indiqués par des pronoms personnels. Les verbes peuvent indiquer une action, un état ou une qualité. Ces derniers sont exprimés par des adjectifs en anglais.

Il y a des adverbes onomatopées qui sont normalement associés à un seul verbe, par exemple, zo «marcher» et zo bafobafo décrit la démarche rapide d'un petit homme, tandis que zo bɔhobɔho fait référence à une marche lourde d'un gros homme. L'aspect habituel est marqué par un affixe. Il existe trois marqueurs adverbiaux pour indiquer l'aspect perfectif. L'aspect progressif est exprimé par une forme nominalisée du verbe.

La négation est marquée de manière discontinue – une partie précède le verbe, tandis que l'autre se produit à la fin de la clause. Il existe de nombreux exemples de sérialisation de verbes avec des verbes partageant le même sujet. Dans ce type de construction, tous les verbes apparaissent dans le même temps, humeur et aspect. Par exemple, “Kofi ða nu ðu ‘Kofi cuisiné a mangé”.

Particules: Il y a un certain nombre de particules d'acte de discours final de phrase qui indiquent la force illocutoire ou l'attitude de l'orateur envers un énoncé.

Ordre des mots: L'ordre des mots de base dans Éwé est Sujet-Verbe-Objet. Les sujets et les objets sont principalement marqués par l'ordre des mots.

Vocabulaire: La composition, la reduplication et la triplication sont des processus productifs de formation de mots. Les verbes peuvent être redoublés pour former des adjectifs ou des noms déverbaux. Les composés nominaux sont très courants.

Voici quelques phrases courantes en Éwé.

Bonjour	Ndi, mɔni	Homme	Dutsu
après-midi	ɲɔ	Femme	nyɔnu
Merci	akpe	Personne	Ame
S'il vous plaît	Medekuku	Enfant	dɛvi
Au revoir	hedenyuie	Mère	Da
Père	Fofo, tɔ	Oui/Non	ẽ/ao, o

L'écriture

Éwé est écrit dans l'alphabet africain de référence, proposé pour la première fois par une conférence organisée par l' UNESCO en 1978. Il s'agit d'une version de l'alphabet latin adaptée pour représenter les sons Éwé. Certains sons sont représentés par des séquences de deux lettres, par exemple, dz, ts, gb, kp, ny. Il existe également des lettres supplémentaires empruntées à l' alphabet phonétique international (IPA), par exemple, ð, ŋ, ɔ. Le ton n'est pas marqué par écrit, sauf pour lever l'ambiguïté de mots par ailleurs identiques. Un tilde est utilisé pour marquer la nasalisation, par exemple ã.

Salutations en ewe

- 1) Ndi ; mɔni / ɲɔ = bonjour / bonsoir

Ndi; mɔni / ɲɔ = bonjour / bonsoir

- 2) Afeametowo dé ? = Comment ça va à la maison ?

Woli = Ça va bien(= Ils sont).

- 3) Deviawo dé ? = Et les enfants ?

Woli = ils vont bien.

- 4) Srowasa dé ? = Et ta femme ?

Eli = Elle va bien

Les mois de l'année

Les mina empruntent les mots ewe pour nommer les mois de l'année

Chez les ewe il y a 13 mois dans l'année qui sont définis

Par rapport aux précipitations, aux activités agricoles et à la chasse

Mois/ dzinu		Mois/ dzinu	
Janvier	Djove	Juillet	Siam-lam
Février	Djodze	Août	Dasiamimne
Mars	Tedoxe (lire tédohé)	Septembre	Anyanyo lire (agnongnon)
Avril	Afofie (lire afofie)	Octobre	Kele (lire kélé)
Mai	Dame (lire dame)	Novembre	Adeamakpsxe
Juin	Masa	Décembre	Djome
		13eme mois	Poavé

Les jours de la semaine

Jours		Jours	
Lundi	dzoda	Vendredi	Fida
Mardi	blada	Samedi	memleda
Mercredi	kuda	Dimanche	kosida
Jeudi	yawoda		

Hymne national du togo en ewe

Ewe	Français
<p>I- Miedo gbe na wo Togbuiwo ny igbā Woe na nutifafanusēkple dzidzo wo Woede kalé, nusēkple wudodo Dzidzimeviwo me. Ne nutaselawo va hä wó la, wó dzi di ablbde Togo tsitre, mina miavli nusētoë Miadu dzi alo miaku boŋkple bubu Mawu ga wo koe do mi de dzi Be TOGO nayi ngo dediela TOGOVI vami tu de nyigbala</p>	<p>Salut à toi pays de nos aïeux, Toi qui les rendais forts, Paisibles et joyeux, Cultivant vertu, vaillance, Pour la postérité. Que viennent les tyrans, Ton cœur soupire vers la liberté Togo debout, luttons sans défaillance, Vainquons ou mourons, mais dans la dignité Grand Dieu, toi seul nous as exaltés, Du Togo pour la prospérité, Togolais viens, bâtissons la cité.</p>
<p>I- Miasubo wo le dekawowo me Esiae nye miafe dzimedzidzi vevito Miade gbefa miafe nyati Sinumatsi akpo o Miawo koe nye wo dzogbenyui kple wo nga yi yi tulawo Minamiade klivi-kokutiawo da Wonutefe atsri yomemofiafia da Mialo wo asubo wo blibo Awo wo TOGO loloa, nano abe Xexeafe sikako ene.</p>	<p>Dans l'unité nous voulons te servir, C'est bien là de nos cœurs, le plus ardent désir, Clamons fort notre devise, Que rien ne peut ternir. Seul artisan de ton bonheur, ainsi que de ton avenir, dabrison partout les chaînes de la trahison Et nous te jurons toujours fidélité, Et aimer servir, se dépasser, Faire encore de toi sans nous lasser Togo chéri, l'or de l'humanité.</p>

Texte: Demander une épouse (Nyonu Tabiabia)

Parmi les peuples Ewe, il existe de nombreuses façons différentes de demander la main d'une femme, par exemple: les parents de la fille lui-même la promettent à un

homme ou à un garçon qu'ils considèrent comme sérieux, bien élevé et enclin à élever une famille. Dans ce cas, si un homme accepte la femme qui lui a été promise en mariage, alors il aide les parents de la fille de manière modeste. Cependant, le seul inconvénient à cela est que parfois, lorsque les jeunes femmes grandissent, elles n'acceptent plus d'épouser la fille. Pour cette raison, certains parents préfèrent que leurs fils trouvent eux-mêmes des femmes convenables, demandent leur permission et entendent de bonnes choses à leur sujet avant qu'ils (les parents) ne demandent leur main. Avant qu'ils demandent la main d'une femme, la mère de l'homme, un oncle ou un autre membre respecté de la famille organise une réunion avec la mère de la femme. Les demandeurs se lèvent tôt pour aller demander la main de la femme à sa mère ou aux membres de la famille qu'ils avaient déjà rencontrés. Lorsque la mère de la femme et ses proches auront fini d'entendre les paroles de la demande, ils diront qu'ils les ont entendus, y penseront et donneront une réponse plus tard. Lorsque les demandeurs sont rentrés chez eux, la mère appelle son enfant et lui demande si elle acceptera d'épouser l'homme qui le demande. Si la femme accepte la proposition, puis après deux ou trois jours, lorsque les demandeurs reviennent, la mère raconte le thème qu'elle a demandé la permission de sa fille qui accepte d'épouser leur fils; par conséquent, il n'y a aucune raison de refuser pour son propre compte. Il leur dit en outre qu' »il faut deux pour danser le tango », donc ils devraient aller voir le père de la femme. Parmi les éwés, quand un homme va prendre une femme, il achète une ou deux chèvres. Il fait abattre ces chèvres et préparer du «pâté rouge» pour les parents de la femme ; et eux aussi distribuent des bonnes choses aux voisins. Que, l'homme – l'époux – abat aussi un poulet, le divise en deux parties, et en envoie une partie à la femme qu'il épouse et revient les mains vides deux fois avant de donner la femme à son mari. La pensée de la femme à propos de cette pratique est que, si elle ne le fait pas, le jour de la querelle viendra, son mari l'insultera en disant qu'il ne la supplie pas d'entrer dans la maison conjugale.

Texte tiré du livre : Ewe (for Togo):Paul R. Kozelka 1980

NYA ÐOANYI 1: Nyonu Tabiabia

Nyonu tabiabia fe monu vovovowo li le Eue dukowo dome. Lekpo denu me: Nyonu dzilawo nuto doa wo via nugbe na nutsu, alo dekapui fometo si wokpo be efe mo vena, nonome nyui le esi eye woava he fome la. Le go sia me la, ne nutsua de lo de nyonuvi

sinugbe wodo ne dede dzi la, ekem ena kpekpedenufo viviwo wom na nyonuvia dzilawo. Ke afoku dzedze deka sile esia me la enye be yeadowoyi ne nyonuviawo va tsi la, wo megalona be yewoade nutsu si wotso yewona le devime la o. Le esiata dzilaa lo wo wu be yewo vi nutsu viwo nutso nakpo nyonuvi siwo nyo na wo, wo bia gbe wo eye wose nya nyuia cle tsowo nu la hafi yewoa bia eta na wo. Hafi woabia nyonuvia ta aleala, nutsuvia dada, nyruia alo fometoa de si dze bubu la yina doa nyaza nyonuvia dada. Ne nkekea do dzila, ekema nyanu tabiala siawo foa tonli dabiaa nyonuvi la ta le vinoa kple efometo siwo wodida la gb). Ne vidada kple etawo se tabianyawu vo la, egblona be yese, yeabu enu eye yeado nu na wo emegbe. Ne nyonu tabialawo dzo yiafeme la, vino la yo via, Eye wobiane be elo be yeade nutsu sile eta biam la maha? Ne nyanuvi lo do dodowo dzi la; ekema le nkeke eve alo eto megbe, ne ametabialawo gava la, vino la gblona nawobena, esi yebia gbe ye vila, eya ha lo be yeade wo vi nutsu la, eyata gbegbea deke mele yea ye nu o. Egblona kpena de enu nawo be do deka medzia vi o, eyata woayi de vi fofu la gbo. Le uedome ne nutsu le nyonu kplo ge la, eflea gbo deka alo eve. Enana wowua gbo siawo eye wodaa dzenkple dona de nyonuvia dzilawo eye woawo ha ma nududu vivivi na koma metowo. Esiamegbe la, nutsu, nyonudela la gawua koklo deka eye womaa eme de akpa eve tsoa akpa deka Bona nyonu siwole la ha. Ne fie do la nuotsuvila doa ame dona le too kple loxa bena woakplo ye srove na ye. Amedede dena zi eve trona gbona fufu, etalia hafi wodoa asi le nyonuvia nutina sroa. Nyonuvia fe susu le esiaawawa nutie nye be, ne yemewo nenema lekema le dzrewogbe la, ye sro nutsua adzui na ye be yemede kuku na ye nyonua hafi yeva atsufe la o.

Texte tiré du livre : Paul R. Kozelka Ewe (for Togo): 1980

NYA ÐOANYI : 2 MEMLEDAGBE

Alos alesi wole nyanyame na mi be, memledagbe aye dzudza nkeke nà mí sukuviwo ene hä la, aye ya mekpena de rye dzilawo nu.

Azo ne nekpo xome, klo ze eye mede tome vo la, mekploa papa Mieyia agble yeadewoyi godoo. Le menledawo gbe, la miefoa ave Nloa nu. Woa do vovovowo, Mekpea papa kple nuduqu vaa afeme.

Fofonye me lona de, dedi naté mia nu le agble akpa o; Esiaetae wònana miegboa va afe hafi ga muieve fona. Ne niegbo tso agble le menledawo gbe la, dada toa fufu de dedetsi gu na ni Godoo, elabena fofonye de dedetsi duju le menledawo gbe.

Ke mienloa bolufofo kple fefe bubuawo hã bena o. Miedoa Alo kura ga adewo me, elabena gbodeme hiã na amegbeto fe 1ãmesesẽ.

Le fie ne, niekpena de mia no nuti le dzodofe eye miedaa Nu. Niedoa kp13 na nia dzilavo eye ni katã niedua nu le haho me Kple dzidzo ga ade. Hafi miado al5 la, nye kple tsenyewo miesrõa U eye miexlea agbale vie godo.

A. K. IGBLONIA

NYA ÐOANYI 3 : KWASIDAGBEWO

Le kwasida sia kwa.sidagbe fe ndi ka enyi me la, mie- dørana do hedeade soleme. Nye kple novinye suetowo miedoa miafe awu yeye kple afokpa yeyewo. Fapa hã daa efe evevo nyuiwo dometõ deka ade de abo eye woloa efe afokpa si woyona be hiniba la dodo. Mia dada si loa kokoenyenye fe nya gbo la, taa avo nyuie eye wòblaa ta godoo hafi midzea mo heyia gbedodafe, Azo ne miedo le sleme la, mia dzilawo naa míyina dadao gbe na míajfe fometo adevo hafi trona gbona va afeme, Mede dzesii be, le kwasidawo kple azawo gbe la, papa loa dzidzokpokpo quto Le esiata, enaa be dada wòada nu vivi siwo toa vovo na miafe gbesiagbe nududuwo. Ekplaa: ežólowo eye mi katã miedua nu, noa aha le dzidzo gã ad,e me. Mia dzilawo megad ca do sesẽ adeke na mi le kwasidawo gbe o. nate gui. Esiata le nududu vo megte la, meyia dafoa bo alesi Xeadewoyi hã, miyina e. : fe le togbawo me. Novinye devitowo ya 15a nukpokpo, ale ne wole vu fom la, dada kploa wo yia nu- kpofe. Woawo hã fena alesi wote nui le kwasidawo gbe. Ke le fiesime la, melina nye kple novinyewo fe sukuwuwo nyuie hafi mloa anyi. A. K. ADSAHLA.

1. NYAWO GOMESESE

1.1 miedea soleme » miyia gbedodafe.

1,9 meyina aad je, meyina dea a le togba me kple fu

2. KYADOANYI LA GOESEEE.

.1 Do ka mewona le kwasidagbe ndi hafi dea leme, ?

2.2 Aleke anesiane dzrana do hafi zia solene ?

2.5 ududu fmi kae dada dana na mi le kwasicawo gbe ?

2.4 * doa dzidzo na mi Le kwaSiqawo gbe yetro ?

3. DODEASI:

3.1 Nuyoglo

Le fiEsime la, mēlina nye kple novinyewo fe sukuuwo nyuie
Hafi mloa anyl

3. Nuyonlo:

Mia dada si l5a kok»enyenye je nyagbo la, taa av nyuie eye
Woblaa ta godoo. Hafi miedzea mo heyia gbedodafe.

NYA DOANYI 4: Fiafitoa de kple dadaa.

Wole fiafita dewo yina wuwu ge le wofe adzotsotso kple nu vlo wOWo ta. Dekakpui dzadekea de ha no wo dome. Wofe Ostru gbagba kple amewo fe agbe Lededa de ngo ale gbegbe be mawuvola wo kekeake hã de edzi be enyo be woa wu wo. Eyata esi dzidudu tso kufia na wo la amesiame gblo be edze wo vava. Esi woyina kudoa nu do ge la dekakpui dzedeke ma de kuku be woay ye da da VE na ye ne y eagblo yefe nya mam læa ne. Enumake wojo noa vé. Egblo nε be ne- tobo ne yeato nyaa de nε • Esi dada fe to te de devia fe nu nu ko deko wodui ho le ta nu nε hegblo kpee be: « Nu sia nany e kpodenu na wo be narlo nu novi- nye wo azo. Edo nku edzi be le nye devime ne metso suku gto va afeme la mefia batinyewo fe nunloti, ag ba lewo, nunlotsi, kple esia wo togbi va afeme, ke meka nkume nam o maha ? Nuwaw sia mam eye wotsi asinye si fe fetu kpom mele egbe.

NYA DOANYI 5: Afakaka

Afa enye nusi wotso kpona vivime nuwo. Amesi si afa le nkoe nyebokana. Afa fe zazi enye afiikaka. Afakaka enye hotsui alodzonu si bokono atop kpa nusilevivime, alo nusi dim nele. Hotsui fe nonome ye fiana nyatefe kple dzagbenyuie. Bokono clewo tea fli 4^e ekeme hafi ka. Ami dzodzo enye akadodo na ame eve. Le kpo4enume la, ame alefifi eye wobe ye mefifi o. Wokplone yina 4^e ami dzodzo nofe. Ami sia noa dzo dzi eyewokun* na amesia be woano. Ne mefifi o la, ano ami sia boboe. 8. Via, ne fifi la, matenu ano. Ami 'sia o: ekema aka le.

Références

AFAN, Mawuto R. *La Participation démocratique en Afrique: éthique politique et engagement chrétien*, paris, edition du cerf, 2001

ÉWÉ ou ÉVHÉ 2020, disponible sur: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ewe-evhe/>, 2000.

Ayawovi Djidjogbe Fanho, Le peuple ewe: la culture et les langues...

EWE, 2020. Disponible sur: [https://fr.m.wikipedia.org/wiki/%C3%89w%C3%A9_\(langue\)](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/%C3%89w%C3%A9_(langue)), 2013.

Gayibor, Nicoué Lodjou. *Recueil des sources orales du pays Aja-Ewe*, Benin, Ecole des lettres, 1977.

KOZELKA, Paul R. *Ewe (for Togo)*, Washington, D.C , ERIC Clearinghouse, 1980.

KWAKUMÉ, Henry. *Précis d'histoire du peuple Éwé (Évhé)*. Lome, École Professionnelle M.C., 1948.

MASSINA, Palouki. *Droits de l'homme, libertés publiques et sous-développement au Togo*. Lome, Editions africaines du Togo, 1997.

Presses de l'UB, journal des africanistes, 2020. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/africanistes/4197>

TOGO. *Histoire des Togolaise*. pt. 1-2. De 1884 a 1960, 2005.

Recebido em: 14/04/2021

Aceito em: 22/07/2021

Para citar este texto (ABNT): FANHO, Ayawovi Djidjogbe. Le peuple ewe: la culture et les langues. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.475-491, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Fanho, Ayawovi Djidjogbe (jul./dez. 2021). Le peuple ewe: la culture et les langues. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 475-491

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula

José de Inocência Narciso Cossa*

 <https://orcid.org/0000-0002-3075-2540>

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas (Mário Quintana apud, Moreira, A. 2010).

Resumo: O artigo faz um debate teórico e analítico sobre visão diferente do erro, mediante o aproveitamento do potencial transformador que este possui, em vez de vê-lo no seu caráter negativo e pessimista. Destarte, o estudo traçou os seguintes objetivos: (i) descrever a importância do erro; (ii) captar as percepções dos estudantes e professores sobre o erro e apresentar as estratégias adotadas pelos professores na correção de erros cometidos pelos estudantes. O estudo usou a abordagem qualitativa e os dados analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). O trabalho defende que, o erro é algo que não deve ser combatido e eliminado, devendo, pelo contrário, ser aproveitado para a compreensão dos aspectos que devem ser corrigidos. Os resultados indicam que os estudantes quando cometem erros se sentem culpados, envergonhados, ridículos. Assim, este sentimento pode ser indicativo da postura adotada pelo professor, o ambiente criado e a desconsideração de códigos restritos dos alunos. Por um lado, há professores que veem o erro como uma oportunidade de aprendizagem para si como docentes e para os alunos. Por outro lado, há aqueles que o veem como algo inconcebível e intolerável que deve ser rechaçado da sala de aulas. Uma das estratégias adotadas pelos professores com vista a lidar com o erro é a chamada de atenção e depois colocar perguntas em torno do erro cometido. Esta estratégia intimida os estudantes, criando distância entre o estudante e o professor e, por conseguinte, inibe a aprendizagem. Assim, baseado em Azevedo (2009), o estudo sugere que se desenvolva atividades didáticas que provoquem questionamentos nos alunos sobre seus posicionamentos e adotar uma atitude reflexiva diante do erro, procurando compreender o erro no interior de um contexto de ensino no qual o aluno que erra (PINTO, 2000), evitando o uso de regras gerais para resolver problemas pontuais (MANTOAN, 2003).

Palavras-chave: Erro do aluno; Ensino; Aprendizagem; Correção do erro

Lisima dra xihoxo ka Udondrisi ni udondri xilawini

Nkatrakanyu: Ntirhu lowu wukhanela hi wudokadokisana mayelanu ni mavonelo yohambana hi tlhelo la xihoxo xa mudondri akuva kutiviwa ntrhima ntrhima wa macincelo xinga na wona handleni ka kuvona ntikelelo lowu masiku ntrhaku mpfi wulikona. Nkongometu wa ntirhu lowu i kukomba lisima la xihoxo, kutiva mavonelo ya vadondri ni vadondrisi hi tlhelo dra xihoxo nikukombekisa marhengu ya vadondrisi loku vajula kukhanela hi xihoxo xa vadondri. Ntirhu lowu wuseketeliwile hi milawu yikombiwaka hi Bardin (1977). Wuseketeli dra ntirhu lowu kukomba lesvaku xihoxo ahinchumu xifaneliwaka kulwisana na xona nikuxiheta, kambe i nfanelo kuxitiviwa akuva kutiviwa yentelelo wa minchumu yifanelaka kulungisiwa. Mihandrhu yikomba lesvaku loku vadondri vani xihoxo vatitwa nandru, kudana ni kuhlekisa. Matrhamela lawa mangavenhamakombekisa

* Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Brasil; Mestre pela Universidade Eduardo Mondlane – Maputo; Licenciado pela Universidade Pedagógica – Maputo; Professor Auxiliar na Academia de Ciências Policiais – ACIPOL, E-mail: josecossa81@gmail.com

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

matrhamelo ya vadondrisi mimbangweni ni matramelweni ya vandondri. Kutani, hi tlhelo drimbeni kuni vadondri mpfi vavona xihoxo xa vadondri kufana ni mikhandlu ku vone ni ka vadondrisiwa. Hitlhelo drimbeni, kuni vadondrisi vavonaka xihoxo kufana nixidoho xaku axijuleki. Marhengu makumekaka ku vadondrisi loku vakumana xihoxo xa mudondri i kuvatratrya hi wugamu kuhamba xivitisu hi tleho dra xihoxo vangaxiyenca. Mayencelo lawa machavisa vadondondri vakumeka ni kuchava kakudondra. Kutani, ntirhu lowu wunimavonela yaku xihoxo xifanela kuvoniwa ndreni ka madondrisela akuva vadondri vahamba svivutisu niku nyikela mavonelo yavo (Azevedo, 2009) nimapimisela ya xihoxo nikuvona xihoxo ndreni mayelanu ni mbangu lowu kunga ni xihoxo anga xilaweni (Pinto, 2000) kutrhika minawu ya matiku kuva kucamula timhaka ta xichuketi (Mantoan, 2003).

Marhitsu ya nkoka: Xihoxo xa mudondri, Udondrisi ni udondri, Kululamisa ka xihoxo

Importance of error in the teaching and learning process in the classroom

Abstract: The article makes a theoretical and analytical debate about a different view of error, by taking advantage of the transformative potential that it has, instead of seeing it in its negative and pessimistic character. Thus, the study outlined the following objectives: describe the importance of the error; capture the perceptions of students and teachers about the error and present the strategies adopted by the teachers in correcting errors made by students. The study used the qualitative approach and the data was analyzed using the content analysis technique of Bardin (1977). The work defends that the error is something that should not be combated and eliminated, but, on the contrary, should be used to understand the aspects that must be corrected. The results indicate that when students make mistakes they feel guilty, ashamed, ridiculous. Thus, this feeling can be indicative of the attitude adopted by the teacher as well as the environment created and the disregard of students' restricted codes. Teachers, on the other hand, saw error as a learning opportunity for themselves as teachers and for students. Still others saw it as something inconceivable and intolerable that should be rejected from the classroom. One of the strategies adopted by teachers in order to deal with the error is to ask questions about the mistake made. This strategy intimidates students, creating distance between the student and the teacher and therefore inhibits learning. Thus, the study suggests that must be developed didactic activities that provoke questions in students about their positions (AZEVEDO, 2009) and adopt a reflexive attitude in the face of error, seeking to understand the error within a teaching context in which the student who makes mistakes (PINTO, 2000), avoiding the use of general rules to solve specific problems (MANTOAN, 2003).

Keywords: Student error; Teaching; Learning; Correction of the error

Introdução

Este trabalho faz um debate teórico e analítico sobre a importância do erro a partir de uma visão diferente do tratamento do mesmo, mediante o aproveitamento do potencial transformador que possui, em vez de vê-lo no seu caráter negativo, diabólico e pessimista. Destarte, o estudo traçou o seguinte objetivo geral: Refletir sobre a Importância do erro no Processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula e que para a sua operacionalização foram elaborados os seguintes objetivos específicos: descrever a importância do erro; captar as percepções dos estudantes e professores sobre o erro e apresentar as estratégias adotadas pelos professores na correção de erros cometidos

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

pelos estudantes. São vários os autores que se interessaram pelo estudo do erro: Correia (2010), Pinto (2000), Cury (2007); Barichello (2008); Rico (1995); De La Torre (1994); Macedo (1994), entre outros.

O problema deste estudo está ligado à nossa prática pedagógica, que na qualidade de docentes ou professores, temos lidado inúmeras vezes com erros cometidos pelos alunos na sala de aulas, entretanto, são poucas as vezes em que conseguimos e sabemos usar e aplicar o erro para o aprofundamento da aprendizagem dos alunos bem como para o aprimoramento da nossa atividade docente. A nossa reação tem sido díspar e, em algumas vezes, temos apresentado um sentimento de indignação, insatisfação, preocupação, tristeza, susto, desespero, olhando para o erro como um mal e/ou obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, pensando que a pessoa que o comete deve ser rechaçada, punida, castigada, humilhada, culminando assim com a sua reprovação escolar, tal como afirma Luckesi (1994, p. 35) quando defende que

o erro é sempre uma fonte de condenação e castigo porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada. Esta é uma compreensão e uma forma de agir, que configuram o nosso cotidiano de ser.

No entendimento de Espires e Cousin (2014), a punição pode inibir a reflexão do estudante, pois este fica com sentimento de culpa e medo. O estudante pode desenvolver o sentimento de culpa, visto que as respostas por ele produzidas contrariam o 'gabarito oficial' do professor, o qual é a referência a balizar o certo e o errado e, em caso de erro, a punição é encarada como um ato normal e necessário (SALSA, 2017). Contrariamente, Pinto (2000) defende que o erro deve perder a conotação negativa, passando a ser a essência da pedagogia do sucesso.

Assim, o professor no ato do seu exercício na sala de aulas, deve sempre que possível se colocar as seguintes perguntas: seria importante que os alunos cometessem erros na sala de aulas? Se sim, que tratamento a dar? Como e quando o corrigir? Que técnicas a adotar para a sua correção? Quais podem ter sido as causas do seu cometimento? É neste contexto que Salsa (2017, p. 90) questiona o seguinte:

por que nós, docentes, sempre associamos o erro produzido pelo aluno no contexto didático-pedagógico como uma construção unilateral, na qual subjaz a percepção: o aluno é quem deve estudar mais, ele é quem não presta atenção, ele é quem não tem base para acompanhar o que lhe é ensinado, etc.? Por que normalmente não estamos dispostos a pesquisar os motivos subjacentes a esse erro? Será que o aluno errou por uma interpretação equivocada quando leu a

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

questão? Será que essa interpretação enviesada se deu porque ele recorreu a um raciocínio lógico inválido, ou será que a própria estrutura da questão o induziu ao erro? Será que nós, professores, diante de certos tipos de erros recorrentes, debruçamo-nos sobre as questões que elaboramos a fim de verificar se há alguma relação entre essas questões e esses erros recorrentes?

O estudo considera ser importante ter em conta as questões colocadas por Salsa (2017), visto que a sala de aulas é conhecida pelas suas variadas e riquíssimas representações culturais. Nela podemos encontrar o país em miniatura, com diferenças e diversidades marcantes e patentes, sendo por isso, necessário e importante saber conduzir as ações pedagógicas, considerando o erro como um ato normal, necessário e indispensável, de modo a permitir que o estudante considere o erro como parte do processo de aprendizagem e o professor por seu turno, o considere como uma oportunidade para organizar o ensino (ESPIRES e COUSIN, 2014). São estes factos que concedem o sentido ético ao trabalho docente (PINTO, 2000).

Para todos os efeitos, o nosso ponto de partida é que o erro é o ponto nodal, articulador e nevrálgico do processo de ensino e aprendizagem, pelo que não deve ser diabolizado, combatido e ridicularizado. Ao contrário do que tem sido a percepção de alguns professores que o concebem como um elemento negativo, quase sempre consequência da falta de estudo do aluno, tendo por isso como destino, a sua eliminação (SALSA, 2017).

Destarte, para efeitos deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa visto que foram recolhidos dados em torno das percepções, ideias e experiências dos estudantes e professores sobre o erro nos trabalhos propostos. Foram entrevistados estudantes e professores do ensino superior e, para a interpretação dos dados empíricos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir da qual se agrupou os dados convergentes por um lado e os dados divergente por outro e discutidos à luz da literatura que aborda a temática.

Este artigo é relevante visto que vai preencher o vazio que existe em Moçambique relativamente aos estudos desta natureza, visto que da busca realizada em algumas bibliotecas físicas não encontramos estudos com o tema em pauta, sobretudo na perspectiva de importância de erro. O estudo vai ajudar aos docentes a compreenderem a importância do erro no processo educativo, e quiçá poderão ter outro entendimento sobre erro nos processos educativos, dado ao seu valor pedagógico.

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Quanto a estrutura, o documento encontra-se organizado em 7 partes, sendo a primeira a introdutória, seguida do debate da importância do Erro no Processo de Ensino-Aprendizagem. Na terceira secção faz uma breve apresentação das teorias de expectativas do Vroom e a de Reforço do Skinner. Na quarta discute se o erro é ou não um mal necessário nas Salas de Aulas. A seguir apresentam-se os procedimentos metodológicos, seguidos da secção de análise e discussão de resultados, e por fim apresentam-se as considerações finais.

Importância do Erro no Processo de Ensino-Aprendizagem: causas dos erros

São vários os aspectos que podem ser referenciados como causas de erros. Dentre eles, podem ser apontados os relacionados com a falta ou fraco domínio da matéria por parte do professor; desconhecimento do perfil curricular no qual a disciplina está inserida; fraca conduta e postura pedagógicas consideradas apropriadas e recomendáveis para o século XXI.

No mesmo diapasão, Cury (2005) afirma que a prática pouco eficiente dos professores é decorrente da falta de domínio dos conteúdos a serem ensinados e da falta de identificação dos objetivos que pretende atingir, conseqüentemente, sem uma clara compreensão sobre “o quê” e “para quê” ensinar. Assim, dificilmente o professor saberá “como” ensinar e, provavelmente terá uma prática pouco eficiente de ensino. Qualquer área de conhecimento tem sempre um (tipo) conhecimento puro, técnico-científico que, na maior parte das vezes, não é o mesmo a ensinar, pelo que se faz necessário transformá-lo em ensinável, em função das circunstâncias, o que Bernstein (2003) chama de pedagogização de conhecimento.

No mesmo condão, Shulman (1992) defende que, há necessidade de saber “o que”, “como” e “para quê” ensinar determinada disciplina ou matéria. O autor acrescenta afirmando que cada área do conhecimento tem uma especificidade própria que justifica a necessidade de estudar o conhecimento, tendo em conta a disciplina que o professor ensina e considerando as seguintes vertentes: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do currículo da disciplina. Assim, se o professor não tiver o domínio de uma destas vertentes como por exemplo, a falta de domínio do currículo da disciplina, pode levá-lo a desvalorizar o erro cometido pelo aluno, pois não

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

tem consciência, dimensão, magnitude e enquadramento do erro na disciplina ou matéria que lecciona.

Na mesma esteira, Souza (2002) entende que grande parte dos problemas detectados se prendem com a forma de atuação do professor, a começar pela concepção que ele tem do erro, o que pode ser inferido pela sua atitude diante dos erros cometidos pelos alunos em sala de aulas e nas suas avaliações. Adicionalmente, os erros podem, também advirem da ausência de planificação das aulas; o tipo de postura adotada pelo professor em relação ao erro; a valorização exacerbada do acerto (CARVALHO e CAMELO, 2016); o tipo de ambiente criado na sala de aulas e a desvalorização ou desconsideração dos códigos restritos dos alunos.

Ainda sobre as causas do erro, Cury (2007) defende que, o aluno pode errar por descuido ou falta de informações necessárias e, neste caso, a constatação de seu erro pode levá-lo, simplesmente, a refazer o seu procedimento. O erro pode também advir do confronto entre o conhecimento padrão e o popular, tal como sugere Branco (2005) que o aluno, normalmente, chega à escola com sede de aprendizagem e carrega consigo uma enorme bagagem de informações e de situações vividas no seu dia-a-dia. Em face disso, na sala de aulas, diante da resolução de um problema ou atividade, o professor espera que o aluno obtenha um resultado único como resposta. Caso isso não se verifique, o professor desconsidera todo o processo de construção do saber emitido pelo aluno e lhe atribui um valor negativo na avaliação da referida questão.

Por seu turno, Bodin (apud BURIASCO, 2000, p. 11) aponta 4 níveis do erro: a) **Erros de saber**: o aluno não sabe uma definição, uma regra, um algoritmo; b) **Erros de saber-fazer**: o aluno não sabe utilizar, corretamente, uma técnica, um algoritmo; c) **Erros ligados à utilização adequada ou não dos saberes ou do saber-fazer**: o aluno não reconhece que a utilização da relação de Pitágoras seria adequada para a resolução de certo problema; d) **Erros de lógica ou de raciocínio**: o aluno confunde hipótese e conclusão, encadeia mal os cálculos, tem dificuldade em lidar com os diferentes dados do problema proposto.

Na mesma linha de pensamento, sobre as causas de erro, Kuzmitskaya (apud CORREIA, 2010) aponta quatro (4) causas de erros, a saber: i) Insuficiência de memória de curto prazo; ii) Compreensão insuficiente das condições do problema; iii) Ausência de regras verbais para a realização de cálculos e iv) Uso incorreto das quatro

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

(4) operações. De acordo com Mantoan (2003) outra fonte capital do erro é o fato de se pensar que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos quantificando respostas-padrão, onde os seus métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco e a negação do valor do erro.

A partir desta breve discussão, pode-se aferir que existem várias causas de erro e, dentre elas, destacam-se as relatadas nesta secção, sendo que as referidas causas podem ocorrer isolada ou coletivamente, mas também podem depender de cada contexto, sendo que o mais importante é saber lidar e interpretar cada erro em função do sujeito e do contexto no qual estiver inserido.

Algumas teorias que (podem) ajudam na compreensão e análise do erro na sala de aulas

Para efeitos deste trabalho, elegemos duas (2) teorias que as consideramos essenciais para a interpretação e compreensão da temática em voga, que são: a Teoria de Reforço de Skinner e a Teoria de expectativas de Vroom. A teoria de Reforço do psicólogo Skinner baseia-se na ideia de que o comportamento humano pode ser explicado em termos da previsão positiva ou negativa, das consequências desse mesmo comportamento, sendo que o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto que o comportamento que é punido tende a ser eliminado.

Esta teoria acrescenta ainda que a opção pelo castigo do comportamento não desejado deve ser evitada, visto que contribui para o desenvolvimento de sentimentos de constrangimento e ações de revolta. A teoria ressalta ainda que ainda que haja necessidade de controlar o comportamento dos alunos, que isto deve ser feito de forma discreta, sem que eles se apercebam, aplicando sempre que necessário o reforço.

Já a Teoria de expectativas do Vroom defende que o processo de motivação deve ser explicado em função dos objetivos e das escolhas de cada pessoa e das expectativas de atingir esses mesmos objetivos, sendo a expectativa a probabilidade de uma determinada ação conduzir a um resultado desejado, mas a motivação será nula se a expectativa for nula ou negativa. Assim, a motivação vai depender do valor atribuído ao esforço do aluno em cada atividade e/ou à tentativa e o grau de probabilidade que ele admite para poder realizar, satisfatoriamente, o trabalho ou a tarefa atribuída.

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Nos EUA, a pesquisa realizada por Metcalfe (2017) mostrou que o cometimento de erros pode facilitar um novo aprendizado, visto que tais erros melhoram a memória posterior e geram respostas corretas, facilitando o aprendizado ativo ao estimularem o aluno a direcionar a atenção de forma adequada e informam o professor sobre onde concentrar o ensino. Assim, é essencial lidar com erros de forma sensível e evitar punições gratuitas, verbais ou não e estar aberto para erros e usá-los ativamente (ibidem).

Assim, a pesquisa entende que, há que recompensar sempre que necessário cada erro cometido pelo aluno, pois este alimenta, facilita e permite novas aprendizagens e situa o professor sobre o nível, tipo e as causas de erro, assegurando, igualmente, a adoção de melhores estratégias de ensino. A opção pelo castigo e/ou punição inibe novas aprendizagens do aluno que cometeu o erro, mas também aos demais colegas.

O erro, um mal necessário ou um mal a eliminar nas Salas de Aulas?

O erro seria algo a protelar ou a combater na sala de aulas? Seria possível trabalhar e obter resultados esbeltos, ignorando e/ou eliminando o erro? Huillet (2001) defende que não existe aprendizagem sem que haja erro. Desde que a escola existe, os pedagogos tiveram que enfrentar o problema dos erros cometidos pelos estudantes.

Por seu turno, Villas (2011) defende que a presença do erro é inevitável, portanto as atitudes relacionadas a ele precisam mirar-se em suas causas. Acrescenta ainda o autor que, ao ignorar o erro, o professor inibe as futuras aprendizagens significativas do educando. Não obstante, alguns professores olham para o erro como pecado, malefício, corpo estranho e indesejável nos processos de ensino e aprendizagem tal como defende Huillet (2001, p.1), que

muitas vezes os professores consideram o erro como um disfuncionamento do saber do aluno, que uma boa aprendizagem deveria ser capaz de evitar. Os professores que desejam que os erros desapareçam são muitas vezes desiludidos. Anos após anos, os mesmos erros voltam a aparecer.

Para Salsa (2017), esta forma de ver o erro está ligada ao ensino atrelado a uma visão positivista, na qual a verdade é absoluta, única e incontestável. Segundo Demo (2001), o erro não é um corpo estranho, ele é essencial e faz parte do processo. Por seu turno, De La Torre et al. (1994) afirmam que aprender com os erros é tão antigo quanto o

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

homem e o homem tem errado e continuará errando, porém é a sua capacidade para aprender com os erros, com os fracassos, o que o torna diferente das demais espécies.

Para Macedo (1994 apud CORREIA, 2010), o erro é um elemento possível e até necessário [...], sendo que, diferentemente da escola tradicional onde se rejeitava e procurava-se apagar a resposta não correta, tendo o professor como o dono do saber, na perspectiva construtivista, atua-se na raiz do erro, e por sua vez, o professor deixa de ser o centro ou dono do saber e adota uma postura de investigador e está permanentemente refletindo sobre a sua prática pedagógica (Idem).

Correia (2010) defende que se deve ter um olhar diferente e positivo em relação aos erros cometidos pelos alunos ao ponto de tomá-los como recurso metodológico e reorientado da prática pedagógica dos professores e não os transformar em um rótulo. De acordo com Espires e Cousin (2014), o erro pode servir como uma estratégia didática e um componente escolar de ensino construtivo de ajuda aos estudantes. Para o mesmo autor, o erro é indicador de grande valor pedagógico e envolve professores e alunos com a finalidade de superar problemas no acesso ao conhecimento, por outro lado. É neste contexto que Pinto (2000) afirma que o erro, quando submetido à reflexão, poderá desencadear um questionamento de todo o processo de ensino e transformar-se numa estratégia didática inovadora.

De acordo com Rushton (2018), o processo de análise de erros assiste o professor na melhoria da aprendizagem e cria oportunidade para que os alunos discutam, profundamente, maneiras alternativas de resolver exercícios e descubram seus próprios erros. Pelo que o erro, como objeto de conhecimento, deve ser usado para explorar as dificuldades de seus alunos para que eles as superem, e não como uma fonte de punição (CURY, 2007). Neste sentido, Luckesi (1995, p. 50-51) entende que a imposição de castigos, “[...] marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente” e as seqüelas mantêm-se no decorrer da vida. É neste contexto que Santos (2007 apud CORREIA, 2007) defende que com vista a reduzir a carga negativa da palavra erro, poderia se usar a expressão ‘maneiras de lidar’ no lugar de ‘erro’.

Desta feita, o erro pode ser uma fonte de aprendizagem de alunos, quando ele for explorado como um instrumento metodológico e via de construção de conhecimento, tal

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

como defende Cury (2007) quando afirma que o erro do aluno é um saber que ele possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem suas certezas, levando a um questionamento sobre as suas respostas. No mesmo diapasão, Azevedo (2009) defende que, o erro é um constituinte essencial do conhecimento dos alunos.

Ora, se determinado aluno obtiver ou apresentar resultado diferente do esperado na resolução de certo problema, deve-se ter ciência que ele aplicou determinadas estratégias que, por algum motivo, lhe pareceram relevantes em face do problema proposto (BARICHELLO, 2008). Ele (aluno) não age arbitrariamente, mas sim de acordo com um conjunto de conhecimentos estabelecidos em seu aparato cognitivo (Ibidem).

É neste contexto que, Pinto (2000) defende que os erros não têm mais um papel marginal na didática, visto que diferentemente das didáticas tradicionais, em que o erro servia como indicador do fracasso do aluno, já nas novas teorias o erro apresenta-se como um reflexo do pensamento do aluno, sendo percebido como manifestação positiva e de grande valor pedagógico. O erro, como sinal do fracasso do aluno, aparece inscrito na cultura avaliativa da escola, quando esta tem como foco de preocupação a “nota” para a aprovação e não a aprendizagem do aluno, reforçando, assim, a função classificatória e seletiva da avaliação (Ibidem).

Aliado a isso, De La Taille (1997) advoga que não basta o aluno ficar sabendo que errou, deverá igualmente ter acesso à qualidade de seu erro, sendo para tal haver necessidade de se evitar o autoritarismo, tecnicismo e o uso excessivo do poder. Na mesma linha do pensamento, Villas (2011) entende que há diferença entre corrigir o erro e ensinar a pensar sobre ele, visto que corrigir resulta apenas em correção sem reflexão, enquanto ensinar a pensar é desenvolver a consciência crítica, o que conseqüentemente promoverá momento de aprendizagem.

Por seu turno, Carvalho e Camelo (2016) defendem que não é suficiente identificar os erros e considerá-los como possíveis aliados da aprendizagem, pois tal não garante que os estudantes venham a corrigi-los de forma satisfatória, pelo que é importante que o professor tenha clareza do tipo de erro que foi manifestado, assim como a causa que levou à sua manifestação. Com efeito, Pinto (2000) chama atenção que corrigir requer cuidado, visto que corrigir pode significar retrair ou reprimir, pelo que é preciso ter sensibilidade e observar sempre o aspecto emocional, visto que, uma correção

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

inadequada pode baixar a autoestima do aluno, e este pode querer aceitar o “rótulo” de não ser, de fato bom, fazendo do erro uma constante aceitável e comum de seu cotidiano.

O mesmo entendimento é perfilhado por Luckesi (1995, p. 51) ao afirmar que, “a partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição.” Como forma de evitar as situações descritas por Pinto (2000) e Luckesi (1995), o professor deve ter a paciência de analisar cada erro cometido pelos seus alunos, aplicando estratégias e/ou técnicas diferentes para cada caso, visto que os erros não surgem acidentalmente, mas decorrem de estratégias e regras pessoais adquiridas nos conhecimentos iniciais (RICO, 1995). Ademais, as correções não podem ser todas da mesma natureza, porque os conteúdos não o são. Em cada situação há diferentes formas de fazer com que o aluno saiba o que errou e porque errou (VILLAS, 2011).

Assim, o estudo entende haver necessidade de valorizar o erro, pois, tal como se referenciou em seções anteriores, a sua desvalorização ou diabolização pode baixar a auto-estima do estudante, o gosto pela matéria, incluindo a rejeição de docente da disciplina, interessando-se apenas pela nota e posterior aprovação. A desvalorização e ridicularização do erro na sala de aulas, por parte de alguns professores, faz com que certos alunos optem por se rebelar, praticar indisciplina e desinteressarem-se pelas aulas, como forma de reivindicação, tal como afirma Mantoan (2003), quando informa que há alunos que rejeitam propostas descontextualizadas de trabalho escolar, sem sentido e atrativos intelectuais e protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e aos seus interesses pessoais.

Assim, se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. O erro é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos (MANTOAN, 2003). Ora, em caso de persistência do erro na sala de aulas, o professor pode optar por estabelecer conversas direcionadas seja na sala de aula ou fora dela. Poderá também optar por diversificar o tipo de atividades e instrumento que é aplicado para a avaliação.

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Aliás, o uso abusivo de expressões de encorajamento, tais como, “parabéns”, “bravo”, “continue assim”, “você tem se esforçado o bastante”, podem permitir o envolvimento, evolução e encorajamento do estudante, na medida em que, ele passa a ter um sentimento de pertença em relação à matéria em causa e olha para o erro como uma oportunidade única de aprendizagem. Estes atos, aparentemente simples permitem a humanização do aluno, tornando-se assim sensível aos problemas dos outros, sendo uma pessoa com cada vez mais valores humanísticos e, sobretudo, tolerante, compreensível e persistente. Os alunos são o espelho do professor, se este for humano, respeitoso, tolerante, os alunos também o serão, mas se o professor for arrogante, intolerante, inflexível, desumano, insensível, os seus alunos também o serão.

A valorização do erro pressupõe praticar um ensino inclusivo, sendo que uma das formas de praticar a inclusão nos processos educativos é ensinar levando em conta às diferenças dos alunos, mas isso não pressupõe diferenciar o ensino para cada um, mas sim, abandonar o ensino transmissivo, adotando, assim uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que seja contrária à visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2003).

Ademais, ensinar tendo em conta as diferenças significa não estabelecer uma referência e não buscar sempre o consenso, mas sim confrontar significados, desejos e experiências; garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos, o que pressupõe em parte ressignificar o papel do professor, da escola e de todas as práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do ensino, em todos os seus níveis (Ibidem). Ressignificar o papel do professor pressupõe, igualmente, na percepção do Mantoan (2003) quebrar o mito segundo o qual o professor é que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender, visto que se defende um ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos, intelectualmente, onde o professor manda copiar e/ou ditar os apontamentos, pois ele não é palestrante.

Um bom professor é aquele que partilha e constrói ativa e coletivamente os conhecimentos, conceitos, valores e atitudes na sala de aulas com os seus alunos. Desta forma, o professor estará a explorar os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração (MANTOAN, 2003). Aliás, ensinar na perspectiva

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

inclusiva, significa atuar de forma holística sobre o erro cometido pelo aluno e/ou pela turma, explorando os detalhes e a riqueza de cada erro.

Procedimentos Metodológicos e análises

Este estudo optou por uma abordagem qualitativa visto que, através do guião de entrevista recolheu as opiniões, ideias, expectativas e experiências dos professores e estudantes do ensino superior sobre o erro na sala de aulas. A recolha dos respectivos dados foi com recurso às plataformas digitais (*Whatsap e e-mail*), devido às restrições impostas pela Covid-19, momento este que coincidiu com o trabalho de campo. O estudo usou, igualmente, a pesquisa bibliográfica que permitiu aprofundar o tema através da consulta a vários autores que abordam o tema. O artigo optou por uma amostragem não probabilística de 45 informantes do tipo intencional, dentre docentes e estudantes do ensino público situado na Província de Maputo. Para a seleção dos sujeitos baseou-se no tempo de serviço como docente (superior a dois anos) enquanto para os estudantes optou-se pela técnica de casos extremos (Primeiro e Quarto anos). Em relação aos docentes entrevistados, os seus níveis académicos variam entre licenciado e Doutor. Para a análise e discussão de dados, o estudo recorreu à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir da qual se agrupou os dados convergentes por um lado, e os dados divergentes por outro e estes foram discutidos à luz da literatura que aborda a temática.

Percepção do erro na sala de aulas pelos estudantes e professores

Esta secção faz a discussão de dados recolhidos através de entrevista estruturada junto de estudantes e professores do ensino superior. As perguntas colocadas aos estudantes, em n° de 6 foram ligeiramente diferentes das colocadas aos docentes, em n° de 3. Os dados recolhidos foram discutidos com base na literatura referenciada ao longo do texto. Foram entrevistados 45 sujeitos, dentre os quais 27 estudantes do 1° e 4° anos e 18 Docentes, dentre homens e mulheres do Ensino Superior.

Os estudantes, na sua maioria, afirmaram que quando cometem erros sentem-se mal, culpados, envergonhados, ridículos. O sentimento manifestado pelos estudantes pode ser indicativo do tipo de postura adotado pelo professor em relação ao erro cometido, a valorização exacerbada do acerto, o tipo de ambiente criado na sala de aulas

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

e a desconsideração de códigos restritos, tal como entende Souza (2002) que, grande parte dos problemas detectados prendem-se com a forma de atuação do professor, a começar pela concepção que ele tem do erro, o que pode ser inferido pela sua atitude diante dos erros cometidos pelos alunos em sala de aulas e nas avaliações.

As categorias presentes no seio dos estudantes como medo, vergonha, estar desapontado, ridículo, sentimento de culpa é um indicativo de que os estudantes não são ensinados a viver e conviver com o erro na sala de aulas. O erro não é visto como ponto de partida na construção de conhecimento, mas sim como algo grave e que magoa e fere, indesejável, destrói e envergonha. O medo de errar não é só em relação ao docente, mas também para com aos seus próprios colegas. Este tipo de sentimento pressupõe que se trata de uma cultura instituída e impregnada na sala de aulas e no ambiente escolar em geral, em que quem erra é tido como péssimo e, por conseguinte, eliminado.

Este tipo de sentimento é um indicativo de que na sala de aulas há um ambiente hostil dada a postura adotada pelos professores e estudantes e há também desconsideração dos códigos restritos que se manifestam na sala de aulas. No entendimento de professores e estudantes, os quais hostilizam os que cometem erros é que o erro deve ser eliminado (SALSA, 2017), instituindo-se assim a cultura de acerto, a qual contraria a visão de Correia (2010) que defende que se deve ter um olhar diferente e positivo em relação aos erros cometidos pelos alunos ao ponto de tomá-los como recurso metodológico e reorientador da prática pedagógica de professores e não os transformar em um rótulo.

O sentimento de vergonha, medo, culpa que caracteriza os estudantes quando cometem erros inibe a aprendizagem, pois estes não participam das aulas, por medo de errar. O medo que os estudantes têm em participar das aulas para não errarem é um indicativo de que o erro é sancionado na sala de aulas ainda que seja uma sanção simbólica, mas esta freia a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, tal como defende Espires e Cousin (2014) que a punição pode inibir a reflexão do estudante, pois, este fica com sentimento de culpa e medo, por entender que as respostas por ele produzidas contrariam o 'gabarito oficial' do professor, o qual é a referência a balizar o certo e o errado.

Assim, pelo fato de o erro representar uma anomalia, disfunção e um tipo de índice de que o aluno não sabe fazer e que não estudou (BURIASCO, 2000) e também por

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

contrariar o 'gabarito oficial' do professor, o aluno é chamado atenção quando comete erro, quer pelos professores quer pelos alunos. Pinto (2000) repreende este tipo de postura, aconselhando que ao corrigir se deve ter cuidado, visto que corrigir pode retrair, pelo que é preciso ter sensibilidade e observar sempre o aspecto emocional, na medida em que uma correção inadequada pode baixar a autoestima do aluno e este pode querer aceitar o 'rótulo' de não ser de fato bom, fazendo do erro uma situação constante, aceitável e comum de seu cotidiano. Não obstante, alguns estudantes afirmaram, também, de forma unânime, que aceitam serem corrigidos em casos de cometerem erros.

Nota-se que, ainda que os estudantes aceitem ser corrigidos, deve-se ao medo dos danos que o erro provoca à sociedade e não pela oportunidade para a aprendizagem. O medo que os estudantes têm de cometerem erros deve-se em parte à postura adotada por alguns professores em face do erro, que se caracteriza pela humilhação aos estudantes. Assim, tal como postulam Espires e Cousin (2014), o erro é sempre uma fonte de condenação e castigo porque decorre de uma culpa segundo os padrões correntes de entendimento e que deve ser reparada.

Entende-se que cometer erro na sala de aulas é importante, pois, o erro pode servir de alavanca, de um instrumento orientador e farol para o desempenho e intervenção do professor e dos alunos na sala de aulas, por isso o erro deve ser analisado de forma crítica e acríca com vista a encontrar as possíveis fontes, conforme postula Rushton (2018), que o processo de análise de erros assiste o professor na melhoria da aprendizagem e cria oportunidade para que os alunos discutam, profundamente, maneiras alternativas de resolver exercícios e descubram seus próprios erros.

Ainda que o erro tenha sido cometido por um único aluno, pode, provavelmente, não ser apenas dele, mas de toda a turma, por isso é importante fazer uma intervenção cuidadosa e inteligente, no lugar de humilhar os alunos que os cometem. Ainda sobre a importância de cometer erros na sala de aulas, Cury (2007) advoga que o erro do aluno é um saber que ele possui, construído de alguma forma e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem suas certezas, levando-o a um questionamento sobre as suas respostas.

Assim, é importante que os professores e os alunos evitem diabolizar os alunos que cometam erros na sala de aulas. A sala de aulas é a arena ideal e própria para o cometimento de erros. O erro é uma das formas de manifestação das diferenças entre os

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

alunos, por isso não deve ser visto como uma disfunção, anomalia, deficiência. Aliás, é através dele que o estudante aprende, ganha espaço e, sobretudo, confiança de si mesmo. O erro não permite apenas o desenvolvimento do intelecto do aluno, mas também serve de bússola orientadora para o trabalho docente.

Percepção do Erro na Sala de Aulas pelos Professores

No grupo de professores registramos percepções dispares quanto ao erro cometido pelos estudantes. Uns afirmaram que viam o erro como uma oportunidade de aprendizagem para si como docentes, mas também para os alunos. Alguns viam-no como uma espinha dorsal para a aprendizagem e outros veem-no como algo inconcebível e intolerável que deve ser rechaçado e eliminado da sala de aulas. As percepções dos professores coincidem com as ilações de Espires e Cousin (2014) ao postularem que é importante saber conduzir as ações pedagógicas, considerando o erro como um ato normal, necessário e indispensável, de modo a permitir que o estudante considere o erro como parte do processo de aprendizagem e o professor, o considere como uma oportunidade para organizar o ensino. Complementando, Rushton (2018) afirma que o erro assiste o professor na melhoria da aprendizagem e cria oportunidade para que os alunos discutam maneiras alternativas de resolver exercícios e descubram seus próprios erros.

Porém, alguns professores ficam aborrecidos quando determinado estudante comete erro. Outros ainda, olham para o erro como sendo resultado da falta de atenção e dedicação dos estudantes, por isso eles optam por remeter o estudante às classes anteriores e/ou visitar as matérias anteriores para corrigir o seu próprio erro. Os professores entrevistados olham para o erro como sendo da inteira responsabilidade do estudante, e que sempre o culpado é o aluno e o professor do nível/classe anterior, por isso que ficam aborrecidos.

O aborrecimento pode ser resultado de falta de preparação das aulas, que cria insegurança e optar por intimidar aos alunos (MAZULA, 2018). Portanto, há uma espécie de acusação em forma de bola de neve onde não se reconhece que determinado erro pode ser fruto das estratégias mal aplicadas na sala de aulas. É importante que em cada erro cometido na sala de aulas se faça uma avaliação profunda e cuidadosa das possíveis

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

motivações. E, sempre pensar que o erro cometido pode ser resultado de ações conjuntas (estudante e professor).

Estratégias Adotadas pelos Professores na Correção dos Erros Cometidos pelos Alunos na Sala de Aulas

Os professores entrevistados adotam estratégias diferentes com vista a fazerem face ao erro cometido pelos alunos. Alguns afirmaram que optavam por chamar atenção e depois colocavam perguntas em torno do erro cometido, outros disseram que exploravam o raciocínio do aluno e depois apresentavam a resposta correta.

No entendimento desta pesquisa, as estratégias adotadas pelos professores não permitem uma aprendizagem eficiente, visto que a chamada de atenção pode intimidar aos estudantes, criando, assim, distância entre o estudante e o professor e, por conseguinte inibir a aprendizagem.

Aliás, mesmo aqueles professores que afirmaram que deixavam o aluno terminar o seu raciocínio e de seguida apresentarem a ideia correta, a pesquisa entende que não é *per si* um procedimento correto, pois, o professor não deu espaço para estudar a causa do erro, não deu oportunidade para o estudante pensar no seu próprio erro, tal como defende Villas (2011) que há diferença entre corrigir o erro e ensinar a pensar sobre ele, na medida em que, corrigir resulta apenas em correção sem reflexão, enquanto ensinar a pensar é desenvolver a consciência crítica, o que conseqüentemente promoverá um momento de aprendizagem.

Na mesma senda, Carvalho e Camelo (2016) defendem que não é suficiente identificar os erros e considerá-los como possíveis aliados da aprendizagem, pois tal não garante que os estudantes venham a corrigi-los de forma satisfatória, pelo que é importante que o professor tenha clareza do tipo de erro que foi manifestado, assim como a causa que levou à sua manifestação. Outros professores, ainda, sobre as estratégias adotadas, afirmaram que privilegiavam o diálogo, envolvimento da turma de modo a corrigir o erro, revisão dos conteúdos.

Esta postura é também defendida pelo Rushton (2018) que afirma que o processo de análise de erros assiste o professor na melhoria da aprendizagem e cria oportunidade para que os alunos discutam profundamente maneiras alternativas de resolver exercícios e descubram seus próprios erros. A Teoria de Reforço de Skinner e de expectativas de

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Vroom, em torno do mesmo assunto, advoga que ainda que haja necessidade de controlar o comportamento dos alunos, isto deve ser feito de forma discreta e sensível, evitando punições gratuitas e verbais, sendo que a correção deve ser feita sem que os alunos se apercebam, aplicando sempre que necessário o reforço.

O cometimento do erro na sala de aulas pode ser um indicador de que os processos não estão adequados, que as estratégias adotadas na sala de aulas não são apropriadas. As ideias dos sujeitos de pesquisa quanto ao cometimento do erro na sala de aulas coincidem com as ilações de Mantoan (2003) ao defender que, se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma, ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico.

Considerações finais

O artigo teve como objetivo fazer debate teórico e analítico sobre a visão diferente do erro, mediante o aproveitamento do potencial transformador que possui, em vez de vê-lo no seu caráter negativo e pessimista, sendo que para a sua operacionalização a pesquisa descreveu a importância do erro; captou as percepções dos estudantes e professores sobre o erro e apresentou as estratégias adotadas pelos professores na correção de erros cometidos pelos estudantes.

A opção metodológica adotada consistiu na recolha de percepções dos estudantes e docentes sobre o erro na sala de aulas e as estratégias adotadas pelos professores com vista a lidar com os erros. De modo geral, a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos propostos, se tomar em consideração os dados apresentados ao longo do trabalho. O erro deve ser visto como ponto de partida na construção de conhecimento e servir de alavanca e de guia orientador e/ou farol seja para o professor seja para o aluno.

Não obstante, neste estudo, os resultados indicam que os estudantes, na sua maioria, quando cometem erros sentem-se mal, culpados, envergonhados, ridículos, pelo que, o sentimento manifestado pelos estudantes pode ser indicativo do tipo de postura adotado pelo professor em relação ao erro cometido, o tipo de ambiente criado na sala de aulas e a desconsideração de códigos restritos (Bernstein, 1986) dos alunos, na medida em que, alguns professores viam o erro cometido como algo inconcebível e intolerável que devia ser rechaçado e eliminado da sala de aulas.

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Quanto às estratégias adotadas pelos professores com vista a lidar com o erro, dentre várias, afirmaram que optavam por chamar atenção e depois colocavam perguntas em torno do erro cometido. Esta estratégia intimida os estudantes, criando, assim, distância entre o estudante e o professor e, por conseguinte inibir a aprendizagem. As estratégias adotadas pelo Professor não devem ter em vista a categorização da turma, a sua penalização, discriminação e humilhação, mas pelo contrário, ajudar na construção de conhecimentos e elevação de valores humanísticos, sobretudo, os referentes à sensibilidade, compreensão e tolerância.

Referências

- AZEVEDO, D. S. *Análise de erros Matemáticos. Interpretação das respostas dos alunos*. 2009. 65f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS-Instituto de Matemática. Porto Alegre, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977;
- BARICHELLO, L. *Análise de resolução de problemas de cálculo diferencial em um ambiente de interação escrita*. 2008. 127f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2008;
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização". In: *Cadernos de pesquisa*. S/ Vol. n. 120, p.75-110, nov. 2003;
- BURIASCO, R. L. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 22, p. 175 – 178, jul./dez. 2000;
- CORREIA, C. Os erros no processo ensino/aprendizagem em Matemática. *Educação: teoria e prática*, v. 20, n.34, 2010, p. 169-186;
- ESPIRES, V.; COUSIN, A. O erro como estratégia didática na formação continuada do professor. *Cadernos PDE*. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de produções didático-pedagógicas. vol.2, 1-28. 2014.
- CURY, H. N. *Análise de erros: O que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica; 2007;
- DE CARVALHO, F.; CAMELO, M. *Uma abordagem do erro no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma atividade investigativa*. III Congresso Nacional de Educação, Natal – Rio Grande do Norte, 2016; p. 1-9.

José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

DE LA TORRE, S. *Errores y Currículo: tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1994.

DEMO, P. E. É errando que a gente aprende. *Nova Escola*. São Paulo, Vol. II, n.144, pp.49-51, ago. 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, M. *A Inclusão escolar o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003;

MAZULA, B. *A Complexidade de ser Professor em Moçambique e seus desafios*. Maputo. Plural Editores, 2018.

METCALFE, J. Learning from Errors. *Annual Review of Psychology*, n.68, v.1, p.465-489, 2017.

PINTO, N. B. *O Erro como estratégia didáctica*. São Paulo, Editora Papirus; 2000;

RICO, L. Errores y dificultades em el aprendizaje de lãs matemática. In: KIPATRICK, J.; GOMES, P.; RICO, L. (Org.). *Educación matemática. Colômbia: Grupo editorial iberoamérica*, 1995, p. 69-108.

RUSHTON, S. J. Teaching and learning mathematics through error analysis. *Fields Math Educ J*, v.3, n.4, p.1-12, 2018.

SALSA, I. da S. A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. *REMATEC*, n. 26, 2017, p. 86 – 99.

SHULMAN, L. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subjectspecific conceptions of teaching. In: MESA, L. M.; JEREMIAS, J. M. V. (Org.). *Lãs didácticas específicas em la formación del professorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1992, p. 53-69;

SOUZA, S. *Erros em Matemática. Um estudo diagnóstico com alunos da 6ª série do ensino fundamental*. 193 f. Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002;

VILLAS, S. A construção da aprendizagem a partir do erro. 2011. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro>.

Acesso no dia 6 de Fev. de 2021

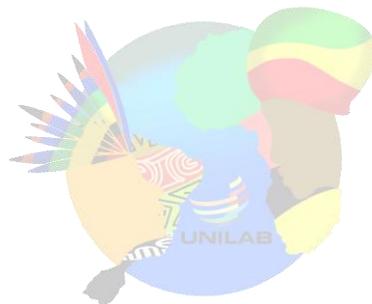
José de Inocência Narciso Cossa, Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula...

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 18/09/2021

Para citar este texto (ABNT): COSSA, José de Inocência Narciso. Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.16-36, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Cossa, José de Inocência Narciso. (jul./dez. 2021). Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): p.26-36.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

Vicente António Vicente *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6220-7731>

Sílvia Verónica Paulo Suaze **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3692-0242>

José de Inocência Narciso Cossa ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3075-2540>

Resumo: O artigo analisou a contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança na prevenção criminal no bairro da Matola “A”, Município da Matola. O artigo optou pela abordagem mista auxiliada pela técnica de análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2006). Para a recolha de dados foram administradas entrevistas estruturadas aos membros da PRM, dos CCS envolvidos na implementação dos CCS e questionários padronizados aos residentes. O estudo baseou-se numa amostragem não probabilística por conveniência constituída por 29 indivíduos dos quais 4 membros da PRM, 5 dos CCS e 20 moradores do bairro da Matola “A”. O estudo verificou que os CCS no bairro da Matola “A”, funcionam apenas com os líderes comunitários que partilham informações sobre a situação criminal do bairro da Matola “A”, ao Chefe do Sector do Posto Policial do Mercado Santos. A PRM apenas presta assistência aos líderes comunitários em matéria operativa. As reuniões de ligação Polícia - comunidade e o patrulhamento são as atividades realizadas com maior frequência para implementação dos CCS, mas a participação dos cidadãos nestas atividades é muito fraca, embora os mesmos tenham conhecimento do seu dever de participar nas mesmas atividades. Assim, o estudo concluiu que os CCS contribuem na prevenção criminal no bairro da Matola “A”, através das denúncias das manifestações delitivas e partilha de informações para a prevenção e esclarecimento de casos criminais. Assim, o artigo propõe que ao nível das esquadras e Postos Policiais da PRM se integrem os CCS na estrutura orgânica das Esquadras e dos Postos Policiais da PRM, a nível do MINT, a criação de mecanismos para aprovação de um instrumento legal que elucida os atores responsáveis pela criação dos CCS e o respectivo regulamento que orienta o seu funcionamento, a nível do Governo, a remuneração dos líderes comunitários que participam nas atividades dos CCS.

Palavras-Chave: Conselhos Comunitários de Segurança e Prevenção criminal

Wuyehlekety ga civhunetelo ca huwo ya kutiyisa kurhula hithlelo ga kutivhikela wugevengi cipandzeni ca kaMatsolo “A”

Mpatsakalo: A gondzo leyi yixopaxopile civhunetelo ca huwo ya kutiyisana hithlelo ga kutivhikela wugevengi kaMatsolo-“A”, cipandzeni ca kaMatsolo. A gondzo yikhedhile a xopaxopelo gakupatsana, na givhunetelwa hi mawonela ya Bardin (2006). A kuxopaxopeni kutirhisiwile a nongoloko wa zwiwutisu ka maphoyisa, ni ka ca huwo ya kutiyisa mugangeni hithlelo ka wugevenga (CCS), ni zwiwutisu za matshamela man’we mabohiweke, ka vahanyi va muganga. A

* Mestre em Ciências Policiais pela Academia de Ciências Policiais-Moçambique, especialidade Investigação Criminal e professor na ACIPOL.Email: vvicente63@gmail.com

** Docente da Academia de Ciências Policiais de Moçambique, Mestra em Ciências Policiais, especialidade de Investigação criminal na Academia de Ciências Policiais - Moçambique.Email: silviagarepesuaze@gmail.com

*** Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Brasil; Mestre pela Universidade Eduardo Mondlane – Maputo; Licenciado pela Universidade Pedagógica – Maputo; Professor Auxiliar na Academia de Ciências Policiais – ACIPOL, E-mail: josecossa81@gmail.com

Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocência Narciso Cossa, Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

wuxopaxopi legi gitiseketelile ka nkombekisu wokala *probailistica*, ka ntlawa wa makhume mambiri ni nthlanu ni mune wavanhu, kavona mune maphoyisa, nthlanu valumba CCS, makhume mambiri valumba vahanye va muganga wa kaMatsolo-“A”. A wuxopaxopi legi gitsumbuluxile ku a maCCS ya cipandzi ca kaMatsolo-A mafambisiwa ntsena hi varhangeli vacipandze, lava vakhemelenaku mahungu yakufambelana ni wugevengi cipandzeni ca kamatsolo ni tihosi ta Setori le Bazareni ga Santos. A Wuphoyisa ga Tiku ga Musambiki (PRM) gi seketela varhangeli va cipandze mayelanu ni ntiru awuwoneleli. A minthlanganu ya Wuphoyisa – Cithsungu zvin`we ni wuhloti ga zvicevenga, mintiru yi mahiwaku nguvhu hi maCCS, kambe a cithsungu acitinyiketeli hambu lezvo citivaku a fanelo leyo yakukumeka ka mintiru leyi. Hikokwalaho, wuxopaxopi legi gichikele magumu yaku amaCCS mavhunetela ka wuvhikeli ga wugevengi ka cipandzi ca kaMatsolo, hokolaho ka kukecara zvilo zvawubihhi ni kukhemelana ka mahungu ya kuvhikela ni ku thlamusela ta wugevenga. Hikokwalaho, a mawonela ya gondzo leyi, hilawa yaku lomo zvikwadhereni ni tiPosto ta wuphoyisa ga tiku kufanela kupetiwa maCCS, kambe kulaveka mphepho wa minayo yakufambisa matirela, ni mahakhelela yakona kavhangeli va cipandze mayelanu ni ntiru awuwoneleli.

Magezu Ya Hombe: Huwo ya kutiyisa kurhula mugangeni; wuwoneleli ga kutivhikela wugevengi.

Analysis of the contribution of the Community Security Councils (CCS) in crime prevention in the neighborhood of Matola “A”

Abstract: The article analyzed the contribution of Community Security Councils to crime prevention in the neighborhood of Matola “A”, Municipality of Matola. The article opted for the mixed approach aided by the technique of content analysis from the perspective of Bardin (2006). For data collection, structured interviews were administered to members of the PRM, the CCS involved in the implementation of the CCS and standardized questionnaires to residents. The study was based on a non-probabilistic convenience sample consisting of 29 individuals, including 4 members of the PRM, 5 of the CCS and 20 residents of the Matola “A”, neighborhood. The study found that the CCS in the Matola A neighborhood work only with community workers who share information about the criminal situation in the Matola neighborhood to the Sector Head of the Police Station of Mercado Santos. PRM only assists community leaders in operational matters. Police - community liaison meetings and patrolling are the activities most frequently carried out for the implementation of CCS, but citizen participation in these activities is very weak, although they are aware of their duty to participate in the same activities. Thus, the study concluded that CCS contribute to criminal prevention in the neighborhood of Matola through denunciations of dilutive manifestations and sharing information for the prevention and clarification of criminal cases. Thus, the article proposes that at the level of PRM police stations and police stations, CCS should be integrated into the organic structure of PRM police stations and police stations, at MINT level, the creation of mechanisms for the approval of a legal instrument that clarifies the actors responsible for the creation of the CCS and the respective regulation that guides its operation, at the Government level, the remuneration of the community leaders who participate in the activities of the CCS.

Keywords: Community Security Councils and Criminal Prevention

Introdução

O artigo intitulado “Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”, está inserido no contexto de análise dos CCS que estão sendo implementados pela Polícia da República de

Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocência Narciso Cossa, Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

Moçambique (PRM) no Município da Matola no bairro da Matola “A” como mecanismo de implementação da política do Policiamento Comunitário (PC).

Tal como noutros países como Portugal, Brasil, Estados Unidos de América, Canadá, Japão que adotaram a política do PC como estratégia de prevenção criminal, Moçambique de acordo com Chiria (2017) criou a política do PC em 2001 como uma forma de estreitar as relações entre a polícia e a comunidade e redefiniu o modelo do seu funcionamento em 2008, criando os CCS como forma de melhorar a eficácia desta política pública de segurança.

Todavia, enquanto o Estado moçambicano esforça-se na busca de mecanismos para fortalecer o modelo de funcionamento do PC assim como na aprovação de vários instrumentos como a lei nº 17/97 de 01 de Outubro, o decreto nº 15/2000, de 20 de Junho; o decreto nº 11/2005 de 10 de Junho, o decreto nº 85/2014, de 31 de Dezembro, com vista a garantia da Ordem, Segurança e Tranquilidade Públicas, a criminalidade tem aumentado no Município da Matola. Aliás, após a redefinição do modelo do funcionamento dos CCS em 2008, esperava-se que os casos criminais reduzissem. Contrariamente ao que se esperava, constata-se ainda que os números sobre a criminalidade no Município da Matola têm aumentado, tal como demonstram os dados do Comando Provincial da PRM de Maputo apresentados no quadro um (1) abaixo.

Quadro 1. Situação criminal no Município da Matola

Anos	Esquadra (Delegacia)/Bairro								
	1ª Matola A	2ª Matola D	3ª Fomento	4ª Liberdade	5ª Machava	6ª Infulene	7ª T3	8ª Beleluane	9ª Tsalala
2017	244	191	83	303	345	138	364	349	525
2016	585	168	91	231	381	136	361	368	371
2015	471	138	64	137	184	99	201	222	374
2014	893	120	53	116	163	83	173	186	303
Total	2193	617	291	787	1073	456	1099	1125	1573

Fonte: DEIPLA do Comando Provincial da PRM - Província de Maputo

Outrossim, apesar de ter sido redefinido o modelo de funcionamento dos CCS em 2008 com a realização da primeira Conferência Nacional sobre o PC, a 1ª Esquadra da Matola “A”, de 2014 à 2017 (período em estudo), continuou a registar maior número de casos criminais (2193), aliado à regressão e desistência dos membros dos CCS em comparação com o período antes da redefinição do modelo do funcionamento dos CCS (2004 à 2007). Neste período (2004 à 2007), a 1ª Esquadra da Matola “A”, registou 1936

casos criminais e desistência de cerca de 80 membros dos CCS em 2004 para 10 em 2008. De 2014 a 2017 os CCS passaram a funcionar apenas com os líderes comunitários.

Os dados do quadro dois (2) abaixo demonstram essa tendência de aumento de casos criminais depois da redefinição dos modelos do funcionamento dos CCS no período 2014 a 2017 em comparação com o período antes da redefinição do modelo de funcionamento dos CCS (período 2004 à 2007), aliada à regressão e desistência dos membros dos CCS.

Quadro 2. Casos criminais e membros dos CCS antes e depois da redefinição do modelo do funcionamento dos CCS na 1ª Esquadra da Matola “A”

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2014	2015	2016	2017
Casos criminais	635	385	675	471	403	893	471	585	244
Total	1936					2193			
Membros dos CCS no bairro da Matola A	80	80	40	22	10	Líderes comunitários			

Fonte: Area de Setorização do Posto Policial do mercado Santos e 1ª Esquadra da Matola “A”

Assim, com vista a responder o problema anteriormente levantado, foi formulada a seguinte pergunta de partida: *Como é que os CCS contribuem na prevenção criminal no bairro da Matola “A” no Município da Matola?* Com vista a responder o problema, o artigo teve como objetivo geral analisar a contribuição dos CCS na prevenção criminal no bairro da Matola “A” no Município da Matola e para a sua operacionalização formulou os seguintes objetivos específicos: i) Descrever o funcionamento dos CCS como mecanismo de prevenção criminal no bairro da Matola “A”; ii) Caracterizar as atividades desenvolvidas pelos membros da PRM e dos CCS do bairro da Matola “A”, no âmbito da implementação dos CCS; iii) Identificar a relação laboral entre os membros da PRM, dos CCS e dos residentes do bairro da Matola “A” durante a implementação dos CCS e iv) Captar as percepções dos membros da PRM, dos CCS e residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal.

Para a materialização dos objetivos específicos foram colocadas quatro questões de pesquisa: i) Como funcionam os CCS no bairro da Matola “A”?; quais são as actividades desenvolvidas pelos membros da PRM e dos CCS no bairro da Matola “A”, no âmbito da implementação dos CCS? ii) qual é a relação laboral entre os membros da PRM e os dos CCS do bairro da Matola “A”? iii) que percepções têm os membros da

PRM, dos CCS e residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal?

Este estudo é relevante pelo fato de os CCS constituírem um fórum para o desenvolvimento de relações entre a polícia e a comunidade, de modo a promover a prevenção da criminalidade nas comunidades, por um lado. Por outro, por ser um tema decorrente da transformação das sociedades contemporâneas e que provoca certa “tensão” nas comunidades devido ao aumento da criminalidade nos bairros do Município da Matola. Outro aspecto que nos impulsionou a realizar a presente pesquisa, é pelo fato de a pesar de existirem estudos que abordam a questão dos CCS no mundo em geral e particularmente em Moçambique, poucos abordarem este assunto na perspectiva de PPS de prevenção criminal, especificamente na contribuição desta política no âmbito de prevenção primária e situacional da criminalidade.

Em Moçambique, por exemplo, o estudo de Dina (2014), realizado no bairro de Khongolote no Município da Matola, explica os CCS como forma de participação dos cidadãos na segurança pública. Já o estudo de Bilério, Mandra, Essinalo e Mugime (2018) realizado nas províncias de Nampula, Tete e Niassa que avaliou a filosofia da implementação dos CCS de 2008 a 2015, explicou os CCS como estratégia de trabalho policial comunitário de redução e combate à criminalidade. Por seu turno, o estudo de Alberto (2014) realizado na Cidade de Maputo, a pesar de ter explicado o PC como PPS que garante a segurança pública, explicou o PC como uma das alternativas para a prevenção e combate à criminalidade e a desordem.

Destarte, mais do que uma contribuição teórica sobre a contribuição da política do PC e sobretudo dos CCS no âmbito de prevenção primária e situacional da criminalidade, a presente pesquisa é relevante na medida em que aprofunda a compreensão dos mecanismos do funcionamento dos CCS e propõe sugestões que possam melhorar o seu funcionamento para prevenção criminal no bairro da Matola “A”. Ora, este artigo intitulado “Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança na prevenção criminal no Município da Matola no bairro da Matola A” no período de 2014 a 2017, surge no contexto de análise dos CCS que estão sendo implementados pela PRM no bairro da Matola “A”, como mecanismo de implementação da política do PC para prevenção criminal.

Este artigo aborda os CCS com enfoque na prevenção criminal no âmbito de Segurança Pública, sem descurar outras analogias como a Jurídica e Criminológica dos CCS e prevenção criminal. A escolha do bairro da Matola “A” para a realização do presente estudo, deveu-se ao fato do mesmo fazer parte dos bairros da área de jurisdição da 1ª Esquadra que registraram mais casos criminais durante o período de estudo, em comparação com as outras esquadras do Município da Matola de acordo com os relatórios anuais da criminalidade do Comando Provincial da PRM de Maputo apresentados no quadro 1.

De acordo com o mapa sanitário da Cidade da Matola (2016), o bairro da Matola “A” faz parte dos bairros do Posto Administrativo da Matola e está localizado no Sul da Cidade da Matola e faz divisão à Norte com os bairros da Matola “F” e “B” respectivamente. A Sul faz divisão com o distrito de Boane, à Este com a baía de Maputo, a Noroeste com o bairro Trevo e à Sudoeste com o distrito de Boane. O artigo optou pelo período compreendido entre 2014 e 2017 pelo fato da 1ª Esquadra da Matola “A” ter registrado durante o período em estudo, maior número de casos criminais em comparação com as outras Esquadras do Município da Matola, embora o Estado através do Ministério do Interior tenha redefinido o modelo do funcionamento dos CCS em 2008.

Ademais, a definição do período em referência prende-se não apenas pelo imperativo metódico, mas também pelo fato de ser neste intervalo de tempo que a 1ª Esquadra da Matola “A” registrou maior número de casos criminais em comparação com o período antes da redefinição do modelo de funcionamento dos CCS (2004 a 2007), aliado à regressão e desistência dos membros dos CCS.

Para efeitos deste artigo, adotou-se a seguinte estrutura: a primeira seção apresenta a Introdução, que engloba o problema que motiva realização da pesquisa, os objetivos geral e específicos da pesquisa, a relevância da pesquisa, a delimitação do estudo, e as questões da pesquisa. Na segunda seção são apresentados os conceitos de Crime, Conselhos Comunitários de Segurança e a teoria de prevenção criminal que sustenta a presente pesquisa. Já a terceira seção apresenta a metodologia que orientou a pesquisa, contendo o método e abordagem da pesquisa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a população - alvo, amostragem e amostra. A quarta seção ocupa-se pela análise e interpretação de dados. Finalmente a quinta e a última seção apresenta as

considerações finais e sugestões que visam o melhoramento do funcionamento dos CCS para a prevenção criminal no bairro da Matola “A”.

2. Conceito de Crime e Conselhos Comunitários de Segurança: Uma Revisão de Literatura

2.1. Crime

Colhado (2016) defende que o conceito de crime evoluiu e se modificou ao longo do tempo. Atualmente, os Códigos Penais não trazem mais a definição do que é crime, cabendo à doutrina a elaboração desse conceito. Dessa forma, o autor apresenta o conceito de crime em 3 perspectivas (formal, material e analítica).

O conceito formal segundo Colhado (2016, p.2) caracteriza o crime como sendo “todo ato ou fato que a lei proíbe sobre ameaça de uma pena”. Noronha (1983, p.410, cit. in Colhado 2016), define Crime segundo o conceito material, sendo a conduta praticada pelo ser humano que lesa ou expõe e periga o bem protegido pela lei penal. Colhado (2016) ao definir o conceito analítico de crime divide-o em duas vertentes: o bipartido e o tripartido. Para a teoria bipartida o crime é um fato típico e antijurídico, sendo a culpabilidade apenas responsável por dosear a pena. Já para a teoria tripartida, o crime é um fato típico, antijurídico e culpável.

De acordo com o artigo 1 do Código Penal moçambicano aprovado pela Lei n.º 35/2014 de 31 de Dezembro, crime é o fato voluntário declarado punível pela lei penal. Entretanto, no Código Penal vigente (aprovado pela Lei nº 24/2019 de 24 de Dezembro), não está expresso o conceito de crime, como continha no Código Penal revogado.

Embora no Código Penal vigente não esteja expresso o conceito de crime, o crime no presente estudo é concebido como todo fato declarado punível pelo Código Penal moçambicano vigente.

2.2. Conselhos Comunitários de Segurança

Teixeira (2014) define CCS como canais de participação popular em assuntos ligados à Segurança Pública, com carácter consultivo e não deliberativo, ou seja, as questões levadas no conselho auxiliam no processo de tomada de decisão dos

responsáveis pelas ações, mas não os obrigam a agir desta ou daquela forma. Bilério et al. (2018, p.8), citando o Gabinete de Conselho de Policiamento Comunitário (GCPC, 2010) define CCS como:

entidades constituídas por líderes comunitários do mesmo bairro ou Município, que se reúnem voluntariamente para discutir, analisar, planejar e acompanhar a solução dos seus problemas comunitários de segurança, desenvolver campanhas educativas e estreitar laços de entendimento e cooperação entre várias lideranças locais.

Por sua vez, Miranda (2008, p. 62) define CCS como um “fórum marcado por relações formalizadas, ou seja, é regulado por uma legislação específica, com objetivos, funções e procedimentos razoavelmente definidos, além de possuir um caráter permanente ou estável”. De acordo com Marcineiro e Pacheco (2005), os CCS são entidades sem fins lucrativos que se agregam ao sistema de Segurança Pública para servir de foro de encontro das organizações formais com a comunidade, constituindo-se uma forma concreta de decisões do Estado nos assuntos referentes à Segurança Pública. Por seu turno, Casagrande e Scardueli (2013) definem CCS como instituições que buscam soluções específicas para os problemas de segurança pública nos municípios e funcionam como órgãos de cooperação, planejamento, troca de ideias e de recursos, com objetivo de atingir metas estabelecidas pelos membros que atuam dentro dos conselhos.

Por sua vez, Dina (2015, p.14) define os CCS como “formas de organização comunitária visando promover boas práticas junto da comunidade, identificando e prevenindo todos fatores que atentam a paz, harmonia e bem-estar social dos moradores”. Fazendo uma análise dos conceitos acima, constata-se que de um modo geral, os conceitos de Marcineiro e Pacheco (2005), Dina (2015), Casagrande e Scardueli (2013), Teixeira (2014); Bilério et al. (2018) convergem em relação a forma, caráter e objetivos dos CCS ao afirmarem que os CCS são formas de organização comunitária com caráter consultivo com objetivos de discutir os problemas de segurança. No entanto, não fazem menção em relação a legalidades dos mesmos, tal como defende Miranda (2008), que os CCS são fóruns marcados por relações formalizadas, ou seja, regulados por uma legislação específica.

Assim, de acordo com as definições acima, depreende-se que os CCS são formas de organização comunitária regulados por uma legislação específica, com caráter consultivo e com objetivos de discutir os problemas de segurança da Comunidade. Na presente pesquisa, os CCS são também considerados como PPS, pelo facto de serem uma estratégia de implementação da política do PC criada pelo Governo através da PRM.

Aliás Filocre (2009, p.148), defende que as PPS “são as diversas acções governamentais ou não-governamentais, que sofrem ou causam impacto no problema da criminalidade e da violência”.

2.3.Contribuição dos CCS na prevenção criminal e a Teoria de Prevenção Criminal

Mais do que reprimir, é necessário prevenir. Para isso, os CCS voltados à interação entre polícia e sociedade, mostram-se como a melhor maneira de equacionar o uso da força pelo Estado e o respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos (TEIXEIRA, 2011). As ideias deste autor justificam a razão de vários países adotarem os CCS como uma nova estratégia de prevenção da criminalidade. Aliás Vasco (2014) defende que os CCS são fundamentais, porque quando bem realizados, as suas acções possuem grande poder de minimizar ou até mesmo evitar que alguns problemas se tornem situações complexas e de maior perigo.

No entanto, Araújo e Braga (2008) defendem que para a eficiência e eficácia dos CCS é necessário que a relação entre o Estado e a sociedade seja a melhor possível, e que haja entre eles, um intercâmbio de informações com o fim de garantir a segurança das pessoas. Teixeira (2011) afirma que os resultados dos CCS serão alcançados quando os outros órgãos, igualmente responsáveis pelo sistema de segurança pública – Judiciário, Ministério público, Organizações governamentais e não governamentais (ONG’s) estejam concentrados com o mesmo espírito participativo necessário a esta forma de policiamento.

Vasco (2014) na mesma senda de Teixeira (2011) argumenta que nos CCS as acções não são realizadas apenas pela Polícia. Além da participação da comunidade, é necessário também obter colaboração de outros representantes públicos, como os municípios, hospitais, escolas, Ministério Público, entre outros. Essa coordenação, de diversas instituições, é fundamental, porque muitos problemas de segurança exigem providências que não dizem respeito apenas à polícia, mas também a outros serviços públicos. O resultado desse esforço conjunto acaba por ser um novo olhar e uma nova atitude perante os problemas de segurança e do próprio trabalho policial.

Por sua vez, Miranda (2008) defende que os CCS devem ser espaços públicos, cujos instrumentos privilegiados de resolução de conflitos sejam o diálogo e a publicidade, para que funcionem como uma estratégia viável de prevenção criminal. Mais ainda, o

autor ensina que para o sucesso dos CCS, estes devem funcionar como instâncias consultivas e não deliberativas, com uma legislação específica com competência legal para formular políticas e fiscalizar a sua implantação. Por fim, Miranda (2008) defende que as reuniões de um conselho devem ser abertas à comunidade, mesmo que não exista direito a voto. É necessário ainda que cada conselho elabore seu regulamento interno, o qual, deve ser submetido à autoridade competente do poder Executivo para aprovação.

Por sua vez Bayley (2001) defende que independentemente do país que implementa as atividades do PC, para que alcance os seus objetivos devem possuir quatro características principais: i. Organização da prevenção do crime tendo como base a comunidade; ii. Reorientação das atividades de policiamento para enfatizar os serviços não emergentes e para organizar e mobilizar a comunidade a participar na prevenção do crime; iii. Descentralização do comando policial por áreas e iv. Participação de civis, no planeamento, execução, monitoria e avaliação das atividades de policiamento. Teixeira (2014) ensina que para que haja sucesso dos CCS, estes devem promover a integração das instituições policiais com a comunidade e desta com a polícia, restituindo a credibilidade e transmitindo confiança e sentimento de segurança.

A integração das instituições policiais com a comunidade segundo o autor, pode se dar de diversas formas como: i. Realização constante de reuniões (pelo menos uma vez por mês) para permitir uma delimitação mais clara junto às comunidades do papel das diversas instituições que podem agir de forma integrada para o controle da violência e da criminalidade; ii. Prestação de contas das questões apresentadas nos conselhos; iii. Desenvolvimento de programas articulados voltados para a prevenção de delitos e redução de riscos; iv. Criação de programas de instrução e campanhas educativas que fortaleçam os vínculos comunitários com as organizações policiais; v. Desenvolver campanhas de comunicação para divulgar e difundir novos conceitos de Segurança Pública; vi. Realizar seminários, cursos, palestras técnicas e educativas com o objetivo de realizar o aprimoramento dos profissionais das diversas áreas e segmentos, através da disseminação e intercâmbio de informações e experiências positivas.

Por fim, o autor defende que para o sucesso dos CCS, os agentes envolvidos nos CCS devem conhecer os problemas da comunidade através da realização do diagnóstico dos problemas com mais precisão construído por ambas as partes, para permitir o

desenvolvimento de ações voltadas para a prevenção da violência e da criminalidade na comunidade. Uma vez que este artigo se centra nas ações de prevenção criminal desenvolvidas pelos membros da PRM e pelos membros dos CCS no âmbito de prevenção criminal e não nas causas da criminalidade, entende-se que a teoria de prevenção seja a mais adequada para iluminar este trabalho. A teoria de prevenção situacional defende como estratégia de prevenção criminal a redução das oportunidades e facilidades para a ocorrência do crime, dificultando as condições para a sua ocorrência através de medidas de dissuasão criminal, como a vigilância da Polícia, e medidas de segurança nas residências (Vasco, 2014).

A teoria de prevenção situacional ajuda na presente pesquisa a compreender os modelos situacionais como técnicas de segurança que podem ser usadas pela comunidade e pelos membros da PRM para a prevenção criminal. Por exemplo, se os moradores do bairro da Matola “A” participarem nos CCS irão denunciar os locais mais vulneráveis para ocorrência da criminalidade, de modo a que a PRM adote os modelos situacionais para a redução das facilidades de ocorrência do crime no respectivo local. Deste modo, os CCS estarão a contribuir para a prevenção criminal no bairro da Matola “A”.

3. Metodologia adotada

Este artigo optou por um estudo de caso porque visava estudar de forma aprofundada a contribuição dos CCS na prevenção criminal no Município da Matola, no bairro da Matola “A”, sem no entanto, generalizar os resultados dos dados obtidos, tal como defende Gil (2008) que o estudo de caso é caracterizado por um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, buscando a compreensão do funcionamento ou da evolução deste caso ou sistema, sem visar a generalização deste entendimento para outros casos ou sistemas.

Desta forma, o método de estudo de caso permitiu-nos obter informações precisas sobre o funcionamento dos CCS, atividades desenvolvidas nos CCS, relação entre os atores dos CCS e as percepções dos atores envolvidos na implementação dos CCS sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal no bairro da Matola “A”. O presente estudo é basicamente qualitativo, entretanto por termos usados algumas técnicas quantitativas como por exemplo a análise da tendência percentual dos dados recolhidos através do

inquérito por questionário, fez-se a combinação das duas abordagens (quantitativa e qualitativa).

Para a análise dos dados qualitativos (dados recolhidos através das entrevistas) usou-se a técnica de análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2006 cit. in Júlio, Santos, Morais e Neto, 2017), que compreendeu três etapas (pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados obtidos e interpretação).

Na primeira etapa, preparamos e organizamos os resultados das entrevistas e dos questionários em função das categorias da amostra que foram por um lado os membros da PRM e dos CCS envolvidos na implementação dos CCS e por outro lado, alguns moradores do bairro da Matola “A”, posteriormente procedeu-se com a codificação dos entrevistados e inquiridos, que se baseou no uso das letras iniciais maiúsculas da função exercida por cada entrevistado seguido pela data, mês e ano da entrevista.

Na segunda etapa, os resultados das entrevistas e dos questionários foram agrupados em função das quatro (4) categorias de análise nomeadamente: funcionamento dos CCS como mecanismo de prevenção criminal, atividades desenvolvidas pelos membros da PRM e dos CCS do bairro da Matola “A” para implementação dos CCS, relação laboral entre os membros da PRM e dos CCS do bairro da Matola “A” e percepções dos membros da PRM, membros dos CCS e residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal.

Na terceira etapa, os resultados obtidos por meio da segunda etapa foram interpretados e discutidos à luz das diferentes conclusões dos autores que abordam a temática em estudo. Para a materialização do presente estudo foram usadas como técnicas, a pesquisa bibliográfica, documental, entrevista estruturada e questionário estruturado. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura de livros já publicados e artigos científicos¹ que fazem referência à contribuição dos CCS na prevenção criminal.

A análise documental consistiu na consulta de relatórios anuais da situação criminal das Esquadras do Município da Matola de 2014 a 2017, dos relatórios da 1ª Esquadra da Matola “A” de 2004 a 2008 e de 2014 a 2017 e da legislação vigente em Moçambique relacionada com os CCS como a CRM de 1990, a Lei nº 17/97 de 01 de Outubro (lei que aprova a Política de Defesa e Segurança no país), a lei que cria a PRM (16/2013 de 12 de Agosto), o decreto que regulamenta a lei dos Órgãos Locais do Estado

¹ As referidas obras estão mencionadas nas referencias bibliográficas do presente estudo.

(DECRETO nº. 11/2005 DE 10 DE JUNHO) e decreto nº 85/2014 de 31 de Dezembro, que aprova o Estatuto Orgânico e o Organograma da PRM.

A entrevista padronizada permitiu-nos explorar as ideias e sentimentos dos membros da PRM e dos CCS do bairro da Matola “A” sobre o funcionamento e contribuição dos CCS na prevenção criminal. O questionário permitiu aos respondentes não só a escolha de alternativas fixas como também emitir as suas opiniões livremente e usando a própria linguagem sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal.

Como instrumentos de recolha de dados optou-se por um lado no guião de entrevista estruturado que nos permitiu recolher informações e opiniões sobre as percepções dos membros da PRM e dos CCS envolvidos na implementação dos CCS do bairro da Matola “A”, sobre o funcionamento e contribuição dos CCS na prevenção criminal. Por outro lado, optou-se pelo inquérito por questionário misto contendo perguntas abertas e fechadas que permitiu captar as percepções de alguns residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal.

Fizeram parte deste estudo membros da PRM afetos na 1ª Esquadra da Matola “A” e no Comando Provincial da PRM de Maputo e residentes do bairro da Matola “A”. Assim, o artigo optou por uma amostragem não probabilística por conveniência que consistiu em seleccionar os sujeitos da presente pesquisa em nº de 29 sujeitos, tendo em conta as informações que têm sobre o funcionamento e contribuição dos CCS na prevenção criminal e também por alguns serem indivíduos que estão envolvidos na implementação dos CCS no bairro da Matola “A”.

4. Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos dados da presente pesquisa, consubstanciou-se na interpretação das questões respondidas pelos membros da PRM, membros dos CCS entrevistados e residentes do bairro da Matola “A” inquiridos à luz dos autores que abordam a temática em estudo, com vista a estabelecer as principais conclusões na pesquisa.

De acordo com os dados apresentados pelos entrevistados da presente pesquisa na primeira categoria (funcionamento dos CCS), constatou-se que os CCS no bairro da Matola “A” funcionam apenas com os líderes comunitários (Secretário do bairro, Chefes dos quarteirões e Chefes de 10 casas) que partilham informações sobre a situação

criminal do bairro da Matola “A” e denunciam os delinquentes e criminosos ao Chefe do Sector do Posto Policial do Mercado Santos, que por sua vez, partilha estas informações ao Comandante da 1ª Esquadra, ao Chefe do Sector Maior, que também canaliza-as ao Departamento de Operações do Comando Provincial da PRM de Maputo.

A partir da análise do decreto 85/2014 de 31 de Dezembro (decreto que aprova o Estatuto Orgânico e o Organograma da PRM), pode-se deduzir que a área de setorização do Posto Policial do Mercado Santos acaba partilhando as informações criminais recolhidas na comunidade do bairro da Matola “A”, ao Departamento de Operações do Comando Provincial da PRM de Maputo e não ao Departamento do PC, uma vez que por um lado, o referido decreto, não preconiza a interligação entre estas duas áreas e por outro, não esclarece a quem se subordina a área de setorização.

Por exemplo, o nº 8 do artigo 10 do referido decreto (85/2014 de 31 de Dezembro), estabelece como função do Departamento de PC, organizar a participação das comunidades na manutenção da ordem e tranquilidade públicas no respectivo território, mas não faz menção da interligação do Departamento do PC com a área de setorização.

Outrossim, os nº 1 e 2 do artigo 48 do mesmo decreto (85/2014 de 31 de Dezembro), estabelecem que os sectores policiais são desdobramentos operativos que funcionam junto das comunidades e povoações, dirigidos por um Sargento Principal da Polícia, nomeado pelo Comandante-Geral da PRM sob proposta do Comandante Provincial da PRM, mas não preconizam a subordinação dos sectores policiais e a interligação do Departamento do PC com a área de setorização.

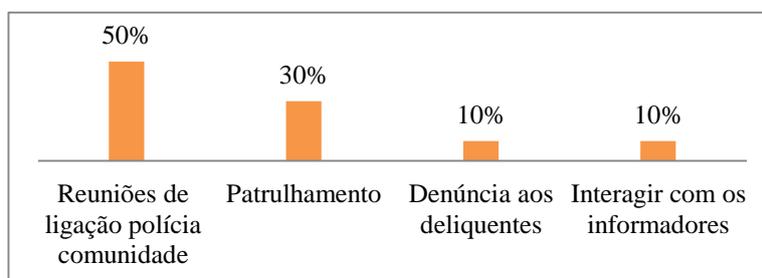
É de salientar que é por meio destas omissões que as Áreas de setorização no bairro da Matola “A”, acabam trabalhando de forma direta com o Departamento de Operações do Comando Provincial da PRM de Maputo e não com o Departamento do PC do Comando Provincial da PRM de Maputo.

Sobre a composição dos CCS, ao analisarmos o decreto 11/2005, de 10 de Junho (decreto que regulamenta o funcionamento dos Órgãos locais do Estado) constatamos que o mesmo estabelece no seu artigo 119 que os membros que devem compor os CCS a nível dos distritos, postos administrativos, localidades e bairros devem ter a composição máxima e mínima de cinquenta (50) à trinta (30), quarenta (40) à vinte 20 e vinte (20) à dez (10), em cada conselho.

Contudo, a composição dos CCS do bairro da Matola “A”, constituídos apenas pelos líderes comunitários, não respondem aos números estabelecidos pelo decreto 11/2005, de 10 de Junho.

Em relação a segunda categoria referente as atividades desenvolvidas pelos membros da PRM e dos CCS para implementação dos CCS, constatou-se que para a implementação dos CCS no bairro da Matola “A”, são realizadas reuniões de ligação Polícia – comunidade, patrulhamento, denúncia dos delinquentes e a interação da Polícia com os informadores sobre a situação delitativa e criminal bairro da Matola “A” (gráfico 1).

Gráfico 1. Respostas dos entrevistados sobre as atividades desenvolvidas para implementação dos CCS



Fonte: elaborado pelo autor com base nos depoimentos dos inqueridos

Teixeira (2014) ensina que para além das reuniões de ligação Polícia – comunidade, para o sucesso dos CCS, estes devem promover a integração das instituições policiais com a comunidade e desta com a polícia, através da realização das seguintes atividades. Desenvolvimento de programas articulados voltados para a prevenção de delitos e redução de riscos; Criação de programas de instrução e campanhas educativas que fortaleçam os vínculos comunitários com as organizações policiais; Desenvolver campanhas de comunicação para divulgar e difundir novos conceitos de Segurança Pública; Realizar seminários, cursos, palestras técnicas e educativas com o objetivo de realizar o aprimoramento dos profissionais das diversas áreas e segmentos, através da disseminação e intercâmbio de informações e experiências positivas sobre os CCS.

Assim, a partir de Teixeira (2014) pode-se deduzir que o sucesso dos CCS não depende apenas de reuniões de ligação Polícia – comunidade, denúncias aos delinquentes e a interação da Polícia com os informadores, mas também da realização de

outras atividades tais como: o desenvolvimento de programas de instrução e campanhas educativas que fortaleçam os vínculos comunitários com as organizações policiais; realização de seminários, cursos, palestras técnicas e educativas com o objetivo de realizar o aprimoramento dos profissionais das diversas áreas e segmentos, através da disseminação e intercâmbio de informações e experiências positivas sobre os CCS, atividades estas que não são realizadas nos CCS no bairro da Matola “A”

Ainda nesta categoria, constatou-se que apesar de haver mecanismos de proximidade da Polícia aos cidadãos através das reuniões de ligação Polícia-comunidade, este mecanismo está a quem de se tornar factível devido a hora em que decorrem as reuniões de ligação Polícia-comunidade (período laboral), falta de apoio de outras organizações nas atividades dos CCS como por exemplo os empresários e a fraca adesão dos cidadãos nas reuniões de ligação Polícia-comunidade, embora os mesmos tenham conhecimento do dever de participar nas atividades dos CCS.

Vasco (2014) afirma que nos CCS, as ações não são realizadas apenas pela Polícia. Além da participação da comunidade, é necessário também obter colaboração de outros representantes públicos, como os municípios, hospitais, escolas, Ministério Público, entre outros. Essa coordenação, de diversas instituições, é fundamental, porque muitos problemas de segurança exigem providências que não dizem respeito apenas à polícia, mas também a outros serviços públicos. O resultado desse esforço conjunto acaba por ser um novo olhar e uma nova atitude perante os problemas de segurança e do próprio trabalho policial.

Teixeira (2011) na mesma senda de Vasco (2014) afirma que os resultados dos CCS serão alcançados quando os outros órgãos, igualmente responsáveis pelo sistema de segurança – Judiciário, Ministério Público, Organizações Governamentais e não governamentais (ONG’s) estejam concentrados com o mesmo espírito participativo necessário a esta forma de policiamento. Assim, a partir de Teixeira (2011) e Vasco (2014) pode-se afirmar que a falta de apoio de outras Organizações nas atividades dos CCS e fraca adesão dos cidadãos nas reuniões de ligação Polícia-comunidade no bairro da Matola “A” pode influenciar negativamente no bom funcionamento dos CCS no bairro da Matola “A” e conseqüentemente na má contribuição desta política para a prevenção criminal.

Na perspectiva de prevenção situacional da criminalidade, os moradores inquiridos, responderam que tem desenvolvido algumas estratégias de prevenção criminal nas suas residências tais como: uso de sistemas de segurança eletrônica (5%), contratação de guardas civis ou agentes de segurança privada (15%), vedação elétrica (10%) e uso cão de guarda (25%). As estratégias de prevenção criminal adotadas pelos moradores do bairro da Matola “A” convergem com os ensinamentos da teoria de prevenção situacional. Esta teoria de acordo com Vasco (2014) defende como estratégia de prevenção criminal a redução das oportunidades e facilidades para a ocorrência do crime, através de medidas de dissuasão criminal, como a vigilância da Polícia e a sensibilização do público a adotar medidas de segurança nas suas residências.

Na análise feita sobre a relação laboral entre os membros da PRM, dos CCS e dos residentes do bairro da Matola “A” durante a implementação dos CCS (3ª categoria), constatou-se que embora a maior parte dos entrevistados (78%) tenha afirmado que a relação laboral entre os membros da PRM e dos CCS durante a implementação dos CCS é boa, os depoimentos dos Responsáveis pelo bairro da Matola “A” e pela setorização no Posto Policial de Mercados Santos demonstraram que esta relação encontra pontos de ruptura por um lado, quando os criminosos denunciados pelos residentes do bairro da Matola “A” através dos CCS são postos em liberdade pela Procuradoria, e por outro, pela falta de motivação dos líderes comunitários por falta de incentivos para partilhar as informações delitivas no bairro da Matola “A”.

Araújo e Braga (2008) afirmam que para o sucesso dos CCS é necessário que a relação entre Estado e a sociedade seja a melhor possível, e que haja entre eles, um intercâmbio de informações com o fim de garantir a segurança das pessoas. Trojanowicz e Bucqueroux (1990), na mesma senda de Araújo e Braga, (2008) defendem que o sucesso dos CCS depende dum bom relacionamento entre a Polícia e os cidadãos da comunidade, e este relacionamento deve ser de respeito à ética, às normas e procedimentos policiais, cumprimento das leis vigentes, responsabilidade e confiança mútua entre a Polícia e a comunidade.

Assim, a partir das afirmações de Araújo e Braga (2008) e Trojanowicz e Bucqueroux (1990) pode-se afirmar que os problemas que afetam o bom relacionamento entre os membros da PRM, membros dos CCS e a comunidade do bairro da Matola “A”, podem influenciar negativamente no bom funcionamento dos CCS no bairro da Matola “A”

e conseqüentemente na má contribuição desta política para a prevenção criminal. Aliás, Vasco (2014) defende que os CCS são fundamentais para a prevenção criminal, no entanto, o seu sucesso depende da boa realização das suas ações, porque as suas ações, possuem grande poder de minimizar ou até mesmo evitar que alguns problemas se tornem situações complexas e de maior perigo para a segurança das comunidades.

Por fim, na análise feita sobre a percepção dos membros da PRM, dos CCS e residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal (3ª categoria), constatou-se que embora ainda persistem dificuldades no funcionamento e participação dos cidadãos nas atividades dos CCS, a maior parte dos membros da PRM assim como os membros dos CCS e a comunidade do bairro da Matola “A” reconhece a importância desta política na prevenção da criminalidade. Esta atividade foi assumida por maior parte dos entrevistados como uma estratégia viável que garante a partilha de informações para a prevenção da criminalidade no bairro da Matola “A” (quadro 3).

Quadro 3. Respostas dos entrevistados sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal

Categoria	Contribuição dos CCS			
	SIM	%	Não	%
Membros da PRM	4	100	0	0
Sub Total	4			
Membros dos CCS	5	100	0	0
Sub Total	5			
Residentes do bairro da Matola	17	85	3	15
Total geral	29			

Fonte: elaborado pelo autor com base nos depoimentos dos inquiridos

Para os entrevistados e inquiridos, os CCS contribuem na prevenção criminal no bairro da Matola “A” através da partilha de informações da situação criminal do bairro entre os líderes comunitários e membros da PRM para a elaboração de planos operativos de prevenção criminal, denúncia das manifestações delitivas e dos respectivos delinquentes assim como a denúncia das manifestações criminais e dos respectivos criminosos para a investigação e esclarecimento de casos tanto de natureza criminal assim como não.

Embora a presente pesquisa não apresenta dados numéricos que estabelecem uma relação direta entre os CCS e a redução da criminalidade no bairro da Matola “A” devido à falta de dados numéricos que mostram a forma como os casos criminais são

prevenidos e esclarecidos na 1ª Esquadra da Matola “A”, através dos depoimentos acima, compreende-se que os CCS contribuem para a prevenção criminal no bairro da Matola “A”.

No entanto, segundo os entrevistados e inquiridos, ainda há dificuldades no funcionamento e na participação dos cidadãos nas atividades dos CCS. Esta dificuldade prende-se à falta de clareza dos instrumentos dos CCS em relação ao responsável pela criação dos CCS. Por exemplo, a resolução nº 71/AM/2011 estabelece através da alínea p) do nº 1 do artigo 7 que compete ao secretário do bairro dinamizar os CPC, mas não atribui a responsabilidade do secretário do bairro de criar os CCS.

Outrossim, o decreto nº. 11/2005 de 10 de Junho estabelece através da alínea d) do artigo 106 que as autoridades comunitárias devem “participar às autoridades administrativas e policiais as infrações cometidas e a localização de malfeitores, esconderijos de armas e áreas minadas”, mas não esclarece quem deve criar os CCS. O mesmo cenário, verifica-se com a lei 16/2013 de 12 de Agosto (lei da PRM) que preconiza através da alínea i) do nº 2 do artigo 4 que compete à PRM “organizar a participação das comunidades na manutenção da OSTP no respectivo território”, mas também não atribui a responsabilidade de criar os CCS à PRM.

É de salientar que é por meio destas dificuldades que a PRM acaba delegando esta tarefa aos líderes comunitários, tal como demonstram os dados apresentados anteriormente no na primeira categoria que os CCS no bairro da Matola “A” funcionam apenas com os líderes comunitários. A dificuldade da participação dos membros dos CCS e dos cidadãos nas atividades dos CCS, prende-se à falta de motivação destes atores para participarem nas atividades dos CCS, uma vez que os instrumentos que regulam o funcionamento dos CCS não preveem a remuneração dos cidadãos que participam nos CCS, estes baseiam-se no nº. 1 do artigo 267 da CRM de 1990 que prevê como dever e honra a participação dos cidadãos na defesa da independência nacional, soberania e integridade territorial.

O estudo de Bilério et al. (2018) realizado nas províncias de Nampula, Tete e Niassa em Moçambique que tinha como objetivo avaliar a implementação dos CCS, verificou que o voluntarismo como forma de participação dos cidadãos nos CCS revela-se pouco mobilizador tanto para a comunidade tanto para os membros dos CCS. Segundo os autores, os membros dos CCS olham para esta atividade como uma estratégia de

sobrevivência, tendo em conta aos níveis de pobreza e desemprego em que eles vivem. Mais ainda, Beato (2011 cit. in BILÉRIO et al. 2018) defende que apesar de haver características comuns para o sucesso da implementação do PC no mundo, este tem mais sucesso nos países desenvolvidos do que nos países em desenvolvimento devido ao desequilíbrio das condições socioeconômicas.

O estudo de Alberto (2014) que analisou o Policiamento Comunitário na Cidade de Maputo constatou que o fracasso do Policiamento Comunitário nos bairros periféricos da cidade de Maputo, em parte, deveu-se a falta de motivação dos seus membros. Assim, tendo em conta o contexto socioeconômico do nosso país e o exposto acima por Bilério et al. (2018) e Alberto (2014) compreende-se que há necessidade de remunerar ou subsidiar os membros dos CCS que participam nas atividades dos CCS para que se sintam reconhecidos e motivados pelo trabalho que exercem.

Considerações finais

O artigo teve como objetivo geral analisar a contribuição dos CCS na prevenção criminal no bairro da Matola “A” no Município da Matola e para a sua operacionalização formulou os seguintes objetivos específicos: i) Descrever o funcionamento dos CCS como mecanismo de prevenção criminal no bairro da Matola “A”; ii) Caracterizar as atividades desenvolvidas pelos membros da PRM e dos CCS do bairro da Matola “A”, no âmbito da implementação dos CCS; iii) Identificar a relação laboral entre os membros da PRM, dos CCS e dos residentes do bairro da Matola “A” durante a implementação dos CCS e iv) Captar as percepções dos membros da PRM, dos CCS e residentes do bairro da Matola “A” sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal. A opção metodológica adotada foi qualitativa de tipo estudo de caso que consistiu na recolha de percepções sobre a contribuição dos CCS na prevenção criminal no Município da Matola, no bairro da Matola “A”. De modo geral, a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos propostos, se tomar em consideração os dados apresentados ao longo do trabalho.

Os resultados deste artigo indicam que, apesar de persistirem dificuldades no funcionamento e participação dos cidadãos nas atividades dos CCS devido a várias dificuldades apresentadas na presente pesquisa (falta de clareza dos instrumentos dos CCS em relação ao responsável pela sua criação, falta motivação dos líderes comunitários por falta de incentivos para partilhar as informações delitivas no bairro da

Matola “A” e falta de relatórios atualizados sobre o funcionamento dos CCS no bairro da Matola “A” por parte do Departamento do PC, uma vez que a área de setorização do Posto Policial do Mercado Santos trabalha de forma direta com o Departamento de Operações), o presente estudo, constatou que os CCS são assumidos por maior parte dos entrevistados e inquiridos como uma estratégia viável que contribui para a prevenção criminal no bairro da Matola “A”. Estes, permitem a partilha de informações da situação criminal no bairro da Matola “A” entre os líderes comunitários e membros da PRM para a elaboração de planos operativos de prevenção criminal, denúncia das manifestações delitivas e criminais e dos respectivos delinquentes, assim como a denúncia das manifestações criminais e dos respectivos criminosos para a investigação e esclarecimento de casos criminais.

Assim, diante dos dados acima, o estudo propõe para o bom funcionamento dos CCS, a nível das Esquadras e Postos Policiais da PRM, a elaboração de relatórios duplicados contendo o número de casos prevenidos e esclarecidos pelos CCS e por outras políticas de prevenção criminal para que sejam também partilhados ao Departamento de PC e permitir uma melhor análise da contribuição dos CCS, a nível do MINT, a criação de mecanismos para aprovação da lei dos CCS e o respectivo regulamento que orienta o seu funcionamento, a nível do Governo a remuneração dos líderes comunitários que participam nas atividades dos CCS para que sejam responsabilizados e se sintam motivados pelo trabalho que exercem.

Referências

ALBERTO, I. *Análise do Policiamento Comunitário na Prevenção e Combate ao Crime na Cidade de Maputo*, Dissertação de Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo, 2014.

ARAÚJO, M., BRAGA, R. Polícia comunitária: uma proposta democrática possível para a segurança pública, *Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, nº 11, SV, p. 97- 116, 2008.

BAYLEY, D. *Padrões de policiamento: uma análise comparativa internacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocência Narciso Cossa, Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

BILÉRIO, F., MANDRA, J., MUGIME, S., ESSINALO, J. A implementação dos Conselhos Comunitários de Segurança em Moçambique: O caso da Cidade de Nampula. *Revista Científica da ACIPOL, Sociedade e Segurança, Criminalidade, Violência Controlo Social, Direito e Polícia*, Cidade de Maputo, nº 01, p. 5-15, 2018.

CHIRIA, R. S. *A origem do Policiamento Comunitária em Moçambique*, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-origem-do-policiamento-comunitaria-em-mocambique/155215,2017>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

COLHADO, J. *Conceito de crime no Direito Penal brasileiro*. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47517/conceito-de-crime-no-direito-penal-brasileiro>>. Acesso em: 12 set. 2021.

CASAGRANDE, M.; SCARDUELI, M. Conselho Comunitário de Segurança do Município de Jacinto Machado, espaço alternativo de educação para a cidadania. *Revista eletrônica de Ciências Sociais e Humanas*. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/5212013>;

DINA, I. *Conselhos comunitários de segurança como forma de participação dos cidadãos na segurança pública: Caso do Bairro de Khongolote no Município da Matola*, Dissertação de Mestrado, ACIPOL, Cidade de Maputo, 2015;

FILOCRE, D. Classificações de políticas de Segurança Pública. *Revista Brasileira de Segurança Pública do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP, da Universidade Federal de Minas Gerais*, p.148, 5ª.ed, pp. 149 – 158, Ago/Set, 2009;

GIL, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª.ed. São Paulo: Editora Atlas, S.A; 2008;

JÚLIO, E., SANTOS, K., MORAIS, S. Estruturação de aplicação da análise de conteúdo, Universidade Estadual Paulista e Universidade de Taubaté Engenharia Mecânica. *Revista Ciências Exatas*, São Paulo, Vol. 23, Nº. 2; pp.19-29, 2017;

MIRANDA, A. (2008). *Avaliação dos Conselhos Comunitários de Segurança*. Disponível à 12 de Outubro de 2019 em: http://www.mapp.ufc.br/images/revista_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/8d/AnaPaulaMendes.pdf;

MARCINEIRO, N., Pacheco, G. *Polícia Comunitária: evoluindo para a polícia do Século XXI*. Florianópolis: Insular, 2005;

Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocência Narciso Cossa, Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

TEIXEIRA, P. *Guia Prático para Participantes dos Conselhos Comunitários de Segurança*, Série Conselhos Comunitários de Segurança, 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora - Instituto de Segurança Pública, 2014;

TEIXEIRA, I. *Policimento comunitário: uma nova perspectiva para a segurança pública*. Anuário da Produção Académica da Faculdade de Anhanguera de Osasco, São Paulo, Vol. 5, Nº. 10, pp 87-100, 2011;

TROJANOWICZ, R. E BUCQUEROUX, B. *Community Policing: a Contemporary Perspective*. Cincinnati, OH: Anderson Publishing Co, 1990

VASCO, J. *Polícia de Proximidade - Aplicação do Sistema de Polícia de Proximidade na Polícia Municipal da Maia*, Trabalho apresentado à Faculdade de Ciência Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa de Porto, como parte dos requisitos para a obtenção da avaliação da unidade curricular de estágio e projecto de graduação do curso de Criminologia, 2014.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, ARM, 1990.

MOÇAMBIQUE Lei nº 16/2013 de 12 de Agosto – lei da PRM, revoga a lei nº 5/88, de 27 de Agosto, (lei que cria o sistema de Patentes e Postos da PRM19/92, de 31 de Dezembro;

MOÇAMBIQUE Lei n.º 35/2014 de 31 de Dezembro que aprova o Código Penal moçambicano;

MOÇAMBIQUE Lei nº 17/97 de 01 de Outubro - lei que aprova a Política de Defesa e Segurança em Moçambique;

MOÇAMBIQUE Lei n.º 24/2019 de 24 de Dezembro – aprova o Código Penal moçambicano em vigor; 85/2014 de 31 de Dezembro, aprova o Estatuto Orgânico e o Organograma da PRM;

MOÇAMBIQUE Decreto nº 15/2000, de 20 de Junho, que Estabelece as Normas de Articulação dos Órgãos Locais do Estado com as Autoridades Comunitárias, BR nº 24, I série;

MOÇAMBIQUE Decreto nº 11/2005 de 10 de Junho, que regulamenta o funcionamento dos Órgãos locais do Estado.

MOÇAMBIQUE Resolução nº 71/AM/2011, aprova o Regulamento de Organização e Funcionamento das Estruturas Administrativas dos Bairros Municipais.

Vicente António Vicente, Sílvia Verónica Paulo Suaze, José de Inocência Narciso Cossa, Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”

Recebido: 11/07/2021

Aceito em: 19/09/2021

Para citar este texto (ABNT): VICENTE, António Vicente; SUAZE, Sílvia Verónica Paulo; COSSA, José de Inocência Narciso. Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p. 245-268, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Vicente, António Vicente; Suaze, Sílvia Verónica Paulo; Cossa, José de Inocência Narciso. Análise da contribuição dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) na prevenção criminal no bairro da Matola “A”. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 245-268.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Leonel Vicente Mendes *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2033-8095>

Deuinalom Fernando Cambanco **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0431-6470>

Felisberto Júnior Pedro Bacurim ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2503-8377>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os debates decoloniais e afrocentrados promovidos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), fundada em 2010; perspectivada, assim como outras instituições universitárias, para a produção e disseminação do conhecimento, porém, tendo a África e outros lugares e povos historicamente subjugados, suas diásporas antirracista e anticolonial no epicentro do debate acadêmico. A UNILAB, além de apresentar uma proposta diferenciada e ousada com vista a superação da colonialidade do saber, do poder e de ser¹, também se destaca em alguns elementos fundamentais que são as bases da sua construção entre as quais: a democratização do acesso ao saber popular, a internacionalização e a integração intercontinental, considerando heranças históricas em comum entre o Brasil e os países africanos da língua oficial portuguesa (PALOP's) e o Timor Leste na Ásia. Para a realização deste trabalho elegeu-se a análise documental e a pesquisa bibliográfica como principais procedimentos metodológicos para produção de dados.

Palavras-chave: Unilab; Palop; Decolonial; Afrocentrada.

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em pedagogia e bacharel em humanidades Interdisciplinar pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB Campus dos Malês. Pós-graduado em gestão pública (UNILAB). Graduado em língua Inglesa pela Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) Guiné-Bissau. Autor de livros (Des)caminhos do sistema de ensino guineense: Avanços, recuos e perspectivas, CRV (2019). A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963 -1973), Brazil Publishing, (2021). E-mail: leonelmendes2014@gmail.com

** Mestre e doutorando em relações internacionais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Humanidades Interdisciplinar, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB Campus dos Malês. E-mail: cambancoduiner10@gmail.com

*** Bacharelado em Ciências humanas e licenciando em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB Campus dos Malês. E-mail: felisbertobacurim@gmail.com

¹ As três dimensões da colonialidade relacionam-se com a disseminação do poder colonial em diversos âmbitos da vida. A colonialidade do ser pode ser compreendida como a colonização do pensamento do indivíduo, para isso o uso da linguagem torna-se instrumento indispensável. A colonialidade do poder refere-se à distinção racial que, de acordo com Aníbal Quijano, define-se como o primeiro marcador de distinção entre dominadores e dominados. A colonialidade do saber, refere-se ao investimento contra os conhecimentos produzidos por povos não-brancos e consequente afirmação da ciência como saber hegemônico.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Universidadi di Integrason Internasional di Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB: um universidadi decolonial i afrocentrada

Rusumu és tarbadju fasi avaliason di discutisons kuna djubi djitu di liberta i fassi nobu manera di pruduzi cunhicimentu ku kana parci k d eropa, i discuti manera di no bata da balur tudu kil ku di nos k manga di bias Universidadi di Integrason Internasional di Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) ta papia del i nsina si djintis. És universidade fassidu na anu 2010, ku manera di fassi cunhicimentu kuna tissi i da balur manera di vivi na África i di púbis di utru lado di mundu ku sploradus pa colons. UNILAB fora di kuma ina mostra utru manera di pensa, cunhicimentu kuka parci ku di colons i busca caba ku kusas ku cata balura no cunhicimento, no puder i ku no manera di sedu, tambi i misti fassi pa púbis sploradu cunsi cunhicimentu, ita tarbadja ku terras di utrus continenti i ita busca uni Brasil k terras di África kuta papia portuguis ku Timor Leste ku sta na Ásia. Pa fassi és tarbadju no cudji djubi documentus i busca cunsi tarbadjus di utrus djintis ku papia di problema.

Palabras-tchabi: Unilab; Palop; Decolonial; Afrocentrada.

University of International Integration of Afro-Brazil Lusophony - UNILAB: a decolonial and afrocentrated university

Abstract: This article aims to analyze the decolonial and Afro-centered debates promoted by the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) built in 2010, epistemologically directed for the production and dissemination of knowledge with involving Africa, other places and historically subjugated people, their anti-racist and anti-colonial diasporas at the epicenter of the academic debate. UNILAB, in addition to presenting a differentiated and daring proposal with a view to overcoming the coloniality of knowledge, power and being, also stands out in some fundamental elements that are the bases of its construction, among which: the democratization of access to popular knowledge, internationalization and intercontinental integration considering common historical inheritances between Brazil and the African countries those have Portuguese as a official language PALOPs and Timor East in Asia. The accomplishment of this work was chosen documental analysis and bibliography research as the main method for data production.

Keywords: Unilab; Palop; Decolonial; Afrocentric.

Introdução

Por meio da revisão da literatura e de análise documental, este trabalho se propôs abordar o contexto do surgimento da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB; o trabalho se prende justamente na análise de sua perspectiva epistemológica e educacional, as quais estão atreladas essencialmente à promoção de diversidade de saberes e descolonização dos currículos, características que lhe são específicas e que a diferenciam das outras universidades públicas tradicionais brasileiras. Ou seja, esta instituição do Ensino Superior Pública Federal, sendo um espaço de investigação científica, adota uma perspectiva “decolonial” de produção de saberes, contribuindo assim na formação de cidadãos conscientes e críticos das suas histórias e realidades sociais, tendo como a base à relação sul-sul entre o Brasil e os

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Países Africanos Da Língua Oficial Portuguesa (PALOP's²) nomeadamente: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique; e também o Timor Leste, na Ásia.

Existem laços indenitários e culturais que ligam a população oriunda dos PALOP's e a população negra brasileira, por meio dos quais compartilham uma ancestralidade comum e originária da África; laços esses que nos fazem perceber que a escravidão deixou as suas marcas em nossa sociedade. Os efeitos do processo de escravidão, um fenômeno que atentou não apenas contra a dignidade humana (com as pilhagens das riquezas locais, tráfico humano e exploração de mão-de-obra de pessoas escravizadas). Mas também e fundamentalmente ao processo educacional e formação de identidade – sobretudo linguístico-cultural (vide as situações nas quais ocorrem as supressões de línguas locais e promoção da língua do colonizador) - questões que vem sendo tensionadas inclusive por alguns grupos de intelectuais conhecidos como: intelectuais afrocentrados e decoloniais³; muitos dos quais fortemente lidos e trabalhados pela universidade (Unilab) – buscando fortalecer esse debate, por meio de inclusão de currículos diversos e inovadores.

Assim, a preocupação também e, talvez, com mais sonância, se assenta no combate à discriminação não apenas racial, mas também cultural, étnica e de origem; à intolerância religiosa etc. Visando, com isso, a valorização do conhecimento do “Outro”, a conscientização e emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados no ponto de vista da geopolítica do conhecimento; entendida, nesse sentido, como a estratégia modular da modernidade ocidental.

O presente trabalho está dividido, além dessa introdução, em duas seções e as considerações finais. Na primeira seção, apresentou-se o contexto do surgimento da universidade, na qual privilegiou-se analisar as diretrizes e outros documentos oficiais produzidos pela mesma instituição. A segunda seção discute a descolonização de saberes, demonstrando como a violência simbólica e epistêmica contra a África e o povo não branco tem sido construída pelos intelectuais ocidentais através da ciência moderna,

² Recentemente Guiné Equatorial oficializou o idioma, ainda não possui estudantes nesta instituição.

³ Fazem parte desta corrente os pesquisadores de várias áreas de conhecimento tais como: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

fato que influenciou e muito, como sabemos, no que hoje se concebe como “racismo epistêmico”. As inovações curriculares da universidade em tela, no entanto, rompem com este propósito “eurocentrado” de produção de conhecimento, por, sobretudo, colocar a África e as epistemologias do Sul no epicentro do debate; uma iniciativa que tem sido criticada por parte de algumas personalidades da classe intelectual conservadora brasileira inclusive, como poderemos ver mais frente. Por último, concluiu-se com uma breve análise de questões anteriormente discutidas, consubstanciando assim no esboço do que inicialmente foi proposto.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB: breve contextualização sobre seu surgimento e seu propósito

A universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como instituição da educação superior no contexto brasileiro, surgiu com base nas orientações e atendimento das diretrizes do Ensino Superior estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Este último configura-se como órgão estatal responsável em criar, monitorizar e discutir políticas relacionados ao ensino no Brasil (nos níveis fundamental, médio e superior). Não obstante, o contexto do surgimento da universidade em debate tem a ramificação internacional por meio da Cooperação Sul-Sul (CSS) com os países africanos falantes da língua portuguesa, como referida na introdução.

A referida modalidade de cooperação, em conformidade com Cambanco (2019), surge nos inícios da segunda metade do século XX, mais precisamente em 1955, com a realização da Conferência de Bandung-Indonésia, na qual fortemente participaram os países tidos como periféricos, semiperiféricos e irrelevantes no sistema internacional (irrelevantes no ponto de vista econômico, político, militar e geoestratégico), os quais decidiram questionar a velha e tradicional modalidade de cooperação, a conhecida como Cooperação Norte-Sul (CNS), que, nos moldes desse pesquisador, opera na modalidade vertical. Ou seja, conceitualmente, já de acordo com Silva (2011, p.52):

[...] a CSS representa um conjunto de atividades de intercâmbio realizadas no âmbito técnico, político e econômico entre os países em desenvolvimento que vem se consolidando há várias décadas em complemento ao modelo tradicional, Norte-Sul, de cooperação internacional. Desta forma, pode-se entender também que se trata —de um processo de interação econômica, comercial, social ou de outra natureza que se estabelece com vantagem mútua entre países parceiros localizados no hemisfério Sul.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Uma cooperação idealizada e orientada pelos princípios de solidariedade, amizade, não indiferença, não ingerência nos assuntos internos, não condicionalidade e mútuos benefícios. Dita de outra maneira, a modalidade de cooperação em tela representa uma congregação política e geoestratégica de elevado significado para os países do “Sul-Geopolítico” (os quais são majoritariamente os países africanos, latino-americanos e asiáticos); um mecanismo, por assim dizer, que passou a permitir estes últimos a melhor identificar e compreender os seus problemas e a encontrar formulas e ou soluções mais viáveis e adaptáveis às suas reais necessidades. Ainda na ótica desse mesmo autor, a referida modalidade de cooperação se assenta em seguintes pressupostos:

i) similaridades no grau de desenvolvimento; ii) os mesmos obstáculos para atingir níveis satisfatórios de bem-estar social; iii) atividade potencializadora de melhores práticas e orientações sobre o uso eficiente dos recursos; e iv) transferência sistemática e sustentada de experiências, conhecimentos e técnicas que podem ser reproduzidas. (SILVA, 2011, p. 53)

Além dessas e outras características, prossegue o mesmo autor, concebidas pelo mesmo como residuais, a modalidade de cooperação em debate oferece mais vantagens que a tradicional, isto pois:

a) compreende a reciprocidade de benefícios; b) promove iniciativas de maior impacto sobre as carências e os problemas vivenciados nos países receptores; c) implica maior rapidez em sua execução; d) encontra-se não vinculada às condições ou obrigações de compras associadas; e) é destinada tendencialmente aos países abandonados pelos doadores tradicionais e; f) tenciona preservar a diversidade e identidade cultural nos países receptores. (SILVA, 2011, p.54).

No entanto, a criação e materialização do projeto desta universidade em 20 de julho de 2010, por meio de sanção presidencial da Lei nº 12.289 (que se ocorreu por intermédio do Ministério da Educação (MEC) – por meio de criação de uma comissão da implementação em outubro de 2008) foi ao abrigo da modalidade de cooperação em questão. (UNILAB, 2010, p.5). Neste sentido, de acordo com Da Silva (2016), o governo brasileiro justifica que o projeto procura resgatar uma dívida histórica do Brasil com nações africanas e contribuir com o desenvolvimento socioeconômica destes, qualificando os seus recursos humanos. Ainda nesta linha da descrição (relativo ao do contexto de surgimento da UNILAB), Gomes e Vieira (2013, p.85) acrescentam o seguinte:

O movimento de criação da Unilab se insere no quarto ciclo expansionista, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e vagas no Ensino Superior Federal. Tal situação corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria na distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Neste contexto [...], a ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela Universidade passa a integrar o imaginário das famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população.

Nesta perspectiva, entende-se que a mesma surgiu no quadro da expansão do Ensino Superior com vista a responder as políticas afirmativas no campo educacional, tomando os estados da região Nordeste do Brasil (Ceará e Bahia) como território da execução desse ambicioso e inovador projeto universitário, onde estão sediados os seus respectivos campuses. Conforme Morosini e Corte (2018, p.98),

A educação superior constitui um caminho profícuo à formação de cidadãos qualificados, visando potencializar o desenvolvimento social e econômico dos países e dar acesso do cidadão à construção de conhecimentos gerais e específicos, bem como a qualidade de vida. A universidade em questão contempla nesta linha de pensamento sobre qual forma grandes quadros com capacidade crítica sobre suas realidades sócio-culturais, políticas e de contribuir no progresso dos seus países.

A política da Internacionalização da Educação Superior, que resultou na criação da UNILAB, está atrelada ao atendimento da política do governo brasileiro – a qual visa o incentivo e a criação de instituições federais de ensino superior dotadas de capacidades de produção e disseminação não apenas de conhecimento técnico-científico, mas também cultural, social e ambiental – princípios que constituem alicerce da integração internacional na esfera educacional superior. (UNILAB, 2010, p.5-6).

A UNILAB, além de constituir uma importante realização da política educacional exterior brasileira, também carrega consigo a sua particular ideologia e/ou modus operandi, que se assenta, justamente, na construção de uma ponte histórica e cultural entre Brasil e países da língua oficial portuguesa, sobretudo, os do continente africano, visando compartilhar soluções inovadoras para processos históricos similares existentes entre Brasil e o continente.

Segundo Morosini e Corte (2018), a política da internacionalização da educação superior desdobra-se por diversas razões, quais sejam: razões políticas do bem comum e da paz; razões econômicas que se fundamentam em desenvolvimento e crescimento econômico; razões socioculturais ligadas a inter-relação, valorização e difusão de valores sociais, culturais e nacionais; razões acadêmicas que se centraliza na formação de grandes quadros para o mercado de trabalho entre outras.

Nesta senda, a internacionalização da UNILAB não possui exclusivamente a dimensão de produção e disseminação do conhecimento ou de apenas formação de

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

cidadãos para o mercado do trabalho tanto no Brasil quanto nos países inseridos no projeto. Possui também uma dimensão centrada na valorização da cultura e contexto locais; no desenvolvimento econômico e social de todos os países e povos integrantes do projeto. Ou seja, como podemos constatar na citação a seguir, a UNILAB destina-se a:

Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente - por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científicos e culturais e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente. (DIRETRIZES GERAIS DA UNILAB, 2013, p. 12).

Neste íterim, importa enfatizar, a UNILAB como uma universidade diferenciada (decolonial e afrocentrada), apresenta uma proposta que é na verdade o fio-condutor do seu projeto de ensino e que a difere das demais instituições federais tradicionais do Brasil. Ou seja, ela é dona de uma proposta que visa produzir e disseminar o conhecimento (com inclusão de todas as formas de saber) com vista a contribuir para o progresso social, cultural, econômico e em diferentes âmbitos no Brasil e nos países falantes da língua portuguesa. Um processo ousado e calcado na formação de cidadãos com conhecimento técnico, científico e cultural e engajados na superação das desigualdades sociais e também na preservação do meio ambiente como ficou demonstrado na citação acima.

Para superar as desigualdades sociais, as opressões, a injustiça social, e, sobretudo, para se demarcar de desígnios de outras instituições de ensino superior tradicionais brasileiras, a universidade em foco realiza as suas atividades pedagógicas baseadas no pensamento afrocentrado e decolonial. Segundo Mota Neto (2015, p. 148):

[...] pensamento decolonial está relacionado ao *locus enuntiationis* ocupado pelo sujeito que produz a teoria, que elabora o discurso, que reivindica posições críticas da colonialidade e do colonialismo. Este lugar está marcado pela exterioridade de sujeitos, grupos e populações periféricos, não porque estes estejam fora da modernidade/colonialidade, mais precisamente porque foram subalternizados por ela, ocultados, negados, oprimidos, condenados. Estando em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais.

Nessa assertiva, compreende-se que o pensamento decolonial desenvolve sujeitos críticos para enfrentar e desconstruir o princípio “universalista-eurocentrado” de concepção do mundo ou qualquer que seja ideologia opressora, divisionista e que pretenda sobrepor às realidades que não sejam eurocêntricas. Ademais, a UNILAB, por meio da sua proposta decolonial e afrocentrada, busca suscitar, nos seus estudantes, a capacidade

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

crítica das suas realidades sociais em diferentes esferas, a de valorização das suas culturas e, sobretudo, a de construir as suas próprias histórias, nas quais passam a figurar como sujeito, não objeto da mesma.

Para a materialização e execução de um projeto tão desafiador como tal, a universidade inicia por ofertar os cursos conforme interesse dos países parceiros. Entre os cursos ofertados inicialmente, destacam-se: Agronomia, Enfermagem, Ciências da Natureza, Matemática, administração Pública e Engenharia de Energia. E, em seguida, implementa cursos de Letras de (Língua portuguesa) e Humanidades. Posteriormente, a instituição adiciona os cursos de Física, Ciências Sociais, Sociologia, História, Relações Internacionais e Pedagogia (UNILAB, 2010, p.15-16).

O ingresso dos docentes nesta distinta universidade, assim como as demais instituições de Ensino Superior Brasileiro, ocorre por meio de Concurso Público, dando privilégio aos candidatos com título de doutorado e respeitando todos os tramites e regramentos de avaliação e admissão que regimentam o concurso público no Brasil. Profissionais visitantes, por seu turno, deverão contribuir com aportes de novas experiências, em todas as atividades acadêmicas, observando o disposto no edital que regulamenta o processo pelo qual ingressou na mesma.

A universidade também conta com a adesão dos professores provenientes dos países parceiros e partes do projeto (mediante o edital pelo qual também ingressam os demais docentes, incluindo os brasileiros referidos acima), respeitando e, sobretudo, fazendo valer um dos seus princípios fundadores: a integração. O ingresso de estudantes nos diferentes cursos ofertados pela instituição ocorre, por seu turno, por meio de processo seletivo (regido por um edital) que recruta os com melhores desempenhos nos testes; esse processo ocorre dessa forma tanto para os brasileiros (a nível interno) quanto para estudantes de países parceiros (já a nível externo).

Em relação ao processo seletivo para os estudantes brasileiros, a seleção destes assenta-se essencialmente em análise dos resultados das provas aplicadas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O acesso por cotas étnico-raciais (para pessoas pretas, pardas e de baixa renda) ocorre de acordo com a legislação vigente no período de publicação do edital do processo seletivo. Recentemente, começou a se destinar as vagas distribuídas entre Ceará e Bahia para ingresso de estudantes quilombolas e indígenas nos cursos de graduação presencial por meio de processo seletivo específico.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Já o processo relativo a seleção dos estudantes oriundos dos países parceiros, vale assegurar que este ocorre, igualmente, por um processo de seleção (realização de exame escrita) que acontece nos países envolvidos no projeto denominado de Processo de Seleção de Estudantes Estrangeiros (PSEE). O referido processo estabelece as normas e regras a serem observadas pelos interessados (candidatos); também estabelece os critérios, as etapas e o cronograma de seleção dos estudantes a ingressarem na instituição em cada período letivo e demais procedimentos para o ingresso na instituição.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB e a descolonização de saberes: África no centro do debate

A África ao longo de cinco séculos da colonização sofreu com desastrosos danos físicos, psicológicos, econômicos, culturais, intelectuais, sociais, políticos etc. Danos esses provocados pelo processo de escravização levado a cabo pelos europeus. No entanto, esses danos não são relativos apenas as questões acima enfatizadas, mas também se estendem as questões epistemológicas e de produção do saber. Trata-se da negação sistemática e proposital da possibilidade da existência de saberes e de outras formas de produção do conhecimento, levadas a cabo pelos diversos povos africanos ao longo de toda a sua história; negação de outras tradições, costumes, modos de vida e concepções de mundo.

Conforme filósofo burkinabe, Somet (2016), desde o século das Luzes, um preconceito tão arraigado quanto aberrante concebeu a África como um continente “sem passado, sem história, sem cultura e sem civilização”; sendo assim, na concepção eurocêntrica, uma sociedade das “trevas” e da “barbárie”. Esse preconceito é tão abrangente de tal maneira que os africanos foram tidos como forças braçais ao longo do período escravocrata e os europeus forças intelectuais.

Entendia-se bem que a interpretação equivocada e proposital sobre a percepção da África e o seu povo tinha sua base científica e se fundamentava/fundamenta no interior da filosofia, especificamente no século XVIII, o conhecido como século das luzes ou do Iluminismo. Os percussores desta nova era da ciência acreditavam no valor da “Razão” como motor do progresso, capaz de resolver definitivamente os problemas da vida, da

ciência e do homem; ou seja, o raciocínio humano seria o meio para atingir o progresso em praticamente todos os campos (científico, social, político, moral).

A ciência teve um papel crucial no movimento filosófico do “século das luzes” (racionalidade, razão, cientificismo). A experiência científica e os escritos filosóficos de defensores desta concepção de mundo e corrente de pensamento entraram em moda, podemos dizer assim. Focamos o trabalho de dois expoentes máximos do movimento iluminista, Emanuel Kant⁴ Friedrich Hegel, sobretudo em suas percepções sobre a África, que constituem, sem dúvidas, principais teóricos e elaboradores da imagem negativa do continente e do seu povo.

Assim, conforme Somet (2016), num tratado de 1764 intitulado: “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) afirmou que “a pele escura olhos negros têm mais afinidade com o sublime, olhos azuis e pele clara mais afinidade com o belo”. Ou seja, em suas próprias palavras,

Os negros da África, por natureza, não têm nenhum sentimento que se eleve acima do pueril. O senhor Hume desafia quem quer que seja a citar um único exemplo de um negro demonstrando talento e afirma que dentre as centenas de milhares de negros que são transportados de seus países para outros, mesmo dentre um grande número deles que foram libertados, ele nunca encontrou um só que, seja em arte, seja nas ciências, ou em qualquer outra louvável qualidade, tenha tido um papel importante, enquanto que dentre os brancos, ele constata que mesmo se nascidos das camadas mais baixas do povo, estes sempre se elevam socialmente, graças a seus dons superiores, merecendo a consideração de todos. Tanta é a diferença essencial entre as duas raças; ela parece também tão grande no que concerne às capacidades quanto a cor. A religião, largamente difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria que se enraíza tanto na puerilidade quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, um chifre de uma vaca, um búzio ou qualquer outra coisa ordinária, desde o instante em que esta coisa seja consagrada por certas palavras, é um objeto de veneração e invocada em juramentos. Os negros são vaidosos, mas à maneira negra, e tão tagarelas que é preciso dispersá-los a golpes de porrete. Somet (2016, p. 82-83)

Além dessa “covarde e descontextualizada” afirmação de quem nunca pisou em África, vale enfatizar, ainda fomos presenteados com outras concepções igualmente desrespeitosas e fora de realidade sobre o continente, agora já nos escritos do filósofo alemão Friedrich Hegel⁵, um dos quais a “Filosofia da História” (1774-1831). Para o filósofo alemão, a África é constituída de três partes distintas: “a África propriamente dita”,

⁴ Trabalho de Hegel e Kant não foram os pioneiros. Léon Poliakov e Louis Sala-Molins e outros pesquisadores haviam desenvolvidos os trabalhos científicos baseando nas teorias racistas fundadas na *expertise* científica que ridicularizavam a África e o africano. Ver Somet (2016, p.81)

⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel Filósofo alemão, nascido em Estugarda em 1770 e faleceu em 1831. A sua filosofia centra-se numa dialética da história, englobando a religião e a evolução política, social, económica e artística - lugar de encarnação e da racionalidade do Espírito.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

que, segundo ele, situa ao Sul do Saara, “a África europeia” localizada ao Norte do deserto e, por último, o baixo do Nilo, descrito como “o único vale da África que se religa à Ásia”. Segundo Somet, eis a consideração de Hegel sobre “a África propriamente dita”:

A África propriamente dita, tão longe quanto a história registra, conservou-se fechada, sem laços com o resto do mundo; é a terra do ouro, debruçado sobre si mesma, terra da infância que além do surgimento da história consciente, está envolvida na cor negra da noite (...) O que caracteriza os negros, é precisamente o fato de que sua consciência não tenha ainda chegado à intuição de nenhuma objetividade firme, como por exemplo Deus, a lei onde o homem se sustentasse na sua vontade, possibilitando assim a intuição do seu ser... Como já dito, o negro apresenta o homem natural, em toda sua selvageria e sua petulância; é preciso fazer abstração de qualquer respeito e qualquer moralidade, do que se chama sentimento, se se deseja de fato conhecê-lo; não se pode encontrar nada nesse caráter que possa lembrar o homem (SOMET, 2016, p.83).

Essa assertiva é interessante e curiosa, pois o Hegel, assim como Kant, nunca esteve na África e muito menos estudou com africanos. A sua interpretação racista, preconceituosa e homofônico sobre o continente e o povo não branco reforça a ideia da supremacia dos povos europeus em relação aos demais povos que, infelizmente, até hoje paira na cabeça de muitos brancos e ocidentais. Uma paranoia construída e propagada por movimentos filosóficos liderados protagonizados pelos referidos filósofos no emergir do século XVIII com esse fenômeno, o Iluminismo.

Nenhum outro movimento filosófico exerceu uma influência tão forte e tão duradoura, mais do que iluminismo e seus defensores no que concerne a tentativa de aniquilação da história da África e no silenciamento de sujeitos que produzem “outros” conhecimentos que não dialoguem e/ou se submetam ao pensamento civilizacional e intelectual ocidental. Os escritos filosóficos e científicos como a tese de Hegel, que defendia a existência de uma razão universal que molda a história foi e é a prova disso. O destino desta filosofia presta testemunho à sua forma dialética. Sendo o filósofo mais racional e mais religioso, Hegel, assim como outros pensadores eurocentristas, desencadearam os movimentos de categorias dicotômicas, por meio dos quais afirmavam que a população no mundo se diferenciava entre seres superiores e inferiores, primitivos e civilizados, racionais e irracionais, tradicionais e modernos.

Criou-se, entretanto, a partir dessa narrativa, uma ideia mítica da concepção da humanidade tomando ocidente e o “homem branco” como “referência”. Essa forma de interpretação do mundo e dos fenômenos humanos de forma estreitamente racional, fundamentada na teoria como evolucionismo, que caracterizava os africanos e povos não

europeus como seres “primitivos” que viviam em tribos “sem história e sem conhecimentos” e, desprovidos de organização social, política e econômica sofisticada, razão pela qual, encontravam-se num estágio civilizacional inferior se comparado aos europeus para nós, nada mais é do que uma farsa, “jogo sujo” e oportunismo dos europeus para com o resto do mundo.

É notável, no entanto, a violência simbólica que a África e os negros foram submetidos por serem considerados a-históricos e “indignos”, uma percepção que, infelizmente, como já apontado, continua sendo fortemente reproduzida e disseminada nas universidades e nos centros de formação sob a lógica do eurocentrismo, reforçando assim a ideia de que o pensamento científico ocidental é superior a todos os demais.

Para sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois mitos fundacionais funcionam em duas ordens: o primeiro argumento, segundo esse autor, se baseia na ideia da margem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. O segundo, por sua vez, confere às diferenças entre Europa e “não Europa” como diferença de natureza (racial) e não de história de poder. Conforme o mesmo autor, esses mitos podem ser reconhecidos nos fundamentos de teorias como evolucionismo e dualismo, dois elementos centrais e nucleares do eurocentrismo.

É notório que, para justificar a supremacia dos colonizadores sobre os povos colonizados, foi utilizada a ciência moderna como instrumento imprescindível e asseguradora do processo educativo institucionalizado do sujeito a partir dos símbolos e de civilidades do colonizador, considerado ideal ao desenvolvimento e o progresso da humanidade. Nesta senda, as instituições universitárias se tornam lugares privilegiados de produção e exercício do poder colonial. Conforme Nascimento apud Brito (2019), no caso específico da América Latina, as universidades foram desenhadas a partir de traços coloniais que remetem ao elitismo e ao genocídio não apenas físico, mas também epistêmico e cultural de povos não-brancos.

Em outras palavras, as universidades brasileiras, neste caso em particular, em sua maioria, embora haja exceções, surgiram do mesmo receituário vinculado aos padrões científicos eurocêtricos. Na contemporaneidade, o desafio é romper com as barreiras das universidades tradicionais projetadas para assegurar a civilidade de um

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

determinado grupo social que busca universalizar e padronizar o modo da vida olhando a Europa como modelo padrão. No entanto, o rompimento com esse receituário universalista requer uma nova abordagem; uma abordagem que questione o processo de descolonização inacabada. Conforme Brito (2010, p.60),

[...] o processo de descolonização requer a convivência entre saberes para o aprofundamento de condições igualitárias de vida. No âmbito da educação superior, isso significa questionar as categorias universalistas da ciência moderna e optar por um “novo” arsenal teórico-crítico para pensar a realidade dos sujeitos subalternizados, intercambiando conhecimentos diversos. No caso do Brasil, isso implica o reconhecimento, por parte das instituições científicas, da negação histórica da contribuição do povo negro e indígena para a formação do pensamento intelectual brasileiro e da tomada de decisão de levar em consideração os contextos sócio-históricos-econômicos-culturais dos seus estudantes.

Esse processo de busca do novo arsenal de produção de conhecimento tolerante a diversidade, tem se fortalecido com engajamento político do Movimento Negro brasileiro e de outros segmentos da população que começaram a questionar e/ou tencionar as políticas educacionais brasileiras e os funcionamentos das instituições do Ensino Superior, sendo um espaço de manutenção de privilégios das elites brancas brasileiras. No entanto, Segundo Munanga (2018), essa reivindicação recebe um apoio forte na voz de alguns estudiosos que pensam que não se pode entender o Brasil a partir de uma leitura discriminatória, isto é, aquela que privilegia apenas as contribuições ocidentais em detrimento das contribuições africanas e indígenas e de outros povos e grupos historicamente subalternizados. Todas essas vozes reforçam a necessidade de uma nova abordagem epistemológica sobre África e que objetive romper com as ideias preconcebidas e recebidas da herança intelectual colonialista.

É a partir dessas reivindicações da intelectualidade negra brasileira e de movimentos sociais que então surge a necessidade da criação da universidade em debate; uma instituição universitária orientada, como já asseguramos, na inserção da população negra de origem africana no Brasil- pretos e pardos e excluídos no ensino superior, permeado pela liberdade de pensamento, emancipação e autodeterminação. Tudo por meio de uma estrutura inovadora e das suas diretrizes curriculares ousadas. Unilab⁶, criada pela Lei Federal nº 12.289/2010, então dá início as suas atividades letivas

⁶ A Unilab faz parte de um projeto de expansão, interiorização, internacionalização e reestruturação das universidades federais brasileiras, iniciado em 2003, com os governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT 2003-2011) e aprofundados pelos governos de Dilma Rousseff (PT 2011-2016).

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

em de maio de 2011, no âmbito de aproximação e integração com países africanos da língua oficial portuguesa PALOP e Timor Leste na Ásia.

De modo geral, o intenso intercâmbio científico e cultural, entre os estudantes internacionais e nacionais, que dão a vida esta instituição, tem favorecido o debate de um projeto da universidade não conformada com a colonialidade do saber persistente nas instituições do ensino superior tradicionais brasileiras. No entanto, as inovações curriculares que colocaram/colocam a África no centro de debate têm sido um avanço importante, uma vez que têm incentivado os estudantes africanos e os negros brasileiros (afrodescendentes) a aprofundarem o conhecimento da história dos seus lugares de origens e também dos legados que seus ancestrais deixaram neste país.

Esta universidade busca tornar-se, portanto, um novo centro de referência e integração para os países membros que o compõem, por meio da ciência e da cultura, constituindo-se espaço de cooperação, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável, tal como apregoa a Cooperação Sul-Sul, outrora enfatizada.

A Unilab, por estar privilegiando epistemologias africanas e indígenas, seus cursos de graduações e licenciaturas, e também de mestrado, estão assumindo uma ousada proposta da reparação histórica e simbólica do ponto de vista epistemológico para com africanos e descendentes de africanos no Brasil. Uma questão que gira em torno da colonialidade do saber, da descolonização e da justiça cognitiva, podemos dizer assim, do povo africano e também de seus descendentes, cujos ancestrais foram forçosamente trazidos para o Brasil e, submetidos ao trabalho escravo que durou quase cinco séculos, construindo este país. Portanto é nessa perspectiva que se afirma que a proposta desta universidade perpassa pela perspectiva epistemológica da afrocentricidade. Asante, um dos principais articuladores do conceito de afrocentricidade conceptualiza este paradigma de seguinte maneira:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p. 93).

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Segundo Asante, Afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou ainda as economias africanas foram/são perspectivadas a partir dos interesses europeus e ocidentais. Partindo desse pressuposto, esse intelectual afro-americano, ressalta a importância na centralidade da experiência africana em qualquer interpretação que se faz sobre o continente.

No entanto, toda proposta alternativa da universidade que vai na contramão de um receituário eurocêntrico de *lócus* de produção científica, geralmente é criticada. Neste sentido, vale frisar, a UNILAB tem sido objeto de crítica por ter colocado epistemologias africanas no centro do debate, uma iniciativa capaz de ajudar os estudantes a refletirem criticamente sobre o conhecimento que produz, se transformando se assim, em cidadãos críticos de realidade em sua volta.

Ademais, é uma universidade tolerante a diversidade de modo de produção e transmissão de conhecimento, pois reloca e reorienta o subalternizado ou o marginalizado a assumir a direção da sua perspectiva sociocognitiva, num viés contra hegemônico; rompe com a produção de uma geopolítica do conhecimento baseada na racionalidade científica que toma a Europa, os EUA e o ocidente em geral como detentores da ciência, ou seja, o berço da supremacia da inteligência; desnaturaliza os cânones modernos de produção do conhecimento vinculado aos padrões científicos eurocêntricos através de processo de descolonização que busca estabelecer um diálogo contundente com o pensamento indígena, afrodescendente e africana.

Alguns intelectuais formados dentro de uma perspectiva eurocêntrica reforçam afirmação da ciência como saber hegemônico produzido pelo branco colonizador, acabando, neste caso, por negar a possibilidade de existência de outras formas de produção de conhecimento, principalmente quando se trata de uma pedagogia decolonial e afrocentrada. O exemplo disso é a fala do ex-comentarista de um programa da rádio Jovem Pan, Marco Antônio Villa⁷, que, em 2016, criticou veementemente as universidades públicas criadas nos governos Lula e Dilma, entre quais a universidade em análise e a

⁷ Veja os vídeos nestes links: <<https://www.youtube.com/watch?v=sOxjFxfj0DgY>> (Marco Antonio Villa critica a Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA). Acessado em: 30/04/2020 <<https://www.youtube.com/watch?v=M2UaAEWKE-s>> (Dinheiro público para sustentar curso de "pretagogia" não dá. Marco Antonio Villa Jovem Pan). Acessado em: 30/04/2020.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA⁸) criada nos mesmos moldes.

Em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB, Villa questionou as seguintes disciplinas: Fundamentos Filosóficos e Práticas de Samba, Fundamentos Filosóficos e Práticas da Capoeira e Pretagogia. Já em relação ao Bacharelado e a Antropologia, as disciplinas Teorias da Diáspora 2 e 3 foram alvos de questionamentos.

À UNILA, a crítica foi direcionada ao curso da Filosofia, sobre a qual questionou-se a disciplina denominada: Descolonização epistêmica. O curso da História da mesma universidade também não escapou das críticas, sendo alvo a disciplina: História da Construção do Ocidente. Ainda no currículo do mesmo curso, o ex-comentarista mencionou a disciplina: América, invasão e Colonização: colonialidade e resistência. Ao curso de Letras, artes e mediação cultural, a disciplina Literatura da Comarca Platina e Genealogias das Mentalidades não escaparam da crítica. O ex-comentarista pediu para que os reitores ou professores destas universidades explicassem um pouco sobre essas disciplinas, as ementas dos cursos e as referências bibliográficas que são usadas para ministrar as aulas.

Ao longo da sua crítica, citou também o curso de Direito na Universidade Federal do Paraná, que, segundo o mesmo comentarista, foi feito só para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como a “pedagogia da terra” também foi destinado para o mesmo movimento. Em seus dizeres, o “projeto criminoso de poder petista deixou uma herança maldita em todas as áreas da estrutura do Estado”. Agora na educação a situação é pior, porque foram criadas dezenas de universidades absolutamente “inúteis”. Para o ex-comentarista, estas universidades fabricam a ideologia e panfleto sustentado pelos impostos dos brasileiros.

Bem, o que está subjacente na crítica de Villa, em nossa visão, é que o colonialismo e o eurocentrismo deixaram um legado forte na estrutura das universidades e de seus *modos faciendi* e moldou uma gama de intelectualidade legitimadora do poder

⁸ UNILA criada em através da Lei 12.189/2010, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Informação disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/821107/lei-de-criacao-da-unila-lei-12189-10>>. Acessado em: 30/04/2020.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

do colonizador, que as suas mentalidades foram programadas, por assim dizer, para cumprir essa função. Esses “intelectuais” consideram apenas padrões científicos eurocêntricos como formas singulares de produção de conhecimento. Além disso, negam a possibilidade de redefinição de rumos das universidades, que foram pensadas a partir de perspectivas curriculares inovadoras e descolonizadoras.

Essa atitude que defende apenas saberes e conhecimentos científicos eurocentrados, buscando validar somente aqueles que se alinham a certas concepções hegemônicas, tornando-os cânones creditáveis, é descrita por Santos (1999), como racismo epistêmico que, por sua vez, produziu/produz o *epistemicídio*⁹, através do qual os colonizadores subestimaram ou quase baniram a produção intelectual e coletiva dos povos colonizados, relegando-os a um lugar de primitivismo e/ou exotismo, fazendo-os experimentar uma sensação de (in) utilidade. Por isso, qualquer tentativa de exercício de sua humanidade/criatividade será considerada irracional, não permitindo assim a construção de formas alternativas de saber.

Considerações finais

A África sofreu os danos físicos e psicológicos com o processo da escravidão e da colonização. Os danos são irreparáveis e geraram um impacto muito forte no espaço de afirmação do conhecimento e nas relações sociais entre Sul Global e Norte Global. A continuidade da violência sofrida pelos africanos, latino-americanos e outros povos historicamente relegados, como já mencionamos, estende as questões epistemológicas não apenas físicas, fundamentado no Iluminismo, a partir das teses dos seus principais defensores como Hegel e Kant que apostavam na "razão" como uma ferramenta indispensável e que devia ser usada para interpretar fenômenos sociais e humanos como pudemos constatar, algo que tem contribuído e igualmente influenciado a subalternização e subjugação do conhecimento produzido pelos povos não europeus ao longo da história bem como na contemporaneidade.

Teorização da ciência moderna ocidental, por um lado, configurou-se na construção social de uma ideia mítica sobre a humanidade na qual o ocidente e o "homem branco" são vistos como referência do mundo, e, por outro lado, tal ideia coloca os

⁹ Este conceito foi cunhado pelo autor para caracterizar formas de exclusão realizadas por processos epistemológicos colonizadores, que se aprimoraram na eliminação sistemática de saberes não alinhados a certas concepções hegemônicas. Episteme: conhecimento; cídio: morte.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

africanos e outros povos nas zonas marginais, considerando-os como primitivos, imorais e insignificantes. Dita de outra forma, a teoria evolucionista contribuiu enormemente para manutenção e para a propagação da diferença social e na injustiça contra negros e africanos e outros povos não europeus.

A ciência moderna e a universidade constituem, como já asseguramos, tem servido de ferramenta e espaço de construção e propagação da violência epistêmica e do “epistemicídio” contra Sul Global e sua população. Ou seja, a ciência, que ganhou azo com o advento do iluminismo, configura-se como um instrumento de formalização e legitimação do pensamento hegemônico que toma o *modus faciendi* e conhecimento ocidental como modelo, marginalizando assim, de forma automática, saberes africanos, latino-americanos e de povos não europeus/ocidentais de maneira geral.

A UNILA e a UNILAB, esta última que é objeto de estudo do presente trabalho, surgem na contramão da proposta das universidades tradicionais brasileiras legitimadoras e, grosso modo, disseminadoras da corrente do pensamento eurocêntrico, visto que atendem as demandas dos povos oprimidos na base da sua política educacional, levando em conta os países africanos e latino-americanos que as compõem na base da cooperação internacional, adotando um método de ensino diferenciado e que contempla a realidade sociocultural, política, ambiental dos seus estudantes e docentes.

Como chegou a salientar o professor Paulo Freire, os métodos da opressão não podem, contrariamente, servir à libertação do oprimido. Neste itinerário, o patrono da educação brasileira acrescenta que, a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia, que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da libertação só encontrará adequada expressão numa pedagogia sobre qual o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

A UNILAB procura valorizar, assim, diferentes saberes a fim de criar diálogos horizontais, evitando desta forma a promoção da homogeneização de qualquer que seja forma de produção de conhecimento. Neste sentido, esta universidade procura equilibrar o diálogo construtivo e inclusivo com o combate a injustiça cognitiva. Em suma, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB é, sem dúvidas uma universidade revolucionária, inovadora e que traz a esperança para juventude negra brasileira e africana (jovens oriundos de diferentes cidades brasileiras e

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

dos PALOP's respectivamente), propiciando a estes uma formação emancipatória e, sobretudo, um participação consciente e crítica na construção de suas sociedades, bem como o aprendizado de lutar por um mundo mais justo e tolerante, para essa e a próxima geração.

Referências

- ASANTE, Molefi Kete. Afroncentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). *Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BRITO, Larisse Miranda de. Universidade no Brasil, colonialidade do saber e decolonização: Outras perspectivas para a educação nacional? *Revista humanidades e inovação* v.6, n. 2, p. 58-68, 2019.
- CAMBANCO, Deuinalom Fernando. *Cooperação Sul-Sul e suas Contradições: um estudo crítico sobre os acordos de cooperação no setor de pescas entre a República Popular da China e a República da Guiné-Bissau*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – IHAC-UFBA, Salvador, 2019.
- DA SILVA, Antonio Gislailson Delfino. *Trajetórias de Estudantes Guineenses no Brasil: do Processo de Integração ao Regresso/Retorno*. 112 f. UNILAB/Instituto de Humanidades e Letras Bacharelado em Humanidades. Redenção-Ceára. 2016.
- UNILAB. Diretrizes Gerais Da UNILAB. Julho de 2010.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil- África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). *Revista Lusófona de Educação*, Cidade, vol.24, p.81-95, 2013.
- MOROSINI. Marília Costa e CORTE. Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018.
- MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

Leonel Vicente Mendes, Deuinalom Fernando Cambanco, Felisberto Júnior Pedro Bacurim, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? *Revista do PPGCS-UFRB- Novos Olhares Sociais*. Vol.1-n.1. p. 6-25, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal.(org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, Coimbra, 1999. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/135.pdf> Acesso: 15. Abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Coimbra: Novos estudos, novembro 2007.

SILVA, Julinho Braz da. *A Cooperação Sul-Sul como Instrumento para o Desenvolvimento: perspectivas para a República da Guiné-Bissau*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOMET, Yoporeka. *A África e a filosofia*. (Tradução). *Revista Sísifo*. Feira de Santana v. 1, nº 4- p.80-100, 2016.



Recebido em: 10/06/2021

Aceito em: 15/09/2021

Para citar este texto (ABNT): MENDES, Leonel Vicente; CAMBANCO, Deuinalom Fernando, BACURIM, Felisberto Júnior Pedro. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.185-204, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Mendes, Leonel Vicente; Cambanco, Deuinalom Fernando, Bacurim, Felisberto Júnior Pedro (jul./dez. 2021). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: uma universidade decolonial e afrocentrada. Para citar este texto (ABNT): *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 185-204.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

Edna Maria de Oliveira Ferreira*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2606-557X>

Resumo: Faz-se apreciação de uma obra que analisa e interpreta provérbios africanos, oriundos de Cabinda-Angola-África, expostos em tampas de panelas de barro e doados a familiares, principalmente aos filhos, por ocasião do casamento, para orientá-los sobre a vida e o próprio casamento. Esses provérbios, objetos etnográficos, expressam valores culturais de uma comunidade e são utilizados nesta obra como mote para explicar, à luz da psicolinguística e das teorias dos espaços mentais (TEM), a relação que se dá entre texto-leitor- contexto, na produção de sentidos. Assim, o livro aborda questões de cognição relacionadas à linguagem, compreendida como processo que se desenvolve pelas e nas práticas sociais e culturais.

Palavras-chave: Provérbios Cabinda; Interpretação; Cognição; Produção de sentidos.

Critique du livre « Les proverbes africains dans les couvercles de pots en terre et le regard linguistique » de César Costa Vitorino

Résumé: C'est un travail qui analyse et interprète des proverbes africains de Cabinda-Angola-Afrique, exposés sur des couvercles de pots en argile et donnés aux membres de la famille, en particulier aux enfants, au moment du mariage, est analysé pour les guider sur la vie et le mariage lui-même. Ces proverbes, objets ethnographiques, expriment les valeurs culturelles d'une communauté et sont utilisés dans cet ouvrage comme devise pour expliquer, à la lumière de la psycholinguistique et des théories des espaces mentaux (MET), la relation texte-lecteur-contexte en production des sens. Ainsi, le livre aborde les questions de cognition liées au langage, entendu comme un processus qui se développe à travers et dans les pratiques sociales et culturelles.

Mots-clés: Proverbes Cabinda ; Interprétation; Cognition; Production de sens.

VITORINO, César Costa. **Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico.** São Carlos: João & Pedro Editores, 2020, 182 p.

César Costa Vitorino é professor universitário na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Fundação Visconde de Cairu - Salvador- BA (FVC), leciona disciplinas distintas em diversos cursos de graduação e pós-graduação, na área de Letras/linguagem e pesquisador e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Cultura (NGEALC). Para ele, os provérbios, presentes e

* Professora do Ensino Básico, Técnico E Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), mestre em Educação Agrícola e doutoranda em Educação.

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

difundidos historicamente em todas as culturas, mostram-se expressões ricas tanto em contexto poético como enigmático [orelha do livro].

A obra tomada como objeto desta resenha resulta de pesquisa realizada pelo autor, em fase de estudos de doutoramento, em que se buscou explicar, à luz da psicolinguística e da psicologia cognitiva, mais especificamente a partir da Teoria dos Espaços Mentais (TEM), a relação que há entre leitura- leitor- texto, e o papel das inferências na produção de sentidos ao texto. Para tanto, foram tomados provérbios da cultura Cabinda, com vistas a discutir como se constroem as inferências e a produção de sentidos ao texto.

Com a epígrafe “O que a gente não escreve o tempo leva”, de Mãe Stella de Oxóssi¹, o autor se propôs a analisar, e o fez de forma magistral, seis provérbios africanos que expressam valores culturais da comunidade Cabinda, uma das dezoito (18) províncias da Angola, na África. Através de provérbios, as comunidades transmitem a sabedoria popular, de modo a atualizar os conhecimentos e as experiências de ancestrais, disseminando valores éticos e morais constituídos na e pela comunidade. Assim, os provérbios constituem excelente material de pesquisa etnográfica desde a antiguidade, quando ainda existiam apenas na oralidade, mas já veiculavam conhecimentos de ordem moral, prática, estética, servindo de fonte de informação e de fator de identidade cultural de determinada comunidade.

Embora cada vez mais em desuso depois da Revolução Industrial, muitas dessas sentenças proverbiais Cabinda, em tom de aconselhamento, de juízo de valor, de advertência ou repreensão, são ainda (1969) ofertadas aos filhos, antes e depois do casamento. Ou também pelo esposo à esposa como forma de demonstrar sentimentos. No *alambamento* (pedido da mão da noiva em casamento) ou mesmo depois do casamento civil ou religioso (de menor importância que o *alambamento*), as famílias oferecem *testos*² aos filhos. Os *testos* são criados pelos homens, e esculpidos por artesãos, em tampas de panelas de barro e, além do valor artístico, representam uma espécie de carta dirigida a alguém. Os interlocutores preferenciais podem ser pais e filhos, por ocasião do casamento do filho, ou esposo e esposa, quando o marido resolve demonstrar sentimentos relacionados à relação a dois à esposa.

É interessante evidenciar que, assim como as fábulas de Esopo são construídas com personagens animais, tomados em suas semelhanças com o comportamento

¹ Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, foi a quinta lalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá, em Salvador – Bahia.

² De origem latina, o termo *testu* (*testo*) significa tampa de barro para panela do mesmo material.

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

humano, o *libaia linzungu*³ traz desenhado em sua superfície, animais selecionados e harmonizados de modo a descrever o estado de espírito, os sentimentos do marido que presenteia à esposa com o objeto logo após as refeições e antes que ela venha retirar os pratos da mesa. Esse *libaia linzungu* passa a substituir as tampas originais das panelas de barro, sem desenhos.

Pode-se compreender provérbio “como um dito popular, de origem geralmente remota ou desconhecida, que exprime em breves palavras uma ideia útil ou uma verdade corrente” (VITORINO, 2020, p. 32). Os provérbios são agrupados, conforme temas distintos e abarcam subcategorias dentro de um mesmo tema: casamento, por exemplo, costuma ser abordado em relação a credices, superstições, relações cotidianas, ciúmes, traição, violência, diferença de idade entre os cônjuges, etc. Apreciemos alguns deles, apenas a título de ilustração: “Mulher sem marido, barco sem leme”, “Se queres bem casar, teu igual vai procurar”, ou ainda, “Coelho casa com coelha e não tem ovelha” (VITORINO, 2020, p. 36).

Em relação ao conteúdo semântico, avalia-se que os ditos populares Cabinda são, às vezes, construções preconceituosas que trazem a ideia de que a relação a dois deve acontecer entre pessoas de nível sociocultural semelhante para que se obtenha sucesso na relação, como se essa fosse condição *sine qua non* para tal. Além disso, desvalorizam a mulher na sociedade.

Desse modo, Vitorino (2020), respaldado teoricamente pelo referencial teórico selecionado para sua pesquisa, revela ao leitor como se dá o percurso da atribuição de sentidos na leitura de provérbios Cabinda. Entendendo leitura como uma atividade que estimula o pensamento e a criatividade, já que o leitor elabora inferências, ou seja, participa do processo cognitivo, exercendo papel ativo; e compreendendo texto como uma demarcação para sentidos possíveis, o autor salienta a importância das linguagens visuais e não-visuais presentes nos textos, como informações advindas de conhecimentos prévios, principalmente sobre a cultura Cabinda, para sugerir que há um intercâmbio entre essas semioses, e até mesmo entre informações afetivas e o objeto, a mensagem e as circunstâncias da criação na atribuição de sentidos aos provérbios.

Nesse momento, o autor recorre a Flôres e Pereira (2012, p. 83) que assim se referem às faces e interfaces da psicolinguística:

³ *Libaia linzungu* em algumas províncias da África significava *taampha* e com as transformações sofridas, chegou-se à palavra portuguesa “tampa”. (VITORINO, 2020, p.44)

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

[...] o texto é percebido na situação comunicativa em que é gerado, no suporte que é veiculado, no gênero que o constitui e nas sequências que o organizam; o leitor é visto como um ser cognitivo-cultural construtor de sentidos por ele impulsionado; e a leitura é considerada como o processamento pelo leitor dos dados de conteúdo e linguagem presentes no texto; marcado pelo objetivo que o move, por seus conhecimentos prévios e pelos traços marcadores do texto.

Desse modo, através de atividades cognitivas e metacognitivas vai-se cumprindo o desafio de aprender a ler nas entrelinhas a riqueza estampada em tampas de panelas de barro, com motivos ideográfico-decorativos tão valiosos e significativos à cultura africana. E, por último, há que se concordar com Mãe Stella de Oxóssi, pois a evanescência é forte característica da oralidade. Daí o interesse de Vitorino (2020) em contribuir com o registro da memória Cabinda, trazendo à baila questões sobre leitura de provérbios, a partir de uma análise do que acontece em nossa mente/memória quando falamos, pensamos ou lemos. Ou seja, uma análise pelas lentes da psicolinguística e da TEM (FAUCONNIER, 1994).

A obra é composta de quatro (4) capítulos: no primeiro, faz-se uma rica apresentação do tema, acompanhada da exposição dos objetivos e das questões de pesquisa, além de apontar os saberes teóricos que respaldarão a investigação; no segundo, situam-se aspectos históricos e composicionais dos provérbios Cabinda, além de demarcar a abordagem teórica sob a qual os provérbios serão analisados, discutindo o processo de produção de inferências e a relação com a compreensão, sempre argumentando a respeito da proximidade entre linguagem, cultura e cognição. Discutem-se aqui ainda algumas concepções de leitura, de inferência e a relação entre linguística cognitiva e cultura, dentre outros itens pertinentes.

No terceiro, explicita-se a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica, pormenorizando os procedimentos de análise dos dados, referenciando as bases teóricas da TEM e os saberes produzidos pela linguística cognitiva e psicolinguística para que se compreendam os processos cognitivos relacionados à linguagem, que tanto é constituinte como também se constitui nos e pelos contextos de práticas sociais e culturais. Nesse capítulo, o autor deixa claros também os critérios para seleção dos provérbios com os quais trabalhou e realiza as análises propriamente ditas.

No último capítulo, fazem-se as considerações finais, reforçando a ideia de que os conhecimentos prévios de mundo e enciclopédicos, além da habilidade de decodificação de símbolos, palavras, são fundamentais para que se produzam inferências e chegue à

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

compreensão do dito e do não-dito no texto (p.130), além de estabelecer o campo de atuação da pesquisa e de seus prováveis desmembramentos futuros.

Assim, à luz dos pressupostos da linguística cognitiva e da psicolinguística, seis provérbios foram analisados. São eles: *Cada um é como Deus o fez; Quem te a vida teu amigo é; Não se pode fazer a par, comer e assoprar; Quem cala consente; Guarda o que não presta, terás o que precisas; Mais vale pouco do que nada*. A título de exemplificação, fazem-se algumas observações sobre o trajeto perseguido pelo autor na análise apenas do primeiro desses provérbios, já que o caminho seguido para a análise dos demais é bastante próximo.

O primeiro provérbio analisado é um texto ideográfico-decorativo em tampa de panela de barro, onde se esculpiu um pássaro sem cabeça, preso a uma espécie de ratoeira, ao lado de um bebedouro de pato. É válido aclarar que na língua e cultura africana (banto) o som produzido pelo pato para beber água equivale à onomatopeia “*tchioco-tchioco*”. Logo, os signos esculpidos na tampa de panela de barro pretendem difundir a ideia de que essa forma de beber do pato não serve para a galinha, por exemplo, ou outro animal. Essa é a interpretação esperada.

Ou seja, o leitor, a partir dessa interpretação, vai acionando seus esquemas e construindo suas inferências valendo-se de valores culturais aceitos por todos na comunidade; ativando suas memórias, buscando selecionar informações do texto como a ideia (cultura) de que Deus é o responsável pelas características individuais de cada ser, até alcançar o sentido de que os seres humanos são únicos em suas individualidades.

O mais interessante é a explicação dada ao provérbio naquela cultura: todo homem, por mais infeliz que seja, tem direito à liberdade; deve ser respeitado em sua maneira de ser e de pensar, para conseguir viver em paz. Daí o aconselhamento dos pais ao noivo, expresso no *libaia linzungu*, para que busque seguir sempre uma linha de tratamento dispensado à esposa, pois ela merece ser respeitada em suas individualidades, cotidianamente, e não apenas no início da relação a dois. Essa é uma compreensão possível e recorrente dentro daquela cultura.

No tocante ao estilo de escrita do autor, pode-se afirmar que faz uso de linguagem e construções simples e diretas; com algumas retomadas necessárias, como forma de familiarizar o leitor com termos, valores e ideias da cultura africana, como por exemplo, na definição da palavra “provérbio”, em que a cada empreendimento, o autor acrescenta um dado ou perspectiva nova de análise, deixando clara a possibilidade de mutabilidade de

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

sentido, conforme o contexto histórico de criação ou o diacronismo sofrido pelo termo, como é próprio de toda linguagem, a exemplo das seguintes passagens: [...] provérbios “objeto etnográfico (...) expressam valores culturais de uma comunidade” (p. 17); [...] provérbios “são manifestações de valores culturais e ajudam na construção dos valores éticos e morais” (p.19). Ou ainda, [...] provérbios “são índices de pertencimento a uma determinada comunidade e a seus valores” (p. 21).

Sem a pretensão de esgotar as críticas e análises possíveis a esta obra, sugere-se a leitura da mesma, e avalia-se que poderá vir a figurar no rol de obras a serem lidas pelos pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação que se dedicam aos estudos de língua e cultura africanas. Ou ainda, por pesquisadores e estudiosos da linguística textual, principalmente no que se refere à leitura e a como se dá o processamento textual e a construção de sentidos dos textos, nos mais distintos gêneros textuais, incluindo os provérbios.

Referências

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass., MIT Press.,1994.

FLÔRES, O. C. e PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão leitora: face e Interfaces psicolinguísticas. *Lingvarvm Arena*, v. 3, p. 75-87, 2012.

VITORINO, C. C. *Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Recebido em: 11/06/2021

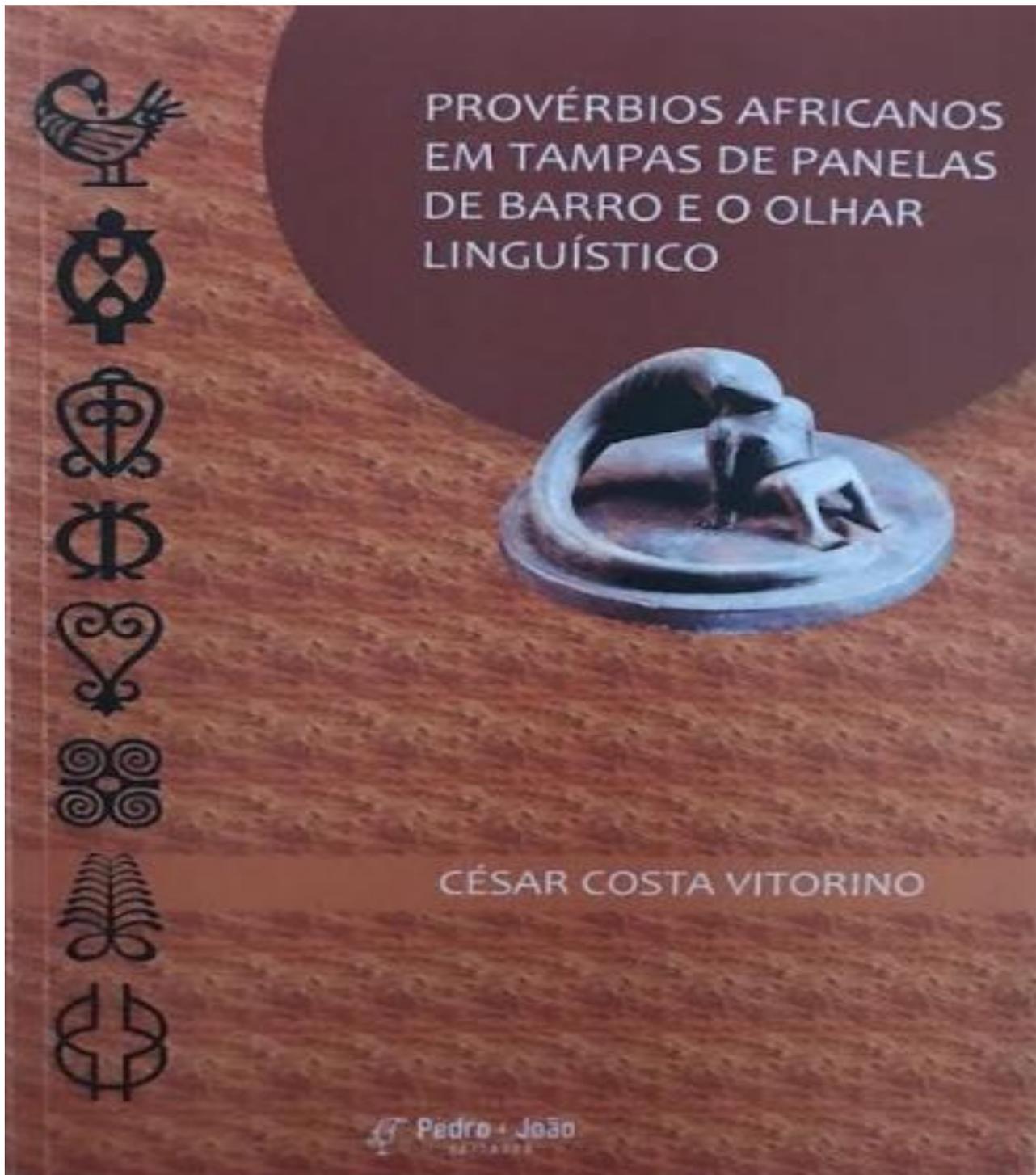
Aceito em: 20/08/2021

Para citar este texto (ABNT): FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.417-423, jun./dez.2021.

Para citar este texto (APA): Ferreira, Edna Maria de Oliveira. (jun./dez.2021). Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 417-423.

Edna Maria de Oliveira Ferreira, Resenha do livro “Provérbios africanos em tampas de panelas de barro e o olhar linguístico” da autoria de César Costa Vitorino

Capa do livro resenhado



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA

Terezinha Oliveira Santos *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0323-6142>

Resumo: Trata-se de um trabalho de pesquisa de iniciação científica, PIBIC/CNPq, que teve como objetivo geral refletir acerca da importância dos hábitos alimentares como elemento simbólico, na formação da identidade cultural de um povo. A Linguística Aplicada em sua interdisciplinaridade com a Sociologia, a Geografia, a Antropologia e os Estudos Culturais perfazem o arcabouço teórico deste Estudo de Caso. Como recurso metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na aplicação de questionários físicos e online, tendo como informantes moradores, antigos e recentes, do município de Barra-BA, além da observação direta das cenas cotidianas, nas visitas ao Mercado Municipal e demais espaços de feira livre, a exemplo da “Feira da Rodoviária”. A pesquisa compreendeu os meses de agosto de 2016 a julho de 2017. Como destaque, percebeu-se que de acordo com algumas narrativas, a seca tem colaborado na escassez de alguns produtos da flora e da fauna, incluindo espécies de peixes, e isso vem relegando alguns hábitos alimentares ribeirinhos e suas circunstâncias à memória afetiva.

Palavras-chave: Identidade; Cultura; Hábitos alimentares; Memória; Meio Ambiente

Territory, eating habits and memories: cultural landscapes of Barra-BA.

Abstract: This is a scientific initiation research work, PIBIC / CNPq, whose general objective was to reflect on the importance of eating habits as a symbolic element in the formation of the cultural identity of a people. Applied Linguistics in its interdisciplinarity with Sociology, Geography, Anthropology and Cultural Studies make up the theoretical framework of this Case Study. As a methodological resource, we opted for qualitative research of an ethnographic nature, in the application of physical and online questionnaires, with informants residents, old and recent, from the city of Barra-BA, in addition to direct observation of everyday scenes, in visits to the Market Municipal and other open market spaces, such as the “Feira da Rodoviária”. The research covered the months of August 2016 to July 2017. As a highlight, it was noticed that according to some narratives, drought has contributed to the scarcity of some products of flora and fauna, including fish species, and this comes relegating some riverside eating habits and their circumstances to affective memory.

Keywords: Identity; Culture; Eating habits; Memory; Environment

Wilaya, tabia ya kula na kumbukumbu: mandhari ya kitamaduni ya Barra-BA.

Hii ni kazi ya utafiti wa jaribio la kisayansi, PIBIC / CNPq, ambayo lengo lake kuu lilikuwa kutafakari juu ya umuhimu wa tabia ya kula kama kitu cha mfano katika malezi ya kitambulisho cha

* É Professora Adjunta II vinculada à Universidade Federal do Oeste da Bahia, docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura-PPGLINC/UFBA. É líder do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis, Membro do Grupo de Pesquisa LINCE – UFBA e Editora-chefe da Sul-Sul : Revista de Ciências Humanas e Sociais.

watu. Isimu Iliyotumiwa katika ujumuishaji wake na Sosholojia, Jiografia ,Anthropolojia na Mafunzo ya kitamaduni hufanya mfumo wa nadharia wa Uchunguzi huu. Kama rasilimali ya mbinu, tulichagua utafiti wa hali ya kikabila, katika utumiaji wa maswali ya kiwmili na ya mkondoni, na wakaazi wa habari, wa zamani na wa hivi karibuni, kutoka jiji la Barra-BA, pamoja na uchunguzi wa moja kwa moja wa picha za kila siku, kutembelea Manispaa ya Soko na nafasi zingine za soko wazi, kama "Feira da Rodoviária". Utafiti huo ulihusu miezi ya Agosti 2016 hadi Julai 2017. Kama jambo kuu, iligundulika kuwa kulingana na masimulizi kadhaa, ukame umechangia uhaba wa bidhaa zingine za mimea na wanyama, pamoja na spishi za samaki, na hii inaleta kula chakula kando ya mto tabia na hali zao kwa kumbukumbu inayofaa.

Maneno muhimu: Kitambulisho; Utamaduni; Tabia za kula; Kumbukumbu; Mazingira

Introdução

A Universidade Federal do Oeste da Bahia, em 2014, através da inauguração do Centro Multidisciplinar *Campus* de Barra, iniciou suas atividades letivas nesse município oferecendo os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. De lá para cá, aquele *lócus*, situado entre os rios Grande e o São Francisco, tem vivido um crescente fluxo de recepção aos novos atores sociais representados pelos discentes, docentes, técnicos administrativos, geralmente oriundos de outras regiões da Bahia e do Brasil inteiro que, junto aos servidores barreenses, formam a comunidade institucional.

Percebe-se que, nessa migração, outras confluências estão em processo, a exemplo da adaptação daqueles sujeitos e, em alguns casos, a adaptação dos seus familiares às configurações locais, ao novo “quadro de vida” (SANTOS, 1998, p.15), em seus aspectos climático, socioeconômico e cultural, destacando nesse último recorte os hábitos alimentares. A partir da minha experiência como uma das docentes que se deslocou de Salvador para viver naquele município, distante 600 km da capital, a sexta-feira passou a representar um dia de acentuadas lembranças ao sentir a falta da “comida baiana”. Esse termo significa a comida feita à base de dendê, representada pelas moquecas de peixe, vatapá, caruru, xinxim de galinha, etc, servida naquele dia da semana, especificamente, em vários restaurantes soteropolitanos.

Uma questão se interpôs nesta lacuna gustativa. O município de Barra, embora não tivesse aquela tradição como parte relevante da sua culinária, também faz parte do estado da Bahia, logo a expressão “comida baiana” apresentava um problema de não-pertencimento geopolítico para aquele *lócus*, considerando o contexto apresentado, fato que me levou a elaborar um projeto de pesquisa, a partir das seguintes perguntas: Qual o conceito de baianidade? Quais as implicações identitárias do termo “comida baiana”?

Através do Edital PROPGPI/UFOB nº 02/2016 concorri e conquistei uma bolsa de pesquisa de Iniciação Científica¹.

Assim, a partir dos resultados advindos da pesquisa intitulada: “Da mão para a boca”: espaço-convite para a leitura da influência da cultura na alimentação, realizada como atividade do Programa de Iniciação Científica- PIBIC 2016/2017, da Universidade Federal do Oeste da Bahia, este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da importância dos hábitos alimentares, como elemento simbólico, na formação da identidade cultural de um povo, sem perder de vista a intersecção daqueles hábitos com os conceitos de território e paisagem postulados por Milton Santos², em sua epistemologia geográfica, no embasamento teórico das leituras de cenas cotidianas observadas no Mercado Municipal e na “Feira da Rodoviária”, espaços nos quais a culinária barrense pode ser apreciada.

O Município de Barra³ está localizado no Vale Médio São Francisco, região do semiárido baiano. Em relação a esse recorte geográfico, de um modo geral, é o bioma denominado caatinga que caracteriza a região semiárida nordestina e a caatinga constitui o sertão (SUASSUNA, 2002). Barra está inserido na zona de transição cerrado-caatinga, bioma único, fato que colabora mais ainda para a riqueza da diversidade ecológica da região.

Nesta conversa inicial foram apresentadas a problematização/questionamento, justificativa e objetivo da temática que deu origem à agência investigativa. A sequência desse artigo é composto de 04 (quatro) tópicos/porções, a saber: 1. “Dos paladares epistemológicos: fundamentação teórica” que, sob o esteio da Linguística Aplicada, recebe estudiosas e estudiosos do campo da Linguagem, dos Estudos Culturais, da Antropologia, Geografia, Sociologia etc., para as discussões envolvendo conceitos tais como: identidade, território, paisagem, “comida baiana” cultura, etc.; O tópico/porção 2, intitulado “Dos ingredientes teóricos e modos de fazer: materiais e métodos” apresenta o arcabouço metodológico evocado pela pesquisa qualitativa, o Estudo de caso, especificamente, e a colaboração advinda da Antropologia através da Etnografia, uma das suas abordagens investigativas e convergentes na consecução do objetivo aqui proposto; O tópico/porção 3, “Da mesa posta e o “de comer” servido, com afinho e afeto: resultados

1 Agradecimentos ao CNPq e à pesquisadora-bolsista Monica dos Santos Mello- graduanda do curso de Medicina Veterinária.

2 Geógrafo baiano, nascido em Brotas de Macaúbas, um dos municípios que compõem o Território de Identidade do Velho Chico., fato que, por si, ressignifica o aspecto geopolítico e afetivo na reverência a esse intelectual, considerado um dos maiores pensadores do século XX.

3 Mais informações em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barra/panorama>. Acesso em 18 abr.2021.

e discussões”, descreve de que maneira a pesquisa foi realizada, os dados coletados e suas leituras teórico-críticas reflexivas em diálogo com o geógrafo Milton Santos, a historiadora Luce Giard na extração dos liames entre o dito e suas redes/contextos relacionais. O tópico/porção 4, Das conclusões, ao sabor das palavras degustadas: considerações finais.

1 Dos paladares epistemológicos: fundamentação teórica

As circunstâncias apresentadas na conversa inicial deste texto corroboram na asserção de que o cenário descrito insere essa pesquisa no campo dos Estudos Culturais, a partir do conceito de identidade postulado por Hall (2011), visto que, para esse autor, a identidade é relacional e marcada pela diferença e, nesse sentido, as hierarquias estão em jogo configurando um campo de tensão entre as partes, já que as identidades “não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2011, p.108).

Com esse argumento, o autor se contrapõe àquele conceito de identidade, vista como fixa e imutável, uma vez que existem as reivindicações essencialistas dualizadas em pertencimento e exclusão e a existência de um núcleo essencial distingue um grupo do outro; por outro lado, o conceito de identidade vista como contingente, como resultado de intersecções discursivas, políticas e de histórias singulares pode causar danos às reivindicações de grupos específicos dentro desse coletivo. Para melhor ilustrar esse argumento, toma-se como exemplo aqui, os territórios de identidade, uma das divisões geopolíticas do Estado da Bahia, ação realizada pela Secretaria de Planejamento, após ouvir representantes comunitários, em suas reivindicações porque levam em consideração a especificidade e o sentimento de pertencimento das suas comunidades.

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2017)

De acordo com Santos (1998, p. 15), “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. Na discussão aqui ensejada, esse espaço habitado pode ser compreendido, na sua ideia de pertencimento,

acionando o termo “baianidade” como um marcador identitário geopolítico. Entretanto, esse termo pode atuar como uma identidade essencialista definidor do que é “ser baiano”, como uma conjunção na qual todos os baianos se assentam, logo, o termo agrega discrepâncias no sentido de que ele, por si só, invisibiliza outras configurações identitárias através da representação que aquele signo produz no imaginário coletivo de baianos e não-baianos. A representação pode ser compreendida como o meio por onde a identidade e a diferença adquirem sentido. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2011, p.91).

Compreende-se que nesse ato de nomear o outro, de traduzir a alteridade, alojam-se as relações de poder. “Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2011, p.91). Logo, ser baiano é ser isso e não aquilo, entretanto, percebe-se que as referências da baianidade, geralmente, direcionam-se para aqueles sujeitos que moram na capital ou em regiões a ela periféricas, uma vez que a cidade de Salvador, com seu potencial turístico, é tomada como a representação essencializada de uma Bahia, imagética, cantada em versos e prosa, fato que incide na relação identidade e diferença e, nessa relação, existem os sistemas classificatórios de produção de significados que dependem de sistemas sociais e simbólicos, cabendo à cultura estabelecer fronteiras distinguindo a diferença pois, “cada cultura tem suas próprias formas de classificar o mundo” (WOODWARD, 2011, p.42).

A autora afirma ainda que, de acordo com os estudos antropológicos, em especial os argumentos pertinentes a Durkheim, a cultura apreendida na forma de ritual, do símbolo e da significação, constitui-se ponto de extrema relevância na produção de significados e da reprodução das relações sociais, a exemplo dos atos cotidianos que vão da fala à produção do alimento. Nesse fluxo de pensamento, a autora assenta suas reflexões nos estudos do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss que ilustra aquela produção através da comida, sendo assim

A cozinha estabelece uma identidade entre nós - como seres humanos (isto é, nossa cultura) - e nossa comida (isto é, a natureza). A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo (WOODWARD, 2011, p. 43).

Em relação à culinária baiana, Santana; Silva (2012) observam que a forte presença dos africanos escravizados na Bahia colaborou para que aqueles preservassem

seus costumes, em especial na alimentação. Querino (1957), sem desprezar a importância da contribuição indígena e portuguesa à culinária baiana, afirma que “fora o africano o introdutor do azeite de cheiro, do camarão seco, da pimenta malagueta, do leite de coco e de outros elementos, no preparo das variadas refeições domésticas da Bahia” (p.23). Entretanto, aquelas autoras destacam que “nem só de dendê vive o baiano” (p.3)

De acordo com as pesquisadoras, a culinária baiana produzida no Recôncavo e, em grande parte do litoral baiano é marcada pela presença do “azeite de dendê, o leite de coco, gengibre, pimentas de várias qualidades”, no entanto, essa culinária afro-baiana não chega a representar 30% do que seus habitantes consomem no dia. No cotidiano, percebe-se uma mescla entre a culinária portuguesa e a “culinária sertaneja” e essa se constitui, conforme palavras de Radel (apud SANTANA; SILVA, 2012, p.4) “na principal contribuição à cozinha baiana, mas esta vertente tão importante não tem divulgação digna”. Para o autor, esse fato colaborou para que as influências das culinárias africanas tivessem maior destaque na cozinha baiana.

Freyre (2019) e Kaspar (2016) destacam a importância da influência moura na culinária portuguesa e, por conseguinte, na formação dos hábitos alimentares brasileiros, com o uso do açúcar, das gorduras e técnicas culinárias, a exemplo do cuscuz. Mas o fato é que, em toda essa mescla de sotaques e costumes desponta-se a relevância da figura feminina. Primeiramente representada pela índia e, em seguida, pela mulher africana. Foi essa que com mãos e mente participou das experiências do cotidiano doméstico, no cuidar, no preparar alimentos juntando seus saberes à culinária portuguesa tendo como base os ingredientes nativos, processando e fixando, desse modo, a cultura brasileira.

2. Dos ingredientes teóricos e modos de fazer: materiais e métodos

A pesquisa teve seu arcabouço teórico fincado na Linguística Aplicada em sua característica transdisciplinar como a Antropologia, a Sociologia, a exemplos, na concepção sociointeracional da linguagem. Rajagopalan (2003) nos diz que somos definidos pela linguagem, ela está no cerne das relações sociais. Sendo assim, a linguagem se amplia em sua dimensão como faculdade da espécie humana para o âmbito político já que “(...)Somos todos seres políticos, queiramos ou não” (RAJAGAPOLAN, 2003, p.180). Decorre dessa dimensão a convergência do objetivo da pesquisa, ou seja, a leitura reflexiva acerca dos hábitos alimentares em dadas circunstâncias de tempo/espço com a área dos Estudos Culturais, cujos investigadores concebem a produção de conhecimento nesse conjunto teórico como uma prática política. De acordo com Barker

(2008, p.27, apud BAPTISTA, 2009, p. 453) “(...) Aqui, o conhecimento não é nunca neutral ou um mero fenômeno objetivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objetivos fala”.

Na consecução do objetivo destacado, elegeu-se como percurso metodológico, o estudo de caso, um dos tipos de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Yin (2015) apresenta 03 (três) situações que levam a/o cientista social a escolher o estudo de caso como método de pesquisa:

(1) as principais questões da pesquisa são “como?” ou “por quê”; um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo(em vez de um fenômeno completamente histórico) (YIN, 2015, p.2)

Em relação à Etnografia, sabe-se que é uma abordagem de investigação científica exigente de longo período de tempo na observação, compreensão, análise e validação dos significados das ações envolvendo pesquisador/pesquisado. É uma especialidade da Antropologia (MATTOS, 2011). Esse “longo período de tempo” não se aplica ao estudo realizado, no entanto, aquela abordagem apresentou-se como a mais convergente aos propósitos desse trabalho, a partir das suas estratégias metodológicas, a exemplo do Estudo de Caso e da entrevista como uma das ferramentas significativas na coleta de dados. Ademais, ainda de acordo a autora,

Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. (p. 54).

Na busca por assegurar o rigor como característica dessa investigação, aquela “imaginação científica” pode ser compreendida como o uso da “tática” (DE CERTEAU, 1998, p.101) na mobilidade vigiada nesse terreno imposto pelo campo do saber para

(...) captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Posto isto, este Estudo de Caso foi realizado utilizando a entrevista semiestruturada e os questionários físicos e /ou online na coleta de dados, seja em *home-office* ou com a ida a campo. Vale ressaltar que nessa etapa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um dispositivo legal no respeito aos direitos das /dos

informantes constituiu-se como um gênero de fulcral importância na delimitação da relação de poder entre investigador e informantes.

Por se tratar de uma pesquisa de Iniciação Científica, optou-se na revisão de literatura, especificamente, pela leitura de artigos, fichamentos, resenhas para posterior discussão entre pesquisadora e bolsista acerca do que vinha a ser uma pesquisa no campo das Ciências Humanas, uma vez que a área da graduanda pertence às Ciências Agrárias. Relevante se fez a leitura de artigos acerca da pesquisa etnográfica na percepção das cenas, dos detalhes envolvidos na investigação e nas relações de alteridade, tomando a pesquisa como a metáfora de uma viagem.

Na verdade, o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2011, p.26).

Foram aplicados 74 questionários, tendo como informantes, em primeira instância, alguns moradores do município, a exemplo, das cozinheiras do Mercado Municipal, entre outros/as, buscando uma variação de faixa etária e de gênero para responder a uma pergunta fulcral na pesquisa: “Qual o alimento que melhor representa o município de Barra?” Em segunda instância, as categorias acadêmicas, envolvendo servidores técnicos, docentes e estudantes que responderam os questionários através dos Formulários Google.

Na observação das situações interacionais, das cenas cotidianas, o Mercado Municipal de Barra assumiu um ponto de partida e convergência no itinerário da pesquisa. Trata-se de uma construção datada de 1917, cuja festa comemorativa do seu centenário ocorreu em 16 de junho de 2017, aniversário da cidade. Os festejos juninos, com a queima busca-pés, colaboraram ainda mais na grandeza daquela data, não só pela tradição, mas pelo orgulho do povo barrense na afirmação da sua terra como o lugar do “melhor São João” da Região Oeste.

O Mercado Municipal, com sua imponência estética, assiste à história de Barra e de sua gente e resguarda, em si, marcas de um tempo áureo no qual a borracha de maniçoba, ali pelos idos de 1914, tornou-se produto de alto valor comercial. A construção daquele monumento é fruto do pensamento empreendedor de João Antônio dos Santos, conforme Camandaroba (2011) que em seu livro, *Elementos humanos que fizeram Barra no passado*, traça o perfil do comerciante. Baiano, natural de Paramirim, João Antônio dos

Santos chega à Barra, em 1891, “foi tropeiro, barqueiro, comerciante, fazendeiro, empreiteiro, construtor de rodovias contratado por seu irmão de fé, engenheiro agrônomo Landulfo Alves” (p.39).

Mais que um marco cultural, o Mercado Municipal de Barra, possui beleza ímpar em sua arquitetura neoclássica. O pavilhão superior externo é ornado por obras de arte com representações de deuses da mitologia greco-romana, a exemplo de Mercúrio e Ceres, deus do comércio e da agricultura, respectivamente. É na porta desse mercado, situado entre o cais e a Rua dos Mariani, que pulsa um comércio de cores e aromas negociados através do sotaque sertanejo de seus vendedores e fregueses, com suas barracas, ora repleta de doce de saeta, rapadura, requeijão, óleo de pequi, ora repleta de verduras, hortaliças, feijão verde, maracujá do mato, abóbora e quiabo, picados e já embalados, ou vendidos inteiros.

Adentrando aquele estabelecimento, encontram-se um senhor a vender o “pão de bico”, outro, oferecendo rapé (torrado) e, mais adiante, o comércio de peixes, a exemplo do tambaqui, crumatá, mandi...embora, os moradores sejam unânimes em dizer que “hoje em dia, não há mais oferta de peixes como antigamente”. Ao cheiro dos pescados mistura-se o cheiro do café à espera dos fregueses. Esse café, quando matinal, toma as características de um pequeno almoço, pois vem acompanhado da costela de boi com a farofa de cuscuz, também apreciada como acompanhamento de um bom mocotó e da alegria das cozinheiras no cuidar das fumegantes panelas e no servir, naquele fazer cotidiano. Todo esse cenário constitui-se uma paisagem.

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (SANTOS, 1988, p.21)

Foto 1: Mercado Municipal de Barra – BA



Fonte: <https://mapio.net/pic/p-18254191/>

Após visitas da pesquisadora e da estudante/bolsista como contatos iniciais, nesse espaço foram distribuídos questionários com o objetivo de conhecer um pouco mais acerca das identidades pessoal e profissional daquelas mulheres. Em respeito às suas labutas e ao tempo escasso para as respostas, necessário se fez entregar os questionários físicos com as perguntas impressas, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após as explicações acerca da pesquisa daquele documento e combinação de melhor dia e horário para as entrevistas.

Em relação aos questionários enviados aos docentes, discentes e técnicos com texto inicial informativo e persuasivo denotando a importância das suas adesões ao nosso trabalho as perguntas tinham como objetivo coletar informações acerca do lugar de origem, função/cargo e gênero. Ainda em relação à identidade cultural, duas (02) perguntas foram dirigidas à subjetividade, no acionar da memória gastronômica nas lembranças de sabores e cheiros, formando, desse modo, um acervo linguístico/cartográfico/afetivo: 1) Em relação aos alimentos, quais cheiros/sabores lhe trazem saudade da infância? 2) Longe de casa, às vezes, lembramos de sabores da nossa terra. De qual comida você sente falta?

3. Da mesa posta e o “de comer” servido, com afincos e afetos: resultados e discussões

Das quatro informantes que aceitaram participar da pesquisa passou-se a saber que elas começam as suas lidas às 5 h e só as encerram às 14 h, quando retornam para seus lares. Apenas (01) uma delas trabalha no Mercado Municipal há 05 (cinco) meses, as demais têm entre 18 e 20 anos de rotina. Em relação ao aprender a cozinhar, a figura materna representa a que ensina, nesse caso, o saber cozinhar faz parte do universo dessas mulheres como um legado. A continuidade desse fazer parece ameaçado quando analisam o movimento do comércio local. Na opinião de L.S.R (40 anos), os dias de mais movimento no mercado é segunda e sexta *“porque o pessoal vem resolver problemas, tirar o dinheiro do bolsa-escola (sic) e passa no Mercado para tomar um café”*.

Desse modo, observou-se que esse local é, também, o ponto de encontro daqueles que moram em muitos dos vários brejos que compõem a zona rural do município. Ainda na opinião de L.S.R, *“Têm muitas pessoas vendendo aqui dentro, mas tem mais depósito. Se todos trabalhassem aqui dentro, o pessoal que fica lá fora entrava... aí tomava um café, comprava uma rapadura. Ai, lá eles compram a rapadura, feijão de corda e não voltam aqui dentro”*. Para F.S.S (26 anos), o movimento no mercado é fraco, no começo do mês e, com a seca do rio, o peixe sumiu. Nas palavras de D.R.S (44 anos) *“os hábitos alimentares mudaram aqui em Barra, no sentido de que o pessoal vai pescar e não pega o peixe e, o pouco que pega, é caro”*. E, para ela e mais duas colegas, é o peixe que representa o município.

Em relação aos hábitos alimentares da população barrensense, observou-se que, de acordo com os informantes, na mesa do café da manhã não poderia faltar o cuscuz, o peixe frito, o beiju⁴, o café, chá de ervas, a farofa de carne, a batata doce, a abóbora, a mandioca, o leite de vaca, o ovo caipira, entre outros. Entretanto, muita dessa realidade já não faz mais parte dos hábitos atuais, colaborando para isso o fato de que *“hoje as coisas estão mais fáceis, temos vários tipos de comida”*. (L.F, 59 anos: s.f), ou porque *“hoje a maioria das pessoas tem um emprego, onde pode comprar um leite, um queijo, um presunto”*. (A.S.V, 49 anos: s.m)

De um modo geral, dos 74 entrevistados, 66% afirmaram que o peixe é o alimento que representa a culinária barrensense. Vale destacar que os moradores mais antigos ressaltaram que a seca do Rio São Francisco e do Rio Grande afetou os hábitos alimentares *“porque, não temos os nossos peixes fartos, a lavoura por falta das cheias.*

4 Palavra de origem tupi. Iguaria feita com a massa da mandioca.

Afetou bastante a alegria do barranqueiro” (E. A. S, 70 anos: s.f). Para outros, “em Barra, há muitos pescadores que depende do rio...com a seca do rio fica mais difícil para os pescadores pegarem o peixe para se alimentar” (L.F 59 anos: s.f). “Os peixes desapareceram e com eles as caças...marrecas, patos, codornas, que eram pratos típicos da mesa barrense” (M. P. C, 57 anos, s: f). “A renda alimentar da maioria dos barrenses vem do rio e com a seca dele cada vez mais vai sumindo os peixes” (M. B. L, 51 anos: s.m).

Na leitura teórico-crítica dessas narrativas, as questões nutricionais e socioeconômicas entrecruzam-se em seus aspectos históricos e geográficos. Nos estudos dessas intersecções, Giard (1997, p. 240) afirma que há uma “incontestável superioridade” entre os hábitos alimentares urbanos em detrimento do cotidiano nutricional dos camponeses. Na comercialização dos alimentos, os camponeses possuem um histórico marcado pela separação dos produtos melhores para a venda no contexto urbano, reservando os de baixa qualidade para sustento familiar, sendo assim, “As pessoas do campo comem mal, apesar ou por causa do autoconsumo. Além disso, em época de crise de alimento, é a população rural que sofre mais, sofrimento ainda redobrado pela total falta de dinheiro”.

Giard (1997) aponta que a história natural não está apartada da história material e técnica. Muitos recursos alimentares que temos hoje estão ligados àqueles dois níveis. A história natural de uma sociedade envolve sua fauna, flora, condições climáticas e condições do solo. A história material e técnica refere-se ao que se faz para melhorar aqueles recursos naturais, a exemplo da irrigação e da melhoria das espécies animais e vegetais, ou seja, uma ação antrópica na intervenção de uma situação que ameaça os direitos básicos do ser humano.

Ainda em relação às narrativas analisadas, observou-se que o tom das informações remete os sujeitos do discurso a um tempo/memória, relembrando, em especial, os pratos preparados em comemorações, a exemplo, de batizados, casamentos e festejos religiosos, tudo isso numa linguagem sensorial como uma tentativa de recompor, em seus imaginários, visibilidades, gostos e aromas dos alimentos. Essa sensorialidade também está presente nas respostas oferecidas pelos discentes, docentes e técnicos administrativos do Centro Multidisciplinar *Campus* de Barra à pergunta: **Em relação aos alimentos, quais cheiros/sabores lhe trazem saudade da infância?**

*1-Cheiro de cuscuz de puba, o cheiro da canjica, do beiju com coco e o aroma do gergelim (Xique-Xique-BA, **discente**, s.f).*

Terezinha Oliveira Santos, Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA

- 2- *Açaí, cupuaçu, bacuri, pato no tucupi, tacacá (Castanhal-PA, **docente**, s.m).*
- 3- *Cheiro de vinho, no preparo do sagu, lenha, churrasco, terra molhada. Sabores: arroz doce, pinhão, arroz carreteiro, tererê, mate de leite, chimarrão, chimia de uva (Três de Maio- RS, **discente**, s.f).*
- 4- *Quatro pratos marcaram minha infância: O primeiro, purê de batatas com leite em pó. Farinha de ovo, sendo ovo cozido amassado com sal e farinha de mandioca. Lasanha especial, com molho branco, massa pré-cozida, e carne moída com molho madeira. E ensopado de carne de bode feito pela minha avô...” (Recife-PE, **docente**, s.m).*
- 5- *Cheirinho do bolinho de fubá de Dona Rosinha que era vendido no Mercado Municipal. Lembro do café da manhã com meus irmãos (Barra-Ba, **técnico administrativo**, s.f)*
- 6- *Pequi cozido e feijão de caldo feito farofa (Paramirim-BA, **discente** s.m).*
- 7- *Feijão, torresmo, salame, leite de vaca e queijo (Ibirapuitã-RS-**docente**, s.m)*
- 8- *Costela, frango frito, feijoada, bruaca (bolo de caco), banana frita (Santa Maria da Vitória -BA, **discente**, s.m).*
- 9- *Pitanga, goiaba, carambola, manga, calabresa defumada, salgadinho de queijo, vatapá, abará, bolo de chocolate, entre outros (Santo Amaro-BA, **técnico administrativo**, s.f)*
- 10- *Cheiro de churrasco, sabor de doce de mamão verde com coco (Feira de Santana-BA-**discente**, s.m).*
- 11- *Buchada (Saúde- BA, **docente**, s.m)*
- 12- *Cheiro do cortado de abóbora da minha avó (Serra do Ramalho-BA, **discente**, s.f).*
- 13- *Rubacão e caranguejo no coco (João Pessoa-PB, **docente**, s.f)*
- 14- *Alho frito, vitamina de buriti (Recife-PE, **discente**, s.m).*
- 15- *Bolo frito, paçoca de gergelim (Riacho de Santana-BA, **discente**, s.m).*
- 16- *Queijo minas/requeijão caseiro, café moído, jambo (fruta) (Ervália-MG, **docente**, s.f)*
- 17- *Cheiro de peixe com pirão (Barra-BA, **discente**, s.f).*
- 18- *Sabor de uma galinha ensopada com batatinha que saboreei aos meus 4 anos de idade, docinho de leite Ninho sem coco, doce de leite cortado que só a minha vó sabia fazer (Vitória da Conquista- BA, **docente**, s.f)*
- 19- *Feijão com cebolinha verde (Barreiras -BA, **discente**, s.m).*
- 20- *Cheiro da torta de abacaxi/Sabor do bolo de banana (Salvador-BA, **discente**, s.f)*
- 21- *Farofa de carne de sol, cuscuz com coco, mingau de Mucilon, beiju seco (Teixeira de Freitas-BA, **discente**, s.f)*
- 22- *Peixe frito, feijão escarolado, canjica, mingau de fubá fino com canela. Cheiro de doce de leite, coentro e cebolinha.*

A pergunta, a seguir, foi respondida por todos da comunidade acadêmica, ou seja, discentes docentes e técnicos administrativos. **Longe de casa, às vezes, lembramos de sabores da nossa terra. De qual comida você sente falta?**

1- *Maniçoba (Cruz das Almas-BA/ **docente**, s.m)*

2- *Galinha caipira (Irecê-BA, **técnico administrativo**, s.f)*

3- *Cortado de banana verde (Paramirim-BA, **discente**, s.m)*

4- *Pitanga (Santo Amaro-BA, **técnico administrativo**, s.f)*

5- *Tortei de abóbora com frango (Cascavel-PR, **discente**, s.f)*

6- *Maria Isabel (Floriano- PI, **discente**, s.m)*

7- *Farofa de bacon com farinha de bolacha "cream cracker" (Barreiras-BA, **discente**, s.m)*

8- *Vatapá/caruru (Salvador-BA, **docente**, s.f)*

9- *Feijão verde (Xique-Xique-BA, **discente**, s.f)*

10- *Feijoada; comidas juninas (Rio do Pires-BA, **docente**, s.m).*

11- *Caranguejo e guaiamum com pirão- (Teixeira de Freitas-BA, **discente**, s.f)*

12- *Churrasco de carne mal passada (Ibirapuitã-RS, **docente**, s.m)*

13- *Arroz de carne (Tabocas do Brejo Velho-BA, **discente**, s.f)*

14- *Cheiro de alho (juntamente com outros temperos) refogado pela casa... Poderia ser indício de qualquer outra comida, mas, em datas comemorativas (aniversário de alguém, dia das mães e afins) na casa de minha avó ou em minha própria casa, era uma das etapas de preparo da "favada"! Espécie de feijoada feita com feijões grandes, achatados e rajados (cores preta e branca). Quando na casa de minha avó, tinha que ser preparada em caldeirões enormes, pois a família era grande e comparecia "em peso". Fogo à lenha improvisado no quintal, que se confundia com a garagem... Crianças e cachorros correndo, brincando, gargalhadas de adultos com seus copos sempre cheios em mãos se misturavam aos gritos de "Cuidado com o fogo, menino!" e ao olhar e riso, serenos, de meu avô ao colocar os primos menores no colo...(João Pessoa-PB, **docente**, s.f)*

As respostas à pergunta disponibilizada dialogam com o trabalho da historiadora Luce Giard (1999). Com o objetivo de definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar e diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma procurar, tateando, elaborar "una ciência práctica de lo singular" (p.259) que possa estabelecer relações entre o cotidiano concreto invisibilizado e o espaço da memória como o lugar de suas atuações Giard (1999) elegeu, em sua

pesquisa a arte de alimentar-se, a cozinha como o espaço onde pulsa aquela cotidianidade.

O estudo está situado na França, final dos anos 80, e nele a autora destaca o papel das mulheres na preparação dos alimentos, não como uma associação permanente e estável entre os corpos femininos e o espaço da cozinha, mas como questões articuladas no interior de uma cultura. Os hábitos alimentares são lidos por Giard (1999) como um domínio, um espaço no qual o tempo se mescla entre passado e presente, a depender da necessidade, das circunstâncias, geralmente ligadas ao afeto e ao prazer. Em relação à memória gustativa, a historiadora afirma que nossos gostos estão vinculados ao nosso tempo de criança, à maneira e por quem fomos alimentados, logo aos gostos dessas pessoas, logo "(...) o melhor é acreditar que comemos nossas lembranças, as mais seguras, as mais temperadas com ternura e rituais, que marcaram nossa primeira infância." (GIARD, 1999, p. 189, tradução livre)⁵

4. Das conclusões, ao sabor das palavras degustadas: considerações finais

A partir da união de cozinha, natureza e cultura, conclui-se que o peixe é o item representativo da identidade culinária de Barra e, ao tempo em que se registra a sua escassez, esse é um movimento que vai além da questão cultural, uma vez que essa representação traz em si questionamentos em diversos níveis, principalmente, além da seca, na maneira como os rios (São Francisco e Grande) vêm sendo tratados em seu leito, sua fauna e sua flora, fatos que ameaçam, não só as espécies, mas a conservação de costumes, modos de vida, identidades ribeirinhas, etc. Por outro lado, em consonância com Giard (1997), na relação entre a história natural e a história material técnica de uma sociedade, aquela representação convoca, em especial, a Universidade Federal do Oeste da Bahia, em sua multicampia, para junto com o poder público e a comunidade, em geral, unirem-se na promoção de ações, a longo prazo, dirigidas para escutas, análises, encaminhamentos e possível minoração/solução do problema aqui apresentado.

Além disso, em meio a esse cenário, percebe-se que há um crescente surgimento de estabelecimentos comerciais, em especial, restaurantes/churrascarias e espaços de lazer com ofertas de alimentos pertencentes a outros contextos culturais, a exemplo do acarajé, do açaí e da comida chinesa. Não cabe aqui mensurar se esses aspectos são

⁵ Original: "lo más indicado es creer que come mos nuestros recuerdos, los más seguros, los más sazonados de ternura y ritos, que marcaron nuestra primera infancia"

bons ou ruins, mas alertar para as demandas sustentáveis que essa expansão acarreta e reclama. A respeito das alterações da paisagem, Santos afirma

A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas. Por isso, ela própria é parcialmente trabalho morto, já que é formada por elementos naturais e artificiais. A natureza natural não é trabalho. Já o seu oposto, a natureza artificial, resulta de trabalho vivo sobre trabalho morto. Quando a quantidade de técnica é grande sobre a natureza, o trabalho se dá sobre o trabalho. É o caso das cidades, sobretudo as grandes. As casas, a rua, os rios canalizados, o metrô etc., são resultados do trabalho corporificado em objetos culturais. Não faz mal repetir: suscetível a mudanças irregulares ao longo do tempo, a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço. (SANTOS, 1988, p. 68)

Em relação à paisagem como “(...) pedaços de tempos históricos (...)”, vejo o Mercado Municipal e entre essa mirada reflexiva interpõe-se a necessidade de maior atenção dos gestores para com aquela obra arquitetônica, no que se refere ao seu tombamento como patrimônio material. Outra sugestão tem a ver com o estudo das possibilidades de adequação de parte daquele espaço/memória como um ponto de cultura ribeirinha.

Tudo isso sem prejuízo da sua imponente fachada com seus deuses mitológicos contemplando os trechos dos rios Grande e São Francisco cujas águas, mais adiante, se encontram e se misturam numa fluvial “ecologia de saberes” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 87) como se cobrassem da humanidade os conhecimentos que ela não pode esquecer na sua relação com a Natureza. Como toque final e inspirada pelo autor lusitano, o percurso discursivo aqui apresentado pode ser compreendido como uma “ecologia de sabores” pela diversidade dos paladares epistemológicos componentes de cada corpo/território/memória, espaço humano, cosmo percepções, fluxos de paisagens, mosaicos desse Sertão Profundo.

Referências

- AMORIM, M. Temática da alteridade. In: AMORIM, M.(Org.) *O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004, p.23-91.
- BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. *Carnets: Revue électronique d'études françaises de l'APEF*, n.1, p.-451-461, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

Terezinha Oliveira Santos, Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA

BAHIA. Secretaria de Planejamento. *Territórios de Identidade*. s./d. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/>. Acesso em: 20 jun.2017.

BATTISTEL, A. I; CAMANDAROBA, J. *Barra: um retrato do Brasil*. Porto Alegre: 1999.

CAMANDAROBA, J. *Elementos que fizeram Barra no passado*. Barra: Edição particular, 2011.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

KASPAR, K. B. *Gastronomia e literatura na formação da identidade nacional*. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/>. Acesso em: 26 jun.2017.

FREYRE, G., *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2019.

GIARD, L.; DE CERTEAU, M.; MAYOL, P. (Org.). Hacer de comer. In: GIARD, L.; DE CERTEAU, M.; MAYOL, P. (Org.). *La invencion de lo cotidiano 2: habitar, cocinar*. Trad. Alejandro Pescador. México: Universidad IberoAmericana,1999, p.153-168.

GIARD, L.; DE CERTEAU, M.; MAYOL, P. (Org.). Hacer de comer. In: GIARD, L; DE CERTEAU, M.; MAYOL, P. (Org.). *A invención de lo cotidiano 2: habitar, cocinar*. Trad. Alejandro Pescador. Mexico: Universidad IberoAmericana, 1999, p.234-250.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.103-133.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fctr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.

QUERINO, M. *A arte culinária na Bahia*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

SANTANA, E. R de; SILVA, D. F da. Uma abordagem socioantropológica do alimento como identidade cultural da Bahia. *Anais do I Seminário de alimentação e cultura da Bahia*. UEFS/ Feira de Santana, 2012.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A de; SILVA, M. L. (Org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC/ANPUH, 1998, p.15-21.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, T. T. Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.73-102.

Terezinha Oliveira Santos, Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA

SOUZA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, s/v. n.79, p. 71-94, nov. 2007.

SUASSUNA, João. Semi-árido: proposta de convivência com a seca. *Cadernos de Estudos Sociais*. Recife, v.23, n.1-2, p.135-148, jan.-dez. 2007.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.7-72.

YIN, ROBERT. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5.ed. Trad. Christian Matheus Herrera. São Paulo: Bookman, 2.

Recebido em: 11/06/2021

Aceito em: 14/09/2021

Para citar este material (ABNT): SANTOS, Terezinha Oliveira. Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.492-509, jul./dez. 2021.

Para citar este material (APA): Santos, Terezinha Oliveira (jul./dez. 2021). Território, hábitos alimentares e memórias: paisagens culturais de Barra-BA. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1 (2): 492-509

Crônica de Arune Valy: “Missangas e as missangueiras”¹

Arune Valy *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1973-0658>

Naquele distrito da Província de Tete², quem tem filhas, tem a garantia de sobrevivência na vida. Pelo que eu pude saber, os pais esfregam as mãos de contentes quando as meninas nascem e começam a crescer com os atributos femininos a dar nas vistas.

Além daquilo de garantir a inviolabilidade (a castidade até ao matrimónio), são elas tratadas pelos pais, fazendo as tatuagens em todo o corpo das donzelas, para o caso de quem as provocar, ficar de vez, há os que não fazendo isso, têm outras formas de controlo.

Basta que a filha comece a sair sozinha, indo a uns encontros da juventude, eles não se importam muito. Se isso passa a ser frequente e desde que ela tenha tido o primeiro ciclo menstrual, reúnem em família, sem que ela o saiba e indicam um parente para a vigilância. Este, quando tem a certeza de que a fulana costuma-se encontrar com alguém, masculino, seja adulto ou jovem feito (wacukhuma), vai chamar a todos os familiares para lhes pegar em flagrante.

Visto isso, os pais não se importam. Se fizeram ou estavam para o fazer, é secundário. Dirigem-se a ele dizendo que a partir daí ela é dele. Fica à responsabilidade do cidadão, devendo comunicar ele mesmo aos pais para tratar do N’Fuma (uma espécie de lobolo), que pode ser em produtos, dinheiro ou mesmo alguns bois.

Não importa se estavam só a conversar, desde que tenham sido vistos os dois sozinhos, seja na mata ou em casa. Importa é que foram apanhados a dois, como quem diz: “se estavam os dois sozinhos como é que não fizeram”?

Avisam ao infeliz que se não ficar com a moça ao longo do tempo, numa espécie de casamento, isso é pouco relevante. Se já na relação tiverem feito filhos, ele pode os

¹ Rubrica “Coisas de Tete” do Programa da Rádio Moçambique.

* Jornalista da Rádio Moçambique, Email: bhongozozo@gmail.com

² Nome de uma província de Moçambique, localizada no Norte do país.

levar para onde quiser, mas para tal deve pagar multa, como se fosse a liquidar um prejuízo, o que eles lá chamam de Dhemege.

A explicação disso, é vista como para aliviar o sofrimento que os pais tiveram desde ao nascer da menina até crescer e ser apreciada, por um lado e por outro é para garantir o sustento da família até que se refaça do gozo e ser apreciada e pedida em casamento por outro homem. Pode também ter a mesma pouca sorte de voltar a ser surpreendida à sós com outro cidadão. A cobrança tanto do N'Fuma como do Dhemege, não param.

Lá em Magwe, estive a conversar com um indivíduo que se viu nessa situação, porque era casado e ia para lá em passeio familiar, foi surpreendido a conversar a sós com uma delas. Não podia ficar com a dita cuja e teve que pagar o N'Fuma juntamente com o Dhemege, mesmo não tendo feito nem filhos nem nada do que eles pensavam.

Quem foi que disse que quando estão sozinhos dois seres de sexos opostos o assunto é **fazer aquilo?** Que maldição tem a gente nesta vida!! É algum pecado um homem conversar com uma rapariga, mesmo sendo na mata ou na escuridão e têm que pensar que estavam ou queriam **fazer?**

Pois pelo menos soube esta de Mágwe, onde o assunto do Likankho está em evolução constante. Depois do que se diz sobre o de Canivete, Peixe, Muchém, Jibóia, Rato e do Cãgado, eis que os curandeiros não estão de braços cruzados. Evoluem como a ciência progride ao estudar medicamentos para as doenças dos humanos. Pois foi que descobriram os sabedores da magia negra um novo tipo de Likankho, o de Pato.

Sabem que o estado natural de um Pato é estar constantemente a defecar, seja a andar, a dormir ou a comer, o Pato está sempre a descarregar. Quer dizer que os Patos andam em sistemáticas diarreias. É o que acontece com quem se mete com uma mulher tratada pelo Likankho daquele animal doméstico, principalmente nas zonas distantes da sede do distrito.

Em Mágwe as raparigas tornam-se mais lindas a atraentes e provocantes quando têm à volta da cintura os chamados Beads, o que normalmente eu **me maniei** a chamar de **costura na cintura**, dizem os homens donos da zona que é como um catalizador positivo. Acariciar aqueles cordões de missangas multicolores e multitaninhos à volta da cintura feminina dá uma **chama viva onde quer que aconteça.**

Que o digam aqueles que já viram, experimentaram, e quem sabe para uma **segundinha?** ()

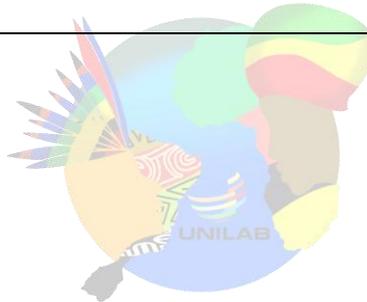
Missanga: objeto decorativo feito de materiais naturais como pedra, ossos, conchas, madeira ou, na maioria dos casos, de vidro.

Recebido em: 14/05/2021

Aceito em: 14/08/2021

Para citar este texto (ABNT): VALY, Arune. Missangas e missangueiras. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.515-517, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): Valy, Arune. (jan./jun.2021). Missangas e missangueiras. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 515-517.



A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

Dabana Namone *

ORCID iD <https://orcid.org//0000-0002-1021-2520>

Resumo: Na Guiné-Bissau, falam-se várias línguas étnicas e a língua crioula, a mais falada. Contudo, a língua portuguesa é a oficial e a única de ensino, embora seja falada apenas por 11% da população, cuja maioria reside na capital Bissau. A transmissão dos conhecimentos entre diferentes grupos étnicos do país é dominada pela tradição oral, transmitida em língua materna. A presente pesquisa analisou o impacto da língua portuguesa (LP) no sistema de ensino da Guiné-Bissau, especialmente dos alunos da 1ª a 4ª classe (série) da etnia Balanta-Nhacra, na região de Tombali, sul do país. Descreveram-se a política educativa e linguística adotadas pelo regime colonialista português e seu impacto após a independência do país. Constatou-se que a LP é o principal fator de insucesso do sistema de ensino guineense, na medida em que ela é ensinada como a língua materna das crianças, cuja maioria a desconhece, sobretudo no interior do país, caso das crianças Balanta-Nhacra de Tombali, protagonistas dessa pesquisa, que só falam a língua materna, pois poucas falam o crioulo - o idioma mais falado no país. Portanto, concluiu-se que o insucesso escolar não é dos alunos. Estes apenas sofrem as consequências do insucesso no sistema de ensino pautado em uma língua estranha à realidade sociocultural desta nação. A metodologia utilizada consiste, na pesquisa bibliográfica/documental e a pesquisa de campo: entrevista e observação direta, nas escolas e nas *tabancas*/aldeias pesquisadas. A pesquisa foi realizada na região de Tombali, concretamente em quatro escolas, a saber: Ensino Básico Unificado de Mato-Farroba (EBU de Mato-Farroba), Ensino Básico Unificado de Cufar (EBU de Cufar), Escola de Autogestão de Mato-Farroba, conhecida como Escola Tona Namone (EAG Tona Namone) e Escola de Autogestão de Areia, chamada Escola *Abêne* (EAG Abêne). Foram entrevistados dezesseis estudantes, oito professores e três especialistas, sendo dois em educação e um em língua portuguesa.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; Educação; Língua portuguesa; Balantas-Nhacra

Resumu: Na Guiné-Bissau é ta papia manga de línguas étnica, suma ambi língua kriol, ki mais ta papiado. Mas, purtuguis ki kudjidu suma língua oficial i el som ki ta sinado na escola, só ki i ta papiado só pa 11% de pupulaçon e manga deles é mora na capital Bissau. Diferentes grupos étnicos de país é ta sina n'utro só através de fala (kilki ta tchomado na purtuguis tradição oral). Formas de ensinamentos entre diferentes grupos étnicos de país sta dominado pa fala i na sé língua. Es pesquisa i analisa kal ki força de língua purtuguis (LP) na sistema de ensino de Guiné-Bissau, nunde ki i djubido de perto

* Possui bacharelato, licenciatura, mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita e Filho" - UNESP/Campus de Araraquara. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa União Africana (GEPUA); pesquisador do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), pesquisador do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diversidade (LEAD) pesquisador do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE), pesquisador associado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné-Bissau (INEP). Tem experiência de pesquisa na área de Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Colonialismo Português e a educação na Guiné-Bissau; PAIGC e a educação na Guiné-Bissau, Banco mundial e as políticas educacionais na Guiné-Bissau; tenção entre a oralidade e a escrita e a educação na Guiné-Bissau; Consequência da língua portuguesa no ensino na Guiné-Bissau; circulação internacional dos estudantes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). E-mail: dabana.namone@gmail.com

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

kuma que alunos de 1^a a 4^a class de etnia Balanta-Nhacra de região de Tombali, que fica na sul de país ta lida ku es língua. E contado kal que política de educação e de língua que colonialista português pui pa i sinado e kal que se força depus de independência de Guiné-Bissau. E odjado kuma língua português el que mais pui sistema de ensino guineense esta fraco, pabia de kuma é ta sinal suma se contra i língua de mininos que é kustuma ta papia na casa, contra gora manga deles ka kunsil, principalmente, quilis que mora na interior de país, suma es mininos Balanta-Nhacra de Tombali, que kutchido pa estuda na es pesquisa. Elis gora que ta papia só sé língua, pabia kuma puco ta papia kriol, que sedu língua que mas ta papiado na país. Pabia de kila, i tchigado conclusão de kuma fraquesa que ta odjado na escola i ka de aluno. Na bardade, el aluno, i ta sufri nan consiguências de fraquesa que tem na sistema de ensino de país, pabia de kuma língua português que ta sinado na escola i ka fase parte de realidade cultural de es nacon - que sedu Guiné-Bissau. Caminho que iandado pa fasi es tarbadjo, i sedo pesquisa de livros ó documentos, suma tambi pesquisa ku ta fasido um tchon: nunde que djintes ta puntado, suma tambi é ta djubi dirito kuma que djintes que na pesquisado ta vive sé cultura. Es djubi dirito, i fasido na escolas e na tabancas que pesquisado. Pesquisa fasido na região de Tombali, na quatro escolas, que sedo: Escola de Ensino Básico Unificado de Mato-Farroba (EBU de Mato-Farroba), Escola de Ensino Básico Unificado de Cufar (EBU de Cufar), Escola de Autogestão de Mato-Farroba, que mas kunsido suma Escola Tona Namone (EAG Tona Namone) e Escola de Autogestão de Areia, tchomado Escola *Abêne* (EAG Abêne). É punta dissésseis estudantes, oito purssores e tris especialistas, dus de área de educação i um som de área de língua prtuguis.

Palabras-principais: Guiné-Bissau; Educação; Língua prtuguis; Balantas-Nhacra

Desne san widigme: A Guiné-Bissau, be ma lifte clifte monha ne kissukhg ko kissukhg a tchalte bi matne lifte lem kbamg mon, te bitetchene ma lifte ahadje. Hote kburtuguis quima bi tched cone ktil, ki coda ktida ma bitched lem cone lamna a hiscola, hote 11% ne binhan tida a makin lifte a Guiné-Bissau, binhobe na hadje bi ká a Pssau. Lamde ne kiussukhg ko kissukhg ne botcha ne Guiné ho ka som a lifte ne bsum, te bimane disnde a lifte ba. Quissif quidó, quetanhat mdatch boda te kburtuguis ten-ne a hiscola ne Guiné-Bissau, assín te quine kone quiluno ne 1^a a 4^a class, kine Brassa ne Mnalú. Bilimit, a quissif na quidó, a tchaluoda te Bicolon Biburtuguis tumne quilam-bangh ki glifte banhg a botche-bu, binhin lem a psina bola mtahat na bdo mina bodnbo quebine quinthal te bihidne quindipendencia cante amu. Bebik ya clifte kburtuguis, kima ton hiscola quifuk a Guiné-Bissau, atchalte bimatne kin lam a hiscola abê lifte krassa te mkbiksson mani lifte mthank a kpanh. Nhote quidicó mbissonh na hatche uone, sé, bate quine a botche rassa ma tetche quim uo, abé mkbiksson brassa ne Mnalú, te bitchedne wilne tote siffa quissif na quidó. Mbo ban bimatne lifte son K´rassa tida, mbo bidulu na hatche tida a wid kbamg mon, te quine lifte te binhan tedjene ma lifte a Guiné-Bissau. Sana hdó mina ma atum te bibikene ia ké mkbikssonh matne tó a hiscola a uote uint, te tumne bimatene bik quidan a hiscola. Ban nan, maba bigh quidan, mbo kburtuguis matne ba lam a hiscola kim ke glifte te binham mane lifte a Guiné-Bissau. Sina te Binham ke sifne quissif quidó cobene tote madana sifi quissif-na quidó wi ka, quissif ne kdem ne carta, que kdocumento, atchalne quissif ne toa abotche rassa to kana kpane binhan wil uo wil, abe a tchalne nhin ne mbóónh, tote madana widna wil te mane diz a escola, abe wil te mane lem diz a quintada. Quissif na quidó, bissifkin a Mnalú, a djiscola bimatne lam mkbisson, colna hadje ki cone Estado, colna hadje kbine quintada uone bimessek. Djiscola na kdó colna hadje ka a Fihaanthe, colo a Quifar, colo a Fsééf. Quine quigdó: Escola de Ensino Básico Unificado de Mato-Farroba (EBU de Mato-Farroba), Escola de Ensino Básico Unificado de Cufar (EBU de Cufar), Escola de Autogestão de Mato-Farroba, bi matne lem tók Escola Tona

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali Namone (EAG Tona Namone) e Escola de Autogestão de Areia, bitúkne lem Escola *Abêne* (EAG Abêne). A quissif na quidó, bikpa mkbissonh tchimen que tchumuk que hóda, matne to a escola, abe lem, bikpa kbirsor tchumuk que bihabm, atchalna lem ma bikpa binhangh biham te wid ne kwid quine cone quissín ne quilám, abe lem hal hoda te widne kwid te laquine aquissím ne glifte ne kburtuguis.

Glad te aten-ne faé ahatche: Guiné-Bissau; Quilám; Glifte ne kburtuguis; Birassa Biúnque

Considerações iniciais

A Guiné-Bissau é um país pequeno de 36.125 km², localizado na costa ocidental africana. Faz fronteira ao norte com a República do Senegal, ao leste e ao sul com a República da Guiné Conacri, ao oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. O país foi um dos cinco da África invadidos por Portugal¹, tendo sido dominado por este último desde 1446 até 1973, ano que conquistou a sua independência unilateral, depois de quase 11 anos de luta armada contra colonialistas portugueses, que iniciou em 23 de janeiro de 1963 e terminou em 24 de setembro de 1973. Essa independência foi reconhecida pelo governo luso em 10 de setembro de 1974, após a queda do regime salazarista (NAMONE, 2014).

No país falam-se várias línguas étnicas oriundas de diferentes grupos étnicos que o compõem, tais como: *Fulas, Balantas, Mandingas, Pepeis* (ou papeis), *Manjacos, Mancanhas* (ou *Brames*), *Beafadas, Bijagos, Nalus, Felupes, Mansoancas, Sossos, Saracules, Tandas, Djacancas* entre outros menores. Além dessas línguas, temos também a língua crioula que é a mais falada, sobretudo nas cidades. A língua portuguesa que, muito embora não seja língua materna da maioria da população, sendo falada apenas por 11% dos guineenses (INEC, 1991), ou 11,08% (SCANTANBURLO, 2013, p. 28), cuja maioria reside na capital Bissau, figura-se como única língua oficial de ensino, sendo o inglês e o francês tidos como línguas complementares.

A presente pesquisa analisou o impacto da língua portuguesa (LP) no sistema de ensino da Guiné-Bissau, especialmente dos alunos da 1^a a 4^a classe da etnia Balanta-Nhacra, na região de Tombali, sul do país. Constatou-se que a LP é o principal fator de insucesso do sistema de ensino guineense, na medida em que ela é ensinada como a língua materna das crianças, cuja maioria a desconhece, sobretudo no interior do país, caso das crianças Balanta-Nhacra de Tombali, protagonistas dessa pesquisa, que só falam a língua materna, pois poucas falam o crioulo - o idioma mais falado no país.

¹ Os demais países que foram invadidos por Portugal são Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

Portanto, concluiu-se que o insucesso escolar não é dos alunos. Estes apenas sofrem as consequências do insucesso no sistema de ensino pautado em uma língua estranha à realidade sociocultural desta nação.

O trabalho está dividido em quatro seções: a primeira descreveu a política de assimilação adotada pelo regime colonialista português e seu impacto após a independência do país; a segunda apresentou caminhos metodológicos percorridos que permitiram a realização dessa pesquisa, que consistem na pesquisa bibliográfica/documental e na pesquisa de campo: entrevista e observação direta nas escolas e nas *tabancas*/aldeias pesquisadas; a terceira trouxe relatos dos informantes que apontam que a metodologia utilizada para ensinar a LP como a língua materna contribuiu decisivamente no insucesso do sistema de ensino guineense e a quarta seção destacou vários relatos dos nossos informantes, que são unânimes em afirmar que a LP é o principal fator de insucesso escolar na Guiné-Bissau, na medida em que é ensinada como a LM/L1 num país cuja maioria dos alunos a tem como língua estrangeira (LE). Portanto, concluiu-se que o insucesso escolar não é dos alunos. Estes apenas sofrem as consequências do insucesso no sistema de ensino pautado em uma língua estranha à realidade sociocultural do país.

A política de assimilação colonialista e seu impacto após a independência

Segundo Namone (2020), desde a chegada dos conquistadores portugueses ao território que chamavam de Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau), em 1466, até a sua saída forçada, em 1974, usava-se a política educacional como principal ferramenta para promover a dominação dos nativos, por meio da política de assimilação, de acordo com a qual,

a língua portuguesa serviu como o principal meio de difusão, de dominação e de transmissão da cultura lusitana – dita civilizada – aos nativos africanos. Ao mesmo tempo, essa língua serviu como ferramenta de divisão dos guineenses entre classes – “assimilados = civilizados” e “indígenas = selvagens”. Esses últimos foram segregados, marginalizados e mantidos à margem da sociedade lusa, ao mesmo tempo suas culturas e suas línguas foram desvalorizadas, sendo tratadas como dialetos (NAMONE, 2020, p.100, grifos do autor).

Nesse sistema colonialista, o Estatuto do Indígena² era o principal instrumento jurídico no qual se baseava a educação lusa, pois eram definidas em seu texto as

² O Estatuto do Indígena era uma lei que visava à “assimilação” dos nativos na cultura lusa. Essa lei estabelecia três grupos populacionais: os indígenas, os assimilados e os brancos, estes últimos os portugueses natos. Os primeiros eram considerados como aqueles que não têm direitos civis ou jurídicos e

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali
condições que o africano deveria preencher para ser considerado “assimilado”. Ou seja, para adquirir o “estatuto de assimilado”, isto é, ser considerado “civilizado” e cidadão português, seria necessário ao africano preencher os seguintes requisitos:

1-) Ter 18 anos completos; 2-) Saber ler, escrever e falar corretamente em português; 3-) Ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares; 4-) Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses; 5-) Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (ALMEIDA, 1981, p. 37).

Era também fundamental, quando os agentes do governo luso visitassem a residência do requerente ao “estatuto de assimilado”, para avaliar as suas qualificações, que existisse uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, colheres, facas, garfos e demais objetos da vida “civilizada”, bem como a fotografia do Presidente da República portuguesa exposta em lugar de destaque (MENDY, 1994). Sendo assim,

o africano “indígena”, que quisesse adquirir estatuto de assimilado, teria que renunciar a sua cultura e a sua língua em proveito da cultura europeia “civilizada”, devendo falar corretamente a língua portuguesa (NAMONE, 2020, p.100-101, grifos do autor).

Namone (2020, p. 100) considera ainda que o sistema colonialista separou também esse território em dois mundos: “o da cultura escrita – portanto, civilizado e avançado – e o da cultural oral, selvagem e atrasado, sendo esse último relegado ao abandono”. Apesar das injustiças desse regime, no período da luta pela independência (1963-1973), o PAIGC³ manteve a língua portuguesa como a única de ensino nas zonas libertadas (doravante Z. L.), pois, segundo Amílcar Cabral (1979), a língua crioula não reunia condições para desenvolver o processo educativo. Vale lembrar que:

quando o partido iniciou a educação nas Z.L, decidiu adotar o *kriol* como língua de ensino. Pouco tempo depois, essa língua foi abandonada, através da decisão de Amilcar Cabral – líder do PAIGC – ao chegar à conclusão de que o *kriol* dificultava esse processo de ensino que se

nem cidadania (NAMONE, 2020). Segundo este estatuto, “são considerados indígenas os indivíduos da raça negra e os seus descendentes que nasceram ou vivem habitualmente na província, sem possuir ainda a instrução e os costumes pessoais e sociais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (ALMEIDA, 1981, p. 36).

³ PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde) foi o partido liderado por Amílcar Cabral, que lutou e conquistou a independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde da dominação colonialista portuguesa.

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

pretendia dinâmico, visto que a língua crioula não dispunha de escrita normalizada a ser adotada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar a sua escrita (NAMONE, 2020, p. 110-111, grifos do autor).

Diante desses desafios, não restava dúvidas para o líder do PAIGC de que a língua portuguesa deveria ser a única de ensino na Guiné-Bissau até o país reunir as condições viáveis para ensinar as línguas maternas, especialmente o crioulo – o que deveria ocorrer após a independência (CABRAL, 1979). Segundo o ponto de vista de Cabral, na Guiné-Bissau, a língua portuguesa era a única com um sistema de escrita desenvolvido, o qual faltava à língua crioula e às línguas étnicas. Além disso, ela poderia ser usada para comunicar com o mundo, para avançar a ciência e a tecnologia:

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo (CABRAL, 1979, p.105-106).

Sendo assim, a língua portuguesa foi adotada no ensino das Z. L. No entanto, após a independência, a elite política que assumiu o poder decidiu mantê-la como a única de ensino no país, enquanto esperava criar condições que permitissem o uso do crioulo nas escolas, contudo, essas condições não foram criadas até hoje. Enquanto isso, o português continua como único idioma de ensino guineense. Ou seja, da independência até o presente momento, o país não estabeleceu nenhum planejamento linguístico que levasse em consideração as línguas autóctones. Sendo a língua portuguesa mantida como a única do ensino.

Mas, apesar de Cabral e os governantes que tomaram o destino da nação depois da independência optarem pela adoção do português como a única língua de ensino, as consequências de seu uso logo se fizeram sentir: de modo geral, os alunos guineenses não dominam esse idioma. Essa situação é pior nas zonas rurais, fato que interfere negativamente nos seus rendimentos escolares, resultando em reprovações de grande parte dos estudantes. Pois, a metodologia usada para ensinar a língua portuguesa no sistema de ensino guineense contribui para seu insucesso, como veremos na próxima seção.

Os caminhos metodológicos

Os caminhos metodológicos percorridos que permitiram a realização desse trabalho basearam-se tanto nas pesquisas bibliográfica e documental como na de campo (pesquisa etnográfica). A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada mediante análise de fontes documentais nacionais (da Guiné-Bissau) e internacionais, tais como: livros, teses, dissertações, artigos, relatórios, trabalhos publicados nos jornais, nos sites, nos blogs, em Organizações Não Governamentais (ONG) nacionais e internacionais que atuam na Guiné-Bissau e outros documentos impressos e digitais.

Já a pesquisa de campo foi realizada na região de Tombali, setor de Catió, nas quatro escolas, que se seguem: Ensino Básico Unificado de Mato-Farroba (EBU DE MATO-FARROBA), Ensino Básico Unificado de Cufar (EBU DE CUFAR), Escola de Autogestão de Mato-Farroba, conhecida como Escola Tona Namone (EAG TONA NAMONE) e Escola de Autogestão de Areia, chamada Escola *Abêne* (obrigado na língua balanta) (EAG ABÊNE). As duas primeiras são do Estado e as duas últimas funcionam em regime de autogestão, ou seja, são fundadas e mantidas pela associação dos pais e encarregados da educação, com o apoio das missões católicas.

Nessa pesquisa, entrevistamos 16 estudantes de 1^a à 4^a classe [série], nas quatro escolas, sendo quatro crianças por escola, dos quais 13 são da etnia Balanta-Nhacra e outros três são das etnias: *Bafada*, *Fula* e *Nalu* respectivamente. Desse total, oito são do sexo masculino e oito do sexo feminino. As entrevistas feitas com os/as alunos/as têm como objetivo analisar as consequências da LP na sua trajetória escolar. Também entrevistamos oito professores desses níveis de ensino, sendo dois por escola, sendo que cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino. Não conseguimos estabelecer equidade de gênero, pois, nessas escolas a maioria dos docentes são homens. Desse total, quatro são da etnia Balanta, três da etnia Bijagó e um da etnia Beafada. Por último, entrevistamos três especialistas, sendo dois em educação e um em língua portuguesa.

Os nomes de todos os informantes são mantidos em sigilo, com vista a preservar suas identidades. No entanto, criamos códigos que nos permitem identificar o membro de cada grupo, como se segue no quadro abaixo.

Quadro 1: Código dos alunos, professores e especialistas entrevistados

Código dos alunos	Código dos professores	Código dos especialistas
Aluno EBU1-1; Aluna EBU1-2; Aluno EBU1-3; Aluna EBU1-4; Aluno EAG1-1; Aluna EAG1-2; Aluno EAG1-3; Aluna EAG1-4; Aluno EBU2-1; Aluna EBU2-2; Aluno EBU2-3; Aluna EBU2-4; Aluno EAG2-1; Aluna EAG2-2; Aluno EAG2-3; Aluna EAG2-4.	Prof. EBU1-1; Prof. EBU1-2; Profa. EAG1-1; Prof. EAG1-2; Prof. EBU2-1; Prof. EBU2-2; Profa. EAG2-1; Profa. EAG2-2.	DRE/C1; DRE/C2; ESP/FEC1.

Fonte: Namone (2019)

A língua portuguesa é ensinada como língua materna na Guiné-Bissau

No sistema do ensino guineense, a LP é ensinada como língua materna – L1/LM das crianças. Mas o fato é que ela não é a (LM/L1) nem a língua segunda (L2) da maioria dos alunos. De acordo com Couto e Embaló (2010, p.47):

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-na como língua de comunicação familiar.

Os relatos dos nossos informantes, (professores das escolas pesquisadas e especialistas em educação e em linguística) que seguem abaixo, revelam que a metodologia utilizada para ensinar a LP não é adequada à realidade sociolinguística dos alunos guineenses, principalmente nas zonas rurais, como é o caso dos alunos balantas pesquisados na região de Tombali, fato que contribuiu decisivamente no insucesso do sistema de ensino guineense. Segundo ESP/FEC1 - que é especialista em educação - “nos programas curriculares da Guiné-Bissau, a LP é encarada como a língua materna dos alunos. Ou seja, como se todos os alunos que entram na 1ª classe já soubessem falar LP”. (ESP/FEC1. Buba/Guiné-Bissau, out: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone). Para ele:

O aluno logo desde a 1ª classe o que vai aprender é igual ao aluno de 1ª classe, por exemplo, em Portugal ou no Brasil. O fato é que os alunos de Portugal e do Brasil já sabem a língua portuguesa quando vão para escola. E os alunos da Guiné-Bissau, a maioria, quase todos – então nas regiões de Quinara e Tombali eu imaginaria que 99% – não sabem a LP. Não

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

sabem falar, nem ouvir, nem ler e nem escrever e quando entram para escola, o programa curricular da Guiné-Bissau não está adaptado e vai começar a falar da gramática, dos verbos, dos advérbios, das preposições para o aluno como se ele já soubesse falar a LP. Mas o aluno não sabe falar a LP e nem tem minimamente a noção de como se comunicar nessa língua. (ESP/FEC1. Buba/Guiné-Bissau, out: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Nesse sentido, o referido especialista em educação sugere que o Ministério da Educação guineense deve ensinar a LP como língua estrangeira (LE) do aluno, visto que, “em primeiro lugar o aluno tem que aprender a expressar oralmente da LP; tem que aprender primeiros os vocabulários dessa língua e não dar mais atenção à parte formal, por exemplo, os verbos, os pronomes, os advérbios etc”. (ESP/FEC1. Buba/Guiné-Bissau, out: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone). O mencionado informante explica que:

Quando aprendemos uma língua estrangeira, por exemplo, a língua inglesa, no primeiro ano os verbos são dois ou três. A maioria das coisas que você aprende são os vocabulários, pequenas frases, como cumprimentar as pessoas, como falar vou à feira fazer compras, como pedir as coisas, perguntar quanto custa. Ou seja, aprender coisas do cotidiano do dia a dia, aprender os sons daquela língua, aprender as semelhanças daquela língua com a sua língua materna. (ESP/FEC1. Buba/Guiné-Bissau, out: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Mas, para ele, não é isso que está sendo feito com as crianças guineenses. O que ocorre hoje na Guiné-Bissau é como se a LP fosse língua materna delas, partindo do princípio de que elas já sabem falar a LP. Nesse contexto, o aluno estuda LP até a nona classe, mas, mesmo assim, não sabe usá-la para se comunicar. Ou seja, o aluno faz um percurso de nove anos ouvindo a LP sem conseguir falar o idioma.

Mas, se você perguntar as coisas formais da LP, por exemplo, o tempo verbal ou o que é um nome, o que é um verbo, o que é um adjetivo, eles sabem. Aquelas coisas formais de uma língua, os bons alunos sabem. Por quê? Porque o programa curricular da Guiné-Bissau, ou seja, o currículo que os professores têm que cumprir, é um currículo formal e tradicional da LP, que ensina os verbos, as classes das palavras, como dividir os parágrafos, tipos de textos. Mas há pouco espaço para treinar a oralidade e acho que a oralidade que é o segredo de qualquer língua. (ESP/FEC1. Buba/Guiné-Bissau, out: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

O DRE/C2, por seu lado, critica também a metodologia utilizada no ensino da LP na Guiné-Bissau, o que para ele contribui, em grande medida, para o fracasso escolar de muitos estudantes das zonas rurais guineenses. Para ele também, a LP deveria ser ensinada como a L2 ou até como LE e justifica por quê:

Porque imagine um nativo que nasceu numa determinada zona, por exemplo, aqui na região de Tombali – predominada pela etnia Balanta – para um aluno balanta falar a LP tem que fazer a ligação entre três línguas: primeiro da língua balanta (LBal) para LC e desta para LP. Isso cria muitas dificuldades para ele. (O DRE/C2. Catió /Guiné-Bissau, jun.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Ainda o DRE/C2 critica que, em vez de ensinar o aluno a ter contato e aprender os vocabulários da LP através da oralidade, fazendo-os dialogar entre si, eles são ensinados logo de início apenas a gramática:

Se você ensinar o aluno baseando-se apenas na gramática, tais como: o que é verbo, o que são os pronomes, os adjetivos, entre outros, será que esse aluno um dia vai conseguir comunicar na LP? Achamos que não. Por que não ensinamos a LP como a L2? Por que não fazemos os alunos de 1º e 2º anos ter contato com a língua portuguesa criando-os diálogo, estimulando-os a falar? (DRE/C2. Catió/Guiné-Bissau, jun.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Chico (2012) já vinha chamando atenção sobre a metodologia usada para ensinar a LP nas escolas guineenses, ao considerar que essa metodologia,

tem revelado grandes deficiências, porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses são as do ensino tradicional de línguas, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática (baseado essencialmente na memorização das regras gramaticais), sem uma preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão (CHICO, 2012, p. 70).

Diallo (2007) foi mais radical no assunto, considerando que nenhum país do mundo conseguiu desenvolver-se na base de um sistema educativo em que o ensino é exclusivamente ministrado numa língua em que a maioria da população ignora. Para ele “o desenvolvimento durável é possível só quando acompanhado por um sistema educativo em que as comunidades beneficiárias se apropriam dele” (DIALLO, 2007, p. 8). E ainda afirma que

a utilização da língua materna garante a continuidade do desenvolvimento psicomotor, afectivo e cognitivo da criança: tirar-lhe esta oportunidade, significa colocá-la deliberadamente numa situação de desequilíbrio permanente. Ora, na criança, um simples conflito linguístico pode degenerar conflitos extralinguísticos que podem afectar a sua personalidade (DIALLO, 2007, p. 11).

Contudo, este problema continua sendo ignorado, até hoje, pelos sucessivos governantes guineenses, que em vez de adotar uma metodologia de ensino da LP adequada à realidade sociolinguística do país, continuam ensinando-a como a língua

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali materna para os alunos, cuja maioria não tem o mínimo conhecimento dela, o que prejudica a sua aprendizagem, resultando em reprovações e abandono escolar.

A língua portuguesa como principal fator de insucesso escolar na Guiné-Bissau

Segundo nossos informantes, a LP é o principal fator de insucesso escolar na Guiné-Bissau, na medida em que é ensinada como a LM/L1 num país cuja maioria dos alunos a tem como língua estrangeira (LE). O Prof. EBU2-2 fez uma observação crítica nesse sentido, enfatizando aspectos negativos da LP no ensino guineense atualmente. Como exemplo disso, o professor lembra um fato que aconteceu entre ele e um aluno da etnia Balanta dentro da sala de aula, na escola de ensino básico unificado de Cufar na qual trabalha:

Imagine, por exemplo, nessas regiões, caso concreto aqui no sul, a maioria dos alunos falam a língua da sua etnia. Aliás, aconteceu comigo aqui na escola mesmo a menos de dois meses o seguinte: expliquei as matérias em português, no final, um aluno virou e falou com o seu colega na língua balanta: “tudo que o professor falou até agora não entendi nada”. Logo, o colega dele virou para mim e disse em crioulo: *purssor, nha colega fala kuma i ka ntindi nada ki bu fala*. [professor, meu colega diz que não entendeu nada que você disse até agora]. Aí, perguntei: por quê? *Ahah...kima i ka sibi papiá purtuguís*. [Ahah... ele diz que não sabe falar o português] – respondeu o colega. Olha só... Isso me marcou muito, pois acontece que o mesmo aluno não domina também a língua crioula e eu não domino a língua balanta. Ou seja, isso cria um pouco de limitação ao aluno. O aluno fica limitado e mesmo que tem dúvidas fica com dificuldade de apresentá-las, porque tem medo de que se falar errado os colegas vão rir dele na sala. Por isso, se verifica na sociedade, às vezes você que tem dificuldade de falar uma língua fica com medo de falar porque acha que se falar errado as pessoas vão rir. (Prof. EBU2-2. Cufar /Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

O caso relatado por esse professor sobre seu aluno não é um caso isolado. É, sim, o retrato de um problema que a maioria dos alunos enfrenta na escola, principalmente nas zonas rurais do país, como é o caso dos alunos balantas pesquisados. A LP é praticamente inexistente no seu vocabulário, fato que gera muitas dificuldades ao longo da sua trajetória escolar.

Percebe-se que esse aluno, além de ter dificuldades na LP e na LC, apresenta também outros problemas decorrentes do anterior, isto é, timidez, medo ou vergonha de apresentar suas dúvidas e expressar suas opiniões na sala de aula. Nesse caso, apesar de estar com dúvidas, ele mesmo não conseguiu apresentá-las ao professor. Isso acontece porque o aluno/a fica com medo ou vergonha de falar a LP, pensando que se errar será alvo de ridicularização por parte dos seus colegas. Ou seja, é uma realidade

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali que acontece com muitos estudantes guineenses, que ficam praticamente passivos na sala de aula devido ao fato de ter dificuldades na LP, ficam com medo ou vergonha de falar para não sofrer *bullying* por parte dos/das colegas, fato que obriga muitos/as a ficarem o tempo todo calado/a na sala de aula.

O Prof. EBU2-2 aponta ainda as consequências negativas da LP no ensino básico, explicando que muitas das vezes o professor explica a matéria, passa um exercício no quadro e explica e alunos compreendem bem, agora, para eles responder aquele exercício na LP é onde eles enfrentam dificuldades, sobretudo, na escrita. Mas, se fossem nas suas próprias línguas eles não teriam dificuldade em responder. (Prof. EBU2-2. Cufar /Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Ademais, a Profa. EAG1-1 considera também que a língua portuguesa é o maior causador das dificuldades nos alunos, uma vez que eles não têm habilidade nela, por falta de hábito de falar e escrever. “Por exemplo, esses aqui da nossa escola falam sempre a língua balanta, porque quase todos são Balantas, o que interfere na aprendizagem tanto da língua crioula como da língua portuguesa”. (A Profa. EAG1-1. Mato-Farroba/Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone). Por seu turno, o Prof. EAG1-2 segue apontando o mesmo problema:

A primeira dificuldade dos alunos é da língua portuguesa. Por quê? Porque o aluno sai da *tabanca*, na família falando a sua língua materna ao chegar à escola tudo muda, ou seja, o aluno começa a lutar para se enquadrar na língua da escola [a LP]. Isso dificulta a sua aprendizagem. Na escola, o professor tem que ter a concentração, porque se ele explicar as matérias apenas em português, a maioria dos alunos não compreende, só um ou dois vão compreender. (Prof. EAG1-2. Mato-Farroba/Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Também, a Profa. EAG2-2 acha que o primeiro fator de dificuldade dos alunos está na falta de domínio da LP:

Para mim, o primeiro fator é o não domínio da língua portuguesa, porque em casa alunos falam as línguas maternas e quando chegam na escola para estudar deparam com a língua portuguesa que nunca aprenderam a falar, fato que prejudica sua aprendizagem, gerando muitas dificuldades e reprovações. (Profa. EAG2-2. Areia/Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

O Prof. EBU1-1 também lamenta que o problema da língua portuguesa na Guiné-Bissau, hoje em dia, é muito grave. Na verdade, a língua portuguesa é nossa língua oficial, mas temos diferentes línguas étnicas.

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

Numa *tabanca* como essa [Mato-Farroba], principalmente no ensino elementar, o professor tem que utilizar português pouco, crioulo pouco e língua étnica pouco para que o aluno consiga acompanhar a matéria. Porque se o professor falar apenas a língua portuguesa, os alunos ficam totalmente perdidos. Na verdade, caso o professor saiba falar a língua étnica dominante na *tacanca* onde ele dá aula, obrigatoriamente tem que tocar nela para facilitar a compreensão dos alunos, caso contrário, os alunos ficam totalmente perdidos. (Prof. EBU1-1 Mato-Farroba/Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

A seguir, a Profa. EAG2-1 considera a LP como principal obstáculo que alunos enfrentam na escola. Pois, para ela, muitos alunos têm dificuldade na escrita da LC e pior ainda na LP, o que gera muitas dificuldades inclusive a reprovação. Para ela:

A criança aprende com mais facilidade e mais rápido na primeira língua, ou seja, a sua língua materna. Por exemplo, essas que ainda não sabem falar a LC se você ensiná-las nas suas línguas étnicas, vão apreender mais rápido. Agora, se forem ensinadas na língua que não dominam, vão apreender com dificuldade. (Profa. EAG2-1. Areia/Guiné-Bissau, jun./jul.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

O DRE/C1 traz mais detalhes sobre o assunto, apontando a incompreensão da LP como principal causa de dificuldades e de reprovações dos alunos. Mas, para ele, a culpa não é do professor nem do aluno, o problema está na aplicação de metodologia errada para ensinar a LP:

O maior causador das dificuldades e reprovações dos alunos está na incompreensão da língua do ensino (a LP). Por que reprovar significa o quê? Significa que o aluno estudou até o final do ano, foi avaliado e em consequência dessa avaliação foi reprovado. E se o aluno não conseguir resultado que o permite passar, significa que sua aprendizagem é insuficiente e quando é assim, temos que procurar fatores que provocaram tal insuficiência e se você pesquisar vai descobrir que o primeiro fator é a língua. Ou seja, aprendizagem dos nossos alunos está fraca, mas a culpa não é do professor nem dos alunos e, sim, da incompreensão da língua de ensino - LP. Porque aplicação do método depende mais do domínio de língua. (DRE/C1. Catió/Guiné-Bissau, jun.: 2019. Entrevista concedida a Dabana Namone).

Este especialista em educação considera ainda que a falta de compreensão da LP é que obriga muitos alunos a decorar o texto, pois, para ele, a aprendizagem parte da compreensão da língua. Ora, se o aluno não entende a língua da escola, obviamente, terá dificuldade no processo de ensino e de aprendizagem, porque o aluno consegue ler o texto, mas não sabe o significado do que ele está lendo, por isso que, segundo ele, o aluno memoriza as matérias para conseguir fazer as provas. Mas, depois de dois anos, se você fizer uma pergunta a esse aluno sobre as mesmas matérias, ele não vai saber

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali responder, porque já esqueceu. Mas se você perguntar ao aluno que domina a LP, ele vai dar a resposta certa, porque entendeu o assunto de que se trata. Por isso, ele defende que a LC e as línguas étnicas deveriam ser as línguas de ensino no país. Ou, pelo menos, o nosso ensino deveria ser bilíngue – com a LP apoiada pela LC. Nesse caso, a LC, por mais que possa parecer difícil, tem os termos que vem das nossas línguas étnicas. Sendo assim, não podemos fazer ao contrário, porque no nosso meio social, a criança nasce e vive durante seis anos sem ter contato com a LP, já que não a temos como a língua de base.

Como podemos constatar através dos relatos desses informantes, a LP é o principal fator que causa dificuldades na aprendizagem dos alunos na Guiné-Bissau, principalmente no interior do país. Porque a maioria esmagadora dos guineenses desconhece o referido idioma, sobretudo nas zonas rurais, pois, as pessoas residentes nessas regiões usam habitualmente as suas línguas maternas.

A nossa hipótese inicial era de que a LP contribui para o fracasso ou insucesso escolar dos alunos no país, especificamente, as crianças Balantas-Nhacra do ensino básico da região de Tombali, porém essa hipótese não foi confirmada no campo. O que foi confirmado é o insucesso do próprio sistema de ensino, na medida em que a LP é ensinada como a língua materna das crianças, cuja maioria a desconhece, sobretudo no interior do país, caso das crianças Balanta-Nhacra de Tombali, que só falam a língua materna, pois poucas falam o crioulo - o idioma mais falado no país. Portanto, concluiu-se que o insucesso escolar não é dos alunos. Estes apenas sofrem as consequências do insucesso no sistema de ensino pautado em uma língua estranha à realidade sociocultural do país.

Considerações finais

A Guiné-Bissau é um dos países africanos com altas taxas de analfabetismo⁴, especialmente nas zonas suburbanas e rurais. O grande problema é o ensino em língua portuguesa, porque a “grande maioria dos alunos, principalmente das zonas rurais nascem e crescem sem ter contato nenhum com o português. O contato com o português inicia-se na 1ª série de ensino quando a aluno já está com 7, 8 ou 9 anos, atitude que dificulta a aprendizagem” (NAMONE; TIMBANE, 2018, p. 15).

⁴Se entendermos o *analfabetismo* como um conceito que define a pessoa desprovida de conhecimento da escrita.

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali

O insucesso do sistema do ensino guineense deve-se à metodologia utilizada no ensino da LP, uma vez que ela é ensinada segundo a metodologia da língua materna - LM, para crianças que a desconhecem, independentemente se a escola se encontra na cidade ou nas zonas rurais. Ao contrário, a língua crioula que é a mais falada e as línguas étnicas são ignoradas.

O ensino de língua portuguesa é desenvolvido por processos didáticos que se assentam na repetição e na memorização, isto é, o aluno não é levado a perceber o conteúdo até ao ponto de poder relacioná-lo com a sua realidade, num contexto comunicativo (CANDÉ, 2008). “Os alunos decoram frases mecanicamente, sem nenhum senso crítico, porque o ensino da gramática ou o funcionamento da língua é exclusivamente baseado na memorização” (COUTO; EMBALÓ, 2010, p.41). Essa atitude reflete negativamente no resultado do aluno, pois, em momentos de avaliação, esses alunos não conseguem desenvolver seu próprio raciocínio.

A metodologia da memorização inibe a criatividade do aluno e faz com que ele fique preso em frases pré-elaboradas e ditas pelo professor, o que acarreta graves consequências para o próprio aluno, em particular, e para o sistema de ensino em geral. Uma das principais consequências desse método é o maior índice de reprovações e abandono escolar, fato que também não contribui para a melhoria de qualidade da educação.

Portanto, quando se fala de insucesso escolar na Guiné-Bissau, deve-se ter na mente que tal insucesso não se deve ao fato de os alunos terem dificuldades na aprendizagem escolar ou de apresentarem maior índice de reprovações. O insucesso é do próprio sistema de ensino, na medida em que a LP é ensinada como a língua materna das crianças, cuja maioria a desconhece, sobretudo no interior do país, caso das crianças Balanta-Nhacra de Tombali, que só falam a língua materna, pois poucas falam o crioulo - o idioma mais falado no país. Portanto, concluiu-se que o insucesso escolar não é dos alunos. Estes apenas sofrem as consequências do insucesso no sistema de ensino pautado em uma língua estranha à realidade sociocultural desta nação.

A realidade sociolinguística da Guiné-Bissau demonstra que é urgente adotar a língua crioula (ou guineense) no ensino, uma vez que é a mais falada pela maioria da população. Também, as línguas étnicas devem ser valorizadas nas escolas, pois elas são as línguas maternas de muitas crianças. A valorização das línguas maternas dos alunos na escola é um desafio que os governantes guineenses e a sociedade em geral devem encarar como benéfica para o país. Pois, como dizem os especialistas no assunto, o

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali ensino na língua materna, além de facilitar a aprendizagem do aluno e elevar a sua autoestima, facilita a sua aprendizagem nas outras línguas.

Referências

ALMEIDA, H. M. F. *Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado*, 1981. 239 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

CABRAL, A. *Análise de alguns tipos de resistências*. Bolama: Imprensa Nacional, 1979.

CANDÉ, F. *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.

CHICO, P. O Ensino do Português como Língua Segunda na Guiné-Bissau: que metodologia? *Revista Guineense de Educação e Cultura*, Lisboa, n. 2, p. 70-74, 2012.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. *Papia*, Brasília, n. 20. p. 1-256, 2010.

DIALLO, I. *Guiné-Bissau: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Subregional?* INEP (mimeografado), Bissau, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO - INEC. *Recenseamento geral da população e habitação v. IV*. Bissau: INEC, 1991.

MENDY, P. K. *Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)*. Bissau: INEP, 1994.

NAMONE, D. & TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos*, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan./jun. 2017.

NAMONE, D. *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

NAMONE, D. *Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali*. 2020. 346p. Tese (doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

Dabana Namone, A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali
SCANTAMBURLO, L. *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense*. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013.

Recebido em: 14/06/2021

Aceito em: 15/09/2021

Para citar este texto (ABNT): NAMONE, Dabana. A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.37-53, jul./dez.. 2021.

Para citar este texto (APA): Namone, Dabana. (jul./dez.. 2021). A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 37-53.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Scholarly communication among agriculture researchers in Mozambique

Policarpo Matiquite*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5374-1900>

Abstract: The article reports on a study of scholarly communication among researchers at IIAM, the leading agriculture research institute in Mozambique. It had two components: a bibliometric survey of Mozambican agricultural research publication and a questionnaire survey. The bibliometric survey found research output in terms of formal publication to be rather low. Of the 37 peer-reviewed journal articles related to agriculture in Mozambique in the years 2004 to 2010, only 11 had Mozambican authors. The second phase highlighted the dominance of reporting at conferences and in technical reports. Both phases reveal the importance of collaboration with partners outside Mozambique. The questionnaire survey suggests a number of possible reasons: the dominance of English in international reporting of research; the lack of journals in Mozambique; the more easy availability of funding from outside partners; and the lack of incentives.

Keywords: Agricultural research; Mozambique; Mozambican Researchers; IIAM

Comunicação acadêmica no âmbito da investigação agrária em Moçambique

Resumo: O artigo reporta sobre comunicação científica entre pesquisadores do IIAM, instituição que lidera a pesquisa agrícola em Moçambique. O artigo compreende duas componentes: a pesquisa bibliométrica de pesquisa agrária de Moçambique publicada e uma pesquisa por questionário. A pesquisa bibliométrica identificou que pesquisa formal é baixa em termos de número de publicações. De 37 artigos de revistas com revisões de pares publicado sobre agricultura em Moçambique entre os anos de 2004 para 2010 apenas 11 tinham autores moçambicanos. A segunda fase enfatizou a predominância de relatórios de pesquisas apresentados em conferências e relatórios técnicos. As duas fases revelam a importância de trabalho colaborativo entre autores moçambicanos e estrangeiros. O questionário sugere ainda como razão de pouca publicação: a dominância do inglês como língua internacional para relatar pesquisas; falta de revistas moçambicanas para publicação de pesquisa; pouca disponibilidade de fundos e falta de incentivos.

* É pesquisador em Organização, Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento, com enfoque para publicação científica. Desde 2018 é doutor em ciência da informação, com defesa de tese na Universidade Federal de Santa Catarina. Conclui mestrado em Ciência de Informação e Biblioteconomia na Universidade de Western Cape em Cape Town, África do Sul. Foi Diretor de Serviços de Documentação na Universidade Eduardo Mondlane entre 2001 a 2008. Possui experiência em docência, tendo trabalhado como professor de Teorias de Comunicação e História de Comunicação na Escola de Comunicação e Artes (ECA)- UEM desde 2006 até 2011, para além de ter sido professor secundário na Escola Secundária da Lhanguene. Coordenou vários projetos de desenvolvimento académico e institucional com destaque para: projeto de construção de Biblioteca Central Brazão Mazula, e projeto *Capacity building* SIDA/SAREC. Foi também consultor para a transformação do Centro de Documentação do Estado CEDIMO 2005- No Ministério da Função Pública; e Consultor de instalação e informatização da Biblioteca do Conselho Constitucional de Moçambique 2006. Atualmente é professor de "Marketing turístico" e "Produção e registo de conhecimento" na Escola de Comunicação e Artes. E-mail: cmatiquite@gmail.com

Palavras-Chaves: Pesquisa Agrária; Moçambique; Pesquisadores; IIAM.

Mbulisanu mayelanu ni vutivi ndzeni vuxopaxopi la ta wurimi aMusambiki

Nkomiso hi Xichangana: Xitsalwana lexi xihlawutela tindlela ta mbulisanu mayelanu ni vutivi, ndzeni ka vaxopaxopi va IIAM, ndzawula leyi hirhangeleka vuxopaxopi la ta wurimi a Musambiki. Axitsalwana lexi xini sviyenge svimbirhi anga lesvi: bibiliyometika la vuxopaxopi la wurimi a Musambiki ni vuxopaxopi leli liyendliweke hi xivutisela. Vuxopaxopi la bibiliyometika likombise Lesvaku ntsego wa svitsalwana lesvisvipaluxiweke i yitsongo svinene. Ka 37 wa svitsalwana sva ta wurimi tikweni lesvi svipaluxiweke ka marevhixta ya vuhlelingatsimbirhi mahelanu ni ka malembe ya 2004 kuafika ka 2010, ntsena 11 wa svona svitsaliwile hi vaxopaxopi va Musambiki. Nakona wuxopaxopi likombise ngopfungopfu, maphepharungula ya mintirhu ya wuxopaxopi, lawa makombisiweke eka tinhlengeletanu nkombiso ni le ka maphepharungula ya vutshila. Sviyenge há svimbirhi svikombise hi ntshima, lisima la kutirhisana ndzeni ka vatsali va Musambiki ni vale handle ka tiko. Xivutisela xixungeta kutirhisiwa svinene Xinghiza emitikweni ya misava, akutsaleni ka svitsalwana; kupfumaleka ka marevixta ya kupaluxa ka wona aMusambiki; kupfumaleka ka timale tosapota wupaluxi la svitsalwana, tani svivangelo sva wupaluxi litsongo aMusambiki.

Marito-nhloko: Tidjondzo ta wurime; Musambiki, vaxopaxopi va vitivi; IIAM

Introduction

The article reports on a study of scholarly communication among researchers at IIAM, the leading agriculture research institute in Mozambique. It rests on three premises: that agriculture could be playing a stronger role in socio-economic development in Mozambique; that research plays an important part in development; and that research needs to be validated in scholarly circles.

Mozambique is listed among the poorest countries of the world (Infoplease 2007), although in recent years its GDP has improved to 7.1% (Worldfact book 2012). According to the National Institute of Statistics of Mozambique (INE) (2016), the agricultural sector in Mozambique contributes around 30% of the gross domestic product (GDP). It includes about 81% of the labour force. However, Carrilho, Benfica, Tschirly and Duncan (2003) argue that the low level of development of agriculture has been one of the principal causes of poverty.

The sector offers exciting opportunities for development with INE reporting that 47% of unused land in Mozambique is appropriate for agriculture and that the climate is suitable for diversification of crops. In her study of communication in a community of crystallographers in South Africa, Smith (2007) argues that effective communication of

scientific and technological information is crucial to the success of technological innovation and sustained economic growth. If this is true in South Africa, it must apply to its neighbour, Mozambique.

1 Scholarly communication and publishing

Scholarly communication is about creating, disseminating and preserving scientific knowledge. It uses diverse channels. There is comment in the literature on the differences between the basic or pure sciences and the applied. For example, Souza, at the Brazilian Company for Agriculture Research (EMBRAPA), found that only 20% of its knowledge is represented within formal communication, with the rest lying in informal channels (2003). Smith's survey of research in communication patterns in basic and applied sciences (2006) suggested that communication in applied science is often what she calls "vertical", between the researcher and a sponsor.

The publication of research findings is a fundamental aspect of research dissemination. Scholarly publishing exists to promote scholarship and research. To ensure the quality of publications, scientific publishing over the years has developed methods of verification and quality control such as double blind peer review (Mueller 2006; Rockwell 2007; Ocholla, 2011). Smith (2006, p.30) argues, however, that the most important part of research work is the information transfers which come from collaboration among researchers *before* formal publication.

The theoretical frame for the study is the long-standing model of communication developed in the field of telecommunications by Shannon and Weaver in the 1940s. In his discussion of scholarly communication in Africa, Lor (2007) observes that this model is still useful. However, it has to be said that the linear nature of Shannon-Weaver's "transmission" model does not allow for the initial cyclical communication among researchers. Figure 1 is an adaptation of the model to allow for the verification or validation which comes before the peer reviewing of formal publication. The focus of the study in Mozambique was the early phases of the model – on researchers' choices of channels to publish their work.

Table 1: Shannon & weaver communication model

COMMUNICATOR	MESSAGE	<i>Verification</i>	C H A N N E L	<i>U s e r</i>	<i>Effects</i>
Researcher	Research fin	Informal feedback Peer review Accreditation	Report Journal WWW Research repository Email, Wikis, Blogs		

Source: Shannon & Weaver (1949).

A brief review of existing research

The review of literature paid particular attention to African countries, Brazil, because of its common colonial history with Mozambique, and to India, which with South Africa and Brazil is a partner in the IBSA Dialogue Forum. Distinct, but often interwoven, threads in this literature include:

(i) Patterns and trends in author collaboration (Jacobs 2007; Sharma 2009). Collaboration across institutions and disciplines is a growing and positive trend. Anwar's bibliometric survey of scientific publication in India (2006) found a huge growth in agriculture research publication in the 1990s and 80% of outputs coming from co-authorship; (ii) Challenges for scientific communication in Africa arising from shortcomings in the research environment (for example Teffera 2003, p. 12; Azzi 2005; Lor 2007, p. 305; Okafor 2010). The result is that African researchers tend to report on their research at local seminars and in other informal channels. Their research thus remains less visible to the outside world; (iii) Questions around quality control. Established researchers still distrust open-access journals (Fullard 2007; Koltay 2010). Writers like Sarmiento (2006) and Rockwell (2007) stress the importance of the traditional mechanisms like double blind peer review. But another thread of writing points to the biases in the traditional mechanisms, for example against new and non-English speaking authors (Koltay, 2010); (iv) The impact of ICTs on scholarly communication. Here there are two key themes: the rise of electronic publishing with open access journals and research repositories offering new possibilities (Fullard 2007); and the changes in scientists' behaviours (Smith 2006, 2007). The electronic media have transformed research communication in Brazil (Pinheiro, 2003; Souza, 2003; Bertin, Fortaleza and Suhel, 2007). They now share their preliminary findings in blogs and online discussion groups, meaning that research is open to scrutiny at an earlier stage.

In 2006 Ocholla and Onyancha published a bibliometric study of research output in agriculture in Africa in the years 1991 to 2004. The study revealed that South Africa and Kenya were the leaders in agriculture research output in Africa. It found 15 documents relating to Mozambique in the period 1991 to 2005.

Research questions and design

The authors' study was partly motivated by Ocholla and Onyancha's comment on the weak research output of agriculture in Mozambique (2006,p. 230). The questions that guided the study include: How is Mozambican agriculture research communicated? What factors influence researchers in choosing channels to disseminate their research? What do they perceive to be the main barriers in the way of their research? How have ICTs impacted on the dissemination processes of their research? Two approaches were used to explore these questions: a bibliometric survey of Mozambique's agriculture research; and a questionnaire survey of researchers at IIAM, the major centre of agriculture research in Mozambique.

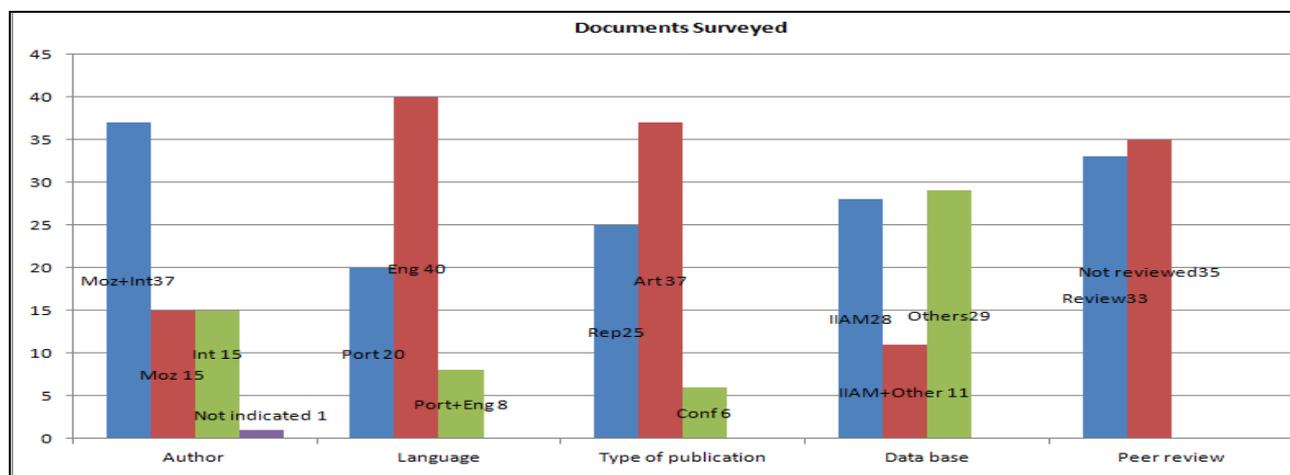
The first bibliometric phase comprised searches of bibliographic databases for records referring to agriculture in Mozambique from 2004 to 2010. This period was chosen as there are other studies of African research output covering the years before that which include Mozambique (for example Ocholla and Onyancha 2006). The databases included Scopus, ISI Web of Knowledge/Science, Agricola and Science Direct, as well as the IIAM institutional repository and Google Scholar. There was no attempt to include blogs, wikis, and other informal online communication channels in the first phase of the project but they were alluded to in the later questionnaire survey of IIAM researchers.

IIAM has about 120 researchers with 30 at its head office in Maputo. It falls under the Mozambican Agriculture Ministry, its mission being to develop and disseminate research in agriculture. After a preliminary pilot survey in Cape Town, South Africa, the questionnaire (in Portuguese) was sent out by email in 2011 to 70 researchers randomly chosen from the list of 120 names provided by the IIAM directorate. The eventual total number of respondents was 43.

Discussion of findings, Phase 1: Bibliometric survey

Sixty-eight unique valid records were downloaded. The records were tabulated according to attributes key to the project. The differences in scope and policy are clear when looking at the difference in results between Google and IIAM Repository, on one hand, and the databases, on the other. Google picks up, for example, anything put out by Eduardo Mondlane University and Mozambican Agriculture Ministry. And the IIAM repository includes many seminar proceedings and administrative reports. These are not covered in the databases, a limitation of the project. Figure 2 summarises the data according to the five key aspects deemed to be relevant.

Figure 1: Document surveyed (N= 68)



Source: Research data (Data; bibliometric table of Mozambique research output)

Table 2 indicates how many publications were retrieved across the various databases.

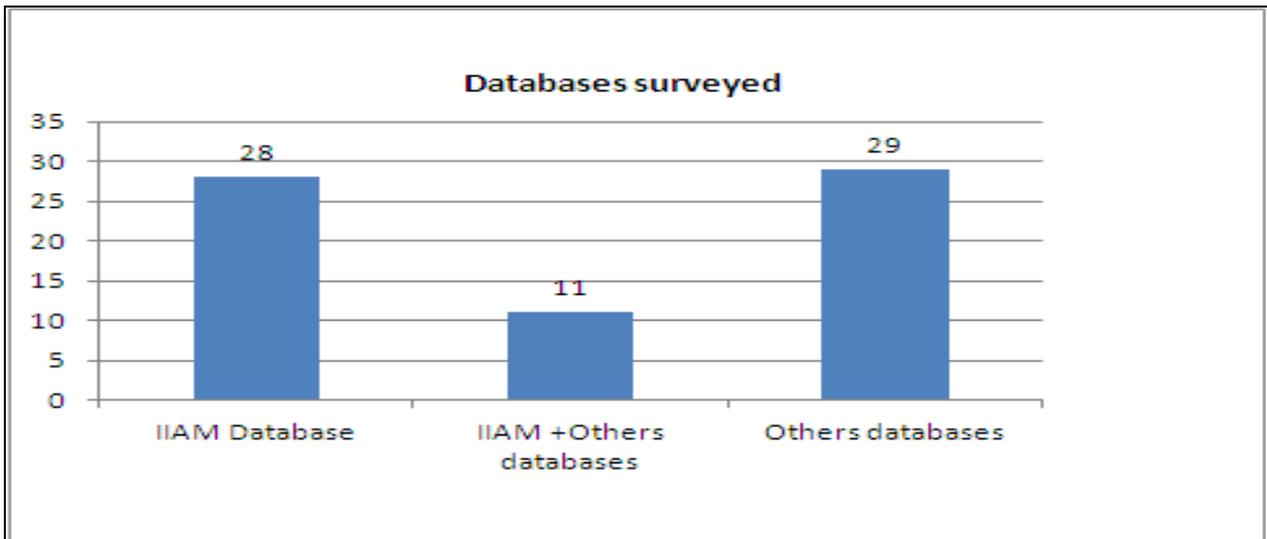
Table 2: Publications by Database 2004-2010 (N=109)

Years	Scopus	ISI Web Science	Agricola	Science Direct	Google Scholar	IIAM Repository	Totals
2004	3	2	1				6
2005	2	2	3	1	1	2	11
2006	4	1	1	1	1	2	10
2007	4		1	2	2	6	15
2008	4	4	3		3	9	23
2009	5	4	1	2	5	10	27
2010	3	2		1	1	10	17
Totals	25	15	10	7	13	39	109

Source: Research data

Figure 3 isolates IIAM publications. It shows that 28 of the 68 unique records in Table 1 belong only in the IIAM Repository, 11 appear in it *and* elsewhere, and 29 do not appear in the IIAM repository. The implication is that IIAM publications are often not included in the more scholarly journals.

Figure 2: Data bases surveyed (N=3)

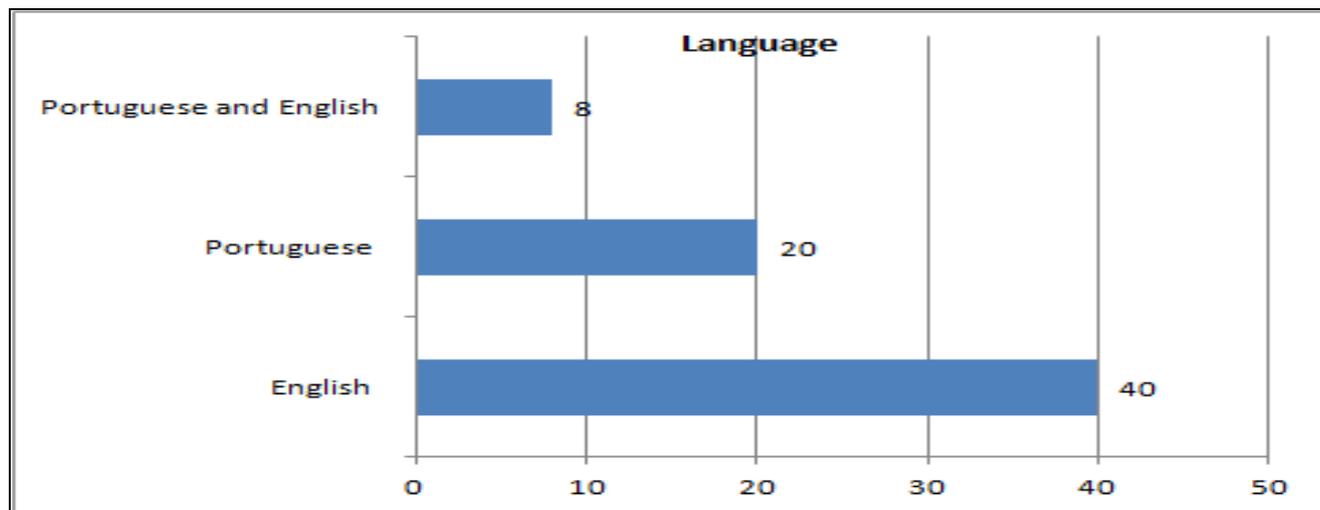


Source: Research data 2011

Figure 4 shows that collaborative authorship between Mozambican authors and international authors dominates. Most are in English, as is seen in Figure 5. The Portuguese items can be assumed to be largely conference papers and reports.

Although Mozambican official language is Portuguese but the predominance of English is high as is seen in the figure 5. The Portuguese item can be assumed to be largely conference papers and reports.

Figure 5: Language (N=68)



Source: Research data

The table 2 illustrate the distribution of documents per year and type of publication.

Table 2: Distribution by Type of Document 2004-2010 (N=68)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Conference paper		1			1	2	2	6
Scientific article	3	3	2	8	8	7	7	37
Research report		1	3	2	7	7	5	25
Total	3	4	5	10	16	15	15	68

Source: Research data

From 37 articles retrieved in this research only one article has Mozambican authorship. As can be seen in the figure 6, large number of article share the authorship between Mozambican and international researchers, by the other hand, 11 articles has only non-Mozambican authorship

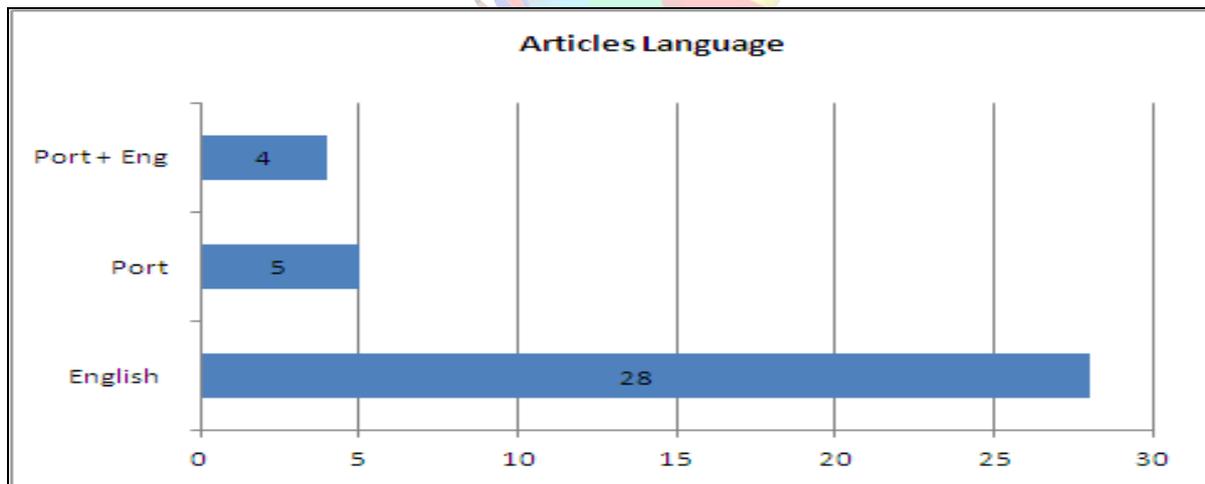
Figure 6: Journal Article Authorship (N= 37)



Source: Research data

In term of language of articles, four articles are in both language, five articles are in Portuguese and large number from 37 articles are in English, as figure 7 illustrate.

Figure 7: Article Language (N=37)



Source: Research data

Phase 1 concluded that research output of agriculture in Mozambique is rather low. Mozambican authors publish mostly with international authors and mostly in English, perhaps owing to the collaborative writing. The IIAM Institutional Repository holds the highest number of documents. However, of the 37 journal articles, only eight are listed in the IIAM institutional repository. It has a large number of reports and conference papers, rather than scientific articles. The bibliometric survey thus might indicate that agricultural

research in Mozambique is communicated largely by means of research reports and seminar or conference papers.

Phase 2: Questionnaire survey of IIAM researchers

The questionnaire had five sections: Section A gathering background information, Section B exploring respondents' informal sharing of research-in-progress, Section C documenting their formal communication patterns, Section D gathering their views on quality control procedures, and the last section just asking for a final comment. All respondents were Mozambicans: 24 male and 19 female. Table 3 summarises their educational qualifications. Seven were studying for higher degrees.

Table 3: Highest Formal Qualifications (N = 43)

Highest formal education level	
Honours	9
Masters	25
PHD	9

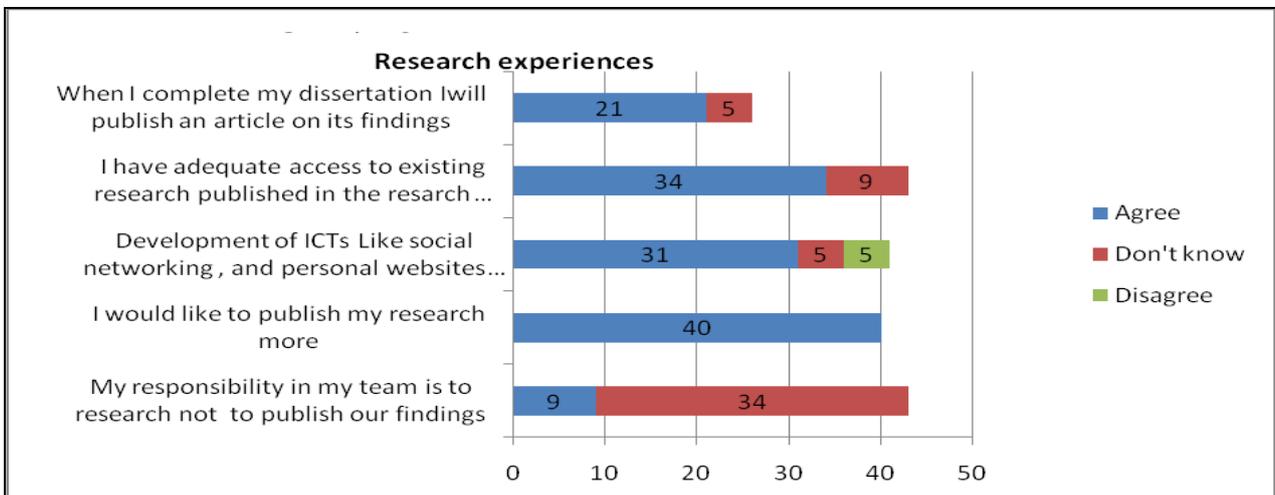
Source: Research data

Respondents had been working at IIAM from three to 21 years. Eighty-five percent of the respondents reported that they work in collaborative teams inside IIAM; and 18 reported that they work with institutions outside Mozambique. Sixteen of these are universities, mostly in Europe, but also in the United States, Brazil and South Africa. Further evidence of the outside connections of the IIAM researchers is the high number who reported that they consult for bodies outside IIAM, both inside and outside Mozambique. These answers lend support to comment that agrarian research activity in Mozambique and other former Portuguese colonies in Africa is commonly undertaken outside of official employers (Zimba, 2008, p. 11).

Answers to the question on sources of funding reveal a wide variety of funders. Not surprisingly, the Agriculture Ministry in Mozambique is shown to be the dominant funder, followed by the Ministry of Science and Technology. International bodies include the International Fund for Agricultural Development, the Food and Agriculture Organization, the International Crops Research Institute for Semi-Arid Tropics, the International Institute

for Tropical Agriculture, the Alliance for Green Revolution in Africa, the Forum for Agriculture Research in Africa, and the United States Agency for International Development. The last question in Section A tried to gain insight into respondents' views on publishing through a series of Likert scale statements. Figure 8 shows general agreement on the desire to publish more. The high agreement that access to research databases is adequate is noteworthy, given the contradictory comment on African access to ICTs (for example Lor 2007, p. 304).

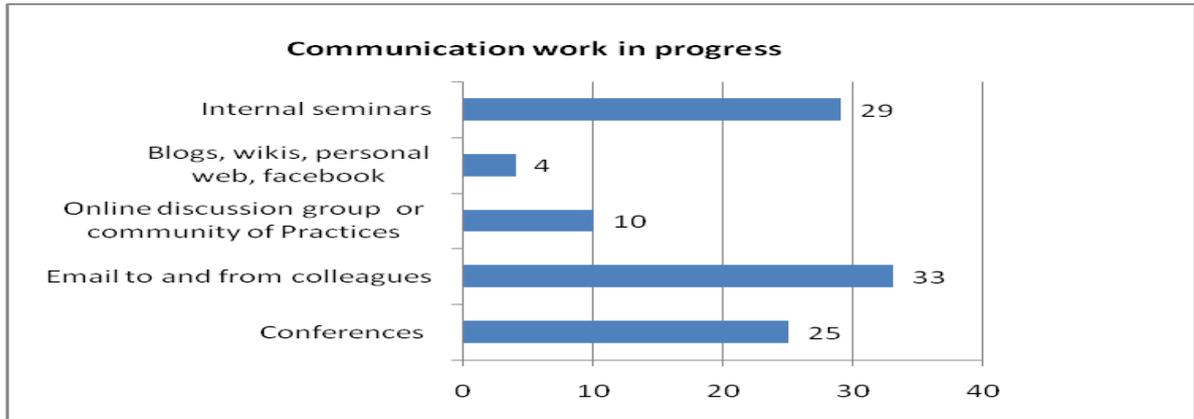
Figure 8: Views on Publishing Research



Source: Research data

Section B explored the communication of work-in-progress. Responses give an impression of active talking and sharing of work in the course of a project, by means of emails and regular team seminars. There was rather low response to the option of online channels such as communities of practice and even lower support for the other social media.

Figure 9: Informal Channels for Work In Progress



Source: Research data

Section C of the questionnaire examined formal publication. The total number of formal publications in the previous three years by all the respondents together was found to be 94 – with the three respondents with a PhD responsible for 46 of these. Figure 10 summarises the answers to the question asking why people had not published. The most common answer that sponsors restricted publication is understandable as the findings might well be of commercial value. The “other” reasons enrich the picture, for example:

“[Too] much management work rather than research”

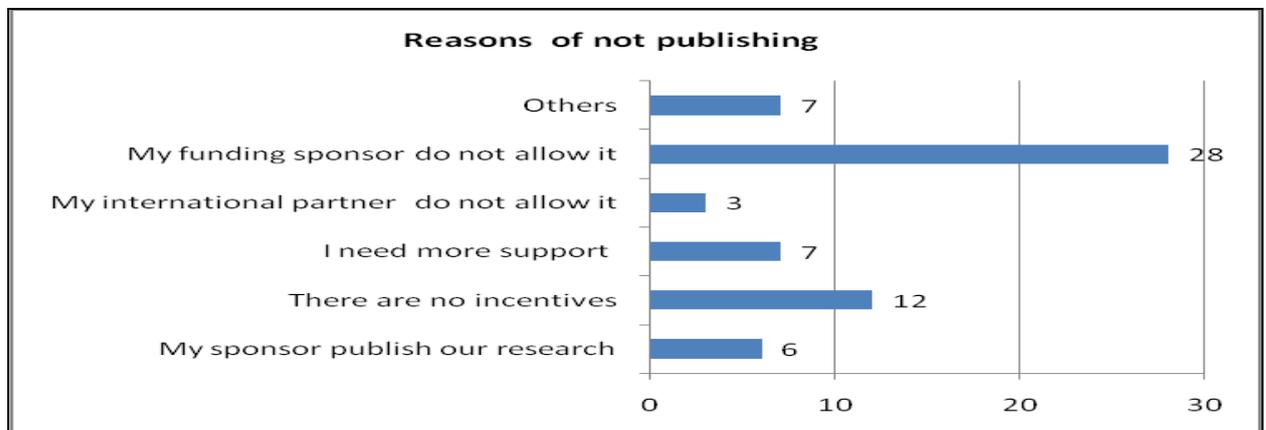
“Lack of information and possibility to publish”

“No equipment and funds”

“Peer review journals are very strict in their requirements for scientific publications”

“Senior partner not focused on publishing”.

Figure 10: Reasons for Not Publishing



Source: Research data

Table 4 shows in which channels published authors had published. The high number for the IIAM repository and the strong response for IIAM newsletters and annual reports (10) show the importance of what might be called IIAM's self publishing as well as its online publishing.

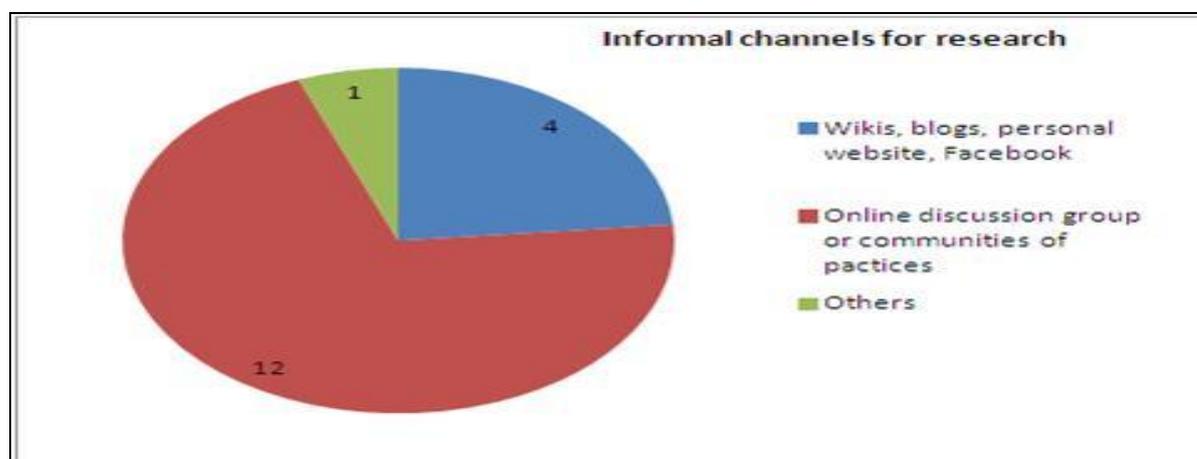
Table 4: Publishing Channels

Where you published your research findings	
In a peer review journal	11
In a journal that does not have peer review	9
As peer reviewed chapter of book/monograph	2
As whole book (monograph)	3
In the annual report of my sponsor	3
On the IIAM website	12
In conference proceedings	12
In the IIAM newsletter or annual report(printed or online)	10
Elsewhere, please specify	3

Source: Research data

Figure 11 shows the low use of informal channels to communicate research among IIAM researchers to communicate their research output.

Figure 11: Informal Channels for Communication of Research (N=17)



Source: Research data

The open-ended question that followed returned to respondents' challenges by asking them simply to describe what was getting in the way of their publishing. The answers are shown in Table 5.

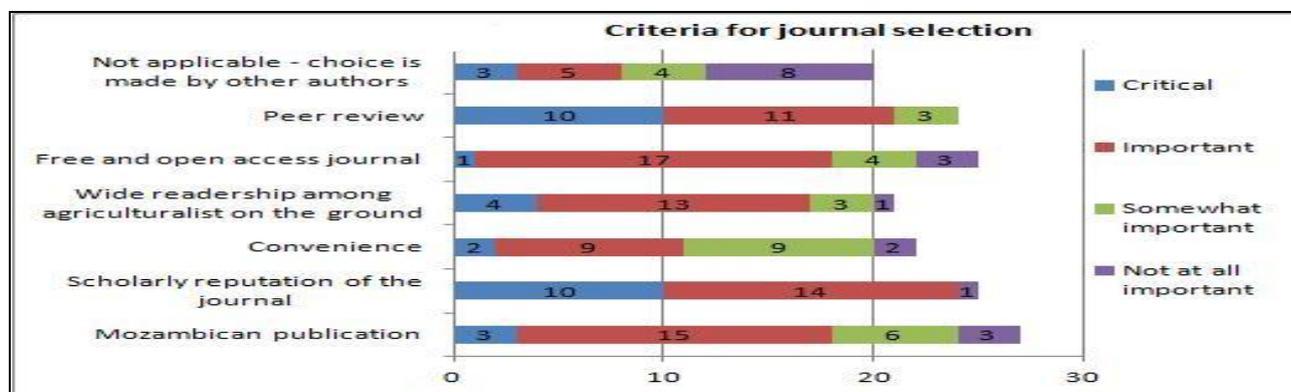
Table 5: Barriers that Hinder Publishing for Published Authors (N=14)

Problems or barriers that hinder publishing		
Unit of meaning/theme	Selected quotations	Questionnaire
Lack of incentives	“Publication still not have weight for professional and competencies evaluation in Mozambican system” “There is no research policy”	Q 1, Q 5, Q 6, Q 19, Q 12, Q 14,
Technical support issues	“Price of editing and review” “Shortage of people to proof read work” “Requirements of journals too difficult” “Inadequate access to the literature”	Q 10, Q 24, Q 27, Q 32, Q 23, Q 40
Time constraints	“Management activities”	Q 4, Q 18

Source: Research data

Respondents' priorities in choosing a journal are revealed in Figure 12. Peer review in scholarly prestigious journals is regarded as crucial among the IIAM researchers who are publishing; but the Figure also shows some support for “free and open access” and for Mozambican publication. Respondents were asked to consider the separate statement “I have a better chance of being published if I have a co-author outside Mozambique”. The fact that 24 of the 30 who answered agreed on the advantage of having a foreign co-author is noteworthy.

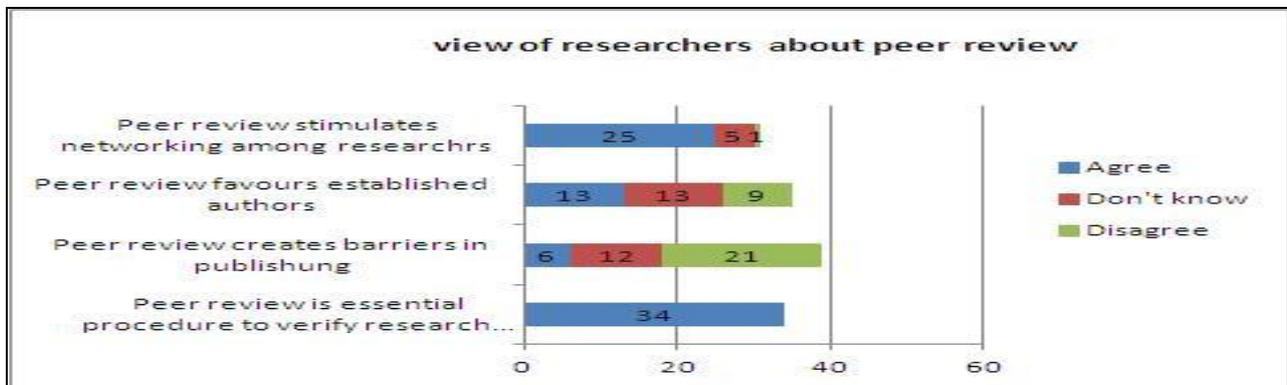
Figure 12: Criteria for Journal Selection



Source: Research data

Section D addressed the respondents' perceptions of quality control. Four strategies can be detected in the 21 replies to the open-ended question on how they ensure the quality of their research findings: internal vetting, reviewing by sponsors, cross referencing in the literature, and sending drafts to experts. The unanimous agreement shown in Figure 13 that peer review is essential to quality assurance is striking, as is the strong belief that it encourages networking. There is some support, however, for the suggestion that peer review might disadvantage new authors as Koltay (2010) argues.

Figure 13: Opinions on Peer Review



Source: Research data

The concluding comments from just six respondents express dissatisfaction over inadequate incentives and resources. One refers to the pressure to produce quick results for sponsors. Key findings of the second phase questionnaire survey are: a) Respondents are involved with many other agriculture research institutions inside and outside Mozambique and many are involved in private consultancy activities; b) IIAM researchers exchange ideas and work in progress through email with colleagues, technical meetings, and short presentations in informal meetings. The use of personal blogs, wikis and social media, as well as virtual communities of practice, is still weak; c) IIAM researchers' research outputs are published mostly in conference proceedings; d) Almost all say they would like to publish more often. The three people with PhDs are responsible for 46 of the 94 publications in the last three years; e) The main reasons for not publishing research outputs are the need to get permission of sponsors and lack of incentives for research; f) Scholarly reputation and peer review are valued highly by the researchers.

Convergence of findings across both phases

Both phases confirm the importance of collaboration among researchers in the applied sciences. There is strong agreement among the respondents in the questionnaire survey that they need a foreign co-author to be considered for publication in the established journals. The two sets of data show the dominance of informal reporting at conferences and of technical reports. Two-thirds of respondents' publications in the past three years are found in the form of technical reports. There are some comments in the questionnaires that agriculture relies on technical reports and so should not be judged by the criteria of other fields. These comments throw into question the bibliometric studies and assessment of countries' research outputs so common in the literature.

The profiles of the respondents in the second phase give some insight into choices of channels of communication. Most are funded by sponsors and many are involved in private consultancy activities. Many of the respondents have degrees from or are enrolled for degrees at universities outside Mozambique. The scholarly reputation of journals is valued highly by the researchers who have published articles in the past three years. But at the same time, there is a desire for open access and for Mozambican publication. The responses suggest the potential for open access publishing once researchers are sure of its quality control mechanisms. There is consensus among respondents on the value of peer review. However, some (37%) perceive bias in the formal peer review system, saying that it favours established authors. The survey suggests that ICTs and social media have not, as yet, had a large impact on the communication of Mozambican agrarian research, as compared with Brazil. The IIAM IR is clearly important but there are suggestions that it is poorly maintained.

Conclusions

Agriculture is a crucial economic activity for Mozambique; its growth depends on the dissemination of knowledge acquired through research. The study suggests that IIAM should reinforce its human capital and research policies and should create more incentives to research rather than work in consultancies. ICT's capability to stimulate collaborative research among researchers in Mozambique and internationally should be recognized. The study was limited to the field of agriculture and focused on a small group of researchers. It is restricted to only the first part of what might be called the communication

chain. It would be valuable to follow the project with an investigation of the communication infrastructure across the IIAM regions and with one of the communication between IIAM field workers and community farmers.

As indicated in the literature, the little communication of research output hinders development of the country. Mozambique as a country is not developing strong research policies to promote research and its communication; hence there are no research journals in the country, which leads to Mozambican researchers having to rely on international publishing instruments. As per the objective to analyze how agricultural research is done and communicated in Mozambique, it can be concluded that this is primarily done in the English language and in cooperation with international authors. It should also be noted that due to the lack of publishing instruments, Mozambican researchers use seminar and conference papers rather than journal articles to publish their research.

References

- Anwar, M. A. (2006). Phoenix Dactifilera L: a bibliometric study of the literature on date palm. *Malaysian journal of library and information science*, 11(2): 41-60.
- Azzi, A. (2005). Scientific publishing in non industrialized countries: a pilot wireless internet project for Africa. *IUBMB Life*, 57 (4-5): 259–261.
- Bertin, P. R. B; Fortaleza, J.M.; Suhet, A.R. (2007) A current scenario of scientific communication and the introduction of the Brazilian journal of agriculture research (PAB) in the electronic media. *Perspectivas em ciências de informação*, 12(3): 83-95.
- Carrilho, J; Benfica, R.; Tschirly, D.; Duncan, B. (2003). Qual o papel da agricultura comercial familiar no desenvolvimento rural e na redução da pobreza em Moçambique? Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural. DE/Departamento de estatística. Republica de Moçambique. Relatório de pesquisa 41 MADER, Maputo.
- Fullard, A. (2007). South African responses to open access publishing: a survey of the research community. *South African journal of libraries & information science*, 73(1): 40-50.
- Instituto de Investigação Agronómica de Moçambique (IAM). Direcção de Formação Documentação e Transferência de Tecnologias (2005). Relatório anual de pesquisa. Maputo.
- Instituto Nacional de Estatística. (2016). Relatório anual (National Institute of Statistics of Mozambique). MPD- Gov. Maputo. Mozambique.

Infoplease. (2007). World's 50 poorest countries. UN list of least developed countries. Available <http://www.infoplease.com/ipa/A0908763.html> accessed in 18 March 2010.

Jacobs, D. (2008). An informetrics analysis of publication and research collaboration patterns in natural and applied science in South Africa. *South African journal of libraries & information science*, 74(1):41-48.

Koltay, T. (2010). Further comments on peer review. *Library & science research*, 32(3): 174-176.

Lor, P. J. (2007). Bridging the north –south in scholarly communication in Africa: a library and information system perspective. *IFLA journal*, 33(4):303-312.

Mueller, S. (2006). A comunicação científica e o movimento de livre acesso ao conhecimento. *Ciência de informação, Brasília*, 35 (2): 27-38.

Ocholla, D. N. (2011). An Overview of issues, challenges and opportunities of scholarly publishing in: Information Studies in Africa. *African journal of library, archives and information science*, 21 (1): 1-16.

Ocholla, D. N. & Onyanha O. B. (2006). The nature and trends of agriculture research development in Africa: an informetric study. *South African journal of libraries & information science*, 72 (3): 226-235.

Okafor, V. N. (2010). Analysis of research output of academics in science and engineering in Southern Nigerian universities: an imperative study. *South African journal of libraries & information science*, 76(2): 181-189.

Pinheiro, L.V.R. (2003). Scientific communities and technological infrastructure in Brazil for use of electronic resources of communication and information research, *Ciência de informação, Brasília*, 32(3): 62-72.

Rockwell, S. 2007. Ethics of peer review: a guide for manuscript reviewers. *New Haven, Yale University School of Medicine Reports*, 157 (2): 1-19.

Sagma, O. (2004). ICT's research documentation and scholarly publishing in Africa: new paradigm in the production, storage and dissemination of scholarly work. *Repport generale de la conference sur la publicatione et la diffusion eletronique*, Dakar, 1(2): 2-11

Sarmiento, F. (2006). Algumas considerações sobre as principais declarações que suportam o movimento de acesso livre. *Ciência de informação, Brasília*, 38(2): 28-40.

Shannon, C. E. & Weaver, W.(1949). *The Mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Sharma, R. M. (2009). Research publication trends among scientists of Central Potato Research Institute: a bibliometric study. *Annals of library and information studies*, 56(1): 29-34.

Smith, J. G. (2006). A longitudinal study of the information communication process among a defined group of basic and applied scientists in South Africa. PhD Thesis, University of Cape Town.

Smith, J. G. (2007). The impact of electronic communication on the science communication process: investigating crystallographers in South Africa. *IFLA Journal*, 33 (2): 145-159.

Souza, M. P. N. (2003). Efeitos das tecnologias da informação na comunicação de pesquisas da Embrapa. *Ciência de informação*, Brasília, 32 (1):135-143.

Teffera, D. (2003). *Scientific communication in African universities: external assistance and national needs*. New York: Routledge Falmer.

Worldfact book (2008). Mozambique. CIA USA-Gov. Available at <https://www.cia.gov/librarzy/publications/the-world-factbook/geos/mz.html> accessed [10 March 2013].

Zimba, H. (2008). Apresentação dos países Africanos da língua oficial portuguesa PALOP em bases de dados ISIS Web e Scopus. *Conferência Ibero Americano de publicações eletrônicas*. Rio de Janeiro, 1-22.

Recebido em: 12/06/2021

Aceito em: 18/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MATIQUITE, Policarpo. Scholarly communication among agriculture researchers in Mozambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.343-361, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Matiquite, Policarpo (jul./dez. 2021). Scholarly communication among agriculture researchers in Mozambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 343-361.

Onghoshi yefufu: O leão de juba sobrepujante

José Evaristo Kondja *

ORCID iD <https://orcid.org//0000-0003-0224-559X>

Video disponível aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=RsGpOpFQils>

Resumo: Oshikwanyama (Cuanhama) (R.21) é uma língua transfronteiriça, falada por cerca de 800 000 falantes, nas Repúblicas de Angola e da Namíbia, a sul/sudoeste do continente africano, pelo povo ovakwanyama (Cuanhama). Oshikwanyama é uma língua da família banto, e integra o também referido como Complexo Linguístico Oshiwambo constituído por 12 línguas, a saber: Oshikwanyama, Oshivale, Oshimbadja, Oshindonga, Oshikafima, Oshidombodola, Kwambi, Kolonghadhi, Ngadjela, Kwaruudhi, Mbalanhu, Kolonkadhi, unidas por uma cadeia de inteligibilidade mútua. O povo Kwanyama possui uma gastronomia diversificada, tendo como pratos típicos: **oshifima, odjove, evanda, ombidi, etanga, omakunde, oshuungu e omafuma**, e bebidas, tais como **oshikundu, omaongo, omalodu, ombike, oshinwa, nomeva okomako**. Entre as festas populares deste povo destacam-se ekululo, epasha, efundula. As mulheres kwanyamas distinguem-se pelo uso do traje **ODELELA**.

Palavras-chave: Oshikwanyama; Cultura; Culinária; História

Elaka l'Oshikwanyama novapopi va lo.

Etwalemo: Oshikwanyama (Cuanhama R21) elaka hali popiwa kovakwanyama, ovanhu taa fekelwa va fika pomayovi omafele a tano na atatu (800 000) koilongo ivali ya Angola na Namibia, kolukadi le nenedu la Afrika. Oshikwanyama elaka lo mongudu yomalaka ovabanhu (banto), na unene tuu, lo moshitai shomalaka (12) ovawambo (ambós) ngaashi taa landula: Oshikwanyama, Oshivale, Oshimbadja, Oshindonga, Oshikafima, Oshidombodola, Kwambi, Kolonghadhi, Ngadjela, Kwaruudhi, Mbalanhu, Kolonkadhi. Ngueenge tashi uya koi(na)kuliwa, moukwanyama oto hangemo **odjove, evanda, ombidi, etanga, omakunde, oshuungu e omafuma**. Ile koi(na)kunuwa, moukwanyama oto mono mo **oshikundu, omaongo, omalodu, ombike, oshinwa, nomeva okomako**. Ovakwanyama ohava dana oivilo yafimana ngaashi Ekululo, Epasha, nEfundula. **ODELELA** oshidjalomwa shafimana hashi djalwa naunene koomeme.

Oitya yetwalemo: Oshikwanyama/ ovakwanyama; oikwakuliwa/ oikwakunuwa, omufyululwakalo/ ondjokonona

Résumé : L'Oshikwanyama (Cuanhama) (R.21) est une langue transfrontalière parlée par environ 800 000 locuteurs dans les Républiques d'Angola et de Namibie, au sud/sud-ouest du continent africain, par le peuple Ovakwanyama (Cuanhama). L'oshikwanyama est une langue de la famille bantoue et intègre ce que l'on appelle également le complexe linguistique Oshiwambo composé de 12 langues, à savoir : Oshikwanyama, Oshivale, Oshimbadja, Oshindonga, Oshikafima, Oshidombodola, Kwambi, Kolonghadhi, Ngadjela, Kwaruudhi, unikadhi, Mbalanhu, par une chaîne d'intelligibilité mutuelle. Le peuple

* É angolano, Professor de Língua Portuguesa na Escola Superior Pedagógica do Cunene, em Ondjiva - Angola, é estudante de Mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade do Minho – Portugal, Membro-Fundador do Grupo de Pesquisa sobre os Povos e Línguas do Grupo khoisan.

José Evaristo Kondja, Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante

...

Kwanyama a une cuisine diversifiée, avec des plats typiques : **oshifima, odjove, evanda, ombidi, etanga, omakunde, oshuungu et omafuma**, et des boissons telles que **oshikundu, omaongo, omalodu, ombike, oshinwa, nomeva okomako**. les gens sont ekululo, epasha, efundula. Les femmes Kwanyama se distinguent par le port du costume **ODELELA**.

Mots-clés: Oshikwanyama ; Culture; Cuisson; Histoire

Ananás que não é leoa nem leão da chibata
O menino que brada na cova desabada
O varão destronado do paraíso impenitente
Ananás parece menino, parece rei,
Mandume o rei de juba sobrepujante.

Mandume, o prolongamento das fugas desordeiras,
Contentes, descontentes, e venturosas, de Ndemufayo,
O varão da escola moral de Nekoto,
Escuteiro da selva insulada de sol e fome, sem prado nem água, mas refrescante

Onhime ya hambulilwa moshixwa shomundilo
Ngomutenya tau xwike wo tau fudile,
Ya putuka i henako nasha, ngokanovele modikwa
Ngoshiimati sha tala kodula

Onhime ya kulila mofuka yoolungada nooshilumbaba
Onhime yokanya takadiya owishi wokutekula ovamwaina
Onghoshi yolududi, ihena nghone,
Onghoshi ya nyamena molukolo lepata la Ndapona

Mandume, onghowa yeemhedi neehove da hafa, doo
Inadi hafa, ewifa la Ndemufayo.
Ondumenhu ya longwa eenghalelo, neenghulunghedi moshikola yaNekoto
Om´nafuka womoshitunda shomutenya nondjala
Si hena mwiidi, shi hena meva.

Mandume ohamba yoshitunda shi na eemhata,
Shi na odino, ihashi pandula, sho oshi na ekuni,
Ohamba yomofuka, yoshishani sheedula needula
Shiwa sheedjaba donale nale, oshishani shi etifa ondubo.

Oshishani sheengobe neengalangobe,
Shoifitukuti hai li omwiidi.
Oifitukuti ya mwena, ia tya tuu filu, tai tulumukwapo.

Mandume, ohamba yofuka, oya haulukwa,
ya utamekwa keemhepo doshinge sholutandu,
eshi ya kondekelelwa onghubu yoshitunda
nekwamo loumbada, nomalimbililo, netukauko
ndekelelwa wa fimbini.
Oulandwambongo ou wa nyateka edimba lom´kumo, mouluvi woilwifo yoHamba.

José Evaristo Kondja, Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante

- Oiyuma yo ponho yohamba, oilineekelwa, nye: onghambe, nonghwanambwa, lombwelei nge utale apa mwa fiya ohamba?!
- Onghoshi yefufu, oi li peni, omwei fiya peni?

Oili peni, ohamba yofuka haili omwiidi?
Ohamba yofuka ya utamekwa,
Ya haulukwa yafa ya dilukwa,
Yaninga eputu, yafa ihena ovakwamhungu novaleli?

Aye, osho hasho!

Puleni ooTsilongo.
Ava va pala elila
Vemu twila okandjila keshi okulandulwa,
Keshi kuhepaenenwa.

Ohamba.
Ondumenhu, omukokomoko waNande yaHedimbi, wa Weyulu laHedimbi, wa Namadi yaMwelihanyeka, wa Mweshipandeka shaShaningika, wa Sheefeni shaHamukwiyu, wa Haikukutu yaShinangolo, wa Haimbili yaHaufiku, wa Hamangulu yaNaivala, wa Haihambo yaMukwaanhuuli, wa Shimbilinga shaNailambi, wa Mutota waHaipya, wa Hautolonde yaVaandja, wa Heita laMuvale, wa Kapuleko kaVaadja, wa Kambungu kaMuheya, na Mushindi waKanene.

Olupale mepata alishe lo fuka,
Ovakwanyama, vomOukwanyama

Ovahambuli voitenda, vo mofuka yOhamba ei
Yeli hanena ounyuni wonghoshi, ya kana.

Oya kana ngoo mbela?

Oshishani shonghoshi yolududidi.
Sha kanena pomudingonoko wOnamakunde
Sha ekelwa polupale lwaOihole

Sha kupulwa mondungu ye lao lonakwiiwa
Momake ookola, nomafitudila omakengeleledi
Mandume Ohamba yofuka, omuhoololwa wetango lopokufu.

Omukongo wodibo yolute
Ondumehu yonaili yakotoka, inongo
Om'naita, ondjai i li oupafi.

Mandume onghosi yefufu, ngee tai kaluka fitika omatwi
Nge tai ulu lifudika
Oya kukumika omalandwambongo
Ihaa kuta, atya omapunda ngomamwili.
A hala ashike okulipanga ngomambungu
A hala okupangela eembabi neeholongo.
Ya fa oifitukuti yomefuta
Ei ya etela ondumbo eefifiya domeva akaka.



Ohamba yofuka eshi yaka kalua noya udika,
Ndele oifitukuti yomefuta oya fadukapo onapo yenyeme

Ndele nomukumo, ohamba oyeli yandja, ihena oundbada
Ohamba yoshishani shovakulunhu
Omona woita noukongo, wonghowa ya Nekoto.
Mondabo yonghoshi yonghadi, Ohamba inai kukuma
Inai pilamena exunganeko lombilia yatengenekwa molwimbo loudila vopombada.

Oudila okwali tava udifa ekondeko loshitunda
Nanghwe ta imbi ehangakeno loifitu yomefuta,
Ekwamo lomayoka neendjaba da shituka
Da lungulukwa, da pitila moundungavelo vOshitunda
Eendjaba da taula ongubu, da puma eumbo,
Da tokola oilanda no da tataula oiyuma yomofuka

Ohamba yofuka inai pilamena olupale
Eenyofi oda dima ndele yo ini ya oshiteni.
Ohamba inai hauluka ondabo inai ifiila omayoka
Onhime oya ongela noya valula oiti, nomaoyoo
Oya ongela eenyala adishe nominwe domouluvi wayo

Oya twikila omaoko, omaulu neehamama,
Osheshi oi shishi kutya ashishe shinya tashi ya oudila poshihadi
Ashishe shinya eemhuu momwiyo
Ashishe shinya ombelela mokanya konghoshi yefufu.

Ohamba yofuka, yoshinovele kai ludikwa pamwe nasha.
Ihai kukuma, oya hanya yo oi shiivike nawa
Eshi yaka nukamo mondabo omo, oyeli lafa ombelela ndele taili teyaulile omakipa
oitenda...
Uhfff! Mboli ofitukuti yomefuta ha ina omakipa oitenda!

Nande ongao...
Nomanyala, ndele nomam´ yoo, onghoshi oya nukila mondabo.
Onghoshi yolududidi, oi li mondabo yonghoshi yonghadi
Ikwete oikulumbwati yova kwanaidi
Tai lwifa omayoka neendjaba da lungulukilwa okushituka

Uhfff, meme! Mboli omayoka ha ena omakipa oitenda!

Onghoshi oya tokola okukokota omakipa oivela
Fiyo eyoo lahauuuninwa
Onghoshi i papale, kai na vali omayoo
Kaina vali omanyala, ndele neemadi,
Kai na vali eulu nedu,
Kai na pedu apa tai lyata eemhadi,
Yo kaina eulu omu tai tula omutwe

Onhime, i papale, kai na vali ofuka

José Evaristo Kondja, Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante

...

Kai na vali eeholongo, neembabi, noomundja, noonghwiyu, eeholongo, ndele neendjaba odapukapo.

I papale, ovaenda, ondjala, enota, oshikukuta, oufye, yelihanena onakwiiwa, Ipapale, ediko lopolupale ola dima.

Ndele eenyofi dokooNekoto oda tema.

Okudya opo, Shikondobolo okwa fiya olwenya peemalungushumiti apa axupila. Onhime ota i sheenenwa kooHedimbi, meumbo la nam'taalukumwa yalungada. Polupale, tai kundwa ko vana vaMwelihanyeka, vaShaningika, na vaHamukwiyu, vaShinangolo na vaKanene.

Ondabo oya ponokelwa komayoka

Loo eulu kali na oudila

Oh, oilemo oyalaula!!!

Eenyofi oda didila omahodi, looEtango olafidimana.

Wo oiHole!

Meme, ohamba oili peni?

- Nye, oimuna yoshuunda sheembinga mbali,

Lombweleinge ohamba!

- Nye ovaneumbo vomalupale avali hepaululeinge...

Ndipapale okwa sha,

Etango ola minikila oilemo

La etelela ohani neenyofi

Etango ola etelela ehangano loshuunda shoimuna yeembinga mbali

Uhf! Mboli oimuna oi na eembinga mbali!

Oimuna oi na oyuunda ivali.

Oihole, evale ondonga, oumbuwanu oAfulika

Andiya ndimu pululule:

Mufita weembinga mbali, nye,

Eedula oda loka ngoo ne nale!

Oimuna yomoshitunda, shimwe nye,

Oimuna yoluvinga yometindi,

Onghoshi yefufu lolududidii oili peni?

Recebido em: 12/05/2021

Aceito em: 29/08/2021

Para citar este texto (ABNT): KONDJA, José Evaristo. Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.431-435, jun./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Kondja, José Evaristo, (jun./dez. 2021). Onghoshi ye fufu: O leão de juba sobrepujante. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 431-435.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

O sangue Puri da terra: Axe Krim Puri

Txâma Xambé Puri

Xamum he iñan yamoeni ando takayakama txahena. Day kaya ando ñamankohu agahon axe maxena ando ikamele lay, xamum ando kemun day bokintam prika. Axe ando he metlonma agahon ando pa kandlona.

A cobra é a mãe que carregava a vida. Quando choveu e o alimento da terra começou a nascer, ela caminhava nas raízes. A terra era fértil e havia silêncio.

Boema yamoeni ando klengo ansehon xamum agahon koema yamoeni ando klengo ansehon boema, ando maxe txori koprama, axe maxena, agahon gayudo maxena ï axe tigagika. Pahinha ando he gran txoere yamoeni layma ansehon axe kemun agahon txahena.

A mulher que saiu da cobra e o homem que saiu da mulher, comiam a caça da mata, o alimento da terra e alimentavam a terra também. Sempre foi este o modo que os nascidos da terra caminham com a vida.

Ando klengo omi kaya yamoeni koema prika klengoma ansehon aripa ando klengo ï gran axe, agahon ando brotxen txina prika pewa axe ï manteka yuñun txemim. Tehon txemim ando takayakama prika txina agahon ando brotxen ximwayon txina prika tigagika. No manteka ando hanmu, ando brotxen duthana erekema ando he bay, hon ponah day sana uerave yuñun prika txina, agahon manteka yuñun txina prika ando upolatxa erekema axe.

Veio um tempo em que homens invasores chegaram nessa terra e construíram coisas em cima dela para sua gente. Essa gente carregava muitas coisas e construía muitas outras. Por onde passavam derrubavam todo tipo de vida, deixavam um rastro de coisas e com as suas coisas cobriam toda a terra.

No ando pa tehon txemim ando ne pa ximwayon bokintam prika agahon ne ando pa xamum prika naxayra axe. Ando ne pa txahena naxayra agahon pewa axe. Ando pa ï pañike tembono agahon peona.

Onde havia essa gente não havia mais raízes e nem cobras debaixo da terra. Era sem vida debaixo e em cima da terra. Havia para nós fome e pranto.

Ta brotxen duthana pewa Iñan Axe prika krim ansehon man yuñun xambe prika. Ñamantuza Paraíba do Sul xamumle pekluru, agahon krim xamumrun katara yuñun naxayra pañike yuñun axe agahon txemim metlonkonma.

Derrubaram sobre a Mãe Terra muito sangue de seus filhos. O rio Paraíba do Sul serpenteou vermelho, e a grande cobra de sangue assentou sob nossa terra e povo enfraquecidos.

Vemu toxeta vemu pañike yuñun iñan prika ando peo day gwari ñamantuza. Tlera orun ando he peona kaingrama, yamoeni manteka yuñun ñamanmiripa ando itetamoñlon. Ine, pañike yuñun krim, yamoeni pa day gran axe, ando mun xina bokintam prika ansehon pañike yuñun iñan peona.

Dia após dia nossas mães choraram na beira do rio. Tamanho foi o pranto acumulado, que suas lágrimas brotaram. Então, o nosso sangue, que há nessa terra, foi ao encontro das raízes do choro de nossas mães. Foi quando a vida voltou a caminhar debaixo dessa terra.

Boema prika ando klengo agahon maxena puke agahon ando axevejo arekintekema ñamanmiripa prika. Erekeka yamoeni pañike yuñun txemim ando katara day axe brotxen yuñun orun; nat Orun Iñan ando hon metlonma denmuha. Ando he kaya pañike ando denmu lay metlonma pewa axe.

As mulheres trouxeram sementes de alimento e plantaram junto das lágrimas. Tudo que nosso povo levou para a terra, cresceu; pois a Grande Mãe estava fértil novamente. Foi quando voltamos a nascer fortes sobre a terra.

Recebido em: 20/05/2021

Aceito em: 20/08/2021

Para citar este texto (ABNT): PURI, Txâma Xambé, O sangue Puri da terra: Axe Krim Puri . **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA), v.1, nº2, p.436-437, jul./jdez. 2021.

Para citar este texto (APA): Txâma Xambé Puri, (jul./jdez. 2021). O sangue Puri da terra: Axe Krim Puri. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 436-437.

Poemas angolanas

Benjamim Joaquim Muanauta Marouf *

ORCID iD

Existência

Para

As festas da Lunda-Norte

Homens banhados a tradição

Lançados na bola-triângulo de Angola

Da sede e margens vaidosas

Festejando lua distante

Existência e liberdade soletrada área lunda-cokwe

Dedo da liberdade

Ano Maiato wa lutwe

Ciseke mu mbunge nyi kwata-kanawa

Mwangala cocene

(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)



* filho de Joaquim Muanauta e de Sofia Caxita, nasceu aos 10 de Maio de 1970, em Cafunfo, município do Cuango, província da Lunda-Norte, país Angola. Email: roufebaba@gmail.com; É mestre em educação, na especialidade de Linguagem e Educação, professor de Ensino Geral do II Ciclo Secundário.

Afinal cresci

Na maternidade rectangular Cafunfo

Hoje no rectangular Dundo

Com o vigésimo primeiro riso

O dia passou, passou...

Nas malhas...

Kwezela água luachimo.

Sem sustento, água quente

Espumante limão

O desejo da boca desencontra-se

O grito da barriga recebia deserto

O suor da garganta, o peito da mão, pernoitava

Nada, nada e nada!

(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)

Realidade

Para bens à nobre carinhosa

Domesticada aos abraços

Felicidade do seu

Defronta trevas de realidade.

Sou existência lunda-cokwe

Ovimbundu, bakongo, kwanyama,

Fiote, ambundu,

Tanto bem num só balaio.

Palpito-lhe negra angolana

Ânimo para peleja

Do ikwiko de realidade

Sou a evocação de realidade

Desde a luz na natureza

As trevas que defronto

(Babata Marouf, in Livre Andorinha, Angola)

Glossário

1. **Cocene**: mesmo que estimar.
2. **Cokwe**: etnónimo/ topónimo/ língua bantu ou africana.
3. **Ikwiko**: estacada, obstáculo, dificuldade, o mesmo que barreira.
4. **Kwata-kanawa**: antropónimo/ infinito do verbo segurar.
5. **Kwanyama, Ovimbundu, bakongo**: topónimo/ etnónimo/ língua bantu ou africana.
6. **Wa lutwe**: o mesmo que estar em frente.

Recebido em: 16/05/2021

Aceito em: 18/08/2021

Para citar este texto (ABNT): MAROUF, Benjamim Joaquim Muanauta, Poemas angolanas. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). Vol.1, nº2, p.438-440, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): Marouf, Benjamim Joaquim Muanauta (2021, jul./dez.). Poemas angolanas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA).1(2): 438-440.

Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá/ Árvore da vida e do mundo

Marleide Quixelô Kariri *

 <https://orcid.org/0000-0002-7423-2993>

Vídeo disponível aqui : <https://www.youtube.com/watch?v=oWPKJ3Tmc-0>

Resumo: Poesia no dialeto Dzubukuá-kipea-Kariri (um dos quatro dialetos da família linguística Kariri – Dzubukuá (Kariri), Kippeá (Kiriri), Sapuyá e Kamuru – do tronco linguístico Macro-Jê). O dialeto Dzubukuá-kipea-Kariri foi coletado pelo Frei Luís Vicêncio Mamiani (italiano) em 1699. Língua étnica resistente a mais de 263 anos. Reúne na retomada linguística pessoas estudiosas e falantes nativos apesar da proibição linguística que afetam os povos nativos desde 1758. Língua falada entre a etnia Kariri-Xocó em Alagoas e difundida para indivíduos e núcleos étnicos das diversas nações Kariri, vivendo dispersos em diversas cidades brasileiras em áreas urbanas pelo trabalho da nossa dubo-heri (mestra) Kariri-Xocó. Agradecimento pelo trabalho promovido pela nossa dubo-heri (mestra) Idiane Cruzá Kariri-Xocó, dubo-heri Kawrã e ao guardião da língua Kariri-kipea Nunes Nheneti.

Palavras-chave: Língua; Cultura; Poesia; Literatura

Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá: arbre de vie et du monde

Résumé: Poésie dans le dialecte Dzubukuá-kipea-Kariri (un des quatre dialectes de la famille linguistique Kariri – Dzubukuá (Kariri), Kippeá (Kiriri), Sapuyá et Kamuru – du tronco linguistique Macro-Jê). Le dialecte Dzubukuá-kipea-Kariri a été recueilli par le frère Luís Vicêncio Mamiani (italien) en 1699. Langue ethnique résistante pendant plus de 263 ans. Il rassemble des érudits et des locuteurs natifs dans la récupération linguistique malgré l'interdit linguistique qui affecte les peuples autochtones depuis 1758. Langue parlée au sein de l'ethnie Kariri-Xocó à Alagoas et s'est propagée aux individus et groupes ethniques des différentes nations Kariri, vivant dispersés dans plusieurs Villes brésiliennes dans les zones urbaines pour le travail de notre dubo-heri (maître) Kariri-Xocó. Merci pour le travail promu par notre dubo-heri (maître) Idiane Cruzá Kariri-Xocó, dubo-heri Kawrã et le gardien de la langue Kariri-kipea Nunes Nheneti.

Mots-clés : Langue ; Culture; Poésie; Littérature

* Pertence ao povo (etnia) Quixelô Cariri - CE/SP (Tronco Linguístico Macro-Jê) parte de indígenas urbanxs atuais. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - Marília (Licenciatura/2008); (Bacharel em Antropologia/2010). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre as Sexualidades (GPEES) - CNPq (2007 - 2010). Atualmente cursa o mestrado profissional em sociologia - Profocio UNESP/UFC (em andamento) com pesquisa nas áreas de educações biculturais indígenas e ensino(s) de sociologia(s). Principais áreas de interesse e ação são: teorias e práticas queer's (esquisitxs / estranhxs), subjetividades, subjetivações, sexualidades, corporalidades, etnicidades - (indigenidades, africanidades, europeidades, mestiçagens, etc); memórias, movimentos indígenas, movimentos queer's, direitos sexuais, dentre outras. Atualmente é docente na rede estadual de ensino PEB II (Professorx de Educação Básica II) - Sociologia - regional de Tupã/SP. Pesquisa em andamento nas áreas educacionais, antropológicas e sociológicas com o tema sobre o direito às extensões das educações biculturais indígenas em contextos urbanos e ensino(s) de sociologia(s).

Marleide Quixelô Kariri, Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá

Esta pena representa simbolicamente a revitalização da língua na sua possibilidade de colorir e trazer diversidade linguística. O povo kiriri é muito civilizada uma atuação artística própria: cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Desta forma, os objetos decorativos e utilitários, acessórios, armas, adornos, instrumentos musicais e de beleza também fazem parte da arte produzida pelos povos kariri. As penas são extraídas de asas e caudas de aves mais comuns da região. As cores das penas carregam significados importantes na comunidade, para além de oferecer uma beleza inquestionável.

Figuras 1 e 2: A relevância da plumagem na cultura kiriri



Fonte: imagens da Internet

Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá

Árvore da vida e do mundo

Aedjé aerã sembohó ay manucy dzi

Suas folhas com os ventos caem

Aedjé idzá sembohó ay uché peré

Suas frutas com o tempo saem

Vdjé bá ketço sã eridzá Radá?

Como viver sem ela neste mundo?

Vdjé kié i sidató ay i yã bé?

Como não se curvar aos seus mistérios profundos?

Ynatekié yee sutú aiby ybá

Gratidão grande árvore da vida

Amé idzã dó ketçã dzudé abyró

Por frutas que saciam nossa barriga

Ynatekié yee sutú aiby Radá

Gratidão grande árvore do mundo

Amé wonhé aiby yeendé ande ay manucy bé

Pelo canto dos pássaros e os ventos profundos

Peredy nhá ay bydi aiby ery buyewohó wibae peretó

Quando morrer as cinzas do meu corpo podem ser

Andi anra Radá andé anrá cru aiby ybá

Lançadas na terra e no rio da vida

Dabá asaang mó niú ande anrá ó ebadzú dzidé

Repousar em sua raiz e na sua fonte amiga

Poesia na língua Dzubukuá-kipeá-kariri. Língua nativa em processos de retomada linguística por diversos indivíduos e núcleos de ascendentes Kariri residentes em diversas cidades brasileiras.

Referências:

MAMIANI, Luis Vincencio. **Catecismo da doutrina christaa na língua brasilica da naqao Kiriri**, Lisboa, 1698. Disponível em:

<https://archive.org/details/katecismoindicod00bern/page/2/mode/2up> Acesso em: 12 jun. 2021.

NANTES, Bernardo de. **Katecismo índico da língua kariris**: acrescentado de varias praticas doutrinas & moraes, adaptadas ao gênio & capacidade dos indios do Brasil, de Bernardo, de Nantes, père, fl. 1709; Igreja Católica. Catecismos. Kariri Data de publicação 1709

QUEIROZ, José Marcio Correia de. **Aspectos da fonologia Dzubukuá**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

RIBEIRO, Roberto da Silva. O catecismo Kiriri: a lei de deus e o interesse dos homens. **Saeculum**: Revista de História, João Pessoa, v. 13, p.39-51, jun/dez. 2005.

Recebido em: 11/05/2021

Aprovado em: 24/08/2021



Para citar (ABNT): KIRIRI, Marleide Quixelô, Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco de Conde (BA), Vol.1, nº2, p.441-444, jul./dez.2021.

Para citar (APA): Kiriri, Marleide Quixelô (jul./dez.2021). Barãbarã: Sutú aiby ybá ande aiby Radá. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1 (2): 441-444.

Rainha d'nôs kultura

Silas Abner dos Reis Lopes *

ORCID iD [ORCID iD](https://orcid.org/0000-0001-8377-6899) <https://orcid.org/0000-0001-8377-6899>

A música está disponível aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=VqHM9ASxZTs>

Resumo: Sou músico e compositor de mornas – género puramente cabo-verdiano/Africano e pretendo concorrer ao lançamento de uma composição de minha autoria. Trata-se de uma homenagem à morna, género que expressa o sentimento do crioulo cabo-verdiano, descrevendo, também, a natureza que o rodeia, as suas gentes, os dissabores da emigração, entre outros temas. A letra desta morna descreve a sua condição de “rainha da nossa cultura”, comparando-a com a natureza, bandeira e vivência. Estabelece a necessidade de cantá-la para o seu amor e tocá-la no seu piano, numa relação de intimidade. Promete cantá-la a vida toda e ser ninado por ela no momento do seu sepultamento, pois a morna é uma música de ninar.

Palavras-Chave: Música; Cultura; Cabo Verde

Risumu: Mi ê músico e compositor de morna – género puramente cab-verdiane/Africane e um ta pretende concorrer a lançamento de um composição de nha autoria. Ta trata de um homenagem à morna, género que ta expressá sentimento de criol cab-verdiane, ta descrevê, tambê, natureza que ta rodial, sis gente, maltrate de imigração, e otes tema. Esse letra desse morna ta descrevê sê condição de “rainha de nôs cultura”, e te comparal qu’natureza, bandera e vivência. El ta mostrá necessidade de cantal pa sê amor e total na sê pione, num relação de intimidade. El ta prometê cantal pa vida toda e ser ninod pa el na momento de sê enterr, porque morna ê um música de niná.

Palavras-chave: Muzica; Cultura; Cabo Verde

* Músico e Compositor de “Morna” em crioulo – Género principal da música cabo-verdiana. É natural de Cabo Verde, ilha de São Vicente, residindo atualmente na Ilha do Maio. É músico e autor de várias poesias musicadas. Toca piano e acordeão incluindo vários géneros musicais, desde o cultural ao religioso. Atualmente é mestrando em Língua Portuguesa pela Universidade de Santiago - Cabo Verde (estou no segundo semestre). E-mail: silopes.m20@us.edu.cv Contato: (238) 9783565.

Rainha d'nôs kultura

Morna ê Rainha d'nôs Kultura
Morna ê nôs Pic d'Antónia
Moena ê Mote Cara na Soncente
Morna ê bandera d'nôs nação,

Refrão:

Bsot txam vivel

Bsot txam cantal

Bsot txam sintil

Bsot txam amal

El ê um património q'ka ta caba
El ê um fogo q'ka ta paga
Ele ê um kaxoera q'ka ta seca
El ê um moter q'ka ta pará.

Morna ê cor di nha'mor
Morna ê som di nha dor
Morna ê raiz di nha txom
Morna ê fim de nha sodade.

Pa vida inter um tem q'cantal
Pa nha amor um tem q'expressal
Na nha pione um tem q'tocal
Pa sepultura el ta niname.

Silas Abner dos Reis Lopes, Rainha d'nôs kultura

Recebido em: 01/05/2021

Aceito em: 24/09/2021

Para citar este texto (ABNT): LOPES, Silas Abner dos Reis. Rainha d'nôs kultura. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.459-461, jul./dez. 2021.

Para citar este texto (APA): LOPES, Silas Abner dos Reis (jul./dez. 2021), Rainha d'nôs kultura. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 459-461



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

O crepúsculo

Galileu Gomes Indi*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2378-0535>

Resumo: O texto que se segue é um conjunto de poemas de temáticas variadas que vão desde os sentimentos de nostalgia às tendências de futuro a partir de cosmovisão africana. As lutas de Mulherismo africano aparece e transparece no “Ami i fala” exprimida com amor e clamor. A presente lavra revelou com sensibilidade a impaciência de mulher, várias mulheres que sofrendo gemedora em cada amanhecer solta gritos inofensivos a plenos pulmões. “Mama-Afrika” é nestes poemas uma mãe de dois seios que integra a ecologia do seu colo uma multiplicidade de vidas, saberes, formas de vida. Mãe sofredora que viu partir os seus filhos acorrentados nos navios negreiros e não resistiu a descida das lágrimas pungentes. Pode-se vislumbrar a nostalgia da terra primordial e sagrada, a vastidão do solo africano com paisagens amenas. O que eleva a autoestima dos seus descendentes. Deve-se esperar pouco das rimas nesses poemas, estão nestas composições jogo de palavras e dança de ideias. São poemas sem rimas. Mas com versos emitidos com ondas de emoções e de alto valor semântico. O lúdico, o idílico a lembrança de tempos passados colaboram para o chamamento da “Purmeru tchuba” (Chuva serôdia) com promessa de dá-la por oferenda um pano de cor preto. “N’dale Ká” denuncia o gato que rouba numa plena alegoria aos colonizadores que roubaram da África como dos atuais políticos africanos desinteressados com a filosofia de Ubuntu do povo sofredor. A corporeidade ganha notoriedade no título “Nha kurpu”, a sacralidade do corpo enquanto carne herdado por uma alma ancestral desde a natividade quando a carne ainda era crua. A oralidade “Palabra” e o sagrado “Kusas malgosadus” foram apresentadas como estando em crise misturadas com a chegada de coronavírus sobretudo na sociedade guineense como uma cólera, pelo que foi evocado a “speransa di pobu” como o que prevalecerá no tempo vindouro quando resplandecer o sol.

Palavras Chaves: Mama-Afrika; Nostalgia; Ancestral; Sagrado.

The twilight

Abstract: The next text is a set of poems with varied themes, which range from feelings of nostalgia to future trends based on an African cosmovision. The lights of African Womanism appear and appear in “Ami i Fala” expressed with love and outcry. The current mine reveals with sensitivity the impatience of a woman, several women who, suffering a moan at each dawn, scream harmlessly at the whole lung. “Mama-Afrika” is, in these poems, a mother of children who integrates the ecology of her regimen with a multiplicity of lives, knowledge, forms of life. Sufficient mother who came to her chained children in the boats of clavos to leave and could not resist the descent of stinging tears. If you can glimpse the nostalgia of the primordial and sacred land, the immensity of the African landscape with soft landscapes. It raises the self-esteem of their descendants. We can

* Bacharel Interdisciplinar em Ciências Humanas e Licenciado em História pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-Graduando em Estudos Africanos e Representações da África no Brasil pela Universidade Estadual da Bahia.

expect to see rhymes in these poems, compositions of words and dance of ideas in these compositions. Son poems without rhyme. But with verses issued with a range of emotions and of high semantic value. The playful, the idyllic, the recollection of past times collaborate for the call of "Purmeru tchuba" (Loud Rain) with the promise of regaling it by offering a black cloth. "N'dale Ká" denounces the cat that stirs in full allegory to the colonizers that stole from Africa as of the current African politicians disinterested in the Ubuntu philosophy of the pueblo that suffers. The corporation gains notoriety under the title "Nha kurpu", the sacredness of the body as meat inherited by an ancestral soul since the birth when the meat was still raw. The word "Word" and the sacred "Kusas malgosadus" presented themselves in a crisis mixed with the call of the coronavirus, especially in the Guinean society like cholera, so the "speransa di pobu" was evoked as the time that will prevail in time. for coming when brille el sol.

Keywords: Mama-Afrika; Nostalgia; Ancestral; Sacred.

El crepúsculo

Resumen: El siguiente texto es un conjunto de poemas con temáticas variadas, que van desde sentimientos de nostalgia hasta tendencias futuras basadas en una cosmovisión africana. Las luchas del Womanism africano aparecen y aparecen en el "Ami i Fala" expresadas con amor y clamor. La mina actual reveló con sensibilidad la impaciencia de una mujer, varias mujeres que, sufriendo un gemido en cada amanecer, gritan inofensivamente a todo pulmón. "Mama-Afrika" es, en estos poemas, una madre de dos pechos que integra la ecología de su regazo con una multiplicidad de vidas, conocimientos, formas de vida. Madre sufriente que vio a sus hijos encadenados en los barcos de esclavos partir y no pudo resistir el descenso de lágrimas punzantes. Se puede vislumbrar la nostalgia de la tierra primordial y sagrada, la inmensidad del suelo africano con paisajes suaves. Lo que eleva la autoestima de sus descendientes. Poco se puede esperar de las rimas en estos poemas, composiciones de palabras y danza de ideas en estas composiciones. Son poemas sin rima. Pero con versos emitidos con oleadas de emociones y de alto valor semántico. Lo lúdico, lo idílico, el recuerdo de épocas pasadas colaboran para la llamada del "Purmeru tchuba" (Loud Rain) con la promesa de regalarlo ofreciendo un paño negro. "N'dale Ká" denuncia el gato que roba en plena alegoría a los colonizadores que robaron de África como de los actuales políticos africanos desinteresados de la filosofía Ubuntu del pueblo que sufre. La corporeidad gana notoriedad en el título "Nha kurpu", la sacralidad del cuerpo como carne heredada por un alma ancestral desde el nacimiento cuando la carne aún estaba cruda. La oralidad "Palabra" y lo sagrado "Kusas malgosadus" se presentaron como en crisis mezclada con la llegada del coronavirus, especialmente en la sociedad guineana como cólera, por lo que se evocó la "speransa di pobu" como la que prevalecerá en el tiempo por venir cuando brille el sol.

Palabras clave: Mama-Afrika; Nostalgia; Ancestral; Sagrado.

O crepúsculo

Nes 'poemas' kuka tene rima no tisi sintimentus di sodadi ku speransa na futuru mindjor. No mostra di manga di manera kabalindadi ku otcha no donas, tambe no djumna odja speransa na tempu kuna bin pabia no miskinhu mostranu kuma no sufrimentu sta dja nasi fin.

Ami i fala

Ami i fala di bidera
Fala bem largadu
N'sedu fala di mindjer tarbadjadur
N'bin konta ribada di speransa ku pirdi
Ami i fala osanti, pa ke kun na medi?
N'ta bua na bonitasku di ditardi
N'ta grita ku forsa na pitu
Tambi n'ta buli na korsons
N'sedu fala, fala ku kata ofindi
N'na roga pa nha bida
Djintis diskisin, ninguin kana obin
Nkata ianda mas na strada

Ami i fala djagasideu
Ami i fala kansadu ntindi
N'sedu fala, fala ku kata papia
Ninguin kata tudjin papia
Ninguin kata fasin panta
Ami i fala kuta tisi speransa
Ami i barudju ku bin di lundju

N' sta na kada kalada
N' sedu fala kuta somna dimas
Na ntchanha-ntchanha poética
Barudju djimidu na kumsada di parmanha
Ami i fala kuta fasi djintis fika npasmadu

N' ta kontenta oredja de djintis djiru
Na utrus oredjas son barudju kunta fasi
Nha barudju garandi suma turbada
Sanbentu pa kinku obin ami

Na kada kalada nta lanta
N' ta kumpu na kada danu di barudju
Si labaremu ten o ika tem
Na kontinua sta na dentru de kada amor
N' sedu fala bibu
Ninsi djintis pensa kuma nmuri
N' sta na amor ku n' fika
Dentru di kada korson.

Mama-Afrika

Mama Afrika i prenhada
Kuta padi fidju djagra di simola
Mame di bondadi ku limpu korson
Sta bas dibu ragas ta kuran nha kasabi

Larmas kuta fidi na udjus di mama Afrika
Sintimentu wandan ate na abantalé
I seduba um mame kuna tchora si fidjus na korentis
Larmas bida kaminhus unde ku rius kuri

Galileu Gomes Indi, O crepúsculo....

Barkus di maldadi boia na osianos
Pa un bias kuka teneba ribada pa kasa
Dias ku noitis i tustumunhus di kil mumentus medunhus
Alma di kilis kuka tene nin um kulpa na fundu di pron
Anta npudi djuda nha djintis? No roga Ubuntu!

Kastigu dinha pobu i mas xikotiada
I mas dur di fertcha di lakaran
I suma muri di mukur-mukur
Tarpasadu ku benenu di fala
Findjimentu ku mintida tchiu i passa!
Ika parsi nin ika djuntu ku manera di pekadur humanu!!!

Nmá-Afrika!

Gasidju dibu ragas
Nburutadel suma bu tchon
N'na subi ate ponta di Kilimandjaru
N'na laba na iagu di Rio Níger
N'na bim ianda na tudu bu kau kuta brilia
N'na fasi bias na reia di Saara

N'tchoma alma di no donas
Djagasimentu di no raisis
Pa e bin danu mas forsa di bida
Pa sakura alma garandi
Asim pa liberta kil manera puru di antigu lutadur

Si gurdu noba dinha fala tchoma atenson di no donas
Si sabura dinha kantiga djagasi ku se badju
N'ton nha sintidu na sedu libri di brankus

Mame ku padin, ami
Bu rais ipa tudu ladu suma di batata
I mas lundju ki rais di polon ku bisilon
Alguin pudi padjiga bu rais?
Kal alguin ku pudi dupuniu?
No donas kontanu kuma no ganha
N'ta kontenti manera ku Afrika n'ganha

N'na kontenti ku iagu di Níger
N'na subi ate la riba di Kilimandjaru
Suma Mandela, Fanon ku Cabral
N'misti ama nha npária
Ó miskinhu di nha tera!
Gurdura di nha pubis rapatidu
Kansera dinha pubis na buantadu
Fala i arma, i kusa di guerra kel

Kau mandjidu ku garandesa malgosadu
Es ku bardadi di no djuntamentu rodondu
Un kontinenti djiru nasi manera di sedu

Pa bo, ó tera di kunsada!
Pabos, ó pobu dinha tera!
Nha poesias kuka tene rimas.

Purmeru tchuba

Purmeru tchuba tchubi
Aos n'lembra mininesa
Ki tempo ba ku nota kanta
Tchuba tchubi ndau panu pretu

Unde Ntori? Alal ku inxada na ombra
Anta Onsanda? Alal ku faka na mom
Odjusari? Alal ku tarsadu na orta
Kola si buka kunsil buta iasal
Pabia no sedu djintis di terra
E fala kuma no misti guera

Papa, na kaminhu pa blanha
Buta disan tchintchor rekadu
Falal pa i bin djudanu kanta
Mama, buta dan ki pano pretu
N´misti kanta tchuba pa i tchubi
Korenti di yagu bin laba susidadi
Obulum kabu sopra nin un sanguí.

Ndaleká

Ndaleká i gatu ku limbi natu
E fumanu udjus
E punu tchora
E ka kura no tchagas
Ku fadi no dur di djudjus
E misti brankisi
Verdura di no tera
E misti limpusa
Yagu di no mar
Ubuntu na sedu no onion
No kana seta mas lepsimenti.

Nha kurpu

Alma ku arda Nha kurpu
I es garandesa ku nalin

Garandesa di nha alma
Sinan bibi uaga bianda
Otcha Nha kurpu sedu inda krun
Kaulme sinan darma
Na baloba di Uluku
Nha kurpu i pretu
Ami i pretu kuta brilia
N'na vivi na sodadi di nha alma.

Palabra

Ocante tchomadu matchu pabia
Di palabra di si boka
Sidibé kunsidu na palabra
Pabia i bai tras di palabra ku um dia si boka fala
Na boka la ku palabra ta sai
Palabra, palabra sagradu
No kungsi stória i djintis
Ku tem ba palabra
'Através' di palabra di no garandis
Palabras di no garandis kontanu
Stória di djintis ku tem ba palabra
Djintis osanti, almas garandi suma lifanti
Palabra, palabra ku purnunsiadu
I suma iagu ku darmadu na tchon
Palabra i koragen, kinku ten el
I ten sigridu di pekadur.

Kusas malgosadu

Kuma kusa sinhu kuta bida kusa garandi
Ma si n'gulidura di lagartu kata tudji barku pasa

Galileu Gomes Indi, O crepúsculo....

Kuma gora ku kolons kontanu kuma
'Melhor prevenir que remediar'?
Djintis ku misti purlema suma n'ganhima
Na tabanka se nomi ta vira purlema

Kinkinhin-kankanhan

Ala prenhadas bambu n'ghutru kuma elis ku mama
Prenhantaduris kilas pul na kaminhu di bas
Kuma suluson tem ku otchadu pa e nudadi
Anos tudu no nhani na cidadi

Vos na grita di lundju
I Salomon kuna kontanu kuma
Justisa di dus prenhadas ka kansadu fasi
Nha poesia ka tene rima
Ma nha kanua ka falta remu
Kuma sabura di bentulata
I suma badju di adju ku malgueta
Bardadi na badju di feru ku pedra
Ika so garafa kuta mufuna
So kinku sedu ntemus
Ku kata ntindi palabra di *ampus*;

Dia kuno pulitikus kungsi udju na democracia
Anos tudu nona kanta no badja badju di teteté.

Speransa di nha povo

Nhintch falan pano bai yalsa mon
Tia Kuta kuma so pa bai bota sorti
Ndangui kuma pa darma nan kana

Molgado tchigantan fala, so pa bota banda

Estin kil dobra rabu i sinta
Ma i sinta nan susegadu
Suma ordidja di iran-segu

Ku kurpu na rua
Mindjeris kuri e boltia tabanka
Ora ku e ospri pasa na tapada
I entra dentru di no kasa
Ku ninguin ka pudi konta

Na udju di garandis n'odja fontis di sangui
Polons garandis tudu bida e kotchotchi
Se rais dividi tchon pa tudu ladu
Ku manda udjus di fonti para da yagu
Pasarus para tchiganta rekadu
Kusas di nha tera sika skalada i kaseke;
Ala badakuda bida kon forsa manga del
Tchon dinha tera na djimi ku dur
Nha pobu fogantadu na coronavírus
Sin e nota kasabi ku kubrinu

Ruas bida disertu
Otcha ku fomi sedu fértil
Na bariga di nha djintis puradas
Pankadas ku manga di dur;
Stradas kumsa masadu
Riba di tchon nde ku skola nteradu
Tchon di tio Okurtu kansa
Bissau Nandó ka ten kinku na nhabil

Galileu Gomes Indi, O crepúsculo....

Ka ninguin diskisi kuma Dia ku Sol yardi
Tudu kabalindadi na kemadu
Tudu fidju di no tera
Na otcha si brilho, Guiné Bissau na lampra!

Recebido em: 11/04/2021

Aceito em: 30/07/2021

Para citar este texto (ABNT): INDI, Galileu Gomes. Crepúsculo. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA). v.1, nº 2, p.445-455, jan./jun. 2021.

Para citar este texto (APA): lindi, Galileu Gomes. Crepúsculo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA). 1(2): 445-455.

A sedenta identidade do poeta

Davi dos Santos*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3813-9449>

Eu gosto é de poesia
Não nego o meu alento
Faço da rima a minha água
Da palavra, meu alimento
E quanto mais da rima bebo
É que fico mais sedento

A poesia é o verso,
Sigo eu nesse versar
Traçando o meu caminho
Nesse meu simples rimar,
Caminhante não há caminho,
Se faz caminho ao andar



Na palavra eu me encontro
Na poesia eu me refaço
A cada palavra que escrevo
Me desfaço e me refaço
Em cada risco da rima
Me identifico em cada traço...

Nessa minha Identidade
me reconheço como poeta
Sei a minha direção

* Estudante da Universidade Estadual da Bahia. Estuda assuntos da decolonialidade.

Davi dos Santos, A sedenta identidade do poeta.....

Tenho certeza que ela é certa,
Só o caminhante sabe seu destino
E só a poesia o liberta

A poesia liberta o aflito,
que sofre de depressão
Torna o fraco mais forte,
Anima-o trazendo emoção
A poesia traz o prazer
E liberta da prisão

Daquelas que tem as grades
Mas também da prisão do viver
Escrevo para me sentir bem
Pra guardar, para aprender
Escrevendo eu me convenço
De que é preciso vencer

Na poesia eu me garanto
Não me venha de trouxa tachar
Se ser poeta é coisa de louco
Quero aqui me atestar
Me leve ao manicômio
Pois lá é o meu lugar

Mas te digo uma coisa
Enaltecendo a minha voz
se a vida é poesia
E quem se vive é um herói

Davi dos Santos, A sedenta identidade do poeta.....

Lhe afirmo com certeza

Loucos somos todos nós

O mundo assim é um grande livro

A poesia, a humanidade

Umás líricas, outras satíricas

Outras da infelicidade

São muitos os eus-poéticos

Todos em busca da verdade

Mas poesia não se tem definição

É o espaço da utopia

Ela carrega em si a conotação

E o elo da fantasia

O poeta é um inexplicável

Que vive com ousadia.



Recebido em: 10/06/2021

Aceito em: 20/09/2021

Para citar (ABNT): SANTOS, Davi. A sedenta identidade do poeta. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.359-360, jun./dez. 2021.

Para citar (APA): Santos, Davi.(jun./dez. 202). A sedenta identidade do poeta. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 1(2): 359-360.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020

Mirian Fonseca da Costa *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4791-3064>

Resumo: O presente artigo propõe uma análise crítica sobre o currículo do componente de História. Para estes fins, pretende-se fazer uma análise sobre a identidade cultural, no sistema de ensino secundário entre 2010 e 2020 a partir da epistemologia da Afrocentricidade. Além disso, refletir sobre educação Afrocentrada e a necessidade de inclusão dos conteúdos africanos nos livros didáticos e pragmatizados em sala de aula. Sendo assim, partiremos da seguinte pergunta: uma educação afrocentrada em São Tomé e Príncipe contribuirá para a construção e a valorização da identidade cultural do povo santomense? Do ponto de vista metodológico este trabalho pauta pela abordagem qualitativa, privilegiando a análise bibliográfica, como, livros, monografias, e artigos partindo de referências como Benedito (2016), Cardoso (2020), Melo (2020), Candau (2008), Diop (1991), Silva (2016), Nascimento (2008), Tavares (2020), Asante (2009), entre outros. Este trabalho é relevante para pensar problema geracional e racial que atravessam o sistema educacional santomense e com seus impactos em diversas dimensões como política, económicas, social, epistemológica, entre outras. Ademais, pensamos que este trabalho poderá servir como aporte científico, para pesquisas futuras em educação em São Tomé e Príncipe, considerando os caminhos epistemológicos que propõe uma nova narrativa epistêmica e projeto pedagógico comprometido com a construção da consciência histórica e a libertação das mentes.

Palavras-Chaves: Educação; Currículo; Cultura; Identidade; Afrocentricidade

Résumé: Cet article propose une analyse critique du curriculum de la composante Histoire. A ces fins, il est prévu de faire une analyse de l'identité culturelle dans le système d'enseignement secondaire entre 2010 et 2020 à partir de l'épistémologie de l'Afrocentrisme. En outre, réfléchir à l'éducation afro-centrée et à la nécessité d'inclure des contenus africains dans les manuels scolaires et pragmatisés en classe. Dès lors, nous partirons de la question suivante : une éducation afro-centrée à São Tomé et Príncipe contribuera-t-elle à la construction et à la valorisation de l'identité culturelle du peuple santoméen ? D'un point de vue méthodologique, ce travail est guidé par une approche qualitative, privilégiant l'analyse bibliographique, tels que des livres, des monographies et des articles basés sur des références telles que Benedito (2016), Cardoso (2020), Melo (2020), Candau (2008), Diop (1991), Silva (2016), Nascimento (2008), Tavares (2020), Asante (2009), entre autres. Ce travail est pertinent pour réfléchir à un problème générationnel et racial qui traverse le système éducatif santoméen et ses impacts sur diverses dimensions telles que politique, économique, sociale, épistémologique, entre autres. De plus, nous pensons que ce travail peut servir de contribution scientifique pour de futures recherches en éducation à São Tomé et Príncipe, en considérant les voies épistémologiques qui proposent un nouveau projet narratif épistémique et pédagogique engagé dans la construction de la conscience historique et la libération des esprits.

* Docente, linguista, investigador, especialista em língua, cultura e literatura *nyungwe*

Mots-clés: Éducation; Reprendre; Culture; Identité; Afrocentrisme

afroxentxidadi, kurikulu na identxidadi kulturali na inxino sukundario: na estudu un ã na kasu di santomé k'ie di pinxipi

Rezumu: Pesente atigo ka propo analigi un ã kritxika na kurikulu di sua na sugundo xikulu di tiseru anu na patxi konheximentu di Afroxentxidadi. Po ine dixizan sê a ka petendê fezê analigi kritxika na identxidadi kuturali na sistema di enxinu na 2010- 2020 (dosú mili dexi a dosú mili vintxi) na patxi di konheximentu di Afroxentxidadi. Na vizanda sé até ki refletxi na edukasan afrocentrada i nesexidadi di inklusan na kontxidu lokali i africanos na livu didatxiku i debatxidu na sala di aula. Na vizanda sé kapatxi a ka punta: Edukasan un ã afrocentrada na santomé K'ie a kontxibui na peservasan i na valorizasan identxidadi kuturali di povo Santomé K'ie? Na visan metodologiku xivisu sê ka pauta na abodagi qualitatxiva peve ka previligia analigi bibliográfica mo, livu, monogafia, atigo patxi na referexia mo: Benedito (2016), Cardoso(2020), -Melo (2020), Candau (2008), Diop (1991), Silva (2016), Nascimento (2008), Tavares (2020), Asante (2009). Xivisu sê sa relevantxi pa no tê xintidu di poblema gerasionaly ki rasialy ki sa pasa nu dentu edukasionaly di santomenxy ki sê inpatu na montxy dimensan mody politxica,ekonomika ,sosialy,epistemologicaly , ki ôtô kuanwa .Ate ki no ka pensa ki xivisu sê sa we xivi mody póoto xientifiku ,pa buka futuru na edukasan na santo me k ie ,na pasu epistemologiku ki ka da txy vida nova ,naratxiva epistêmika ki pojetu pedagojiku zuntadu ki kostrusan ki kuxense na kontu ki libertasan ki kabese.

Palava- Savi: Educasan; Kuriculu; Kutua; Identxidadi; Afroxentxidadi

Introdução

Este artigo tem como tema “Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé e Príncipe, 2010-2020.” Para estes fins focalizaremos em uma análise reflexiva voltado para educação do país, concretamente no terceiro nível do ensino médio do componente curricular de História. Neste contexto, o trabalho está direcionado aos/as discentes do ensino secundário do componente curricular de História do 12º ano. A escolha deste componente partiu do momento em que ao analisarmos os conteúdos vinculados aos livros de apoio observamos grande lacuna ao que concerne às histórias do Continente Africano. Além disso, o interesse em estudar este tema parte do momento em que começamos a perceber a relevância de uma educação pautada em um modelo Afrocêntrico.

Essa percepção está vinculada com a análise do percurso acadêmico desde o ensino básico até o secundário (2004 a 2016) em São Tomé e Príncipe. No decorrer

deste percurso acadêmico tivemos contato superficial, no que tange aos assuntos relacionados com as histórias e as culturas africanas em geral. Neste contexto, os conteúdos que ganhavam mais ênfase nos livros didáticos estavam direcionados a uma realidade histórica e dinâmica cultural Europeia.

Assim sendo, ao ingressarmos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), passamos a refletir com diferentes temáticas que reverenciam as histórias e culturas africanas. Isso contribuiu para a construção da nossa consciência histórica, (re) construção da subjetividade, autoestima e estima racial. A partir desta transformação, passamos a valorizar a nossa cultura e preservar a nossa identidade cultural como mulheres africanas do continente que partilham origens e condições comuns com as mulheres negras no contexto das diásporas, como o Brasil

Desta forma, na primeira seção iremos fazer uma breve apresentação de São Tomé e Príncipe a qual abordaremos de um modo crítico sobre historiografia ocidental no que tange a chegada dos portugueses as ilhas de São Tomé e Príncipe. Além disso, iremos abordar sobre as línguas autóctones do povo santomense e a influência portuguesa no âmbito social do país, no que tange a imposição da língua portuguesa, as religiões no território santomense. Só para realçar, trouxemos estas abordagens no sentido apresentar, de modo sintetizado a forma como o território santomense se constitui.

Na segunda seção, iremos fazer breve retrospectiva histórica sobre o sistema educativo em São Tomé e Príncipe na era colonial, pós colonial e abrindo um parêntese para abordarmos sobre o impacto da pandemia no âmbito educacional do país. A seguir teremos em pauta a questão do eurocentrismo: fenômeno estrutural dos conteúdos dos livros didáticos de história do 12º ano. Nessa terceira seção, faremos uma reflexão sobre o que seria o eurocentrismo e a forma como este fenômeno condicionou e condiciona o sistema educacional de São Tomé e Príncipe, com ênfase aos livros didáticos do componente curricular de história que acaba por visibilizar as histórias ocidentais e não dando espaço para que as temáticas voltadas para histórias e culturas africanas nas salas de aula sejam discutidas.

Na última seção teremos em devida conta epistemologia de Afrocentricidade, currículo e identidade cultural de São Tomé e Príncipe. Assim sendo, nesta seção dialogaremos sobre diferentes autores que abordam temáticas relacionadas as

epistemologia da Afrocentricidade autores que dialogam sobre o currículo, a educação, a cultura e a identidade cultural.

1. Apresentação de São Tomé e Príncipe

A República Democrática de São Tomé e Príncipe, antiga colónia portuguesa, que tornou-se independente desde 12 de julho de 1975. É um estado insular formado por duas ilhas vulcânicas, uma denominada São Tomé e outra, ilha do Príncipe. O país possui um sistema semipresidencialista democrático representativo, cujo presidente é o chefe do Estado e o primeiro-ministro é chefe do governo. Segundo os censos realizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2020) demograficamente, o país possui cerca de 210.240 mil habitantes com uma dimensão territorial de 1001 km².

De acordo com a historiografia ocidental, o país foi “descoberto” pelos navegadores portugueses em 1470 e 1471 (GAMA, 2018, p.43). Porém, esta tese assegurada pela historiografia ocidental é bastante problemática, pois parte do princípio de que essas terras estavam perdidas ou escondidas. Deste modo, segundo o princípio de refinamento léxico, da epistemologia de Afrocentricidade as ilhas foram “invadidas” pelos colonizadores portugueses. O intelectual Odair Baia em sua abordagem sobre “O Estado Angolar- (Utopia vs Realidade)” publicado por Téla Nó (2011), o território santomense já era habitado pelos angolares, antes da chegada dos colonizadores.

Baia (2011) ainda diz que esses povos eram autônomos e livres, pois possuíam os seus próprios sistemas de organização política, econômica, espiritual, educacional, filosófica e cosmológica, ao ponto de resistirem e insurgirem contra a invasão dos portugueses aos seus territórios, com o propósito de promover a sua integridade cultural e autodeterminação. Entretanto, para o autor a resistência e protagonismo dos angolares tem sido invisibilizada pela historiografia ocidental, como estratégia política de dominação e exploração, dentro de um contexto e dinâmica social, histórica, neocolonial, eurocêntrico.

De acordo com Agostinho e Bandeira (2017), o país possui três línguas autóctones dentre elas temos o forro, o angolar, e o lung'le. Além dessas línguas, temos o crioulo cabo-verdiano, que é falado pela maioria da população da ilha do Príncipe. Ademais, temos o português, que foi imposto dentro da sociedade pelos colonizadores portugueses

e desde então tornou-se um idioma oficial, instituída em diversas instâncias hegemônicas, mormente o sistema de ensino, comunicação social, entre outras.

São Tomé e Príncipe teve uma grande influência dos valores culturais ocidentais que abrangeram ao nível linguístico, político, económico, espiritual (redução da experiência de religiosidade), e educacional do país. No que tange a religião, Francisco (2021) afirma que a mais professada pelo povo santomense é o cristianismo numa percentagem de 95,5% dentre eles 80% pertencem a religião católica que foi imposta durante o processo da colonização portuguesa por meio da evangelização dos missionários católicos portugueses. Esta imposição religiosa contribuiu para a colonização das mentes e alienação cultural dos povos africanos, visto que ao chegarem no continente africano, os nativos já possuíam as suas crenças religiosas e suas culturas que mais tarde acabaram por serem exterminadas criminalizadas e invisibilizadas, consideradas “inferior” em relação aos valores civilizatórios europeus.

Segundo Curto (2009 apud MACEDO, 2013), com objetivo de propagar o evangelho na África, os missionários católicos usavam as estratégias de converter primeiramente os líderes de cada comunidade com finalidade de conseguir estabelecer os seus núcleos religiosos e combater as lideranças tradicionais. Com isso, podemos dizer que a Europa usou a religião como uma ferramenta, sobretudo para invadir os territórios africanos e pregar as suas doutrinas sem respeitar as crenças e culturas africanas.

Tal como as imposições das línguas e as religiões em São Tomé e Príncipe, a cultura do país também teve uma forte influência da cultura do colonizador que se tornou dominante. Esta influência europeia dentro da cultura tornou-se algo obrigatório. Em comparação com o que foi ilustrado acima Benedito (2016, p. 6) ilustra “[...] Europa impôs o seu modelo civilizatório a toda humanidade provocando a distorção das suas identidades [...]”. No caso de São Tomé e Príncipe não foi diferente, pois a imposição desses modelos europeus acabou afetando diferentes esferas e uma delas foi o sistema educacional. Esta imposição provocou a distorção das identidades culturais do povo santomense.

2. Breve retrospectiva histórica do sistema educativo em São Tomé e Príncipe

De acordo com intelectual Gama (2018), a educação em São Tomé e Príncipe no período colonial entre século XV até meados do século XX foi caracterizada das seguintes maneiras: uma educação com base ao sistema educacional missionário da igreja católica, a qual o objetivo principal era formar pessoas na área eclesiástica, sendo que os primeiros indivíduos a serem ingressados nessa formação foram as 2000 mil crianças judias recebidas por Portugal, após serem expulsas da Espanha e trazidas para São Tomé em 1493.

Com isso, foram introduzidas algumas escolas que estavam sobre a tutela dos missionários, como no caso do colégio de artes e ofícios que foi implementado em 1514. Em 1560, deram procedimento a educação de indivíduos que posteriormente poderiam ocupar o cargo do líder religioso; no ano de 1576 elaboraram uma escola de formação superior eclesiástica e foram instituídas escolas primárias nas freguesias em 1878. Segundo Gama (2018), postula que com a implementação da República em 1911, o ensino foi dividido em diferentes moldes: ensino primário elementar que passou a ser regulamentado pelo decreto Lei nº 45908, de 10 de Setembro de 1964, similar ao sistema da metrópole em que as aulas eram realizadas nas escolas primárias oficiais e particulares, o ensino profissional alimentar e agrícola e o ensino técnico- profissional que foi criado com o Decreto nº 46519 em setembro de 1965.

Segundo Paraíso (2018), com o processo da independência de São Tomé e Príncipe em 12 de julho de 1975, o país adotou ao sistema socialista e o ensino passou a girar em torno desse sistema, orientado por uma economia planificada e voltada ao serviço do Estado do partido único. Com a implementação da nova constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe em 1990, a autora afirma que o país mergulhou numa política democrática e multipartidária e, com isso, a educação passou a ser orientada a partir de um novo documento, que era sustentado para economia planificada centralizada no Estado. A autora ainda afirma que com adaptação de uma nova constituição houve uma mudança na conjuntura educacional do país em 1988 por intermédio da cooperação existente entre Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Deste modo, foi criada a primeira Lei de base do sistema educativo através do Decreto-Lei nº 53/88, que estruturou o ensino da seguinte maneira: Subsistema de

Educação Geral, ou seja, uma educação em que todos santomenses passaram a ser contemplados; Subsistema de Formação e Capacitação de Quadros Docentes; Subsistema de Educação Técnica e Profissional e Subsistema de Educação de Adultos (GAMA. 2018, p. 53).

Tendo em conta o desajuste da Lei nº 53/88 no que tange ao atual contexto sócio-político e econômico houve-se a necessidade de elaborar uma nova lei de base educacional, foi então que criaram Lei nº 2/2003. Com a promulgação dessa lei, o sistema educativo passou a se estruturar em três modalidades: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar (CORREIA. 2018, p. 5).

No capítulo II do artigo 4 do Diário da República do país, consta que a educação Pré-escolar promove estreita cooperação com a educação familiar; a educação escolar engloba o ensino básico, o secundário e o superior; pôr fim, a educação extraescolar que está interligada as atividades culturais e científicas o aperfeiçoamento profissional etc.

Portanto, Carvalho (2005) ilustra que a educação do país também enfrentou um período crítico durante a sua estruturação e os fatores que contribuíram para deterioração do ensino escolar foram: falta de corpo docente qualificado, falta de recursos financeiros, o abandono escolar causado pela falta das instituições escolares. Além disso, Cardoso (2004) enfatiza que houve desigualdade no acesso ao ensino primário por parte das crianças que habitavam em zonas rurais e falta de equipamentos que pudessem contemplar todos os estudantes no ensino primário. Assim sendo, foram criadas algumas medidas que pudessem auxiliar no desenvolvimento educacional e uma dessas medidas na concepção de Gama (2018), foi a política de cooperação que o governo santomense manteve com diversos países, como no caso de Cuba, Portugal, Estados Unidos, Brasil, Cabo Verde, dentre outros.

Neste sentido, a pesquisadora Adelaide Gama (2018) assegura que essas cooperações tinham como objetivo lecionação de algumas disciplinas do ensino secundário como no caso de Física, Química e História dentre outras. Além disso, a autora menciona que os países que promoveram cooperação com o governo santomense recebiam estudantes santomenses com finalidade de darem os prosseguimentos dos seus estudos no exterior e especializavam os professores para lecionar nas escolas (GAMA, 2018, p. 54-55).

Após a independência, o governo santomense tem assinado vários acordos de cooperação com diversos países, no que tange ao sistema educacional do país.

Atualmente por exemplo a cooperação faz parte de um acordo realizado entre Portugal e o Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe. Esta cooperação portuguesa é denominada de projeto Escola+ e é coordenado pela Fundação Marquês de Valle Flôr, aprovado pelo (MEC) de São Tomé e Príncipe e pelo IPAD, suportado pelo Fundo da Língua Portuguesa e passou a fazer parte do ensino do país desde 2009 até os dias atuais (CARDOSO. 2020, p. 36). Segundo o Instituto de Marquês de Vale Flor (IMVF, 2020), o projeto tem como foco o desenvolvimento de um ensino secundário de qualidade e prega que a educação seja para todos, no âmbito do Projeto de Dinamização do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe.

Em seu texto “Reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe, *Apresentação do projeto Escola,*” Barreto (2012) destaca alguns objetivos do Projeto: Formação dos diretores e gestores escolares na área da administração e gestão escolar; Formação dos supervisores escolares; Reforma dos programas do ensino secundário; Elaboração de manuais escolares; Formação de inspetores do ensino secundário

A educação em São Tomé e Príncipe traçou diferentes caminhos desde o período colonial até pós-colonial. Atualmente, tem atravessado mais uma fase da conturbação que é a crise da pandemia da Covid 19. Segundo Carlos (2020), durante esse período, os estudantes não poderiam frequentar as escolas, tão pouco haviam possibilidades de terem uma aula a distância. Com isso, o governo santomense adotou umas séries de medidas a fim de garantir os retornos às aulas, estas que tiveram início em 8 de setembro de 2020, embora de uma forma faseada. O autor ainda enfatiza que, primeiramente passaram a frequentar as escolas os alunos do 2º ciclo do ensino básico e posteriormente em outubro passaram a frequentar os alunos do ensino secundário e universitário.

De acordo com Carlos (2020), as medidas tomadas foram as seguintes: diminuição dos números de estudantes por cada sala de aula; redução dos horários das aulas, alargamento do parque escolar, melhores condições dos transportes escolares, e promoveram as medidas do distanciamento social de um metro e meio, de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde.

Assim, podemos constatar que a educação do país traçou e vem traçando diferentes caminhos porém, existe um fenômeno que merece ser observado com o devido cuidado que é o eurocentrismo como base estrutural no modelo curricular de São Tomé e Príncipe, que acaba inviabilizando e excluindo os conteúdos africanos nos

materiais de apoio sendo retratados de uma forma muito superficial. Porém trataremos disso na seção a seguir de uma forma mais fundamentada.

3. Eurocentrismo: fenômeno estrutural dos conteúdos dos livros didáticos

Existem diferentes concepções no que tange à definição do eurocentrismo. Assim sendo, Amin (1994 apud SANTANA et al., 2008, p. 47) caracteriza o eurocentrismo como uma crença sustentada pelo modelo de desenvolvimento europeu em relação aos outros povos e também caracterizado como uma ideologia. Da mesma forma Serequeberhan (1997), caracteriza-o como um preconceito localizado na autoconsciência da modernidade e está enraizado em seu coração e constitui a crença metafísica ou ideia que a existência europeia é qualitativamente superior às outras formas humanas de vida. Já Quijano (2005) ilustra que o eurocentrismo é uma perspectiva epistemológica que surgiu na Europa Ocidental antes dos meados do século XVII e que posteriormente tornou-se algo mundialmente hegemônico.

O fenômeno de eurocentrismo baseia-se na ideia de que a Europa possui um padrão civilizatório superior às demais nações, sendo assim, impõe as características desse modelo social em realidades diferentes. Esse paradigma eurocêntrico teve a sua repercussão no âmbito educacional de São Tomé e Príncipe. Como informa Barreto (2012 apud CARDOSO, 2020, p. 36), São Tomé e Príncipe herdou um sistema colonial da educação. A fala do autor é coerente com o que estivemos estudando, pois a educação do país não tem se preocupado em elaborar um material didático que venha contemplar os estudos africanos e desde então vêm reproduzindo os mesmos conteúdos anualmente sem refletir criticamente que esses conteúdos são baseados nas histórias ocidentais.

Em conformidade a isso, Cardoso (2020), em sua monografia de conclusão do curso de licenciatura em história pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), demonstra a sua preocupação no que tange à falta de financiamento por parte dos governantes em elaborar livros didáticos de história que venha desconstruir os pensamentos coloniais e hegemônicos, penetrados nos ensinos. Cardoso (2020) manifesta a sua preocupação em elaborar um trabalho pautado na Afrocêntrica, descolonização e a decolonialidade dos saberes epistemológicos nos textos de apoio e nos livros didáticos de História em São Tomé e Príncipe.

Tivemos a oportunidade de consultar o manual de apoio de história do terceiro ano do ensino secundário. Segundo Barreto (2012), ensino secundário em São Tomé e Príncipe está estruturado da seguinte maneira: o primeiro ciclo vai de 7º ano ao 9º ano e o segundo ciclo compreende-se a 10º ano ao 12º ano. Assim sendo, ao analisarmos o material de apoio de história do terceiro ano do ensino secundário 2º ciclo, percebemos o quanto a história da Europa ganha espaço no tocante aos conteúdos abordados, ao passo que as histórias africanas são elaboradas superficialmente. Esses conteúdos ocidentais estão presentes tanto na unidade 11, unidade 12, e unidade 13 apenas na unidade 14 é que se constata temáticas relacionadas à história de São Tomé e Príncipe. Só para realçar esta abordagem das unidades estão de acordo a estrutura do texto de apoio de história.

Na imagem abaixo, a foto do índice do manual de apoio de História do 12ºano que consultamos. Este manual vem sendo utilizado nas escolas secundárias em São Tomé e Príncipe desde 2009 até os dias atuais com a entrada do projeto Escola + Educação para Todos.

Índice

Unidade 11 - A Europa e o mundo na primeira metade do século XX. Política, sociedade e cultura. Portugal: o fim da primeira República e o Estado Novo. A política colonial nos anos trinta.	3
11.1. As Transformações das primeiras décadas do século XX.....	3
11.2. Portugal no primeiro pós-guerra	36
11.3. O Agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	38
11.4. A Degradação do ambiente internacional	80
Unidade 12 - O Mundo entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 80. A descolonização. A política colonial do Estado Novo no pós-guerra. O Marcelismo. A Revolução de Abril e a descolonização. O movimento dos não-alinhados e a OUA	86
12.1. NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE UM QUADRO GEOPOLÍTICO	86
12.2. O TEMPO DA GUERRA FRIA - A CONSOLIDAÇÃO DE UM MUNDO BIPOLAR	94
12.3. PORTUGAL: DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA	116
12.4. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DO TERCEIRO QUARTEL DO SÉCULO XX.....	131
Unidade 13 - O Mundo actual - Alterações geoestratégicas e novos pólos de desenvolvimento económico. A globalização e as mudanças sociais. Novos caminhos da cultura e da arte.	148
TEMA 1 – O FIM DO SISTEMA INTERNACIONAL E A PERSISTÊNCIA DA DICOTOMIA NORTE-SUL	148
TEMA 2 - OS PÓLOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO.....	152
TEMA 3 - PERMANÊNCIA DE FOCOS DE TENSÃO EM REGIÕES PERIFÉRICAS	163
TEMA 4 - A VIRAGEM PARA UMA OUTRA ERA	172
TEMA 5 - DIMENSÃO DA CIÊNCIA E DA CULTURA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	183
Unidade 14 - A África depois da descolonização S. Tomé e Príncipe no Século XX	191
Contexto Internacional	194
14.1. São Tomé e Príncipe no século XX	200
14.2. S. Tomé e Príncipe: Estado Independente.	204
14.3. Novas exigências actuais.....	222
Obras Citadas	224

Figura 01. Fotografia do índice do texto de apoio do 12º ano

Como podemos ver as temáticas vinculadas na unidade 14 são distribuídas apenas em três subcapítulos e dentre eles temos: “A África depois da descolonização/São Tomé e Príncipe no século XX, São Tomé e Príncipe: Estado Independente e Novas exigências Atuais”. Além desses pormenores, temos um recorte na história do país, já que ela começa a ser contada a partir do processo da descolonização. É do inteiro conhecimento que as histórias do continente africano não se resumem aos processos de colonização e descolonização, porém o ocidente fez com que estas histórias fossem apagadas e

desrespeitadas. Como ilustra Diop (1991), a destruição da consciência histórica foi o maior objetivo da colonização e a escravidão.

Como podemos ver a partir dos conteúdos que estão inseridos no índice existem poucas histórias de São Tomé e Príncipe. Por outro lado, esses conteúdos não trazem temáticas que possivelmente contribuiria para construção da identidade cultural do povo santomense e isso é prejudicial para qualquer nação pois, um povo sem conhecimento da sua história está sujeito a qualquer tipo de condição. Por essa razão, é necessário que haja uma forma de circulação dos conhecimentos voltados para histórias africanas. Um dos maiores mecanismos de transmissão desses conhecimentos históricos e culturais é a educação, pois a partir do momento que reelaborarem o currículo escolar introduzindo uma educação afrocentrada e promovendo debates em sala de aula, haverá uma mudança por parte dos discentes os/as santomenses no que tange valorização e aceitação de si mesmo e provavelmente incentivar na busca das suas identidades culturais.

4. Afrocentricidade, Currículo e Identidade Cultural santomense

Para superar o eurocentrismo, vários intelectuais africanos, do continente e da diáspora contribuíram no processo de sistematização de um paradigma teórico e prático, denominado Afrocentricidade, que conta com a contribuição máxima dos trabalhos de Molefi Kete Asante, nos final da década de 1980.

Segundo Asante (2009), Afrocentricidade é um tipo de pensamento que surge com finalidade de elevar os africanos/as e contribuir para que os mesmos/as sejam protagonistas das suas histórias, suas culturas e ter o controle da própria vida e tudo que os rodeiam. Asante elabora este paradigma na perspectiva de despertar uma localização psicológica dos africanos/as. Para Asante (2009), esta localização está vinculada ao espaço psicológico, histórico cultural e individual, tendo em vista cada momento histórico. Outro aspecto importante para Asante é que os/as afrocentrista precisam ter compromisso de descobrir em que lugar os/as africanos/as se enquadram no que concerne às elaborações de textos e ideias, visto que na maioria das vezes os assuntos africanos são elaborados de acordo com a visão ocidental. Neste contexto, o/a afrocentrista precisa defender os valores e os elementos culturais africanos.

Asante (2009) ilustra que intelectuais os/as afrocentristas devem ter compromisso com o refinamento do léxico, ou seja, atentar para a forma como um/uma escritor/a usa os termos para caracterizar algo pertencente ao contexto africano, pois a linguagem não deve estar desvinculada da realidade do continente. E por fim, Asante caracteriza a Afrocentricidade com o compromisso de uma nova narrativa da história da África. Ao falar da nova narrativa da história da África, significa que deve haver um comprometimento por parte dos/as intelectuais africanos/as em avaliarem as pesquisas que são feitas sobre as histórias do continente, pois sabe-se que a Europa sempre procurou inferiorizar e ridicularizar as histórias africanas em suas pesquisas.

Entretanto, essas histórias africanas são mal contadas são encontradas nos livros didáticos de história e ensinadas nas escolas. Por isso, a questão da Afrocentricidade como pilar de uma educação é algo extremamente relevante dentro de um currículo escolar, pois contribuiria para mudança do pensamento dos indivíduos/as e acreditamos que no contexto santomense não seria diferente. O que seria currículo? Como nos lembra Moreira & Candau (2008),

O currículo é “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. Dessa forma, a construção da identidade está diretamente relacionada à natureza do conhecimento veiculado no currículo escolar. Portanto, o currículo escolar tem um grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes, pois pode direcionar o ensino para conservação de situações de discriminação e marginalização dos povos subalternizados, quanto pode questionar os arranjos sociais em que estas situações se sustentam (MOREIRA & CANDAU 2008, p. 28).

Em função dos elementos destacados, acredita-se que o currículo deve estar vinculado aos conhecimentos que venham contribuir na construção de identidade cultural e preparação dos/as estudantes e do/a indivíduo/a em geral dentro da sociedade. É esse tipo de currículo que estamos retratando, que venha encorajar de forma profunda o resgate e a preservação das identidades culturais dos discentes do 12º ano em São Tomé e Príncipe. Para que isso aconteça, acredita-se que faz-se necessário optar por uma reestruturação do sistema curricular em que os conteúdos locais e africanos possam ganhar espaços nas salas de aulas, e os/as estudantes possam ter contato com as histórias do seu povo de modo complexo.

Como nos diz Asante (apud SILVA, 2016, p. 256), o currículo escolar não deve centralizar em conteúdos com viés eurocêntrico, mas deveria contemplar assuntos que estejam vinculados com a realidade africana. Isso significa que as escolas deveriam

valorizar as diferentes culturas africanas, as ações curriculares deveriam estar vinculadas ao contexto social cultural e linguístico do continente africano ou do contexto nacional santomense. Kanigoski (2013) enfatiza que existe necessidade de analisar, refletir e reelaborar os currículos escolares, que é também na escola que os/as indivíduos/as desenvolvem tanto as suas identidades individuais como as coletivas.

Sendo a educação um dos maiores pilares da sociedade, pensa-se que não deveria ser universalizada, mas precisa levar em consideração a diversidade social e cultural. Mwalimu Shuja (1998 apud BENEDITO, 2016, p. 15), caracteriza a educação como um mecanismo de transmissão de valores, crenças espirituais, estéticas que são passadas de geração para geração. Com isso, a sociedade deveria atentar-se a esses moldes e ser educada em torno dos mesmos, ou seja, os/as indivíduos/ devem ser educados na escola de acordo com aquilo que faz parte da sociedade local, com finalidade de tornar a sua cultura um fator contínuo, pois é onde desenvolvem as suas identidades individuais e coletivas.

Da mesma maneira, Tavares (2020), ilustra que a educação é um meio de transmissão de conhecimentos que deve estar vinculada a um sistema curricular nacional. Os/as intelectuais referenciados defendem a ideia de educação como um mecanismo de transmissão de saberes locais e afrocentrados, se a educação é um mecanismo de transmissão de conhecimentos ela está interligada com a cultura, ou seja, ambas se relacionam uma com a outra. Entretanto, é dessa educação que estamos falando, uma educação que venha contribuir para circulação de conhecimentos que estejam vinculados ao sistema curricular nacional de São Tomé e Príncipe.

Nobles (1985 apud BENEDITO 2016, p.1) ilustra que a cultura produz uma série de fatores como no caso da linguagem, costumes, pensamentos, epistemologias e valores de uma determinada nação. Esses fatores culturais contribuem para o entendimento, interpretação, definição, criação e seleção de tudo aquilo que é importante para o meio social. Nesse sentido, o/a autor enfatiza que o/a indivíduo não conseguiria existir sem a cultura, pois ela (a cultura) é o meio ambiente de um ser humano. Benedito (2016, p. 22) por sua vez, vai confirmar a tal ação dizendo que” é preciso que os indivíduos sejam educados segundo os valores e conhecimentos orientados pela perspectiva de sua cultura, pois este processo forma sua identidade cultural.”

Tendo em conta aos aspectos que foram abordados acima, podemos dizer que cultura revela os princípios valorativos de uma determinada sociedade tendo em conta a

vivência dos seres humanos. A educação ela vai servir de ponte para transmissão desses valores culturais que vão servir de suporte para formação das identidades sociais. Como nos atesta Melo (2020), a cultura está interligada com a formação das identidades sociais, com isso, a educação desempenha um papel fundamental no que tange a transmissão de um conjunto de características culturais que contribuem para formação da identidade. Assim sendo, é nas escolas que os estudantes aprendem sobre as suas culturas portanto, o aprendizado sobre a identidade e a cultura negra nas escolas são importantes afim de contribuir para que os estudantes se sintam representados ao seu espaço.

Assim, podemos constatar que tanto a educação como a cultura são fatores importantes dentro de qualquer sociedade e esses fatores devem andar juntos a fim de promover mudança na conjuntura social. Acredita-se que no contexto de São Tomé e Príncipe, a educação deveria priorizar os ensinamentos das línguas nativas do país nas escolas, além do mais, retratar sobre os costumes, as histórias e as culturas santomenses nas escolas. Não obstante, acreditamos que a educação de São Tomé e Príncipe deve variar de sociedade para sociedade visto que cada meio possui características que são diversificadas, pois sabemos que uma sociedade é constituída por sua diversidade histórica, cultural, religiosa e afins.

Considerações Finais

No decorrer deste trabalho, trouxemos questões relacionadas ao processo histórico da educação em São Tomé e Príncipe durante a estruturação na era colonial. Também falamos do percurso da educação após a independência e no contexto pandêmico. Procuramos demonstrar como as histórias africanas são retratadas superficialmente em materiais de apoio do componente curricular de História do 12º ano enquanto as histórias ocidentais ganham mais espaços nos manuais didáticos.

Com isso, acredita-se que deveria haver mais compromisso questão educacional do país, pois a educação é uma ferramenta importante para qualquer nação. Além disso, o sistema de ensino deveria manifestar os seus interesses em disponibilizar recursos para que haja a elaboração dos livros didáticos de história. Ao construir um material didático deveriam ter em conta que este precisa ser descolonizado e centralizado em um paradigma da Afrocentricidade, pois São Tomé e Príncipe é um país africano e como

qualquer nação é estruturado pelo seu modelo de vida, estando relacionado com as suas histórias e as suas culturas.

Por outro lado, ao elaborar um livro didático, deveriam relacioná-lo com o estilo de vida dos africanos, das culturas e os seus processos históricos. Essas histórias não podem ser resumidas ao processo da colonização, pois as histórias do continente africano não se resume ao processo de descolonização porém, o ocidente vem excluindo com objetivo de apagar as memórias dos povos africanos impossibilitando-os de serem os protagonistas das suas próprias histórias.

Em suma concluímos o trabalho dizendo que ao falarmos da educação devemos ter em conta que ela deve estar relacionada à forma de pensar e de agir de uma determinada sociedade, ou seja, a educação em São Tomé e Príncipe deve recolocar os africanos santomenses como agentes do seu processo histórico. Para além disso, é importante que a educação fornecida pelo estado venha contribuir para a formação dos/as intelectuais santomenses, tornando-os defensores/as dos seus princípios valorativos culturais, exigindo o respeito a esses valores. Para isso, entendemos que focalizar na ideia de Afrocentricidade pode colaborar como uma via de acesso ao restabelecimento e a valorização de uma identidade cultural do povo santomense.

A partir do momento em que o sistema educacional optar em uma educação afrocentrada em que as histórias de São Tomé e Príncipe e da África como um todo comecem a ganhar espaço nos livros de História, acreditamos que haverá mudanças por parte dos jovens e na conjuntura social e os estudantes do ensino médio passarão a ter novas percepções no que tange à valorização das suas identidades culturais. Ao se colocarem no lugar da centralidade das suas culturas, provavelmente viessem a se posicionar contra qualquer tipo de práticas subalternas e passariam a defender os seus elementos culturais, históricos, linguísticos e tudo aquilo que os rodeiam. A partir dessa mudança a sociedade santomense poderá se tornar mais preparada para desconstruir qualquer tipo de conhecimento que esteja fora do padrão histórico, cultural da nação e construirá as suas narrativas baseadas nos valores culturais e processos histórico e dinâmicas sociais de São Tomé e Príncipe.

Referência

AGOSTINHO, A. L.; BANDEIRA, M. Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, Lisboa, nº 31, p.219-229, 2017.

BAÍA, O. Reflexão sobre o sistema de Governo São-Tomense. *Téla Nón*, São Tomé, 2012. Disponível em:

<https://www.telanon.info/suplemento/opiniaio/2012/05/17/10400/reflexao-sobre-o-sistema-do-governo-sao-tomense>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BARRETO, A. *A reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+*. Lisboa, Ed. Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Estudos Africanos, 2012.

BAIA, O. Estado Angolar- (Utopia vs Realidade). *Téla Nón*, São Tomé, 2011. Disponível em: <https://www.telanon.info/cultura/2011/12/19/9306/o-estado-angolar-utopia-vs-realidade/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BENEDITO, R. M. *Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocentrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro: Afrocentricidade e Educação. (TCC)*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARDOSO, M. M. C. *Educação/ Formação/ Investigação em São Tomé e Príncipe-Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento*, Lisboa: Editora, CEA/ISCTE, 2004.

CARDOSO, L. J. *Representação de São Tomé e Príncipe nos Textos de Apoio de História(1470-1595): Análises e Propostas Didáticas*. Monografia apresentada para o Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2020.

CARVALHO, R. *Estratégias de População e Desenvolvimento em São Tomé Príncipe: o sistema da educação - uma aposta no desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão. Lisboa, 2005

CARLOS, M. São Tomé e Príncipe: ano letivo arranca a 8 de Setembro com medidas sanitárias adequadas. RFI, São Tomé, 2020. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/sao-tome-e-principe/20200902-sao-tome-e-principe-ano-lectivo-arranca-a-8-de-setembro-com-medidas-sanitarias-adequadas>. Acesso em: 5 de ago. de 2021.

Mirian Fonseca da Costa, Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020

CERVO, A.; BERVIAN, P. *Metodologia Científica*. São Paulo: Makron Books, 1996
Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/marcelo-ana-sofia-internet-sociabilidade>>
Acesso em: 21 de junho de 2021.

CORREIA, Y. *Formação Docente e Práticas Pedagógicas para a Inclusão e a Permanência no Ensino Primário em São Tomé e Príncipe: Perspectivas Emancipatórias*: Trabalho de Conclusão do Curso Bacharelado em Humanidades. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira São Francisco do Conde, p. 5, 2018.

DIOP, C. A. *Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology*. Chicago: Lawrence Hill Books, 1991.

EVARISTO apela para proteção das crianças face ao covid 19. E-GLOBAL, 2020.
Disponível em: <https://e-global.pt/noticias/lusofonia/sao-tome-e-principe/evaristo-carvalho-apela-para-protecao-das-criancas-face-a-covid-19/>. Acesso em: 13 de jul. 2021

GAMA, A. I. S.P. S. *Evolução do Ensino Técnico e Profissional em S.Tomé e Príncipe Escola Técnica de Formação Profissional /Centro Politécnico(1988-2014), N.º 38882*. Mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Pedagogia e Educação: Évora, 2018, p. 43- 55.

Instituto Nacional de Estatística: *S.Tomé e Príncipe, 2018-2020*. Disponível em: <https://www.ine.st/>. Acesso em 6 de jul. 2021.

Instituto Marquês de Valle Flôr: *Novo projeto da Educação em São Tomé e Príncipe*. 2020. Disponível em: <https://www.imvf.org/2020/02/05/novo-projeto-de-educacao-em-sao-tome-e-principe-2/>. Acesso em 12 ago. 2021.

KANIGOSK, L. C. *Eurocentrismo e Etnocentrismo: O desenvolvimento do “outro” como Periferia* p. 21, 22. Cascavel. UNIOESTE. Paraná: 2013.

MELO, L. A cultura e identidade: Qual a importância dessas práticas dentro da escola? *Pensar a Educação: Um Jornal para Educação Brasileira 2020*, Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-cultura-e-identidade-qual-a-importancia-dessa-pratica-dentro-da-escola/>. Acesso em: 17 de jun, 2021.

MOREIRA, F.; CANDAU. M. (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora, 2008.

Nascimento, E. L. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: Nascimento, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.181-196.

Mirian Fonseca da Costa, Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Colonialidade do poder e eurocentrismo, Buenos Aires, Editora: CLACSO, 2005.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. *Lei n°2/2003. Lei de Bases do Sistema Educacional*. Diário da República, Assembleia Nacional, 2 de Jun, 2003.

SEREQUEBERHAN, T. The critique of eurocentrism and the practice of African Philosophy. In: Emmanuel C. Eze (Org.) *Postcolonial African Philosophy A Critical Reader*, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997, p. 141-161.

SILVA, M. *Afrocentricidade: um conceito para discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial nas escolas*. Campinas: Editora PUC: 2016.

TAVARES, F. J. P. Educação Bilíngue e os desafios da inclusão da língua nativa Cabo-Verdiana nos processos do ensino e aprendizagem- Estados Unidos da América. *Revista de Humanidades e Letras*. Vol. 6, N°1, p. 126, 2020.

Recebido em: 11/08/2021

Aceito em: 14/09/2021



Para citar este resumo/vídeo (ABNT): COSTA, Mirian Fonseca da. Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, n° 2, p.324-342, jun./dez. 2021.

Para citar este resumo/vídeo (APA): COSTA, Mirian Fonseca da. (jun./dez. 2021). Afrocentricidade, currículo e identidade cultural no ensino secundário: um estudo de caso em São Tomé E Príncipe, 2010-2020.. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 324-342.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

Afinal, o que é Língua Brasileira de Sinais? Aspectos teóricos e introdutórios

Everton Pereira da Silva *



ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8485-573x>

LINK DO VIDEO - LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS):

<https://www.youtube.com/watch?v=2Y4c8bl-n9w>

Resumo: A Libras é uma língua natural, visual-espacial, materna para comunidade surda que utiliza na sua comunicação os sinais. É uma língua com estrutura gramatical própria, autônoma, com uma cultura própria falada no Brasil. Por essa razão, a Libras é um poderoso símbolo de identidade para surdos, em parte por causa da luta para encontrar sua identidade em um mundo ouvinte que tradicionalmente tem desprezado sua língua e negado a sua cultura (PEREIRA, 2011, p.35). O ensino-aprendizagem da Libras é recente (Lei Federal 5.626/2005) porque a comunidade surda foi sempre excluída, desprezada e impedida de progredir social, econômico, político e intelectualmente pela sociedade. Esta exclusão do surdo é quase mundial, havendo necessidade de desenvolvimento de 'políticas públicas e linguísticas' (TIMBANE & VICENTE, 2019) que atinjam o surdo. A Libras, sendo uma língua natural apresenta um sistema linguístico coeso que permite a comunicação plena, embora os falantes sejam excluídos e compreendidos como deficientes (QUADROS & KARNOPP, 2004). Foi a partir da Lei Federal nº10.436/2002 que o Brasil tomou consciência do ensino, difusão e valorização desta língua. Os brasileiros resistem na implementação da Lei Federal nº 10.436/2002 de tal forma que foi necessário que cada Município crie uma lei local para pressionar a implementação da Lei Federal. O município de São Francisco do Conde criou a Lei Municipal n.540/2018 para que se cumpra a Lei Federal. Essa lei visa impulsionar o cumprimento dos preceitos da Lei Federal, porque em muitos momentos, as leis ficam no papel sem que haja o cumprimento nem a supervisão do cumprimento.

Palavras-chave: Libras; Ensino; Decreto; Surdo

* Possui graduação em Administração Pela Faculdade Regional De Filosofia Ciências E Letras De Candeias - BA (2010). Sem comprovação de experiência na área de Administração, com ênfase em Administração. Possui especialização em LIBRAS - Língua Brasileira De Sinais pela UNINTER/FACINTER - BA (2012). Possui experiência na área de Libras. Cursando Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na Universidade de Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. É membro do Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global. É professor voluntário no Curso de Introdução à LIBRAS e sua cultura coordenado pelo Prof. Doutor Alexandre António Timbane. E-mail: ell_pp13@hotmail.com

Après tout, qu'est-ce que la langue des signes brésilienne ? Aspects théoriques et introductifs

Abstract: La Libras est une langue maternelle naturelle, visuelle et spatiale pour la communauté sourde qui utilise des signes dans sa communication. C'est une langue avec sa propre structure grammaticale, autonome, avec sa propre culture parlée au Brésil. Pour cette raison, la Balance est un puissant symbole d'identité pour les personnes sourdes, en partie à cause de la lutte pour trouver leur identité dans un monde entendant qui a traditionnellement méprisé leur langue et nié leur culture (PEREIRA, 2011, p.35). L'enseignement-apprentissage Libras est récent (Loi fédérale 5626/2005) car la communauté sourde a toujours été exclue, méprisée et empêchée de progresser socialement, économiquement, politiquement et intellectuellement par la société. Cette exclusion des sourds est quasi mondiale, nécessitant le développement de «politiques publiques et linguistiques» (TIMBANE & VICENTE, 2019) qui touchent les sourds. La Balance, étant une langue naturelle, présente un système linguistique cohérent qui permet une communication complète, bien que les locuteurs soient exclus et considérés comme handicapés (QUADROS & KARNOPP, 2004). C'est après la loi fédérale n° 10.436/2002 que le Brésil a pris conscience de l'enseignement, de la diffusion et de la valorisation de cette langue. Les Brésiliens résistent à la mise en œuvre de la loi fédérale 10 436/2002 de telle sorte qu'il était nécessaire pour chaque municipalité de créer une loi locale pour faire pression sur la mise en œuvre de la loi fédérale. La municipalité de São Francisco do Conde a créé la loi municipale n.540/2018 pour se conformer à la loi fédérale. Cette loi vise à renforcer le respect des préceptes de la loi fédérale, car à de nombreux moments, les lois restent sur le papier sans respect ni contrôle du respect.

Mots-clés : Balances; Enseignement; Décret. Sourd

Recebido em: 11/03/2021

Aprovado em: 24/04/2021

Para citar este resumo/vídeo (ABNT): SILVA, Everton Pereira da. Afinal, o que é Língua Brasileira de Sinais? Aspectos teóricos e introdutórios. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.518-519, jun./dez. 2021.(vídeo 32'34")

Para citar este resumo/vídeo (APA): Silva, Everton Pereira da. (jun./dez. 2021). Afinal, o que é Língua Brasileira de Sinais? Aspectos teóricos e introdutórios.. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 518-519 (Video, 32'34").

O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução



Everton Pereira da Silva *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8485-573x>

LINK DO VIDEO NA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS):

<https://www.youtube.com/watch?v=H32JXy-eLHU>

Resumo: Ensinar e divulgar a Libras e sua cultura é proporcionar a inclusão (BRASIL, Lei Federal n. 5.626/2005), é ser humanista e é, sem sombra de dúvidas, imergir num mundo cultural bem diferente. Se conhecemos o outro, então fica fácil lidar com ele e compreendê-lo de forma plena. A motivação para a presente pesquisa se prende com o fato de que a Libras é a língua oficial da Cidade de São Francisco do Conde (BA), segundo Lei Municipal nº 540/2018. Sendo oficial, é importante que a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a sociedade civil sanfranciscana apoiem essa política para que cada vez mais possamos contribuir para a melhoria da sociabilidade no município. Aprender uma língua é ao mesmo tempo aprender a cultura de um povo (CAMARA JR., 1955), então o ensino constitui um momento de aprendizagem da cultura surda que ainda é pouco conhecida e compreendida pela sociedade. A Libras, segundo Carmozine e Noronha (2012), recebeu a primeira consideração por meio da Declaração Universal de Direitos Linguísticos (1996), tendo em 2002, o Brasil ter promulgado a Lei nº 10.436, Lei que reconheceu a Libras como a Língua Oficial do Brasil. Essa decisão é da política linguística e o ensino que está decorrendo nas escolas municipais está no âmbito do planejamento.

Palavras-Chave: Libras; Ensino; Alfabeto; Surdo

Abstract: Teaching and disseminating Libras and its culture is to provide inclusion (BRASIL, Federal Law n. 5626/2005), is to be humanist and is, without a shadow of a doubt, to immerse yourself in a very different cultural world. If we know the other, then it is easy to deal with him and understand him fully. The motivation for this research is linked to the fact that Libras is the official language of the City of São Francisco do Conde (BA), according to Municipal Law Nº 540/2018. As official, it is important that the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB), Sanfranciscan civil society

* Possui graduação em Administração Pela Faculdade Regional De Filosofia Ciências E Letras De Candeias - BA (2010). Sem comprovação de experiência na área de Administração, com ênfase em Administração. Possui especialização em LIBRAS - Língua Brasileira De Sinais pela UNINTER/FACINTER - BA (2012). Possui experiência na área de Libras. Cursando Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na Universidade de Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. É membro do Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global. Foi professor voluntário no Curso de Introdução à Libras e sua cultura coordenado pelo Prof. Doutor Alexandre António Timbane. E-mail: ell_pp13@hotmail.com

Silva, Everton Pereira da. O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução...

support this policy so that we can increasingly contribute to the improvement of sociability in the municipality. Learning a language is at the same time learning the culture of a people (CAMARA JR., 1955), so teaching constitutes a moment of learning about the deaf culture that is still little known and understood by society. Libras, according to Carmozine and Noronha (2012), received the first consideration through the Universal Declaration of Linguistic Rights (1996), and in 2002, Brazil enacted Law No. 10,436, a Law that recognized Libras as the Official Language of Brazil. This decision belongs to language policy and the teaching that is taking place in municipal schools is within the scope of planning.

Keywords: Libras; Teaching; Alphabet; Deaf

Recebido em: 11/08/2021

Aprovado em: 25/09/2021

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural

Para citar este resumo/vídeo (ABNT): SILVA, Everton Pereira da. O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.520-521, jun./dez. 2021. (Video:39'15'')

Para citar este resumo/vídeo (APA): Silva, Everton Pereira da (jun./dez. 2021.). O alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma introdução. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 520-521.(Video:39'15'')

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

História concisa das escritas das línguas de sinais



Leandro Andrade Fernandes *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8258-8682>

LINK DO VIDEO NA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS):

<https://www.youtube.com/watch?v=VIQVpZRnJrg>

Resumo: A escrita pode ser definida como a representação dos sons da fala, todavia, ao considerarmos as línguas de sinais, a escrita passa então a estampar os parâmetros formadores dos sinais. Sendo eles: configuração de mão, orientação da palma, ponto de articulação, movimento e expressões não manuais. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma síntese sobre as diferentes propostas de escritas em utilização em nossa sociedade, assim como aquelas que caíram em desuso, mas que, serviram como base para a elaboração daquelas que as sucederam. Logo, apresentamos em ordem cronológica de forma concisa: i) seus idealizadores, ii) seu ano de criação, iii) seus objetivos, iv) locais de utilização e por fim, v) uma singela discussão da importância da escrita para a comunidade surda e para o processo de ensino-aprendizado do indivíduo surdo. Assim, defendemos a concepção de que a escrita pode: a) contribuir para a aprendizagem de uma língua, b) possibilita uma comunidade se expressar em sua própria língua, c) registrar a língua em uma modalidade que possibilita sua conservação, dentre outras. Apesar de não termos uma escrita regulamentada para as línguas de sinais, o desejo de se escrever na supramencionada língua não é recente, logo, defendemos seu valor não apenas para a representação da língua, mas também para seu uso em sala de aula, auxiliando no processo de ensino-aprendizado, seja como primeira ou segunda língua.

Palavras-chave: História; Escrita de sinais; Libras ; ELiS.

Histoire concise des écrits en langue des signes

Résumé : L'écriture peut être définie comme la représentation des sons de la parole, cependant, lorsqu'on considère les langues des signes, l'écriture commence alors à marquer les paramètres qui forment les signes. Ce sont : la configuration de la main,

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Mestre em Estudos da Linguagem e graduado em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Docente do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia – ICHPO/UFU. Coordenador de área em Estudos Lexicográficos do Laboratório de Leitura e Escrita das Línguas de Sinais – LALELiS da UFG. Participa do GEPELELL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita, Livros e Linguagens vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade – NEPGED, UFU/Pontal. É professor de Libras na Universidade Federal de Uberlândia. Email: leandroandrade.lettras@gmail.com

l'orientation de la paume, le point de pivot, le mouvement et les expressions non manuelles. Cet article vise à rendre compte d'une synthèse des différentes propositions d'écriture en usage dans notre société, ainsi que de celles qui sont tombées en désuétude, mais qui ont servi de base à l'élaboration de celles qui les ont suivies. Ainsi, nous présentons dans un ordre chronologique concis : i) ses créateurs, ii) son année de création, iii) ses objectifs, iv) ses lieux d'utilisation et enfin, v) une discussion simple sur l'importance de l'écriture pour la communauté sourde et pour le processus d'enseignement-apprentissage de la personne sourde. Ainsi, nous défendons l'idée que l'écriture peut : a) contribuer à l'apprentissage d'une langue, b) permettre à une communauté de s'exprimer dans sa propre langue, c) inscrire la langue dans une modalité qui permet sa conservation, entre autres. Bien que nous n'ayons pas d'écriture réglementée pour les langues des signes, le désir d'écrire dans la langue susmentionnée n'est pas récente, par conséquent, nous défendons sa valeur non seulement pour la représentation de la langue, mais aussi pour son utilisation en classe, aidant à le processus d'enseignement-apprentissage, que ce soit en langue première ou en langue seconde.

Mots-clés: Histoire; L'écriture des signes; Libras; ELiS

Recebido em: 26/09/2021

Aprovado em: 26/09/2021



Para citar este artigo/comunicação (ABNT): FERNANDES, Leandro Andrade. História concisa das escritas das línguas de sinais. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.522-523, jul./dez. 2021.

Para citar este artigo/comunicação (APA): Fernandes, Leandro Andrade (jul./dez.2021). História concisa das escritas das línguas de sinais. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 1(2): 522-523.