Adriana Santos Batista
Fátima Aparecida de Souza
Lílian Teixeira de Sousa
Organizadoras

LEITURA E ESCRITA COMO TRAVESSIA

Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais (PROLEDES).



Pedro & João editores

LEITURA E ESCRITA COMO TRAVESSIA

Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais (PROLEDES)

Pedro & João
editores

Projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES)

Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, Edital 16/2023 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação

Instituições integrantes do projeto

Universidade Federal da Bahia (principal no Brasil)
Universidade Federal do Maranhão (associada no Brasil)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (associada no Brasil)
Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (principal em Angola)
Escola Superior Pedagógica do Bengo (associada em Angola)
Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar (associada no Senegal)
Universidade de Santiago (associada em Cabo Verde)

Apoio

Edital 16/23 Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento CAPES
Edital 14/24 PAEP-Educação Básica CAPES



Adriana Santos Batista
Fátima Aparecida de Souza
Lílian Teixeira de Sousa
(Organizadoras)

LEITURA E ESCRITA COMO TRAVESSIA

Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais (PROLEDES)

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Santos Batista; Fátima Aparecida de Souza; Lílian Teixeira de Sousa [Orgs.]

Leitura e Escrita como Travessia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 444p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2797-9 [Impresso]
978-65-265-2798-6 [Digital]

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Desigualdades. 4. Internacionalização. 5. África. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Fotografia da Capa: Julia Almeida Alquéres
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Os textos que compõem este livro foram aprovados pelo sistema de avaliação por pares, processo editorial que transcorreu ao longo do segundo semestre de 2025. Nossos agradecimentos aos pareceristas que aceitaram colaborar conosco.

Comitê Científico

Adélcio de Sousa Cruz (UFBA)
Alexandre António Timbane (UNILAB)
Alexander Yao Cobbinah (USP)
Aline Maria dos Santos Pereira (UNEB)
Ana Cristina Farias (UFBA)
Andréa Pisan (PUC-SP)
Celso Francisco do Ó (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo)
Cesar Lopes (UFRGS)
Cleonice Elias da Silva (UEMG)
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli (UFTM)
Débora Abdalla Santos (UFBA)
Dinis Vandor Sicala (ISCED-Benguela)
Eli Castanho (IFSP)
Eliana Correia Brandão Gonçalves (UFBA)
Fernanda Mota Pereira (UFBA)
Geová Bezerra Guimarães (IFPB)
Helena Regina Esteves de Camargo (UFBA)
Janaina de Jesus Santos (UESB)
Jesiel Ferreira de Oliveira Filho (UFBA)
Jorge Luís Cammarano González (Doutor em Educação pela Unicamp)
Julio Neves Pereira (UFBA)
Laís do Nascimento Salvador (UFBA)
Laureci Ferreira da Silva (Secretaria de Educação da Bahia)
Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA)
Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Marcilene Moura (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo)
Maria Aparecida de Lima Madureira (Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba)
Maria Luiza Freitas (UFPE)
Siderlene Muniz Oliveira (UTFPR)
Sheila Perina de Souza (Doutora em Educação pela USP em cotutela com a Universidade Pedagógica de Maputo)
Tatiana Sena dos Santos (UFBA)
Wânia Miranda Araujo da Silva (UFBA)

Sumário

Prefácio **11**
Valdir Heitor Barzotto

Apresentação: leitura e escrita como travessia **15**
Adriana Santos Batista
Fátima Aparecida de Souza
Lílian Teixeira de Sousa

MUNDOS QUE SE ENCONTRAM POR MEIO DA TRAVESSIA: SOBRE A COOPERAÇÃO EM QUE SE INSERE O PROLEDES **21**

Da mobilidade acadêmica à produção de conhecimento: reflexões sobre o intercâmbio discente Brasil-Angola no PROLEDES **23**
Adriana Santos Batista

Ao ler o texto é preciso ler o aluno: experiências de orientação marcadas pelo não-entender **41**
Thomas Massao Fairchild

O 27 de Maio de 1977 em Angola: relato de experiência de um mestrado sanduíche **67**
Cleyton Williams Golveia da Silva Brandão
Telma Brito Rocha
Jacob Lussento Cupata

Literatura, câmera, ação – o cinema da leitura: início de um percurso entre Sumbe e Tijucopapo **87**
Julia Almeida Alquéres

E quando o outro lado do oceano atravessa a professora?: experiências de (auto)formação de professores em Angola **107**
Maeve Pereira Rêgo
Angelina Pandita-Pereira
Bernardo Sacanene

A disciplina de educação moral e cívica como mecanismo de enfrentamento ao processo de aculturação em Angola 129
Isabele Pereira Nascimento
Osvaldino Wilson Mweleyavo António
Miguel Armindo João

Kisangwa: relato de experiência sobre o ensino da língua Umbundu 151
Odara Dèlé Almeida e Oliveira

Incorporação de variedades locais do português por escritores brasileiros e angolanos: as formas de expressão linguística e a noção de território 167
Noemy Oliveira Santos

PAISAGENS PELO CAMINHO: LÍNGUAS, LITERATURA E ENSINO 189

Os lugares das línguas angolanas nas escolas 191
Bernardo Sacanene

Manutenção e perda linguística: uma comparação entre Angola e Benim 211
Lílian Teixeira de Sousa
Adéchina Wenceslas Padonou

Cutting Out the Middleman: A Case Study of a Virtual isiZulu–Portuguese Language Exchange 233
Milan Puh
Nokukhanya Zulu

As literaturas africanas e afro-brasileira na escola: um olhar sobre planos de ensino e obras literárias 257
Aline Santos de Brito Nascimento
Fabiana Cajazeira Figueiredo

Línguas indígenas e soberania nacional: reflexões a partir dos processos pós-coloniais em Angola e na Argentina 279
Mariano Dubin
Arão Tomás Simão Chiquele

Identidade(s) nacional(is) na literatura anticolonial de Pepetela **297**
Moisés Damian Bonniek Almeida Cesar

O conceito de substância química em um manual de Ciências da Natureza de Angola: potências e limites **315**
Hélio da Silva Messeder Neto

PONTOS DE PARTIDA E CHEGADA: DESIGUALDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES **335**

Entre silêncios e silenciamentos: desigualdades socioambientais em materialidades discursivas sobre Angola **337**
Fátima Aparecida de Souza
Bernardo Sacanene
José Carvalho da Conceição Pedro Chipia

EJA, mulheres negras e trabalho doméstico: raça, gênero e alfabetização **355**
Marta Lima de Souza

O lugar enunciativo na escrita de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* **377**
José Railson da Silva Costa

Pensamento computacional na formação e prática de professoras que ensinam Matemática: contexto de um subsistema educacional de Valença-BA **397**
Taniele de Sousa Pereira
Irani Parolin Sant'Ana
Claudinei de Camargo Sant'Ana

(In)visibilidades e representações sociais da história: imagens de pessoas africanas no manual de história da 8ª classe em Angola **417**
Jacob Lussento Cupata

Sobre as autoras e os autores **435**

Prefácio

Valdir Heitor Barzotto[1]

Recebi o convite para prefaciar o livro *Leitura e Escrita como Travessia* como um presente. A leitura dos textos aqui reunidos aumentou ainda mais seu valor, pois tornou-se a constatação de que uma das tarefas que colocamos em nossa agenda está se concretizando: há anos venho conversando com alunos e colegas sobre a necessidade de formar uma geração que conheça, de fato, um pedacinho da África e fale sobre ele. Sempre foi urgente parar de tratar todo um continente como se fosse uma massa uniforme que se pode envelopar em poucas ou genéricas frases.

Na primeira vez que tive oportunidade de ir a Angola, convidei estudantes e colegas, como procuro fazer sempre, para atravessar terras e mares em busca de novo encontro. Nesse desafio embarcou a então doutoranda e hoje Professora Doutora Adriana Santos Batista, que integra a equipe coordenadora do projeto, que tem como um de seus resultados a presente obra, da qual é uma das organizadoras.

Fica aqui um reconhecimento a toda a equipe, com quem posso chamar a agenda de nossa.

Passados mais de dez anos dessa primeira ida a Angola, vemos em andamento a concretização da tarefa: vários textos aqui reunidos retratam as vivências de pessoas em um imenso pedacinho de Angola. Escritos que foram possíveis dado o seu envolvimento em um projeto politicamente engajado na necessidade de estabelecimento de trabalhos conjuntos com parceiros angolanos. Trata-se de um projeto que assenta suas bases na necessidade de produzir conhecimento, inclusive a respeito do que seja cooperação em humanidades, em especial no lado sul do hemisfério.

[1] Professor da Universidade de São Paulo. E-mail: barzotto@usp.br.

Os autores que contribuem para o livro, escrevendo parte do vivenciado no Sumbe e no Bengo, partilham com o leitor aspectos daquilo que desafiou seu modo de compreender a parte nova do mundo que passaram a ver e a sentir. Ao retornar da travessia, eles testemunham como reencontraram modificada a sua própria terra e o ponto do horizonte que seus olhos antes alcançavam.

Dessa forma, o livro resulta em um exemplo de uma das bases da internacionalização na área de humanas, que pode expandir-se para outras áreas. Isto é, fundar-se na implicação dos sujeitos na compreensão e comparação de culturas, de sistemas político-educacionais, e de ocupação, permanência e travessias de territórios.

Por isso, conclamo os leitores a irem aos textos, viverem a travessia, molharem-se e empoeirarem-se neles. Afinal, o leitor é o par mais importante, o que avalia sem métricas e com efetivo envolvimento e compromisso. Estimulo fortemente o leitor de posse do presente livro a ocupar seu lugar de ir ao texto com autoridade, antes de passar por resumos artificiais.

Na leitura atenta e própria de cada texto, o leitor pode encontrar ensinamentos a respeito da diferenciação que algumas instituições fazem entre *cooperação* e *solidariedade*. Isto porque, com certa frequência, o termo *solidariedade* é usado de modo a reforçar hierarquias, como se, numa determinada relação estabelecida, apenas um país tivesse conhecimento legítimo a fornecer ao outro. O termo *cooperação*, por sua vez, não raro é empregado para indicar simetria na relação entre universidades, geralmente de grande porte e/ou localizadas em países historicamente reconhecidos por seu lugar hierárquico de destaque em relação aos demais.

Embora os dois termos gozem de valor semântico positivo, o próprio termo *cooperação*, em determinados contextos, mascara uma hierarquia perpetuada desde os tempos coloniais. Portanto, ambos precisam ser interpretados em seus contextos a cada vez que aparecem.

Outro aspecto do livro, que justifica a leitura comprometida do leitor, é a apresentação do impacto dessa atividade que temos denominado de extensão internacional. Quem escreveu para o livro

a partir da experiência, apresenta o impacto em sua própria formação e na formação das pessoas que participaram das atividades previstas em seus cronogramas de trabalho. É certo que é necessário um acompanhamento de longo prazo para verificar os resultados, mas já temos um exemplo do que pode ser a análise do impacto da extensão: a própria escrita da experiência, a apresentação de textos resultantes das atividades e a leitura. Ou seja, a escrita de textos e sua leitura é um dos impactos da extensão. É diferente do impacto do texto escrito em outro texto escrito e exige com urgência a construção de modos de medi-lo. O quanto representam uma travessia, transpassar territórios conceituais, deslocar sujeitos para além de seus horizontes, pode ser um dos critérios. Fica o desafio ao leitor, na condição de par comprometido, a verificação de como estes textos impactaram quem escreveu e podem impactar quem está lendo sem intermediários.

Outra contribuição do livro, tão provocadora quanto importante, e que precisa ser ressaltada, é o fato de apontar para desafios que ficam para ser enfrentados no cultivo das relações de estudos com as universidades parceiras em Angola.

Ao lermos as pesquisas feitas sobre Angola, especialmente na área de ensino de línguas, constatamos que vários pesquisadores, voluntariamente ou não, acabam minorizando os falantes e as culturas de quem não tem a língua oficializada em Angola como língua materna. Alguns destes pesquisadores parecem colocar em primeiro lugar o objetivo de desqualificar as línguas minorizadas e seus falantes. Embora em algumas partes dos seus textos manifestem uma certa defesa dessas línguas, em outras nota-se que não chegam a estudar de fato as línguas que coexistem em um mesmo território. Talvez por isso, acabem por atribuir tudo o que foge ao padrão que julgam conhecer à interferência da língua minorizada na língua oficializada.

Em movimentos de pesquisa como o que resultou neste livro, é preciso convocar mais pesquisadores para, de fato, estudar línguas e seus aprendizados para evitar a acusação de

que as línguas minorizadas e seus falantes causam problemas às línguas oficializadas.

A leitura do livro permite ainda despertar para a necessidade de se ir além do relato do que foi aprendido e passar a analisar o vivido, os dados coletados, os sistemas etc., com a coragem de quem propõe e sustenta uma transformação. Uma atitude como esta desdobra-se em colocar em funcionamento uma análise mais crítica a respeito dos levantamentos de dados e estatísticas oficiais, as avaliações em larga escala, a bibliografia disponível sobre os temas tratados, e consequentemente os epistemicídios que os embasam.

E isso será possível com a formação que o projeto que resultou no presente livro propicia. Ou seja, formação de pessoas que se dispõem a fazer, a ir às práticas mais do que fazer perguntas ou estranhar o diferente. Reconhecer o diferente não implica em deixar as coisas como estão.

Por fim, espera-se que a formação propiciada no projeto também contribua para gerar mais interesse em fazer pesquisa em Angola, bem como condições para que a obtenção de um visto não seja empecilho para o trabalho.

Apresentação: leitura e escrita como travessia

Adriana Santos Batista[1]
Fátima Aparecida de Souza[2]
Lílian Teixeira de Sousa[3]

> Diz um ditado popular que só as montanhas é que nunca se encontram, mas as pessoas algum dia hão de se encontrar.

Quando organizamos a exposição *Angola Alisango*[4], na Universidade Federal da Bahia em 2025, escolhemos esse ditado para ser o fio condutor do caminho de fotografias, vivências e memórias que recebia convidados e participantes do I Encontro do PROLEDES: leitura e escrita em contextos de desigualdades sociais. Tal máxima, repetida constantemente pela professora Marcelina Cruz da Fonseca, do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, em Angola, aos estudantes brasileiros recebidos para o período de intercâmbio na instituição, nos permitiu refletir sobre uma dimensão muito específica da internacionalização no ensino superior, que ultrapassa metas e parâmetros de avaliação e diz respeito à vivacidade dos encontros decorrentes desse tipo de deslocamento.

Mover-se a outro território para estudar e pesquisar não é somente um ato protocolar de deslocamento espacial, mas uma abertura para outro tempo-espaço em que as identidades têm

[1] Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. *E-mail*: drisb11@yahoo.com.br.
[2] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. *E-mail*: fatima.souza@ufba.br.
[3] Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. *E-mail*: lilian.sousa@ufba.br.
[4] "Alisango" significa "encontros" em umbundu, uma das línguas mais faladas em Angola. Folder da exposição https://proledes.ufba.br/exposicao-angola-alisango-0.

constituições muito específicas e, não raro, o próprio fator motivador da viagem pode se reconstruir e gerar inquietações inesperadas. As interações, o convívio, o cotidiano da vivência em um outro país deixam pegadas no trabalho decorrente daquele que se propõe a se permitir ser transformado pelo intercâmbio.

Ainda que reconhecer todas essas marcas não seja possível pela própria amplitude de formas pelas quais elas podem se manifestar, são inúmeras as indagações quando olhamos em retrospecto. Quantas travessias nos constituíram? Por quantas ainda passaremos? Como a leitura e a escrita nos conduzem por diferentes mundos? Como atravessar territórios impacta em nossas habilidades de ler, escrever e pesquisar? Como ultrapassar fronteiras por meio da leitura e da escrita? *Leitura e escrita como travessia* é a materialização de algumas dessas inquietações, o resultado do trabalho de pessoas cujos percursos acadêmicos têm se encontrado, deliberadamente ou por acaso, ao longo dos últimos anos e escolhido construir conhecimento de forma colaborativa.

Com a alusão à travessia, nos remetemos tanto aos novos mundos que podem ser acessados ao se aprender ou se aventurar pela leitura e pela escrita, quanto aos impactos gerados pelos deslocamentos nos atos de ler e escrever. De quem lê as primeiras palavras, tal qual uma criança em fase de alfabetização, àquele que, mesmo lendo, não compreende os significados construídos em uma cultura distinta, como um pesquisador em um país estrangeiro, há algo primordial nesse percurso que só pode ser construído em parceria.

Neste livro, a pergunta central que nos move é: como formar professores e pesquisadores que possam ser tocados pelos diferentes encontros, capazes de agir para a produção de conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais? Para buscar meios de encará-la a partir de nossas áreas de atuação, nos articulamos em torno do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais", que logo em seus primeiros meses passamos a apelidar PROLEDES. Embora as ações de

internacionalização que acarretaram sua construção sejam anteriores à sua implementação formal, o início do projeto se deu em 2024 com a aprovação da proposta no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, Edital 16/2023 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação.

Iniciamos a parceria com Angola e, posteriormente, tivemos de agregar outros países devido a uma série de intercorrências no processo de obtenção dos vistos por parte dos estudantes, dentre elas destacamos a não emissão do documento em tempo hábil para cumprimento do cronograma. Houve casos em que, um ano após a solicitação, ainda não havia resposta sobre os pedidos; por esse motivo quatro estudantes não puderam ter suas estadias de estudo em Angola concretizadas. Cabe destacar que as bolsas não efetivadas não podem ser convertidas em outras ações para o projeto, tampouco acumuladas para os anos seguintes. Mesmo cientes de que, em conformidade com o edital Abdias Nascimento e outros similares, o processo de obtenção dos documentos para a viagem é de responsabilidade do estudante, há que se refletir sobre a importância da construção de acordos entre os países que viabilizem a efetivação dos deslocamentos necessários aos projetos de internacionalização.

A inclusão de mais países no projeto a partir de 2025 nos levou a rearticular nosso objetivo geral, de modo que ele passou a ter como foco investigar, em documentos oficiais, produção acadêmica e práticas em sala de aula de diferentes níveis, de Angola, Brasil, Cabo Verde e Senegal, a formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contexto de desigualdades sociais, considerando aspectos interculturais, sociolinguísticos e sociohistóricos. No âmbito do projeto, são oferecidas anualmente até 14 bolsas de mobilidade internacional para estudantes de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para que desenvolvam seus planos de trabalho por um período entre quatro

e dez meses em instituições de ensino superior dos países parceiros que integram a equipe. Entre 2024 e 2025, nove estudantes de pós-graduação da UFBA e da UESB puderam realizar seus intercâmbios no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe e na Escola Superior Pedagógica do Bengo, em Angola.

Em 2025, com o apoio do Edital 14/2024 PAEP-Educação Básica da CAPES, realizamos o I Encontro do PROLEDES, que, além dos bolsistas, recebeu pesquisadores igualmente interessados na temática. Os textos reunidos aqui são representativos do trabalho de pessoas que estiveram no evento e, de alguma maneira, têm participado das ações do projeto e buscado meios de lidar com desafios presentes em diferentes países, não somente aqueles que integram oficialmente a rede parceira. Para nós, só é possível construir conhecimento a partir de deslocamentos, tanto internos quanto externos, e do diálogo com o outro.

O Atlântico da capa, fotografado da perspectiva da praia do Sumbe pela doutoranda e curadora da exposição *Angola Alisango*, Julia Alquéres, durante sua estadia em Angola, é o mesmo que banha os países cujos aspectos sociais e linguísticos são abordados no livro: África do Sul, Angola, Argentina, Benim e Brasil. Cruzá-lo, simbólica ou efetivamente, permite-nos vislumbrar perspectivas epistemológicas que não alcançaríamos isoladamente. Trata-se não somente de uma escrita em grupo, mas da construção coletiva de condições para que seja possível pensar em avanços na formação de professores de maneira mais integrada.

Tal qual uma jornada, pretendemos conduzir o leitor de modo progressivo a compreender a constituição do projeto, repercussão e estudos afins desenvolvidos por pesquisadores parceiros. Para tanto, agrupamos os capítulos em três blocos: "Mundos que se encontram por meio da travessia: sobre a cooperação em que se insere o PROLEDES", "Paisagens pelo caminho: línguas, literatura e ensino" e "Pontos de partida e chegada: desigualdades e formação de professores".

Em "Mundos que se encontram por meio da travessia", reunimos textos que registram os caminhos que tornaram possível a

construção de um projeto de internacionalização em que estudantes de pós-graduação brasileiros pudessem estudar em instituições angolanas. Dentre os capítulos, há relatos de bolsistas da primeira turma de intercambistas, bem como de estudantes que, por outros editais e parcerias, puderam desenvolver pesquisas em Angola.

"Paisagens pelo caminho" reúne estudos sobre aspectos linguísticos, literários e educacionais de diferentes territórios. Nele, é apresentada a amplitude de parcerias articuladas ao redor do PROLEDES, que contemplam estudos não somente sobre um determinado país, mas que buscam estabelecer paralelos, como, por exemplo, entre África do Sul e Brasil, Argentina e Angola, Benim e Angola. Além disso, destaca-se no bloco a diversidade de áreas contempladas, o que implica uma concepção mais ampla sobre leitura e escrita.

Na última parte, "Pontos de partida e chegada", os textos escolhidos dão destaque a aspectos centrais do projeto sob diferentes pontos de vista teóricos. Como um movimento circular, retornamos aos dois países que iniciaram o PROLEDES, Angola e Brasil, e reunimos pesquisas que tocam em questões chave para o enfrentamento das desigualdades por meio da leitura e da escrita.

Por fim, talvez a principal contribuição deste livro seja a concepção de que o trabalho com a leitura e a escrita é uma das maneiras de garantir que haja encontro entre pessoas e mundos e que ele seja significativo para a produção de conhecimento. Que sua leitura possa ser inspiradora e inquietante o suficiente para o início de outras travessias e, quiçá, a criação de condições para que montanhas também venham a se encontrar.

MUNDOS QUE SE ENCONTRAM POR MEIO DA TRAVESSIA: SOBRE A COOPERAÇÃO EM QUE SE INSERE O PROLEDES

Da mobilidade acadêmica à produção de conhecimento: reflexões sobre o intercâmbio discente Brasil-Angola no PROLEDES

Adriana Santos Batista[1]

Introdução

Neste texto, apresento algumas reflexões sobre o processo de construção e execução do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES), apoiado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, da CAPES, que, entre outras ações, permite a estudantes de pós-graduação brasileiros a possibilidade de estudar e desenvolver pesquisas no exterior, nos seguintes países: Angola, Cabo Verde e Senegal. O objetivo deste capítulo é abordar, sob uma perspectiva discursiva, as posições-sujeito que podem ser assumidas durante o processo de intercâmbio, a fim de refletir sobre como diferentes produções escritas dão indícios para se pensar sobre as relações estabelecidas entre o sujeito e a produção de conhecimento em um território outro.

A concepção teórica adotada busca articular estudos discursivos e enunciativos ao projeto "Movimentos do escrito", desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise, segundo o qual por meio da análise de textos e suas versões é possível conjecturar sobre como comentários, sugestões ou experiências podem impactar na produção de conhecimento e na escrita (Barzotto, 2010). Para tanto, aproximo a concepção de movimento à de posição-sujeito, pois, assim como as intervenções em um texto têm impacto em sua composição, as intervenções nas condições para produção de conhecimento também têm o potencial de impactar os resultados obtidos.

[1] Professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail: drisb11@yahoo.com.br.

No que diz respeito à abordagem enunciativa e discursiva, o foco recai sobre as marcações e caracterizações de enunciador, enunciatário e referente, que apontam para uma heterogeneidade não somente enunciativa (Authier-Revuz, 1990), mas discursiva, passível de ser observada a partir de posições-sujeito assumidas no texto e das formações imaginárias depreendidas (Pêcheux, 1997). Tendo em vista que as formações dizem respeito a imagens que se constroem sobre o si, o outro e o que se aborda, as marcas de enunciação permitem vislumbrar a materialização de diferentes agentes no texto.

Para abordar os diferentes movimentos que podem ocorrer durante o processo de mobilidade discente, tanto em termos de preparação quanto após a conclusão do período, valho-me de um relato publicado em uma rede social por um intercambista integrante da primeira turma de estudantes, que esteve em Angola para desenvolvimento de seus estudos no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, na província do Cuanza Sul. A proposta empreendida toma sua publicação como metáfora para vislumbrar alguns dos movimentos que foram observados não somente nesta primeira turma, mas em outras situações de intercâmbio internacional discente. O texto divide-se em duas partes, na primeira abordo as características da cooperação Sul-Sul e bases do PROLEDES e, na segunda, analiso o relato publicado pelo estudante e movimentos depreendidos a partir dele, assim, problematizo a relação com o espaço e a possibilidade de produção de conhecimento.

O PROLEDES no contexto da cooperação Sul-Sul com Angola

O projeto PROLEDES tem como objetivo investigar, em documentos oficiais, produção acadêmica e práticas em sala de aula de diferentes níveis, a formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contexto de desigualdades sociais, considerando aspectos linguísticos, raciais, de classe e de gênero. As atividades tiveram início em 2024, com previsão de conclusão

em 2028; anualmente são oferecidas até 14 bolsas de mobilidade internacional para estudantes de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Federal do Maranhão para que desenvolvam seus planos de trabalho por um período entre quatro e dez meses em instituições de ensino superior específicas de Angola, Cabo Verde e Senegal.

Iniciamos a parceria com Angola e, após o primeiro ano, ampliamos a cooperação com Cabo Verde e Senegal devido às dificuldades que os estudantes encontraram na obtenção dos vistos de estudo; mesmo com 14 bolsas disponíveis, concretizou-se a ida de somente nove estudantes a Angola em 2024. Tal situação, caracterizada principalmente pela não emissão do documento em tempo hábil, chegando a um ano sem resposta sobre os pedidos, evidencia a importância de se articularem acordos entre os países que permitam a efetivação das parcerias de internacionalização. Ainda que o acesso aos documentos necessários à viagem seja de responsabilidade dos estudantes, em conformidade com o edital Abdias Nascimento, a prática tem mostrado que uma série de entraves burocráticos tem dificultado a plena aplicação dos recursos disponíveis.

A partir das ações do projeto, temos como objetivos promover acesso de discentes e de docentes pesquisadores às escolas dos países parceiros para estudo do contexto multilíngue de ensino da leitura e da escrita; fomentar a cooperação entre grupos de pesquisa para o estudo das especificidades linguísticas em contextos de desigualdade social; analisar as formas de ensino de história e cultura africana com o objetivo de levantar métodos em atendimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Buscamos responder a desafios históricos e contemporâneos relacionados à diversidade linguística, às práticas pedagógicas e à inclusão educacional.

Assumimos como princípio que a formação docente é uma política estratégica para o desenvolvimento social e econômico, sobretudo em países emergentes. Alinhada a essa concepção, adotamos uma metodologia qualitativa que integra diferentes

estratégias de investigação para assegurar possibilidade de aprofundamento nas análises. Entre os procedimentos estão: análise documental de políticas públicas, diretrizes e regulamentações educacionais; mapeamento da produção acadêmica existente sobre a temática, com organização do estado da arte; realização de estudos de caso em escolas de educação básica e instituições de ensino superior nos países participantes; observação de aulas, considerando as interações pedagógicas e os modos de ensino da leitura e escrita; entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a professores, gestores e estudantes, respeitando os protocolos éticos vigentes em cada instituição.

A publicação de editais como o Abdias Nascimento, que não restringia os países com os quais era possível fazer parceria, é um exemplo das possibilidades de articulação para internacionalização. Ainda que por vezes essas ações se façam sem a existência de recursos para custeio das viagens, hospedagem e outras despesas, há que se considerar que elas têm sido uma demanda cada vez mais presente no cotidiano das instituições de ensino superior brasileiras. Mais intensas no âmbito da pós-graduação, inclusive integrando critérios de avaliação de qualidade, elas inserem-se em uma série de iniciativas que visam promover visibilidade e integração da produção acadêmica. A título de exemplificação, tomemos um dos objetivos da internacionalização na pós-graduação presentes no *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: pós-graduação stricto sensu*: para apoio da gestão dos projetos das Instituições de Ensino e Pesquisa contempladas no âmbito do Edital 41/2017 - Programa Institucional de Internacionalização CAPES-Print e demais interessadas:

> - Evoluir da simples mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o desenvolvimento econômico nacional (CAPES, 2020, p. 07).

A caracterização efetuada em "simples mobilidade acadêmica" sugere que a ida de estudantes e professores brasileiros ao exterior não é o objetivo pretendido e que esses deslocamentos não necessariamente garantem a efetividade das ações de internacionalização. Segue-se à explanação a afirmação de que o foco são as "bases tecnológicas mais sofisticadas", da qual é possível depreender que se tem uma concepção hierárquica em que o Brasil estaria em posição inferior em termos acadêmicos e tecnológicos. Trata-se de uma possibilidade de cooperação baseada na ideia de assimetria entre os países e instituições, de modo que um assume posição de superioridade em relação aos demais.

Prosseguindo a exemplificação com dados relacionados ao CAPES-Print, programa de internacionalização que, entre 2019 e 2024, concentrou e promoveu a intensificação das ações de cooperação internacional em universidades brasileiras, houve uma reserva de 70% dos recursos para parcerias desenvolvidas "com instituições de países com os quais a CAPES mantém cooperação efetiva [...], cujas colaborações tenham mostrado resultados mais relevantes em termos quantitativos e qualitativos" (CAPES, 2017). A lista contava com os seguintes países, dos quais somente um é africano: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia, Suíça.

O Programa Redes para Internacionalização Institucional - CAPES-Global.edu, concebido como uma iniciativa mais abrangente que o CAPES-Print, teve seu edital publicado em 2025 e apresenta como um dos objetivos: "promover parcerias entre instituições nacionais, de diferentes regiões do país e com diferentes estágios de internacionalização, visando à cooperação internacional e o processo mútuo de ensino-aprendizagem com instituições do Norte e do Sul Global" (CAPES, 2025). Nesse modelo, já não se trata de determinar países como prioritários, consideram-se as assimetrias no interior do próprio país e tanto

Norte quanto Sul Global são tidos como parcerias possíveis. Tal concepção de parceria baseia-se na ideia segundo a qual os diálogos interculturais são determinantes para que se tenha a produção de conhecimento e o avanço frente a diferentes necessidades enfrentadas pelos países, perspectiva defendida por pesquisadores como Walsh (2010) e discutida por nós em trabalhos anteriores (Kato, Batista, 2022).

Os dois programas citados são exemplos de modos pelos quais tem ocorrido a internacionalização na pós-graduação. Tais iniciativas têm impactado de diferentes formas as políticas e as formas de gestão universitárias, visto que a qualidade e o impacto do desenvolvimento científico e tecnológico também se vincularam ao volume e às formas de cooperação que as instituições de ensino superior têm o potencial de desenvolver. No primeiro exemplo, em que se priorizavam os países do Norte Global, a concepção subjacente é a de colaboração entre um país desenvolvido e um em desenvolvimento, no caso, o Brasil. Embora possa haver exceções em determinadas áreas do conhecimento, a relação prioriza o binômio centro *versus* periferia, Norte *versus* Sul.

Tal política, conforme já discutido por Barbosa e Batista (2019), está centrada em uma perspectiva de reprodução controlada do conhecimento, de maneira a conduzir à compreensão de que os agentes do Norte seriam superiores em termos técnicos e científicos aos do Sul. Um dos riscos dessa visão é que, a partir desse entendimento, haja práticas de "culturas, valores e modos de interpretações que passam a ser considerados universais" (Barbosa, Batista, 2019, p. 11). Nas parcerias Sul-Sul, por sua vez, embora também haja assimetrias entre os diferentes agentes, não é necessariamente pela possibilidade de encontrar recursos mais sofisticados que se estabelecem as cooperações, um dos principais objetivos é construir coletivamente a partir de características compartilhadas e na consideração de que a produção de conhecimento também pode avançar se pensada por grupos que compartilham desafios inclusive em termos de desenvolvimento.

Nesse cenário de políticas de internacionalização, o PROLEDES se insere como uma proposta alternativa de cooperação acadêmica, em que os estudantes brasileiros pudessem vivenciar a experiência de estudar em uma instituição de ensino superior angolana, ser coorientados por docentes dessa instituição, participar das atividades acadêmicas, tal qual os estudantes angolanos que recebemos nas instituições brasileiras em ações de intercâmbio. Um dos diferenciais dessa ação é que o programa de doutorado que permitiu nossa participação no Edital Abdias Nascimento foi fruto da cooperação Angola-Brasil, cujos contatos iniciais se deram em 2013 e foram se delineando com mais intensidade a partir de 2016 com a realização do I Seminário de Formação de Professores Angola-Brasil, no ISCED Sumbe (Sousa, Sakongo, António, 2019).

Dentre os muitos projetos criados a partir da cooperação, iniciada principalmente por meio dos contatos do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP) com o Prof. Dr. Lourenço Lino de Souza, então diretor do ISCED quando o instituto era ligado à Universidade Katyavala Bwila, destaca-se a criação do curso de doutorado em Ciências da Educação, conforme descrito por Campos (2025) na conferência de abertura do I Encontro do PROLEDES:

> Em 2019, formou-se um grupo de trabalho, liderado pelo Prof. Dr. Lourenço Lino de Sousa (então no ISCED/S, mais tarde no Instituto Politécnico do Sumbe) e pela Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa (UFTM), com o objetivo de elaborar um projeto para um doutorado em Ciências da Educação, alinhado às diretrizes do Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente de Angola. O projeto contou com a colaboração de outros professores brasileiros, como Valdir Heitor Barzotto (FEUSP), Sulemi Fabiano Campos (UFRN) e Thomas Massao Fairchild (UFPA). Em 2021, o projeto foi aprovado pelo Ministério do Ensino Superior de Angola e submetido a um edital da Expertise France/UNI.AO, da União Europeia, para financiamento de pós-graduação em África. Em 2023, o financiamento foi aprovado, viabilizando a criação do primeiro doutorado em Ciências da Educação fora da capital, Luanda. O

> processo seletivo ocorreu em setembro de 2023, com 30 alunos aprovados, e teve o início das aulas em novembro daquele ano. (Campos, 2025).

A cooperação da qual resultou o doutoramento não é circunscrita a um único projeto, grupo de trabalho ou universidade. Trata-se de pessoas que, com o passar do tempo, foram se agregando às ações e buscando formas de lidar colaborativamente com os parceiros angolanos em busca de caminhos para desafios compartilhados, predominantemente em âmbito educacional. Esse constitui-se como um exemplo de cooperação Sul-Sul, não somente pelas características dos países envolvidos, mas pelas formas como se deram as ações empreendidas: partindo de desafios em alguma medida comuns aos países e buscando alternativas colaborativas.

Para concretizar tal concepção, entendemos que é fundamental gerar reflexões, estabelecer análises comparativas, encontrar pontos de diálogo e de divergência entre as práticas educativas presentes no Brasil e em Angola. Ou seja, é necessário considerar os elementos culturais, as desigualdades econômicas, as variedades, os preconceitos linguísticos e as questões étnico-raciais existentes nessas duas sociedades e que são constitutivas das práticas de formação docente.

Por mais que se tenham tais ponderações como princípio, há que se considerar que as pesquisas são feitas por sujeitos atravessados por diferentes histórias, vivências e características e que, ao entrarem em contato com um outro território, diversos atravessamentos e desafios fazem-se presentes. Mesmo que haja semelhanças em termos de aspectos culturais, há descobertas, estranhamentos e questionamentos que só ocorrem quando se vivencia uma outra cultura, não somente a universitária, mas comunitária e social, tendo em vista que a estadia mínima para mestrandos pelo projeto é de quatro meses e seis meses para doutorandos. Na seção seguinte abordarei mais detidamente esse processo.

Movimentos discursivos do intercâmbio: análise do relato de um estudante

A publicação sob análise foi realizada pelo estudante em sua conta no Instagram em 2024, um mês após chegar a Angola. Trata-se de uma parte de pequenas reflexões por ele compartilhadas, que conjuntamente funcionavam como um diário de viagem visível aos que queriam acompanhar o período de atividades no exterior; o texto, portanto, não fazia parte dos escritos que compunham seu trabalho acadêmico ou das solicitações em decorrência do projeto. Como escrita que congrega experiências pessoais, expectativas e impressões da travessia realizada, ela pode ser indicativa de movimentos que intercambistas podem vivenciar durante sua estadia em outro país, resultantes do embate entre realidade projetada e experienciada, especialmente no contexto de uma cooperação Sul-Sul, ou seja, com um país também em desenvolvimento.

Sua presença funciona principalmente como um exemplo de alguns dos movimentos que puderam ser observados entre as pessoas que têm participado do projeto, mas que também podem se evidenciar em outros casos de cooperação acadêmica, por pessoas em diferentes níveis de formação. O trecho a seguir mantém a escrita original com omissões nas passagens em que se utilizam nomes:

> 1 mês aqui em Angola e o papai [nome] tem umas coisas pra contar proceis:
> 1 - Estado aqui se chama província e aqui não tem farinha que a gente usa tanto na comida;
> 2 - Não vende farinha de cuscuz;
> 3 - Não vende vassoura de piaçava;
> 4 - O pão é muito gostoso e com massa fofa;
> 5 - O povo é bem educado e receptivo;
> 6 - povo aqui fala cantando como em Salcity;
> 7 - Aqui toca música brasileira, já vi Marília Mendonça, bk, raça negra, Luan Santana, sertanejo Gospel (deus eu tenho tanta benção), raça pura (o pinto do meu pai);

8 - Povo tem gogó (cantam muito), uma vizinha soltou a pura "eu tô solteiro forçado uhuuuuu;
9 - Já me chamaram de padrinho, mais velho mano (essa é como piva em salcity);
10 - Uma criança adotou o nome de [nome] pra mim;
11 - As crianças batendo em minha porta, me dando bom dia, boa tarde na rua é muito fofo;
12 - Algumas pessoas pensam que sou angolano e a cada dia sinto que devo agradecer mais e reclamar menos, que sou sim, um africano em diáspora e sou da cidade mais rica do mundo. Isso é tudo, por enquanto…

O texto, em forma de tópicos, publicado no *feed* do Instagram, reúne, em primeira pessoa, algumas impressões sobre o país, de modo a estabelecer comparações com o Brasil e registrar detalhes que se destacaram pela perspectiva do enunciador estudante. À luz da concepção de heterogeneidade enunciativa (Authier-Revuz, 1990), é possível observar no relato o desdobramento do enunciador entre as posições de estudante e narrador-afetado, um dos recursos utilizados é o da embreagem enunciativa, em que a terceira pessoa é empregada como primeira no seguinte trecho "1 mês aqui em Angola e o papai [nome] tem umas coisas pra contar proceis:".

Nos âmbitos discursivo e enunciativo, a embreagem contribui para estabelecer uma separação e enfatizar diferentes funções exercidas pelo enunciador, o que neste caso se estabelece na divisão entre o "papai [nome]", que ao contar as suas impressões cumpre também a função de ensinar, e o intercambista em primeira pessoa que compartilha suas observações. Com o emprego de "papai [nome]", gera-se também o efeito de legitimidade pela metáfora familiar, posição superior de experiência em relação ao outro. No relato, materializa-se também a figura do enunciatário, aquele a quem se destina a publicação, em um tom informal evidenciado não somente pela forma como se dá a descrição, mas pelo emprego de "proceis"; há também a marca de primeira pessoa do plural inclusivo, em "a gente", que aproxima aquele que lê do relato e o circunscreve como brasileiro, e não angolano.

Feitas as apreciações iniciais sobre o texto, discutirei quatro movimentos que pessoas em cooperação Sul-Sul podem experimentar e que observo a partir da divisão do texto sequencialmente em quatro partes que exemplificam quatro diferentes posições-sujeito. O percurso adotado toma o relato do estudante para pensar metaforicamente sobre como a saída de seu território de origem implica na passagem por territórios outros não necessariamente os delimitados geograficamente, o que de algum modo promove um deslocamento identitário. Assim, dividimos o texto para nos atentarmos aos movimentos que dão indícios para se pensar em como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com o território e com a produção de conhecimento. As análises se iniciarão pelo território das ausências, passando pelo das maravilhas, pela descrição do espaço e pela possibilidade de se reconhecer.

Território das ausências

Nos primeiros três itens do texto, são expressas impressões de Angola a partir da comparação com o Brasil e com o que, para o enunciador, seriam características triviais, iniciando pela forma como os Estados são nomeados, pelos tipos de farinha e de vassoura presentes, como se vê a seguir:

> 1 - Estado aqui se chama província e aqui não tem farinha que a gente usa tanto na comida;
> 2 - Não vende farinha de cuscuz;
> 3 - Não vende vassoura de piaçava

Destaca-se o fato de as comparações serem feitas predominantemente por meio da indicação das ausências, daquilo que não há, "farinha que a gente usa tanto na comida" e não se vende, "farinha de cuscuz e vassoura de piaçava". A caracterização que encabeça o texto, portanto, ancora-se na indicação das ausências e carências do território, levando em consideração o que seria esperado a partir do lugar de origem. Não são, entretanto,

quaisquer ausências, mas características culturais próprias que ajudam a construir a imagem do africano em diáspora.

Para aqueles que se propõem a trabalhar com esse tipo de cooperação acadêmica, trata-se de um desafio basilar: compreender que, embora possa existir esse momento de apontar ausências e problemas, principalmente pelo choque inicial ao adentrar em um outro contexto cultural, há que se ultrapassar essa etapa, sob pena de reforçar concepções estigmatizadas sobre o país, sua cultura e seu povo.

Território das maravilhas

Em oposição ao movimento inicial, há o de enaltecimento, que podemos observar nos itens entre quatro e seis:

4 - O pão é muito gostoso e com massa fofa;
5 - O povo é bem educado e receptivo;
6 - povo aqui fala cantando como em Salcity;

Essa posição, assim como a anterior, também pode estar desvinculada da realidade, presa a uma utopia sobre o que significa visitar um país do continente africano. O território das maravilhas é descrito a partir do enaltecimento de características cotidianas, como o sabor e a textura do pão, o modo de agir das pessoas para com os visitantes e seu falar "cantado" como o de Salvador, cidade nomeada pelo apelido de Salcity. Tal valoração positiva do espaço habitado, ainda que por impressões bastante subjetivas, por vezes ganha contornos de resgate à ancestralidade e a aspectos culturais disseminados forçosamente no Brasil por conta dos processos de escravização.

As características enaltecidas remetem metaforicamente a três aspectos comumente usados para se remeter à identidade de uma nação: culinária (pelo pão de massa fofa), afetividade (pelo povo educado e receptivo) e língua (pelo falar dito cantado). Se pensadas

a partir do contexto de origem, são apreciações muito próximas às que são feitas em relação ao Brasil e, em particular, à Bahia.

Tais movimentos descritos até então, que vão do reforço às ausências à exaltação das maravilhas, são como pólos opostos de duas formas de lidar com o contexto de intercâmbio, ou com contextos de deslocamentos geoculturais por diferentes motivos. Em qualquer dos extremos em que se esteja, a possibilidade de analisar o local em que se insere, em todas as suas complexidades, torna-se uma tarefa desafiadora.

Território descrito

Uma ação cujo alcance esperamos ser possível após o estranhamento e a adaptação iniciais é a capacidade de descrição, de observarem atentamente o que é experienciado, mesmo que atravessados por suas concepções pessoais. A habilidade de descrição é o primeiro passo para ser capaz de lidar e fazer pesquisa com dados em um território distinto; na publicação sob análise, a descrição concentra-se nos itens entre sete e dez:

> 7 - Aqui toca música brasileira, já vi Marília Mendonça, bk, raça negra, Luan Santana, sertanejo Gospel (deus eu tenho tanta benção), raça pura (o pinto do meu pai);
> 8 - Povo tem gogó (cantam muito), uma vizinha soltou a pura "eu tô solteiro forçado uhuuuuu;
> 9 - Já me chamaram de padrinho, mais velho mano (essa é como piva em salcity);
> 10 - Uma criança adotou o nome de [nome] pra mim;

Ao falar sobre as músicas que tocam, ainda que haja o apego ao que concerne aos artistas e ritmos brasileiros, há um exercício de observar a diversidade do que se escuta no Sumbe, partindo do que já é conhecido do repertório brasileiro; a percepção sobre as habilidades vocais também se materializa por meio da exemplificação do modo como uma vizinha cantava. Após a caracterização musical, passa-se à discussão sobre nomeação, o

modo como o enunciador foi tratado pelas pessoas com quem teve contato e, novamente, a comparação com as formas de tratamento em Salvador.

Os tópicos em que há mais descrições chamam a atenção para o ponto de partida das observações: o local de origem do estudante e as suas bases socioculturais. Partindo do princípio segundo o qual o ato de descrever relaciona-se àquilo que é possível visualizar, compreende-se que, pelo menos num primeiro momento, as aproximações se darão, seja por contraste ou semelhança, tomando como elementos principais aqueles já conhecidos e as projeções sobre o que se esperaria encontrar em Angola. E se nos questionamos sobre os limites e possibilidades da construção de conhecimento em situações de intercâmbio discente, há que se levar em consideração que o tempo é um dos fatores determinantes, pelo menos para se garantir a possibilidade de contato com o novo de modo que as visões mais superficiais iniciais não sejam cristalizadas e disseminadas sob a alegação de um contato insuficiente.

Reconhecer-se no território

O último movimento que gostaria de destacar é o de reconhecer-se no território, aquele tomado como objetivo principal do projeto e que, certamente, é o mais difícil de se atingir. Tal reconhecimento passa não somente pela habilidade de descrição do que é vivenciado, mas por uma profunda reflexão sobre quais outras identidades se assumem ou se constroem ao se propor a vivenciar um projeto investigativo que envolve a estadia prolongada em um território outro no continente africano. Para tratar desse aspecto, que diz respeito a possíveis implicações epistemológicas do reconhecimento de si a partir do contato com o outro, retomo os dois últimos tópicos que compõem a publicação:

> 11 - As crianças batendo em minha porta, me dando bom dia, boa tarde na rua é muito fofo;

> 12 - Algumas pessoas pensam que sou angolano e a cada dia sinto que devo agradecer mais e reclamar menos, que sou sim, um africano em diáspora e sou da cidade mais rica do mundo. Isso é tudo, por enquanto…

Ambos os tópicos, além de apresentarem uma descrição sobre o contato com as pessoas, materializam a posição do enunciador frente a esse contato: por um lado, com a observação da ternura no gesto das crianças, por outro, com a percepção das pessoas acerca de si e a consequente reflexão sobre quem é o sujeito nesse entremeio. A finalização do texto aponta para uma possibilidade de continuidade das reflexões pelo emprego de "por enquanto" e problematiza a identidade do estudante e sua condição como "africano em diáspora".

A divisão marcada no texto entre o que se enuncia que as pessoas pensam e como o estudante enuncia se reconhecer permite refletir sobre as percepções envolvidas nos deslocamentos do intercâmbio em alusão às formações imaginárias discutidas por Pêcheux (1997): as imagens que se formam sobre si, sobre o outro e sobre os territórios; as imagens que imagina que o outro forme acerca de si, dos intercambistas e dos territórios. A formação dessas imagens é intrínseca aos processos discursivos e ocorre mesmo que não seja possível identificá-las nos textos; tendo isso em mente, problematiza-se o seguinte: mesmo que se criem as condições institucionais e logísticas para o intercâmbio e o desenvolvimento de pesquisas durante a estadia em um outro país, a produção de conhecimento decorrente desse processo passará necessariamente sobre o reconhecimento de si como parte do integrante do grupo que vem construindo formas de fazer pesquisa colaborativa em contextos de desigualdades sociais, e não como expectador externo ao processo. A criação dessa cultura de grupo e de implicação para com os desafios inerentes a se produzir conhecimento com nossos parceiros de Angola e de outros países tem sido um dos principais desafios empreendidos pelo PROLEDES e outros projetos de mobilidade.

Considerações finais e perspectivas de movimentos futuros

A partir dessas posturas, adoto como princípio que nosso papel como pesquisadores na cooperação Sul-Sul é criar uma cultura de colaboração e pesquisa em que possamos ir a outros territórios não para estudá-los apenas como objeto, mas para pesquisar com as pessoas desses lugares, sermos afetadas pela experiência e produzirmos conhecimento a partir daí. O que buscamos são possibilidades de construção conjunta do conhecimento a partir de nossas realidades, concepção que tem como implicação o fato de as condições necessárias para as ações não estarem previamente organizadas, cabendo aos próprios agentes a construção dos requisitos mínimos para que os acordos e projetos possam se estabelecer, como ocorreu com a criação do curso de doutorado do ISCED Sumbe.

Se internamente o texto do estudante aponta para movimentos que podemos evidenciar na prática de ações de internacionalização, o efetivo resultado em termos de produção de conhecimento só poderá ser vislumbrado futuramente, com a elaboração e divulgação das pesquisas que têm sido empreendidas. O reconhecimento de si no território outro para desenvolvimento de um estudo colaborativo e suas implicações podem se manifestar, inclusive, em ações que ultrapassem a possibilidade de mensuração no texto escrito, mas repercutam em sala de aula, dado que muitos dos intercambistas atuam como professores de educação básica no Brasil. Assumimos, portanto, a mobilidade acadêmica como espaço de produção de conhecimento cujas fronteiras não são previamente delimitadas.

Retomando as posições-sujeito materializadas no texto e estendendo-as a uma discussão sobre as condições necessárias para que cooperações desse tipo possam de fato repercutir no avanço das discussões educacionais em ambos os países, acreditamos que o percurso a ser trilhado pelos territórios das ausências, das maravilhas, da descrição e do reconhecimento de si próprio não é um caminho que se faz só. Trata-se de uma empreitada de

formação, pesquisa, escrita e, principalmente, vida, que só é possível com a colaboração de pessoas comprometidas com a superação de desafios em suas diferentes áreas de atuação.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

BARBOSA, Marinalva Vieira; BATISTA, Adriana Santos. Apresentação - Educação, diversidade cultural e linguística: debates sobre questões de Angola e do Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 1, p. 7-23, jul. 2019. ISSN 2178-9770. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3849/3838. Acesso em: 05 out. 2025. DOI: https://doi.org/10.18554/cimeac.v9i1.3849.

BARZOTTO, Valdir Heitor. A expressão da modalidade linguística e a análise de textos acadêmicos. In: CUNHA, Cleide Lúcia; PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 27-35.

CAMPOS, Sulemi Fabiano. Caminhos da cooperação internacional: a educação como desafio no Sul Global. **Conferência de abertura apresentada no I Encontro do Proledes Angola-Brasil**. Salvador, Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES (Brasil). **Edital nº 41/2017 – Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-Print**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES (Brasil). **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional**: pós-graduação stricto sensu. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Acelerao_da_Internacionalizao_Institucional.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES (Brasil). **Edital nº 13/2025 – Seleção de propostas para o Programa de Internacionalização da Pós-Graduação Brasileira**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/14072025_Edital_2636183_SEI_2634820_Edital_N__13_2025.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

SOUSA, Lourenço Lino de; SAKONGO, Amélia Freire; ANTÓNIO, Miguel Casimiro. Ações desenvolvidas pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED CS) em conjunto com as universidades brasileiras parceiras. **Cadernos CIMEAC**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 24–33, 2019. DOI: 10.18554/cimeac.v9i1.3875. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3875. Acesso em: 19 out. 2025.

KATO, Danilo Seithi; BATISTA, Adriana Santos. Ciência e tradição na formação de pesquisadores em Angola: discursos sobre a água. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4856. Acesso em: 19 out. 2025.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-105.

WALSH, Catherine. **Estudios (inter)culturales en clave decolonial**. Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 12, p. 209-277, jan./jun. 2010.

Ao ler o texto é preciso ler o aluno: experiências de orientação marcadas pelo não-entender

Thomas Massao Fairchild[1]

Considerações iniciais

Neste texto, faço um relato reflexivo de duas experiências de orientação de estudantes de mestrado no contexto da cooperação com o Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED/S) – Angola. Procuro estabelecer, a partir de uma narrativa que assumo como bastante pessoal, qual é o sentido em que esse tipo de política pode beneficiar mutuamente as instituições envolvidas.

Dou primazia ao relato do convívio cotidiano com os parceiros de trabalho por entender que a tônica dos discursos sobre a internacionalização tende a negligenciar esse plano, tratando-a preferencialmente como uma meta administrativa a ser apreciada de forma indireta, por meio de descritores quantitativos. Ao mesmo tempo, suspeito que boa parte da motivação para que nos lancemos em busca dessas parcerias, bem como os temores e os erros que comprometem algumas das tentativas nesse sentido, dizem respeito às situações vivenciadas no dia-a-dia pelas pessoas envolvidas, sobre as quais temos poucas reflexões sistemáticas. É talvez por isso que nos seja ainda difícil tratar do assunto em termos que não sejam os da burocracia, e talvez por isso nossas políticas de fomento não atendam plenamente aos nossos anseios. Creio, portanto, que se justifica a entrada que proponho ao tema.

A questão me remete um pouco ao dilema que Ginzburg afirma ter recaído sobre as Ciências Humanas depois de Galileu – "assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a

[1] Professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: tmfairch@yahoo.com.br.

resultados de pouca relevância" (1989, p. 178). Encorajo-me a seguir pela primeira senda lembrando-me, também, de uma passagem em que Schlieben-Lange tenta resolver esse dilema com uma anedota:

> Um colega e amigo da teoria literária, Michael Nerlich, conta, de maneira divertida e com a intenção de comprovar a contingência nos processos científicos, como ele percebeu, na hora de amarrar os cadarços de seu sapato num estacionamento em Brandenburgo, uma analogia entre um outro, que também teve problemas com seus sapatos voadores, a saber, Fabrício, na *Chartreuse de Parme* de Stendhal, e um deus antigo com sapatos voadores; e como ele chegou, na sua opinião de forma totalmente acidental, a uma interpretação nova da *Chartreuse de Parme*, na qual ele relaciona sistematicamente o romance com a mitologia antiga. Eu acredito que ele descreve aqui **não a casualidade dos processos científicos, mas sim a irrupção da sistemática na História, isto é, o momento em que objetos de saber já existentes se interligam de maneira sistemática através do efeito catalisador da amarração do cadarço do sapato**. (Schlieben-Lange, 1993, p. 9-10, destaques meus)

Penso que o gesto de relatar experiências pessoais se assemelha de muitas formas ao amarrar cadarços, na medida em que implica um esforço para extrair do contingente alguma linha de generalização. O fio condutor, muito à semelhança do ato de fazer um nó, aliás, é o não-entender: são histórias de como o processo de coparticipação na pesquisa de estudantes de mestrado me levou, repetidamente, à necessidade de reconhecer a instauração de um *não-senso* e, na impossibilidade de eliminá-lo, priorizar o *movimento* sobre o *consenso*.

Os segredos da *maestra*

Tive as primeiras experiências de trabalho no ISCED/S (então vinculado à Universidade Katyavala Bwila) em 2019, quando fui a Angola pela primeira vez. Retornei ao Brasil com o acordo que

orientaria dois alunos de mestrado. Cheguei a ter reuniões com eles enquanto estava lá, mas posteriormente soube que não seriam mais meus orientandos, por motivos que desconheço – primeiro desencontro de sentidos. Não me lembro como se definiram quem seriam as alunas que acabei acompanhando até a conclusão dos trabalhos. Todo este episódio inicial pareceu falar-me de grandes diferenças no modo de encarar a supervisão de uma pesquisa[2].

Formalizada a orientação, um próximo desafio consistiu em estabelecer um meio de contato para as orientações à distância. Esse meio era necessariamente a internet, mas, à época, o acesso à rede em Angola era muito mais caro e precário do que é hoje. Por conta disso, nos primeiros meses minhas alunas tiveram que se deslocar até as instalações do ISCED para conectar-se, o que gerou uma dificuldade para a instituição, pois elas precisavam estar acompanhadas por um docente para poder utilizar os equipamentos. A certa altura o procedimento se tornou inviável e decidimos passar às alunas a responsabilidade de conseguir acesso a conexão. Daí por diante, tivemos encontros que funcionaram bem e outros que precisaram ser cancelados e reagendados, ou porque o sinal era ruim, ou porque as alunas, para ter acesso à internet, precisavam ir a locais impróprios para o estudo, sem acesso aos materiais da pesquisa, com dificuldades para tomar notas ou consultar arquivos durante a conversa, por exemplo.

O primeiro acontecimento de relevância do processo de orientação da estudante que chamarei de **Aluna A** ocorreu ainda

[2] Entre essas diferenças, posteriormente pontuadas e discutidas quando da proposição de um doutoramento pelo ISCED/S, posso pontuar: a) os alunos ingressavam no mestrado sem ter um orientador definido; b) não havia um corpo de orientadores pré-definido, nem prazos ou procedimentos padronizados para atribuição de orientação, de modo que os alunos podiam se encontrar em uma situação na qual precisavam buscar individualmente um professor que aceitasse orientá-los; c) não havia um limite de orientações por professor, de modo que podia acontecer de um mesmo docente orientar temáticas muito variadas; d) pareceu-me que a relação do supervisor com os trabalhos supervisionados, pelos motivos expostos anteriormente, poderia ser um pouco distante, reduzindo-se à orientação de aspectos metodológicos ou formais.

no início do percurso de ajustes ao pré-projeto, enquanto estávamos lidando com essas dificuldades de comunicação. A aluna enviou-me um documento no qual postulava os seguintes objetivos, que eu comentei da forma como segue transcrita, no dia 01/09/2019:

> (1) **Objectivo geral**: Diagnosticar a preparação teórico-metodológica dos professores de Língua Portuguesa do Liceu do Sumbe.
> Quais são os fundamentos teóricos que os professores ostentam na prática de ensino da Língua Portuguesa, no Liceu do Sumbe?
> Qual é o estado actual dos professores na metodologia para o ensino da Língua Portuguesa no Liceu do Sumbe?
> Quais são os elementos a ter em conta para a elaboração de uma proposta de preparação teórico-metodológica dos professores de Língua Portuguesa do Liceu do Sumbe?
> *[Orientador:] Parabéns pela escrita do projeto. Ele me parece sólido e bem organizado, além de ser claro no que propõe. Meus comentários vão no sentido de redimensionarmos o alcance da sua proposta. Eu gostaria que sua pesquisa não se limitasse a fazer um "diagnóstico" das deficiências dos professores, mas que envolvesse a* ***efetivação de ações de auto-formação neste grupo de professores****. Nesse caso, tratar-se-ia de uma pesquisa-ação. Você criaria um grupo de trabalho com os colegas de disciplina e este grupo seria o espaço de auto-formação, no qual os professores se qualificariam no próprio trabalho, estudando textos teóricos e compartilhando questões relacionadas ao desempenho de seus alunos.* (destaques nossos)

Tendo em vista o interesse da mestranda pela "preparação teórico-metodológica" dos professores, minha preocupação era que ela não se limitasse a fazer uma pesquisa sobre esse tema baseada nos resultados de questionários aplicados a professores, gestores e alunos – o que já havia identificado como um expediente comum em outros trabalhos, e que, a meu ver, implicaria uma abordagem indireta do problema. O comentário extenso que deixei no texto seguia um protocolo-padrão: elogiava o esforço da estudante, destacava as qualidades do trabalho e, em seguida, propunha uma reformulação bastante profunda do que ela havia pensado fazer.

Seguiu-se um silêncio de nove meses – irônica cifra. Nesse ínterim, creio que nos correspondemos algumas vezes, mas passamos um longo tempo sem trocas significativas: só voltei a receber um trabalho escrito em 16/06/2020. Eu esperava ler algo como vinte ou trinta páginas, mas o documento enviado tinha 76 páginas e, de acordo com a mestranda, correspondia à dissertação completa, que ela estava apresentando para receber meu aval e ir a defesa.

Ao ler o documento, percebi que o trabalho não podia ter continuidade do modo como estava, por dois motivos. O primeiro era que todas as orientações que eu havia feito sobre o pré-projeto haviam sido ignoradas. Nenhum dos textos indicados para estudo fora utilizado na bibliografia que totalizava 50 itens – 41 dos quais eram textos em língua espanhola. Nenhum procedimento referente à pesquisa-ação fora realizado – a estudante apresentava respostas de questionários a docentes, gestores e alunos e analisava-as quantitativamente. Havia também passagens com as quais eu me sentia desconfortável, pois alinhavam-se com posições frente às quais eu pensava ter deixado clara a minha discordância – por exemplo, a respeito do ensino normativo do português padrão (europeu) como única língua de prestígio. O que me parecia mais inquietante, em todo caso, era a ausência de qualquer tentativa de persuasão ou de escusa por parte da mestranda – ela me enviara o texto como se aquele fosse exatamente o combinado entre nós. Estava instaurado, portanto, o não-entender.

Concluí que esta situação só podia ser interpretada de duas maneiras: a) nada do que eu dissera havia sido compreendido pela aluna; ou b) a aluna não compreendia plenamente o que estava escrito no trabalho enviado por ela. Encontrei indícios de que a segunda hipótese talvez fosse verdadeira, na forma de alguns lapsos de escrita dos quais transcrevo quatro exemplos:

> (2) As novas **necesidades** da sociedade motivadas pelo desenvolvimento das forças produtivas no feudalismo e no capitalismo, condicionaram o desenvolvimento da educação.

> (3) [...] Danilov & Skatkin (1975) assinalaram ideias básicas para compreender o papel da Didáctica ao afirmar que é a parte da Pedagogia que adquirir [*sic*] **rasgos** de disciplina independente […]. (4) São **categorías** da Didáctica que definem os métodos de aplicação das leis em **correspondencia** com os fins da educação e ensino.
> (5) A autora considera que a acessibilidade é uma qualidade importante da personalidade que o professor **debe** ter, com vista a facilitar o cumprimento [...]. (destaques nossos)

O que me chamou atenção nos termos destacados em negrito é que eles se parecem muito com equívocos que seriam esperados de um falante da língua espanhola que estivesse escrevendo em português. Convenci-me, portanto, de que outra pessoa, provavelmente um estrangeiro residente em Angola, havia escrito o trabalho que eu havia lido – o que explicaria as 41 referências bibliográficas em língua castelhana, boa parte de autores cubanos[3]. Isso talvez ajudasse a entender, também, por que minhas orientações tinham sido ignoradas, embora um fraudador pudesse tê-las seguido – com o que, quem sabe, tivesse me enganado melhor. De todo modo, este era o segundo motivo pelo qual sabia que o trabalho não podia seguir adiante.

Diante desse impasse, fiz o que podia fazer: confrontei a aluna. A mestranda me assegurou que não tivera ajuda de ninguém e escrevera o texto de próprio punho. Diante da resposta inflexível, compreendendo não haver outra forma de investigar o caso, convenci-me de que a solução não poderia vir de um diálogo aberto – o que havia acontecido permaneceria no não-dito. As opções seriam declinar da orientação ou recomeçar de onde havíamos parado nove meses antes.

Fomos pela segunda via. Expliquei quais eram os problemas do texto e começamos uma nova etapa de negociação sobre a

[3] Cuba teve um importante papel na reestruturação da Educação angolana pós-independência, enviando professores de todos os níveis para missões de trabalho e também recebendo um contingente significativo de estudantes angolanos em seu território. Podemos encontrar uma boa discussão dos aspectos contraditórios dessa relação, dos quais creio ter acabado de dar um exemplo, em Hatzky (2008).

natureza da pesquisa, a relação entre orientador e orientando e os papéis de cada um na construção do trabalho. Os acontecimentos precedentes me davam a entender que, para a mestranda, eu teria como função muito mais avalizar o trabalho do que participar da sua construção como um interlocutor. Outro ponto que precisou ser negociado foi a percepção do tempo e do trabalho necessários para construir uma pesquisa de mestrado, uma vez que a aluna parecia acreditar que tinha uma dissertação pronta – expectativa frustrada pela constatação de que o trabalho mal havia começado.

Nas etapas seguintes, talvez por efeito desse impasse, passamos a discutir a pesquisa em termos mais concretos. A partir dessas conversas, nas quais eu perguntava à mestranda o porquê de certas coisas acontecerem como aconteciam, comecei a descobrir informações sobre o contexto da pesquisa que antes não apareciam nem na escrita, nem na fala dela. Duas grandes mudanças ocorreram a partir de então, tornando possível o avanço do trabalho em novas direções. A primeira foi uma *implicação maior da mestranda com seu objeto de pesquisa*. Como exemplo, podemos observar as respostas que a mestranda obteve para suas perguntas de investigação iniciais com base nas respostas aos questionários que havia realizado:

> (6) O diagnóstico inicial realizado no Liceu do Sumbe [...]:
> Nenhum dos professores tem formação em Língua Portuguesa;
> Nem todos os professores que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa possuem agregação pedagógica;
> Alguns dos professores que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa têm problemas de base.

Estas conclusões, embora talvez verdadeiras, foram incorporadas à dissertação sem qualquer reflexão que as conectasse com a realidade específica a que se referiam. O maior problema é que se trata de apontar ausências, o que torna essas conclusões por demais genéricas. Afirmar, por exemplo, que os professores de português entrevistados no Sumbe não são formados na área

sonega do leitor o conhecimento de que esse município só passou a ter um curso de Língua Portuguesa, oferecido pelo próprio ISCED, no ano de 2019. A verdadeira questão, portanto, não era saber "se" os professores tinham um diploma adequado à sua área de ensino, mas compreender o processo do qual esta informação é apenas uma pequena parte.

Outra orientação que dei à mestranda foi que ela escrevesse um relato de sua própria trajetória de formação como professora de Língua Portuguesa, por meio do qual pude saber, com certa surpresa, que ela era formada em Biologia. De fato, tendo vivido boa parte de sua carreira profissional durante a guerra civil, sua história não era em nada parecida com uma sequência previsível de estudos, títulos e concursos, tal como ela parecia esperar de seus entrevistados, mas estava pontuada por indicações casuais a cargos, constantes trocas de área, oportunidades aceitas ou recusadas conforme as circunstâncias de um país em convulsão. Sua chegada à área de língua materna é narrada de maneira seca, não como vocação, nem mesmo, ao que parece, como escolha, mas de um modo tal que pareceu atender a uma demanda dentro de um contexto de ausência de quadros capacitados.

> (7) Fui transferida para a Escola Primária 25 de Março, em 1993, recebi as turmas da 5ª classe e passei a leccionar a disciplina de **Ciências da Natureza**, até 1995. Em Junho do mesmo ano, a Direcção Municipal da Educação – Gabinete Pedagógico, promoveu um seminário de capacitação aos professores do Ensino Primário, durante quinze dias. Findo o período de formação **foi seleccionada para dar Língua Portuguesa** à 6ª na mesma Escola, até 1999 (destaques nossos).

Seria objeto de alguma reflexão o emprego da voz passiva para enunciar as sucessivas mudanças de rumo na profissão – "fui transferida", "fui selecionada". Em todo caso, frente a esta narrativa, encerrar a questão de pesquisa constatando-se que os professores não têm um certo diploma apaga a historicidade desses sujeitos, reputando a eles, individualmente, a responsabilidade

pela ausência do título esperado e convidando-nos a esquecer as condições em que estes profissionais construíram suas carreiras.

O segundo grande movimento realizado pela **Aluna A** foi uma *implicação maior com o contexto local de sua pesquisa*. Para evitar uma bibliografia integralmente estrangeira, procuramos incorporar às referências trabalhos de autores angolanos, com o que se introduziu, também, o reconhecimento da tensão existente, na escola, entre as línguas angolanas e o português padrão, de matriz eurocêntrica. Essa tensão encontrava-se apagada em favor de um discurso monológico de hegemonia do português na versão de 2020, como se vê na passagem abaixo.

> (8) De todos os países africanos, Angola é a pátria onde a percentagem de falantes do português como primeira língua é maior; em todo o território, cerca de 71,15% dos quase 25,8 milhões de habitantes falam português, de acordo com censo geral levado a cabo em 2014.

Na versão final, em contraposição, encontramos passagens como a seguinte:

> (9) Acrescentamos aqui um comentário nosso. Com vista ao trabalho de fim de curso, visitamos a uma escola primária com três salas de aula na localidade do Chimbungo, cerca 90 km fora da sede comunal da Amboiva, município do Seles. […] As crianças aprendem a falar a língua materna com os seus pais, irmãos mais velhos e outros membros da família. É uma variante da língua umbundu. Elas falam fluentemente. O português é a língua de escolaridade. Muitos professores encontram grandes dificuldades e acabam por desistir do emprego por não se adaptarem. Porém, encontramos um que tinha contactado um jovem 'cadeirante' com o qual trabalhava como tradutor, e o professor dava-lhe um subsídio mensal. Repetia as mesmas palavras em língua materna para a turma perceber e assim por diante. Por sua vez, o professor também aprendia a variante umbundu, à medida que o jovem conversava com os alunos. Nesse contexto acabamos por corroborar com certos autores que apelam sobre o domínio das línguas nacionais.

É interessante destacar o grau de particularidade deste comentário, que contrasta fortemente com a abordagem generalista das primeiras versões do texto. Mesmo que anedótico, esse relato supõe uma implicação muito maior da mestranda em seu trabalho e abre espaço para reflexões que ampliam o alcance da pesquisa. Ao registrar a presença cotidiana de outras línguas ao lado do português, a cena sugere que a coabitação linguística, longe de ser obstáculo para a comunicação, oferece oportunidades para valorizar as competências dos falantes bilíngues – neste caso convertidas em um trabalho remunerado. Com isso inverte-se o discurso que declara a necessidade do português em Angola como "língua de unidade nacional", pré-construído que sustenta o argumento reproduzido em (7). Tem-se aí, portanto, elementos para estabelecer um diálogo produtivo com alguns dos enunciados-chave dos discursos hegemônicos no campo em estudo.

O reposicionamento da pesquisadora sustentou-se também na realização de uma etapa adicional de pesquisa que consistiu na observação e registro de 22 horas de aulas de português ministradas em escolas do Sumbe. O registro de práticas concretas permitiu apontar problemas distintos daqueles enunciados no início, muitos dos quais não têm uma relação necessária com a titulação dos professores[4]. Esses dados colocaram no horizonte da pesquisa os mecanismos de controle do trabalho docente que, limitando a autonomia dos professores e cingindo suas ações aos limites de um programa comum a todo o país, podem ser responsáveis, ao menos em parte, pelos efeitos insatisfatórios da escolarização. Mas os dados também forneceram exemplos da ação

[4] Entre eles, a repetitividade de certos procedimentos didáticos (como a leitura em voz alta) e a ausência de outros (como a produção de textos); a descontinuidade entre tópicos de ensino ocasionada pela "dosificação" quinzenal dos conteúdos e a necessidade de acompanhar um ritmo imposto pela coordenação; o emprego oral de uma variedade da língua portuguesa marcada pelo excesso de formalidade e pela incorporação de traços "europeizantes" estranhos à fala cotidiana, como o uso da segunda pessoa do plural; entre outros.

dos sujeitos para além das balizas estabelecidas pela instituição, tais como a cena narrada a seguir:

> (10) A professora falou da língua nativa como nossa própria identidade; do valor que a língua nacional tem para a comunicação; a língua nacional como marca de uma cultura, da nossa cultura. Disse ainda que a sua língua materna era umbundo e que falava fluentemente; que na sua província, até aos dias de hoje os pais ensinam os filhos falar a língua nativa "umbundo"; outros, não só ensinavam a falar como também a escrever. E continuou: as palavras que vemos no texto estão escritas em quimbundo. A aula foi muito divertida. O Pio pediu à professora que traduzisse em português e em umbundo algumas expressões do texto:
> • Ndoko – twende (em português quer dizer vamos);
> • Ngana Chico – ñgala Chico (em português quer dizer senhor Chico);
> • Mona – omõlã (em português quer dizer filho);
> • Mona uami – omõlã wange – lê-se omõlã wangue (em português quer dizer meu filho);
> • Uevu – watchiyeva – tchayevala (em português quer dizer ouviu, ouviste, percebeste, entendeste);
> • Ianhi – yo nhe (em português quer dizer de quê); acrescentou a professora: em umbundo, a letra (o) no fim da palavra, lê-se mesmo (ó); a expressão yo nhe serve para questionar.

Este dado registra um dos raros momentos em que a interação entre professor e aluno deixa de ser orientada por um roteiro pré-definido e se volta ao estabelecimento de uma interlocução autêntica. O pedido do aluno Pio, por exemplo, deriva de seu desejo de saber mais a respeito das três línguas evocadas na ocasião, não de um comando ou necessidade imposto por um exercício; a longa resposta da professora, por sua vez, responde positivamente a essa demanda a partir dos saberes da própria professora enquanto falante do kimbundu e do umbundu.

A versão final do trabalho, que foi aprovada na defesa, teve 154 páginas de extensão – mais que o dobro das 76 páginas originalmente apresentadas. Nelas constavam um relato biográfico

da professora-pesquisadora, uma revisão de bibliografia angolana sobre o ensino da língua portuguesa, uma análise das entrevistas com docentes e gestores, o relato detalhado de aulas observadas *in loco* e uma discussão baseada no cruzamento entre esses dados. Não houve uma substituição completa da primeira versão, sobre a qual sempre vai pairar alguma dúvida, mas tratou-se de um percurso de pesquisa digno, coerente e corajoso. Para completá-lo, foi preciso que a mestranda abrisse mão de sua certeza inicial de estar às portas da defesa para lançar-se em um trabalho cujos resultados não estavam garantidos. Imagino ter sido necessária uma dose considerável de confiança no orientador, pela qual sou muito grato.

Em busca de uma língua perdida

Entre 2020 e 2023, além das orientações de minhas primeiras alunas, ministrei disciplinas à distância no ISCED/S e participei de uma equipe liderada pela profa. Marinalva Vieira Barbosa (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) que foi responsável pela elaboração do primeiro curso de doutoramento em Ciências da Educação a ser oferecido fora da capital do país. Em 2024, após um longo hiato, viajei ao Sumbe pela segunda vez para me encontrar com os doutorandos recém-ingressados e voltar a ministrar aulas presencialmente. Acabei sendo professor de uma turma do Mestrado composta por estudantes vindos de diversas regiões do país, grande parte deles interessados em temas relacionados à diversidade linguística de Angola. Mantive contato com boa parte deles após o término da disciplina, por meio de reuniões online com o grupo de estudo que coordeno, palestras e eventos realizados pela internet. Desse convívio nasceu um grupo de pesquisa no ISCED/S, cuja liderança foi assumida, inicialmente, pela profa. Sulemi Fabiano Campos (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e por mim, chamado LAnCE – Línguas Angolanas em Contextos de Ensino. Hoje figura como coordenador do grupo também o professor Wakala Muzombo, do ISCED/S.

É no marco da criação desse grupo que se desenvolve a orientação do **Aluno B**. Ele se insere em um grupo no qual muitos pesquisadores têm temas de pesquisa parecidos, uma vez que os primeiros esboços foram construídos em discussões coletivas na disciplina que ministrei e, depois, no grupo de pesquisa. Muitos queriam investigar as influências das línguas "nacionais" sobre o português. A fim de evitar a sobreposição de temas, adotamos a estratégia de dividir as pesquisas por "nível de análise" – a mesma questão seria, portanto, investigada no plano das influências fonéticas, morfológicas, sintáticas e lexicais, variando também o substrato linguístico conforme a localidade em que a pesquisa se desenvolvesse. Dentro dessa divisão de tarefas, o **Aluno B** decidiu investigar as influências do umbundu sobre o português no plano morfossintático, escolhendo como recorte de análise manuscritos escolares de crianças do ensino primário.

As primeiras versões do trabalho foram escritas rapidamente. Sendo falante do umbundu, professor de língua portuguesa no Ensino Geral e na Educação Superior, o mestrando manejava vastos conhecimentos sobre o assunto, produzindo dezenas de páginas de texto nos primeiros meses. Em pouco tempo tive em mãos o capítulo inicial da dissertação – o documento tinha quase 70 páginas. Desta vez estava seguro a respeito da autoria do documento, mas havia um problema de outra ordem: a continuar nesse ritmo, a dissertação acabaria se tornando muito extensa e o seu manejo poderia ultrapassar nossas capacidades.

A fim de evitar um caso de "neurose da tese" (Eco, 1996), uma de minhas primeiras intervenções teve como objetivo alertar o mestrando sobre a necessidade de estabelecer limites às suas pretensões. Notando que o texto carecia de um sumário, decidi fazer um, registrando a numeração e os títulos das subseções e acrescentando uma pequena síntese do conteúdo de cada subseção. Anotei sobre este sumário a expressão "COMO ESTÁ" e fiz outro, chamado "COMO DEVE FICAR". Segue o primeiro:

(11) COMO ESTÁ:
Capítulo I – A língua portuguesa no contexto angolano
1.1 O contexto sociolinguístico do português em Angola
Apresenta dados sobre o país e sobre as línguas faladas nele, de forma ampla.
~~1.2 As línguas khoisan de Angola~~
Retirar: detalhe demais para um grupo linguístico que não vai ser tratado na pesquisa.
1.3 O estatuto da língua portuguesa em Angola
Fala da adoção do português na independência do país e introduz algumas reflexões sobre o conceito de "mercado linguístico".
~~1.4 A concepção das línguas angolanas no mosaico linguístico angolano~~
Retirar: repete informações já dadas e desloca o foco do PA para as LA
1.5 PA: breves notas no domínio da variação
Em meia página, apresenta a questão da nomenclatura (PA, variedade do português europeu em Angola etc.). Mas não resolve o problema.
1.6 O estado d'arte sobre o PA e o ensino
1.7 Português angolano ou variação do PE em Angola?
1.8 A abordagem do PA e a formação discursiva e ideológica sobre a Língua Portuguesa em Angola face às Línguas Angolanas nos estudos existentes
Analisa algumas afirmações colonizantes de autores, depois analisa a constituição e a Lei de Bases comparando-as com um decreto da década de 1920 (interessante), depois apresenta uma longa digressão teórica sobre AD que não é usada.
1.9 Interferências ou influências interlinguísticas na formação do PA

O problema que tentava enfrentar era o de que o mestrando parecia escrever focando-se muito na organização local do texto, sendo particularmente cuidadoso para manter-se fiel às suas inúmeras fontes, mas tinha dificuldades com (ou não estava atento ao) plano global do texto. Daí resultavam, por exemplo, informações desnecessárias ou, pelo menos, de importância secundária para o objeto de pesquisa – como a descrição das línguas do grupo khoisan, ou de línguas bantu que não o umbundu. Outro problema era a sobreposição de temas e a repetição de informações. Ademais, a estrutura do capítulo era

linear, organizando-se em um único nível hierárquico (1.1, 1.2, 1.3 [...] 1.9), de modo que os raciocínios nem sempre se interconectavam. Por último, o documento misturava informações que normalmente deveriam aparecer em capítulos distintos de uma dissertação, como a contextualização da pesquisa, a metodologia e alguns elementos de fundamentação teórica. Em suma, a escrita parecia ser orientada por um desejo de a tudo incluir, com o que o mestrando acabava perdendo o foco, repetindo-se ou alongando-se sem necessidade. A fim de sanar esses problemas, propus ao Aluno B a seguinte reorganização da estrutura de seu texto:

(12) **COMO DEVE FICAR:**
Capítulo I – A língua portuguesa no contexto angolano
Inserir aqui apenas informações descritivas, dando ênfase à revisão das características do PA já apontadas por outros estudos. Pode manter a divisão em subseções, mas é preciso reler e passar tudo por uma reescrita visando alinhar o texto dentro da nova estrutura do capítulo.
1.1 O contexto sociolinguístico do português em Angola
1.2 O estatuto da língua portuguesa em Angola
1.3 O português angolano
1.3.1 O problema da nomenclatura [seção 1.3]
1.3.2 Características do PA [seção 1.5]
Capítulo II – A pesquisa sobre o ensino de línguas angolanas
Inserir aqui toda a discussão crítica presente nas seções 1.4, 1.6 e 1.7. Pode começar com a revisão de Pecheux, mas tem que usá-la nas análises. Subdivisão das partes:
2.1 Ideologia e formações imaginárias
2.2 Os discursos presentes em trabalhos acadêmicos
2.2.1 Descrição dos 4 trabalhos analisados (Adriano, Undolo, Bernardo, Sapalo)
2.2.2 Análises / críticas...
2.3 Os discursos presentes em documentos oficiais

Com esse novo sumário, sugeria transformar um único capítulo de 70 páginas em dois capítulos – o primeiro centrado, de fato, na contextualização da pesquisa, e o segundo, já assumindo um caráter analítico, voltado para a revisão crítica de trabalhos

acadêmicos sobre o assunto (o que ele havia iniciado no manuscrito original). Dentro desse desenho, alguns tópicos inicialmente abordados em seções independentes apareceriam aglutinados como subseções de uma seção maior, com o que seriam criadas interconexões entre assuntos, evitando simplesmente justapô-los.

Tenho ciência de que esta proposta pode parecer um pouco intrusiva, mas estava convencido de que, se não fizesse isso, o mestrando poderia passar um longo tempo reescrevendo e burilando a matéria daquele capítulo inicial sem avançar para o trabalho de campo que seu projeto exigia. Pareceu-me que ele estava, de fato, empenhado em construir uma *enciclopédia* – sua compreensão do que se esperava dele era que ele construísse um repositório de tudo o que já se havia publicado a respeito do umbundu e de suas influências sobre o português.

De minha parte, não tinha certeza em que medida o problema proposto no início – as influências do umbundu no português escrito em contexto escolar – estaria ao nosso alcance. Por isso, propus não perdermos tempo com os capítulos iniciais, partindo para a recolha dos manuscritos dos alunos antes que se completasse um ano de mestrado. O **Aluno B** lançou-se a essa tarefa com afinco e logo tive em mãos as primeiras redações. Neste ponto tivemos duas surpresas. A primeira é que as produções não mostravam divergências notáveis em relação ao português padrão. Suspeitamos que o comando de escrita tinha influência sobre esse fato – o mestrando havia proposto temas tradicionalmente presentes nas tarefas escolares, como a família e os estudos, que foram abordados pelos alunos de maneira burocrática. Pensando em estimular uma escrita mais espontânea, o mestrando recolheu uma nova leva de textos, desta vez pedindo que os alunos contassem lendas, histórias da comunidade e aventuras vividas no campo. As diferenças sugeriram uma variável que não havíamos considerado de início – as "marcas do umbundu", se realmente existissem, talvez não fossem uma característica estática da língua, mas resultariam de estratégias agenciadas pelos falantes conforme as circunstâncias e seus objetivos.

De posse dos textos, enfim, pedi ao mestrando que me desse exemplos do que considerava serem influências do umbundu. Entre as primeiras hipóteses levantadas por ele estava o fato de os alunos nem sempre fazerem a concordância de número no interior do sintagma nominal (ex.: "algumas bebida", "alimentos bem preparado" etc.). Isto trouxe uma segunda surpresa, pois sabemos que tais características estão presentes no português brasileiro, de modo que, pela lógica: a) ou elas podem ser explicadas sem referência a um substrato linguístico bantu, sabidamente inexistente no Brasil; ou b) elas são características presentes no PB desde um momento anterior em que havia, no Brasil, um substrato bantu, com o que teríamos que partir em busca de registros históricos. Para acrescentar ao problema, esta forma específica de pluralização conta com explicações distintas nos dois contextos – na linguística brasileira encontram-se descrições dela a partir de critérios distribucionais que dispensam a hipótese de influência de uma segunda língua (Scherre, 1988 *apud* Fernandes, 1996), ao passo que, em descrições do português angolano, autores como Ndombele e Timbane (2020); Severo, Sassuco e Bernardo (2019); João (2016); Sasoma (2016) e Adriano (2015) estão entre os que, como o **Aluno B**, interpretam esse fenômeno como resultante da coabitação linguística entre o português e as línguas bantu.

Instaurou-se, assim, um não-entender – não era possível acreditar em A e em B a não ser que acreditássemos igualmente em uma enorme coincidência. Como a hipótese de uma tendência interna da língua me parecia mais plausível, passei a olhar com mais atenção para o procedimento que estava sendo realizado sobre os dados para sustentar a conclusão alternativa. Descobri que esse raciocínio não estava baseado em evidências históricas, mas em um método de comparação entre sentenças que pressupunha que, se há uma semelhança, há uma ligação causal. Esse método, no entanto, me parecia ser, em todas os exemplos a que tive acesso, frágil. Podemos encontrar um exemplo em uma das versões intermediárias da dissertação do **Aluno B,** em tudo semelhante ao dos autores mencionados antes:

(13) Transferências linguísticas umbundu-português
"Esse processo de representação da oralidade na escrita carrega consigo resquícios da língua mãe, da língua de reflexão e de organização de ideias, conforme podemos constatar nas frases a baixo:
Em umbundu: Ex.1: *wanhelisa osapi*. (deixou perder a chave).
Em umbundu: Ex.2: *wafisa omõla he.* (deixou falecer o filho dele).
Em umbundu: Ex.3: *ndeyevite esumwo.* (estou sentindo uma tristeza)." (nov./2024)

Nesta passagem o mestrando procura demonstrar que expressões como "deixou perder a chave" corresponderiam a um aspecto verbal existente no umbundu, mas não em português, baseando-se para tanto na gramática de Malumbu (2005). O método utilizado na demonstração dessa tese me parece insuficiente por pelo menos três motivos. Primeiro: não está claro se os exemplos transcritos foram registrados no *corpus* ou se são enunciados criados pelo pesquisador a título de ilustração de seu argumento. Segundo: a ausência de um contexto mais específico torna difícil a compreensão do sentido que o pesquisador atribui a essas construções. Terceiro: falta uma descrição melhor do enunciado em umbundu para que se possa constatar a analogia morfossintática que o pesquisador afirma existir com relação ao enunciado em português. Tomemos como exemplo a expressão "*wanhelisa osapi*": não sabemos qual segmento corresponde à palavra "chave", ou qual corresponde à forma verbal equivalente a "deixou perder"; se não conhecemos as raízes dos termos "deixar" e "perder" em umbundu, não temos como deduzir quais desses elementos seriam morfemas desinenciais, ou mesmo se há morfemas desinenciais em umbundu. Apesar da *aparência* lógica, portanto, a conclusão de que as frases em português seriam decalque de uma característica dos verbos nas línguas bantu brota dos exemplos como uma verdade manifesta, sugerindo que, talvez, essa demonstração *pareça* lógica porque o resultado dela corresponde àquilo em que já se acredita.

Essas fragilidades do raciocínio que sustentava a hipótese de uma influência do umbundu em certas características do português angolano tornaram-nos mais conscientes da necessidade de abordar a questão com maior rigor. A partir daí, tivemos que repensar a forma de abordagem dos manuscritos escolares na pesquisa. O mestrando estava partindo da suposição de que as "marcas" do umbundu seriam características transparentes, imediatamente reconhecíveis – bastaria apontá-las por um processo de dedução. As primeiras tentativas mostraram, pelo contrário, que essas marcas, se existissem, só poderiam ser identificadas indutivamente, construindo-se uma hipótese interpretativa que resistisse às provas da lógica e da documentação. Para ajustar-nos a essa perspectiva, precisamos acrescentar algumas etapas à metodologia de análise dos manuscritos, que passou a incluir, então, cinco passos: a) identificação de todas as ocorrências que divergissem da norma padrão; b) classificação dessas ocorrências conforme o "nível de análise" que envolvessem (fonético, morfológico, sintático, semântico, lexical); c) diferenciação entre fenômenos de ampla ocorrência na lusofonia e fenômenos específicos do português angolano; d) construção de interpretações "etiológicas" para esses fenômenos; e) identificação das "etiologias" para as quais é imprescindível supor o substrato umbundu.

Como das outras vezes, o mestrando abraçou essa tarefa com grande dedicação e enviou-me, após algumas semanas, um documento de 72 páginas no qual esmiuçava cerca de 50 manuscritos escolares. Esse trabalho permitiu identificar novas armadilhas do *corpus* com o qual estávamos trabalhando – por exemplo, a necessidade de distinguir erros ortográficos resultantes da ambiguidade do próprio sistema de escrita português (ex.: "avia" [havia]; "cuartinho" [quartinho] etc.) de erros que pareciam resultar da transcrição de características fonéticas da língua falada (ex.: "endender" [entender]; "quere" [quer] etc.). Outra percepção importante foi a de que certas passagens, a princípio consideradas por nós como candidatas a manifestarem alguma influência do umbundu, podiam ser explicadas também como *lapsus calami*,

ocorrências únicas que dizem respeito às condições de produção específicas da escrita[5]. O principal ganho do procedimento, em todo caso, foi o de fornecer uma base concreta para descartar uma parte dos fenômenos que estavam sobre a mesa, ajudando-nos a focar em um número reduzido de casos que puderam, então, ser investigados em maior profundidade[6].

Munidos de categorias mais específicas, portanto, começamos a cotejar os dados da pesquisa com exemplos análogos encontrados na literatura, o que era necessário para estabelecermos se estávamos diante de um achado novo. Isto provocou um deslocamento na posição do pesquisador em reação ao seu próprio *corpus*, já que, inicialmente, os dados estavam sendo apresentados para ratificar interpretações encontradas em pesquisas anteriores. Conforme tensionamos as bases de algumas dessas interpretações, a própria literatura usada como fundamentação começou a ser colocada, também, na posição de dado, mostrando-se passível de análise. Podemos ver esse deslocamento comparando passagens das versões iniciais e finais da dissertação:

> (14) *Em longos caminho* (1)
> *Alguns del[e]* (2) =*alguns dele -*
> *e o outros ficaram preocupado* (4) –
> **De acordo com Sasoma (p. 38),** um aspecto a ter-se em consideração nesta diferenciação é particular e fundamentalmente o **posicionamento dos afixos na construção do plural nas duas línguas**. Enquanto na língua Portuguesa estes são colocados **à direita**

[5] Por exemplo, a passagem presente em um dos textos do *corpus*, "O meu pai surpreendeu me com um presente. Ele me deu **presente do mundo**", por algum tempo ficou registrada como uma construção enigmática, que parecia dizer respeito a um fenômeno de definitivização, devido à ausência de artigo antes de "presente" – até que levantamos a hipótese de que o aluno poderia ter omitido, por distração, algumas palavras ("o melhor presente do mundo").

[6] Entre esses, eu destacaria situações em que observamos "discordância" de gênero (não de número), certas particularidades do funcionamento dêitico no discurso relatado, mesclas entre as formas de tratamento da segunda pessoa (tu/você) e o bendito "aoristo" umbundu que, confesso, ainda não entendi, mas passei a desconfiar que pode ser uma intuição interessante.

> da palavra base, em Umbundu os afixos aparecem **à esquerda**, ou seja, a construção do plural nesta língua é feita através da prefixação. Isto leva-nos a **compreender por que [considerar que talvez]** os falantes nativos da língua Umbundu **tendem [tendam]** a omitir o (-s) quando realizam o plural na língua Portuguesa.

Neste excerto, de uma versão inicial, o mestrando refere-se a Sasoma para discutir três recortes de seu *corpus*. A direção do raciocínio é dedutiva – a posição de Sasoma é apresentada como um princípio universal, do qual os dados seriam um exemplo. A semelhança entre os dados do próprio *corpus* e os casos analisados por esse autor dá ensejo, na parte final do parágrafo, a uma conclusão tomada de forma direta – "isto leva-nos a compreender"; o verbo no presente do indicativo ("tendem") expressa essa conclusão como um fato concreto. Entre colchetes, as modificações sugeridas na orientação mostram uma tentativa de desestabilizar essa leitura, reinscrevendo a interpretação de Sasoma como uma hipótese e não como um fato, tornando-a, portanto, sujeita a verificação.

Na versão final do trabalho, já encontramos passagens como a que segue.

> (15) Aqui, precisamos desde já, **contrapor o argumento** de Sasoma (2016) e que em nosso entender tem sido um tanto quanto generalizado. **Para o autor citado,** "a característica típica da constituição morfológica da língua Umbundu é baseada na anteposição dos morfemas de modificação ao radical da palavra para dar-lhe o sentido desejado". **O autor procura generalizar essa proposição afirmando:** "daí que, na generalidade, os falantes nativos desta língua tendem a aplicar esta regra na língua Portuguesa, sem se darem conta de estar a usar uma estrutura bantu no Português". (...) Em tese deste artigo, defendemos que os fenómenos da concordância com a omissão do /s/, característica do plural, não se configura a essa hipótese (...). Porque senão, vejamos os exemplos que aponta em razão disso:
> a) ***Etu*** ***tu****kasi palo pemi lyuti* (1ª P.Plural) = Estamos aqui de abaixo da árvore.

b) ***Ovo*** ***va****vangula Umbundu* (3ª P. Plural) = Eles falam/ sabem falar Umbundu.

A partir das frases colocadas pelo autor, **é possível notar uma certa concordância em umbundu**. O autor demonstra, com estes exemplos, que o umbundu marca claramente a diferença entre singular e plural. Nos casos em que há sujeito e verbo, ambos se apresentam-se, ou no plural, ou no singular, como "***etu*** ***tu****kasi*" e "***ovo*** ***va****kasi*", tanto no singular, como no plural em umbundu encontramos marcas nos dois constituintes (nos pronomes – determinantes) e nos nomes, com ligação às formas verbais correspondentes, ou seja, há concordância nos constituintes. Se o português esta deixando de marcar o plural em um dos constituintes do sintagma nominal, ou em um dos constituintes na frase, **o problema não está na estrutura existente em umbundu, porque não há qualquer fenómeno semelhante em umbundu** (destaques nossos).

O mestrando continua fazendo referência ao trabalho de Sasoma, mas, agora, toma a posição desse autor como objeto de reflexão. Seu papel como um antecedente é reconhecido por expressões elocutivas que, ao atribuir-lhe a palavra, também produzem um efeito de distanciamento em relação a elas, podendo ser lidas como ressalvas ("para o autor citado", "o autor procura generalizar essa posição afirmando"). Em seguida, os dados do próprio *corpus* são transcritos (alíneas "a" e "b") e interpretados, mas desta vez por uma perspectiva distinta da de Sasoma, destacando-se o fato de *haver* concordância (neste caso, entre o sujeito e a pessoa verbal) em umbundu, o que funciona como um contra-argumento à tese de que os falantes dessa língua tenderiam a ignorar a concordância em português. A conclusão, expressa ao fim do trecho, marca uma divergência em relação à posição consolidada no trabalho de Sasoma que representa, também, a descoberta de uma nova maneira pela qual a pesquisa pode contribuir para a área, não necessariamente pela ratificação de hipóteses anteriores, mas pelo questionamento de postulados já consolidados quando estes se mostram sem um embasamento inequívoco. Esta divergência leva, inclusive, à formulação de um

novo problema de pesquisa: em que medida as descrições das línguas angolanas, mesmo na literatura científica, podem estar marcadas por um ponto de vista sobre os falantes que os discrimina? Isto evidentemente não basta para concluirmos que Sasoma e outros autores estão errados, mas permite-nos, modestamente, reabrir o caso e convocar a comunidade a buscar evidências mais sólidas para qualquer das hipóteses que venha a se mostrar mais condizente com os fatos.

Considerações finais

As experiências narradas aqui, como dito no início, consistem em um testemunho muito particular de experiências de orientação situadas em contextos concretos. Em virtude disso, boa parte do que foi dito pode parecer de difícil generalização. Gostaria de encerrar sustentando que, apesar do cunho pessoal, alguns apontamentos extraídos desses relatos são de relevância mais ampla.

Primeiro, penso que estas duas experiências mostram a inviabilidade de se levar a cabo uma pesquisa no contexto da cooperação acadêmica a partir da replicação de esquemas prévios, por qualquer das partes. É verdade que este seria um problema também em outros contextos, mas quero salientar como foi necessário negociar muito mais do que apenas os termos da pesquisa (que instrumentos utilizar, que autores ler, que dados incluir ou excluir etc.). Sem uma grande disposição para a escuta e certa tolerância para a frustração, ambas as experiências poderiam ter sido abortadas, por qualquer das partes, em mais de um momento. Se isso não ocorreu, acredito que foi porque conseguimos pôr em pauta o significado mesmo de se fazer pesquisa e os papeis assumidos por cada parte, aceitando o risco de descobrirmos não estar à altura do que era exigido, e aceitando a presença do outro como garantia suficiente, embora provisória, de que poderíamos chegar a algum lugar.

Segundo, fica evidenciado que a margem possível para a produção de novos conhecimentos emerge da negociação de não-

entendidos muito mais do que de um suposto excedente de saber que uma parte teria em relação à outra. Foi preciso mover-se na incompreensão – sobre a relação de orientação, sobre o objeto de pesquisa desejado, sobre o estado atual do conhecimento e sobre os pontos de sustentação das crenças que dão solidez às primeiras intenções de pesquisa. O conhecimento não vem da soma daquilo que o outro, sendo diferente de mim, acrescenta ao que sou; não se trata da construção um saber enciclopédico, de um catálogo de diferenças (ou de semelhanças). Se houve ganhos em termos de compreensão dos fenômenos estudados, este ganho veio à custa de mal-entendidos, avanços e recuos, conflitos, intuições, apostas que poderiam ou não ser acertadas. Parte dos problemas permanece sem solução. Mas trabalha-se na diferença, procurando entrever, sempre, as possibilidades de movimento – pela desestabilização de um dizer, pelo esclarecimento de um raciocínio pressuposto, pela busca de uma informação faltante.

Enfim, o terceiro apontamento – cada parte precisa estar disposta a fazer renúncias, abrindo mão da certeza de chegar ao ponto imaginado no início e confiando na disposição do outro de não abandoná-lo no meio do percurso.

Referências

ADRIANO, P. S. **Tratamento morfossintáctico de expressões e estruturas frásicas do português em Angola:** divergências em relação à norma europeia. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística; Especialidade: Linguística Portuguesa, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 13.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FERNANDES, M. **Concordância nominal na região sul**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: **Mitos, emblemas, sinais** – morfologia e história. Trad. de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HATZKY, C. "Os bons colonizadores": Cuba's educational mission in Angola, 1976-1991. **Safundi:** The Journal of South African and American Studies, vol. 9, n. 1, jan. 2008, p. 53-68.

JOÃO, M. A. **Influência da língua sele na pronominalização frásica em língua portuguesa:** um estudo no magistério primário do Seles. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa) – Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda, 2016.

MALUMBU, M. **Gramática da Língua Umbundu**. Luanda: Edições Paulinas, 2005.

NDOMBELE, E. D.; TIMBANE, A. A. O ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, vol. 12, n. 1, jan./jun. 2020, p. 289-314.

SASOMA, J. **Interferências da Língua Umbundu na Língua Portuguesa. Estudo Descritivo.** Dissertação de Mestrado. (FCSH) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 2016.

SEVERO, C. G.; SASSUCO, D. P.; BERNARDO, E. P. J. Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como "problema". **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, jan./jun. 2019, p. 290-307.

O 27 de Maio de 1977 em Angola: relato de experiência de um mestrado sanduíche

Cleyton Williams Golveia da Silva Brandão[1]
Telma Brito Rocha[2]
Jacob Lussento Cupata[3]

Como tudo começou? Aspectos introdutórios e metodológicos

Este escrito, com o próprio título já diz, trata-se de um relato de experiência. Desde o início, é fundamental destacar que o texto se baseia em experiências e vivências dentro de um recorte específico de Angola e de interações com um grupo limitado de angolanos durante o período de pouco mais de quatro meses em que realizei o mestrado sanduíche.

Assim, todas as impressões aqui compartilhadas não possuem caráter generalista, mas refletem percepções e interpretações construídas ao longo dessa trajetória. Com esse entendimento, antes de descrever as vivências, é necessário contextualizar o processo seletivo que possibilitou essa jornada acadêmica e cultural. Afinal, por que Angola?

Em junho de 2023, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), recriou o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (Portaria nº 1.191), inicialmente lançado em 2013 e revogado em

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: cleytonya26@gmail.com.
[2] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: telmabr@gmail.com.
[3] Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe. E-mail: lussento@hotmail.com.

2022, com o objetivo de ampliar a formação de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência, priorizando instituições das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e abordando temáticas como igualdade racial, combate ao racismo, educação intercultural, acessibilidade e tecnologia assistiva.

A partir da recriação, um dos projetos contemplados foi o "Formação de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita em Contextos de Desigualdades Sociais (PROLEDES)", que busca investigar, em documentos oficiais, produção acadêmica e práticas de sala de aula em diferentes níveis de Angola e do Brasil, a formação docente para o ensino da leitura e da escrita em contextos marcados por desigualdades sociais, considerando aspectos linguísticos, raciais, de classe e de gênero.

O PROLEDES, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA - Instituto de Letras e Faculdade de Educação) e associado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e, em Angola, à Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESP Bengro) e ao Instituto Superior de Educação do Sumbe (ISCED Sumbe), selecionou, por meio de edital, quatorze estudantes de mestrado e doutorado de cinco Programas de Pós-Graduação, entre os quais fui contemplado. Meu Plano de Trabalho[4], intitulado "Materiais Didáticos para Enfrentamento e Prevenção da Desinformação a partir do Ensino de Leitura e Escrita", teve como objetivo geral "compreender se e como a educação escolar angolana aborda as *fake news* em seus currículos e práticas pedagógicas", a partir de três objetivos específicos: "levantar pesquisas realizadas sobre desinformação e educação em bibliotecas e acervos angolanos"; "identificar práticas de ensino de leitura e escrita de professores da educação básica"; e "produzir materiais didáticos voltados ao enfrentamento e

[4] No Brasil, fui orientado pela Profª Draª Telma Brito Rocha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1134914737562713. Em Angola, fui Coorientado pelo Prof. Dr. Jacob Lussento Cupata, do Instituo Superior de Ciências da Educaçao do Sumbe. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7280918644068672.

prevenção da desinformação, articulando técnicas de checagem de fatos, análise crítica de fontes e leitura reflexiva".

A justificativa do projeto nasceu de um levantamento inicial feito através da imprensa angolana, quando se identificou que a problemática das *fake news* também afeta o país do Continente Africano nos tempos hodiernos. Para o jornalista e Pedagogo José Otchinhelo, em Angola,

> Independentemente do nível social da pessoa singular ou colectiva visada numa notícia falsa, as consequências dessa *fake news* atingem a vida pessoal, familiar e corporativa, causando danos, muitas vezes irreparáveis, mesmo quando em tribunal se prove que o visado é inocente/vítima. Para piorar a situação, o desmentido não tem o efeito psicológico que a primeira informação (Otchinhelo, 2023).

Ainda segundo o autor, [...] a área da saúde têm sido atacada com esse vírus, ora por negacionistas das vacinas, ora por charlatões que se apresentam como especialistas e que apresentam medicamentos ou curas milagrosas." (Otchinhelo, 2023). As observações de Otchinhelo lançam luz sobre a dinâmica e as implicações das *fake news* em Angola, que afeta diversos setores da sociedade, com o cenário político, a saúde pública e, como consequência, a atividade democrática. O autor acredita que o melhor caminho para enfrentar esta problemática é a criação de grupos multidisciplinares capazes de realizar estudos que possam ajudar e orientar a criação e efetivação de políticas públicas que possam tornar os cidadãos angolanos em peças fundamentais na "desconstrução das *fake news*" (Otchinhelo, 2023).

Consoante Otchinhelo, Dias (2019) afirma que "As notícias falsas, no caso específico angolano, verificam-se com muita incidência no palco político, desde a Presidência da República, órgão legislativos, judiciais, criminais, ministeriais e partidários". Até o momento de escrita deste relato, estava em tramitação no governo Angolano uma proposta de lei que visa criminalizar a disseminação de informações falsas na internet, prevendo penas de

1 a 10 anos de prisão conforme a gravidade do ato — de perturbação da ordem pública até comprometimento da segurança nacional ou de processos eleitorais. A iniciativa, elaborada pelo Ministério das Telecomunicações, Tecnologias de Informação e Comunicação Social de Angola, parte do diagnóstico de que as ferramentas tradicionais de regulação são insuficientes para conter o crescimento acelerado de notícias falsas no país, ao mesmo tempo em que busca responsabilizar plataformas digitais e definir mecanismos de transparência e prestação de contas.

Como metodologia, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo pesquisa de campo. Segundo Bogdan; Biklen (2007, p. 82, *apud* Mattar; Ramos, 2021, p. 247),

> O trabalho de campo significa estar no mundo dos sujeitos, da maneira que descrevemos, não como uma pessoa que faz uma pausa ao passar, mas como uma pessoa que veio para uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como uma pessoa que veio aprender; não como uma pessoa que quer ser como eles, mas como uma pessoa que quer saber como é ser eles.

A citação destaca uma abordagem do trabalho de campo, especialmente em contextos de pesquisa qualitativa, onde o envolvimento com os sujeitos estudados vai além da mera observação. Ela reflete a importância de uma postura de respeito, humildade e abertura por parte do pesquisador, estabelecendo uma relação empática e não hierárquica com as pessoas e os contextos que investiga. Isto é, o trabalho de campo não é apenas um tipo de pesquisa ou procedimento de coleta de dados, mas um encontro humano. É preciso cultivar uma postura ética e reflexiva, que considere as complexidades dos contextos e respeite a singularidade dos sujeitos.

Nesse contexto, de modo a alcançar o primeiro objetivo específico, lancei mão da Pesquisa Bibliográfica, que pode ser definida como "[...] busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa [...] e

o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas..... [...]" (Macedo, 1995, p. 6). A pesquisa foi realizada, entre os meses de outubro e dezembro de 2024, na biblioteca de uma das instituições de ensino angolanas que integram o projeto, o ISCED Sumbe - posto que não possui repositório digital e, no país, não há um repositório nacional.

A busca foi feita com os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes da Pós-Graduação, dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Ensino Primário e Mestrado em Ciências da Educação, este último, com quatro especializações: Ensino da Matemática, Ensino de Língua portuguesa, Ensino de Geografia e Ensino de História, com marco temporal de 2016 a 2024; o Doutoramento não foi incluído, posto que, está na primeira turma e ainda não houve defesas e/ou publicações.

Os trabalhos ficam organizados nas bibliotecas por curso e ano de defesa. Nas buscas, procurei nos títulos e nos resumos as seguintes palavras-chave que poderiam indicar que o trabalho abordasse a temática em questão: Desinformação; *Fake News*; Notícias Falsas; *Deepfakes*; Pós-verdade; Mentiras; Estórias. Se uma ou mais dessas palavras fossem encontradas, o trabalho seria lido na íntegra. Dos cento e vinte trabalhos consultados, não encontrei as palavras-chave supracitadas. Foram identificados 42 trabalhos do Mestrado em Educação Pré-Escolar; 31 do Ensino da Matemática; 17 do Ensino da História; 12 do Ensino de Língua Portuguesa; 12 do Ensino Primário; e 7 do Ensino de Geografia.

Na ocasião, as bibliotecárias informaram que alguns trabalhos não estavam disponíveis nas prateleiras, pois haviam sido retirados para manutenção e conservação — por esse motivo, não pude ter acesso a eles. A maior parte das pesquisas encontradas estava concentrada nas línguas nacionais angolanas, em literatura e na área da didática, especialmente em temas como planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem, práticas de ensino e currículo. Também identifiquei trabalhos voltados para a discussão das desigualdades sociais em Angola. No levantamento, encontrei três pesquisas que articulavam educação e tecnologias, abordando temas como

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação a Distância e o uso da internet em processos de ensino e aprendizagem.

Segundo dados presentes no site da instituição, o Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED Sumbe) tem sua origem no "Polo Universitário do Cuanza Sul", criado em 1999 e inicialmente vinculado à Universidade Agostinho Neto, que, à época, era a única universidade pública de Angola. Com o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto em 2009 e a criação das regiões acadêmicas, o Cuanza Sul passou a integrar a Região Acadêmica II, sob a gestão da Universidade Katyavala Bwila (UKB), com sede em Benguela. Nesse contexto, o antigo Polo Universitário foi transformado no ISCED Sumbe, consolidando-se como uma das unidades orgânicas da UKB.

As atividades acadêmicas começaram em 2001, com 107 estudantes distribuídos entre os cursos de licenciatura em Pedagogia e Psicologia. Em 2002, foram introduzidos os cursos de História e Matemática, e, em 2003, o curso de Geografia. A expansão continuou em 2018 com a inclusão dos cursos de Química e Sociologia, e, em 2020, foi iniciado o curso de Língua Portuguesa. Atualmente, o ISCED Sumbe oferece oito cursos de licenciatura: Ensino de Psicologia, Pedagogia, Matemática, Química, História, Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa. Na pós-graduação, a instituição oferece três programas de mestrado: Educação Pré-Escolar (em funcionamento desde 2013 e já na terceira edição), Ensino Primário e Ciências da Educação, este último com quatro especializações (Ensino da Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e História). Em 2020, iniciou sua primeira turma de doutorado em Ciências da Educação.

Em 2025, o ISCED Sumbe contava com aproximadamente 2.262 estudantes matriculados nos cursos de graduação e 162 nos de pós-graduação. O corpo docente é composto por 18 doutores, 26 mestres e 21 licenciados. Desde sua fundação, a instituição já formou mais de três mil licenciados e mais de cem mestres. Além disso, o ISCED Sumbe tem estabelecido parcerias internacionais, consolidando-se como uma referência na formação de professores

com qualificação superior, atendendo às demandas do Cuanza Sul, da região e do país. São essas parcerias internacionais que tem possibilitado a abertura e permanência da pós-graduação na instituição, como o acordo Sul-Sul que possui com o Brasil.

Esse acordo refere-se a iniciativas de cooperação internacional horizontal, isto é, uma parceria entre países em desenvolvimento que compartilham desafios semelhantes no campo social, econômico e educacional. No caso específico da relação entre Angola-Brasil, essa cooperação tem se materializado, especialmente na área da educação superior e formação de professores, por meio do intercâmbio de conhecimento técnico, circulação de docentes e apoio à criação e manutenção de programas de pós-graduação.

No caminho para o segundo e terceiro objetivos específicos, intentamos conhecer os documentos oficiais, os currículos, livros e demais materiais didáticos angolanos, além de realizar observação de práticas de leitura e escrita de professores em sala de aula. Conforme aponta Minayo (2001, p. 59), a observação "[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos".

Nessa direção, conheci o currículo do Ensino Primário e do Ensino Secundário em Angola, construídos pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, ligado ao Ministério da Educação do País. Conheci também os manuais didáticos - livros didáticos, modelos de planejamento docente e, ademais, realizei visitas e atividades pedagógicas em instituições do ensino geral e superior e com professores em formação inicial ou continuada nas instituições que integram o projeto. Já adianto que foi necessário fazer algumas reformulações nesses dois objetivos específicos e, consequentemente, nos procedimentos metodológicos.

Tempo e espaço em Angola: um breve relato histórico

Meu primeiro contato com a história de Angola ocorreu ao assistir à primeira temporada da minissérie documental "Rainhas Africanas*: Nzinga"*, lançada em 2023 pela Netflix em parceria com o Arquivo Nacional de Angola. Em quatro episódios, a produção revive a trajetória da Rainha *Nzinga Mbande*, governante dos reinos de *Ndongo* e *Matamba*, localizados na região que hoje corresponde a Angola. A série combina reconstituições históricas, entrevistas com especialistas e animações, compondo uma narrativa sobre a vida de uma mulher que desafiou o colonialismo e lutou pela independência de seu povo.

Segundo o historiador Carlos Mariano Manuel (2021), os portugueses chegaram à costa de Angola em 1482, liderados por Diogo Cão, estabelecendo inicialmente relações comerciais com o Reino do *Kongo*, mas logo voltados para a captura e exportação de escravizados. A colonização ganhou força com a fundação de Luanda, em 1575, que se tornou base do tráfico transatlântico, sustentado por alianças e conflitos entre reinos locais como *Ndongo* e *Matamba*. No século XIX, com o declínio do tráfico e a "partilha da África[5]", Portugal passou a explorar diretamente os recursos de Angola, impondo plantações, mineração e infraestrutura, enquanto resistências internas persistiam.

Na década de 1970, especificamente em 1975, Angola alcançou sua independência de Portugal, encerrando séculos de dominação colonial. No entanto, abordar esse marco histórico em Angola exige uma análise multifacetada, pois diferentes perspectivas oferecem compreensões contrastantes sobre os acontecimentos que moldaram a independência do país. É comum encontrar documentos, bibliografias e relatos que destacam o papel central

[5] A chamada "Partilha da África" deu-se no fim do século XIX, em um contexto em que as potências nacionalistas europeias tinham expandido os seus domínios pelos continentes asiático e africano. (Manuel, 2021).

do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) nesse processo, enaltecendo sua liderança e importância.

O MPLA, que está no poder desde a independência e soma cinquenta anos de governo, é frequentemente apresentado como o principal artífice da libertação angolana. Por outro lado, existem também fontes que argumentam que o MPLA usurpou o poder ao marginalizar os outros dois grandes movimentos de libertação: a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). De acordo com essa visão, a ascensão do MPLA ao poder não foi apenas fruto de sua força política, mas de estratégias que levaram à exclusão e enfraquecimento de seus adversários. Essas visões contrastantes refletem a complexidade de um processo entrelaçado a disputas internas, interferências externas e à Guerra Fria, exigindo uma análise ampla que considere diferentes perspectivas para compreender os conflitos e consensos que moldaram a independência angolana.

A luta pela independência ocorreu entre 1961 e 1975, entendida como uma das mais intensas e prolongadas do processo de descolonização africano. Esse período foi marcado por revoltas populares, guerrilhas e uma resistência dos nativos contra o domínio colonial português. Embora a Revolução dos Cravos, em Portugal, tenha sido o marco final que precipitou a independência, a resistência dos angolanos foi o verdadeiro motor dessa conquista.

Já entendemos que, por séculos, Angola foi um importante centro do colonialismo português. Desde o final do século XV, os portugueses estabeleceram postos comerciais na região, transformando Angola numa das maiores fontes de escravizados para o tráfico transatlântico. Após a abolição do comércio de escravos no século XIX, a economia angolana foi reorganizada para atender aos interesses coloniais, com a exploração de recursos naturais e o trabalho forçado.

A Revolução dos Cravos, em 1974, abriu caminho para a independência, oficializada em 11 de novembro de 1975. Antes disso, o Acordo de Alvor (janeiro de 1975) previa governo de

transição tripartite, exército unificado e independência conjunta, mas rivalidades inviabilizaram sua execução. O MPLA consolidou o poder em Luanda com apoio cubano, enquanto FNLA e UNITA acusavam Agostinho Neto de violar o acordo e monopolizar o poder. Ambos declararam governos paralelos, mas não conseguiram rivalizar com o MPLA. Essa ruptura deu início à guerra civil, marcada por acusações mútuas: o MPLA acusado de autoritarismo e corrupção, e a UNITA de apoio estrangeiro e práticas violentas.

A guerra durou quase três décadas (1975–2002), devastando Angola. Estima-se que mais de 4 milhões de pessoas foram deslocadas, sobretudo para Luanda, onde enfrentaram pobreza e falta de serviços básicos. O conflito concentrou riquezas do petróleo e diamantes na elite ligada ao MPLA, enquanto a maioria vivia em condições precárias. O fim da guerra ocorreu em 2002, após a morte de Jonas Savimbi e a assinatura de um acordo de paz. Uma das mais controversas histórias das quais tive acesso acerca da história de Angola no período da Guerra Civil é sobre os acontecimentos do dia 27 de maio de 1977. Sobre este assunto, falarei na seção "3".

O que apresento neste escrito sobre a história do 27 de maio de 1977, bem como o breve relato acerca da colonização de Angola, baseia-se em diálogos estabelecidos com professores e estudantes angolanos com os quais tive contato, além da leitura das obras relacionadas a seguir – em sua maioria indicadas a partir desses diálogos: *Angola 1977*, organizado por Manuel Tiago; *Angola 45 Anos: o político, o social, o econômico e o cultural*, organizado por Elisabete Ceita Vera Cruz; *Purga em Angola: o 27 de maio de 1977*, de Dalila Cabrita Mateus e Álvaro Mateus; *Em Nome do Povo: o massacre que Angola silenciou*, de Laura Pawson; e *Angola: entre a mentira e a vergonha*, de Lupi Fialho. Também consultei a dissertação de mestrado de Inácio Luiz Guimarães Marques, intitulada *Memórias de um Golpe: o 27 de maio de 1977 em Angola*, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Conhecer esse contexto

histórico e foi importante para compreender a dinâmica da desinformação no país e, a partir disso, apresento minhas percepções sobre a temática em Angola na próxima seção.

Percepções sobre a desinformação em Angola

A partir das primeiras impressões sobre o país em relação à minha temática, as orientações dos professores locais e considerando o tempo disponível, foi necessário reformular o cronograma de pesquisa. Assim, o plano de trabalho foi reorganizado em três atividades, cada uma subdividida em tarefas específicas: 1) revisão de literatura; 2) pesquisa de campo para coleta de dados e atividades formativas; e 3) análise e interpretação dos dados. A primeira etapa, referente à revisão bibliográfica, já foi discutida anteriormente. Portanto, nesta seção, abordarei as demais etapas e como elas contribuíram para a construção das minhas percepções sobre a desinformação em Angola.

Fiz, junto com duas colegas, uma viagem para Luanda, capital do Angola, no final do mês de outubro. O objetivo da viagem foi conhecer outras duas instituições de ensino superior, além de museus, bibliotecas e livrarias - precisávamos adquirir bibliografias acerca da história do país, da organização da educação e outras temáticas transversais à pesquisa. Uma das instituições que fomos conhecer foi a ESP Bengo que, mesmo não sendo minha IES de lotação, também fazia parte do projeto e, por isso, desejávamos realizar atividades lá. O ponto central dessa viagem para minha pesquisa se deu pelo fato de que foi a primeira vez que ouvi falar do 27 de maio de 1977, que se tornou um tema chave para minha investigação.

No retorno para nossa casa em Angola eu só conseguia pensar na história de uma manifestação (ou tentativa de golpe de estado?) que ocorrera logo após a independência de Angola e que resultou no assassinato de milhares de pessoas. E, o mais curioso disso tudo, ao perguntar sobre esse ocorrido há alguns Angolanos, recebi respostas evasivas, me passando a impressão de que este era um assunto pouco falado no país, ou que talvez eu não fosse capaz de

compreender. Vou relatar para vocês o que foi o 27 de maio de 1977 em Angola e depois explicar o porquê este se tornou um assunto central da pesquisa.

De acordo com a investigação de Lara Pawson (2014), o 27 de maio de 1977 foi um dos eventos mais marcantes da história de Angola, sendo amplamente reconhecido como um período de repressão intensa e de silenciamento político. Segundo a autora, o episódio está envolto em narrativas contraditórias, dificultando a reconstrução precisa dos acontecimentos e, além disso, os angolanos ainda evitam falar sobre o tema, e aqueles que o fazem, frequentemente, expressam medo de represálias ou relutância em desafiar a versão oficial – eu, em 2024, percebi isso.

O evento teve origem em disputas internas no MPLA. A figura central desse conflito foi Nito Alves, ex-ministro da Administração Interna, que defendia uma postura mais "radical" dentro do partido. Ele criticava a liderança do presidente Agostinho Neto, acusando-a de privilegiar uma elite mestiça e de não implementar verdadeiramente os princípios revolucionários. Segundo o Bureau Político do MPLA (1977), Alves e seus aliados teriam planejado um golpe de Estado para destituir Neto e impor uma nova liderança dentro do partido.

Fialho (2019) afirma que a relação entre Nito Alves e Agostinho Neto deteriorou-se rapidamente. A divisão entre "nitistas" e "netistas" ficou evidente quando Alves começou a acusar a liderança do MPLA de elitismo e de afastar-se dos interesses populares. Em resposta, Agostinho Neto acusou Alves e seus aliados de "fraccionismo", ou seja, de tentar dividir o partido.

O dia 27 de maio marcou o início da ação dos chamados "fraccionistas", como foram rotulados os apoiadores de Nito Alves. Relatos indicam que um grupo tomou o controle da Rádio Nacional de Angola e libertou prisioneiros na Cadeia de São Paulo, em Luanda. O governo reagiu com força, contando com o apoio de tropas cubanas e de membros leais do MPLA para reprimir a tentativa de insurreição. A versão oficial sustenta que o movimento foi uma tentativa de golpe

fracassada e que sua repressão foi necessária para garantir a estabilidade do país (Bureau Político do MPLA, 1977).

No entanto, conforme Pawson (2014) destaca, a repressão que se seguiu foi intensa e prolongada, resultando em milhares de mortes e desaparecimentos forçados. A violência não se restringiu apenas aos envolvidos no levante, mas se estendeu a qualquer pessoa suspeita de ligação com os fraccionistas. Estima-se que milhares de militantes, intelectuais e cidadãos comuns tenham sido presos, torturados e executados sem julgamento. Muitas dessas execuções ocorreram em locais isolados, tornando difícil quantificar com precisão o número de vítimas.

Um aspecto fundamental do 27 de maio é o seu apagamento histórico. Durante décadas, o episódio foi tratado como um tabu dentro de Angola, com poucas referências em livros e na mídia oficial. A versão oficial do MPLA permaneceu dominante, minimizando o impacto do evento e reforçando a narrativa de que se tratava de uma tentativa de golpe promovida por um grupo dissidente. A população, por sua vez, manteve-se em silêncio, temendo represálias e evitando trazer à tona memórias dolorosas do período. Pawson (2014) relata que muitas famílias cujos membros desapareceram nunca receberam explicações ou reconheceram oficialmente suas perdas.

A dificuldade de acesso à informação e a disseminação de narrativas controladas pelo Estado também contribuem para a manutenção da desinformação sobre o evento. Muitos documentos da época permanecem inacessíveis ao público, e aqueles que tentam estudar o 27 de maio enfrentam barreiras institucionais e sociais. Esse apagamento reflete um padrão mais amplo de controle da informação em Angola, onde o Estado mantém forte influência sobre os meios de comunicação e a produção historiográfica. Pawson (2014).

O estudo de Pawson (2014) sugere que a repressão do 27 de maio deixou marcas profundas na sociedade angolana, criando um clima de medo e conformismo político que perdurou por décadas. Mesmo com o fim da guerra civil e a transição para um sistema

multipartidário, as memórias desse período continuam a influenciar o comportamento político de alguns angolanos. Muitas pessoas ainda hesitam em participar de protestos ou expressar críticas ao governo, receosas de que a repressão possa se repetir.

Portanto, o 27 de maio de 1977 representa não apenas um momento de violência política, mas também um caso emblemático de desinformação e apagamento histórico em Angola. O episódio ilustra como narrativas oficiais podem ser construídas para moldar a memória coletiva e controlar o discurso público. A reavaliação crítica desse período é essencial para a compreensão da história recente do país e para o fortalecimento do debate democrático.

Em um esforço para abordar as feridas deixadas por eventos como o 27 de maio, o governo angolano criou a Comissão de Reconciliação em Memória às Vítimas dos Conflitos Políticos (CIVICOP). A comissão tem como objetivo investigar e reconhecer as violações de direitos humanos ocorridas durante os diversos conflitos políticos no país, promovendo a reconciliação nacional. No entanto, a iniciativa enfrenta críticas de diferentes setores. A UNITA, principal partido de oposição, sugeriu a criação de uma Comissão da Verdade e Reconciliação Nacional, alegando que a CIVICOP foi "sequestrada" pelo MPLA e não está cumprindo seus objetivos originais. Por outro lado, representantes do MPLA consideram a proposta extemporânea, defendendo a continuidade dos trabalhos da CIVICOP.

O relato que apresento aqui reflete, até o momento, o que consegui sintetizar a partir das leituras e conversas que realizei sobre o tema. Em paralelo, concentrei-me também em atividades que me permitiram conhecer mais de perto o ambiente educacional em Angola. Em novembro, atuei como monitor de um componente curricular no Programa de Pós-Graduação do ISCED Sumbe, especificamente no Mestrado em Ciências da Educação. A disciplina foi ministrada por Sulemi Fabiano Campos, Professora Titular no Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através do acordo Sul-Sul.

Durante duas semanas, imergi em uma turma composta por trinta estudantes, todos professores do ensino geral ou superior, provenientes de seis províncias do país. As disciplinas da pós-graduação do ISCED Sumbe funcionam como cursos intensivos, com 60 horas divididas em 10 dias letivos, com seis horas diárias, pelo fato de a maioria dos estudantes não terem liberação dos seus trabalhos para estudos.

Esse período foi extremamente rico em trocas acadêmicas e diálogos em círculo, permitindo-me colher dados sobre a percepção dos docentes em relação à desinformação. Durante uma dessas conversas individuais sobre o 27 de maio, fui advertido a ter cautela ao discutir o tema com determinados estudantes da sala, pois alguns pertenciam ao MPLA. Entre o final de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2024, realizei visitas a diferentes instituições de ensino, incluindo escolas de ensino geral, escolas técnicas e escolas de magistério superior (estas últimas, em Angola, chamadas de Escola Superior Pedagógica). O contato direto com professores e gestores dessas unidades foi importante para compreender se a temática da desinformação era abordada nesses espaços. Embora não tenha aplicado uma metodologia quantitativa para mensurar a frequência desse debate nas escolas angolanas, percebi, a partir das conversas e diálogos em círculo, que o tema praticamente não era discutido entre os docentes.

Diante desse cenário, propus ao meu orientador a realização de três oficinas sobre desinformação, destinadas a professores em formação inicial e continuada, nas seguintes instituições: ESP Bengo, ISCED Sumbe e Escola Superior Pedagógica. A primeira oficina ocorreu ainda no final de novembro, na ESP Bengo, contando com a participação de vinte e seis estudantes dos cursos de Licenciatura. Durante dois dias, com duas horas diárias de atividades, busquei estimular reflexões sobre as implicações da desinformação.

Para conhecer as percepções dos participantes antes e depois da oficina, apliquei um questionário misto, respondido por

quatorze dos vinte e seis estudantes[6]. Os resultados preliminares apontam que, antes da oficina, aproximadamente 64,29% dos estudantes entendiam a desinformação como a falta de acesso à informação — um aspecto que, até então, eu não havia explorado em minha pesquisa no Brasil. Após a oficina, suas percepções demonstravam compreensão sobre os interesses manipuladores por trás das notícias falsas.

Por outro lado, 35,71% dos participantes possuíam outra visão sobre o tema, reconhecendo que as fake news são criadas para enganar a população. Alguns deles, inclusive, mencionaram exemplos de como eles enxergavam o governo angolano, que controla os principais meios de comunicação, se valer dessa prática para favorecer seus interesses. Após essa primeira oficina, segui visitando outras instituições de ensino e dialogando com professores e gestores.

Diante disso, e em diálogo com meu coorientador, decidimos que eu elaboraria uma cartilha sobre desinformação. O material abordaria os principais conceitos, as causas e consequências desse fenômeno, suas intencionalidades e as formas de prevenção, enfrentamento e checagem de informações. Além disso, desenvolveria também três sequências didáticas adaptadas para diferentes etapas de ensino: uma para professores do Ensino Primário, outra para o I Ciclo do Ensino Secundário e uma terceira para o II Ciclo Ensino Secundário, equivalentes, respectivamente, ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Brasil.

Para janeiro de 2025, planejei a realização das outras oficinas sobre desinformação, uma para estudantes do ISCED Sumbe e outra para a Escola Superior Pedagógica. Além disso, o tempo restante até meu retorno ao Brasil, inicialmente previsto para o final de fevereiro, seria dedicado à análise dos resultados, produção dos materiais didáticos e redação do relatório final. Entretanto, em 14 de janeiro, quando finalizava a organização das atividades para as semanas seguintes, recebi a nomeação para assumir uma vaga em um certame no Brasil. Essa circunstância exigiu meu retorno

[6] Doze questionários foram devolvidos em branco, sem respostas.

imediato, interrompendo as atividades planejadas. Retornei ao Brasil trazendo comigo não apenas os dados coletados, mas também as vivências e experiências acumuladas ao longo dos pouco mais de quatro meses em Angola, que ultrapassaram os limites da pesquisa — e é sobre essa dimensão humana da vivência, especialmente na Centralidade da Quibaúla e na cidade do Sumbe, que passo a refletir na seção seguinte, que finaliza este relato.

Para além da pesquisa: eu, a Centralidade da Quibaúla, o Sumbe e as considerações finais

Cheguei a Angola em 14 de setembro de 2024, acompanhado por colegas e acolhido pelo ISCED Sumbe, que nos levou diretamente à cidade do Sumbe, capital de Cuanza Sul. Durante pouco mais de quatro meses, esse lugar se tornou meu lar, um espaço de vivências e aprendizagens. Fiquei hospedado no bairro da Centralidade da Quibaúla[7], inaugurado em 2022, planejado e bem estruturado, com mercados, farmácias, padarias e restaurantes, além de diferentes tipos de moradias com configuração semelhante. Nos primeiros dias, explorei o bairro, interagi com os moradores e busquei compreender sua dinâmica, enquanto conhecia a história do Sumbe, cidade costeira fundada em 1769, que se destacou pela tradição comercial, pela iluminação domiciliar pioneira e que, após a independência em 1975, adotou o nome atual, derivado do quimbundo "*kusumba*", significando "comprar/vender" – antes, chamava-se "Novo Redondo".

Com cerca de 313 mil habitantes, o Sumbe apresenta contrastes: de um lado, agropecuária – especialmente na cultura de cereais e óleo de palma (ou azeite de dendê, como chamamos) –, indústrias de transformação e pesca fortalecem sua economia; de outro, a

[7] Com a elevação de Gangula a município (Lei n.º 14.24/2025), houve uma redefinição dos limites territoriais na região. Como resultado, a Centralidade da Quibaúla foi transferida da administração do Sumbe para o novo município de Gangula.

infraestrutura ainda é desigual, com ruas não pavimentadas[8], falta de saneamento básico e fornecimento instável de água e, por vezes, eletricidade. O transporte público foi um desafio, restrito a uma pequena frota de ônibus, vans (chamados de "táxis") e mototáxis. O acesso ao sistema bancário também se mostrou difícil, já que cartões internacionais eram pouco aceitos e havia escassez de caixas eletrônicos e dinheiro nos poucos caixas encontrados. Além do português, são faladas línguas nacionais como o *Quimbundo* e o *Umbundo*, mas não são reconhecidas como oficiais.

A rotina foi marcada por acolhimento caloroso. Nossa presença despertava curiosidade, mas também afeto. Com o passar das semanas, fui conhecendo mais aspectos culturais que marcavam a vida local. Uma das questões que mais me chamou a atenção foi a relação com a estética e a simbologia do cabelo. Descobri que, naquela região, era incomum que os homens usassem cabelos longos ou barbas volumosas – a norma era mantê-los sempre bem curtos. Meu cabelo, com dreadlocks, despertou comentários e olhares, e logo fui identificado como um *Revu*, termo que remete a "revolucionário", usado para descrever aqueles que desafiam o *status quo* ou que têm posicionamentos políticos críticos. Esse detalhe, aparentemente trivial, trouxe à tona reflexões sobre identidade, pertencimento e resistência cultural.

Além disso, assumi naturalmente algumas responsabilidades dentro do grupo de estudantes brasileiros. Ajudei colegas a resolver questões bancárias, burocráticas, acadêmicas e de moradia, facilitando processos de adaptação. Isso me rendeu um apelido curioso: *Soba*. O termo refere-se às lideranças comunitárias tradicionais em Angola, figuras de grande respeito e reconhecimento. Esse apelido, dado por um professor e rapidamente adotado pelo grupo, reforçou o papel de mediação e representação estudantil perante as instituições de ensino que desempenhei ao longo do período no país. Sinto-me honrado com a comparação, mas estou longe de ocupar uma posição de liderança

[8] Com a reativação de obras anteriormente paralisadas, o município alcançou, ao final de 2025, a marca de quase 100% das suas ruas pavimentadas.

comunitária tão respeitada no país. Em uma visita a uma comunidade na província do Namibe, conheci um Soba, Rogério, e ali entendi, na prática, o valor e a responsabilidade que esses líderes carregam perante a comunidade.

A cultura alimentar foi outro ponto que chamou minha atenção, sobretudo quando percebi algumas conexões e possíveis raízes de nossas comidas típicas. Durante a estadia, fui descobrindo semelhanças entre os pratos angolanos e a culinária baiana. O *Kisaka*, preparado com folhas de mandioca cozidas, remete à nossa maniçoba. O *Calulu de Peixe* e o *Calulu de Carne Seca* lembram, respectivamente, a Moqueca e a Quiabada; o *funge*, acompanhamento tradicional feito de farinha de milho branco, milho amarelo ou mandioca tem semelhança com o pirão brasileiro. Outro elemento presente no dia a dia era a *Ginguba* (amendoim), consumida de diversas formas, tanto doce quanto salgada.

Essas vivências reforçaram a complexidade da troca cultural e acadêmica. Durante os meses em Angola, enfrentei desafios estruturais, percebi contrastes históricos e sociais, mas também me encantei com a riqueza cultural e a generosidade das pessoas. A experiência despertou em mim um profundo desejo de retornar ao país, agora mais preparado para aprofundar pesquisas e fortalecer as conexões acadêmicas e humanas construídas ao longo desse período. Afinal, Angola – e os angolanos - tem uma magia que nos faz querer voltar.

Referências

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 310/20, de 28 de novembro de 2020**. Regula a organização e funcionamento do subsistema de ensino superior em Angola. Disponível em: https://shre.ink/S67V. Acesso em: 23 mai. 2025.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE)**. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016 e suas alterações. Define os

princípios e diretrizes fundamentais da educação em Angola. Disponível em: https://shre.ink/S67z. Acesso em: 23 mai. 2025.

Dias, Valdemar Vieira. O impacto das fake news entre nós. **Ver Angola,** 29 mar. 2019. Disponível em: https://encurtador.com.br/UbjL. Acesso em: 20 Abr. 2024.

FIALHO, Lupi. **Angola:** entre a mentira e a vergonha. Lisboa: Ed. Guerra & Paz, 2019.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica.** São Paulo: Edições Loyola, 1995. 69 p.

MANUEL, Carlos Mariano. **Angola – Volumes I, II e III (Edição Especial):** desde antes da sua criação pelos portugueses até ao êxodo destes por nossa criação. Lisboa: Perfil Criativo – Edições, 2021.

MARQUES, Inácio Luiz Guimarães. Memórias de um Golpe: o 27 de maio de 1977 em Angola. 2012. **Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense**, Niterói, 2012.

MATEUS, Dalila Cabrita; MATEUS, Álvaro. **Purga em Angola**: o 27 de maio de 1977. Lisboa: Leya, 2009.

MATTAR, João. RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia de Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OTCHINHELO, José. Fake News: a notícia sob ataque. **Jornal de Angola**, Luanda, 16 mai. 2023. Disponível em: https://encurtador.com.br/YBSm. Acesso em: 20 abr. 2024.

PAWSON, Laura. **Em Nome do Povo:** o massacre que Angola silenciou. Lisboa: Tinta-da-China, 2014.

TIAGO, Manuel (Org.). **Angola 1977.** Lisboa: Avante, 2002.

VERA CRUZ, Elisabete Ceita (Org.). **Angola 45 Anos:** o político, o social, o econômico e o cultural. Luanda: Edições Maianga, 2020.

Literatura, câmera, ação – o cinema da leitura: início de um percurso entre Sumbe e Tijucopapo

Julia Almeida Alquéres[1]

Considerações iniciais

A proposta deste texto é apresentar um relato da oficina *Literatura, câmera, ação: o cinema da leitura*, realizada em fevereiro de 2025 no Liceu da Centralidade da Quibaúla – escola no município da Gangula[2], no Cuanza Sul, em Angola – com uma turma do curso de Artes Visuais. O ponto de partida foi o primeiro capítulo do romance *As mulheres de Tijucopapo* (1982), da escritora brasileira Marilene Felinto. Fizemos exercícios de escuta e de leitura em voz alta e, por meio do desenho de mapas de leitura e da escolha de uma imagem, os alunos foram estimulados a se relacionar com um trecho da longa viagem que faz a personagem Rísia em direção à Tijucopapo. Os exercícios desembocaram na produção de um curta-metragem.

Leitura com mapas

"Aquele lugar, o ar. Primeiro fiquei sabendo que gostava de Diadorim – de amor mesmo, mal encoberto em amizade. Foi de repente que aquilo se esclareceu: falei comigo. Não tive assombro, não achei ruim, não me reprovei – na hora. Melhor alembro." (Rosa, 2013, p. 305). Se as letras fizessem som no texto, vocês ouviriam Maria Bethânia recitando partes *Grande sertão: veredas* (1956)[3],

[1] Professora de literatura e de cinema, mediadora de leitura. E-mail: juliaalmeidaalqueres@gmail.com.

[2] Quando a oficina foi realizada, o bairro onde fica a escola fazia parte do município do Sumbe. Alguns meses depois, passou a compor o município da Gangula. Durante o texto, vou usar Sumbe porque era onde estávamos.

[3] A gravação está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oOdGvuzQjbA.

levemente modificado por ela, como pode acontecer em qualquer leitura. As mãos de Bethânia se movimentam para cima à medida que ela diz "aquele lugar, o ar". O ar termina perto de sua cabeça, nos dois lados. Depois as mãos descem para perto do peito num abraço que, na minha leitura, nada tem de religioso. Parece uma tentativa de acolher o corpo do vendaval que às vezes um sentimento provoca em nós. E suas mãos, além de sua voz, vão dando um tom muito particular para os 3 minutos e 26 segundos de sua leitura: um *pout-pourri* do amor de Riobaldo por Diadorim. Riobaldo é o narrador desta narrativa escrita por João Guimarães Rosa, publicada pela primeira vez em 1956.

Foi com este trecho que dei início à oficina *Leitura, câmera, ação – o cinema da leitura*, ministrada para jovens da 12ª segunda classe (equivalente ao último ano do ensino médio do Brasil) da escola Liceu da Centralidade da Quibaúla, na cidade do Sumbe, capital da província Cuanza Sul. Era uma turma do curso de Artes Visuais[4]. Quando o vídeo terminou, preenchi o silêncio com um atordoante "E aí, gente?". Foi uma surpresa receber respostas tão rapidamente – não me lembro de ter acontecido antes em outras oficinas que ministrei. Um aluno logo disse que Bethânia parecia ser Diadorim, outro concordou. Os dois meninos falaram que havia uma fusão entre Maria Bethânia e o texto. Os comentários ainda estavam envoltos em uma espécie de hipnose, como se eles continuassem a ouvir Bethânia. Creio que o ar de sua leitura ficou pairando na sala de aula e, com ele, os meninos fizeram uma primeira leitura.

A turma nunca tinha ouvido falar em *Grande sertão: veredas* ou em João Guimarães Rosa. Falei brevemente sobre o enredo e também sobre o autor. Meu intuito naquele momento era partir da leitura de Maria Bethânia para falar de leitura de uma forma mais geral. A palavra "fusão" me ajudou, porque queria mostrar que não há literatura sem leitor. Ler um texto literário é misturar-se a ele e, na intersecção,

[4] Em Angola, estudantes do segundo ciclo do Ensino Secundário (equivalente ao nosso Ensino Médio) podem escolher uma área de concentração e, no Cuanza Sul, essa é a única escola que oferece o curso de Artes Visuais.

produzir algo particular. Essa forma nova que surge é composta por elementos do texto e também do leitor. Vai variar de acordo com quem lê. Também pode virar outro o leitor durante percurso da leitura. Não são processos fáceis hoje em dia. No Brasil, os resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, que teve a sua 6ª e última edição realizada em 2024, apresentam um panorama preocupante. É a primeira vez que o número de pessoas não leitoras, 53%, é maior que o número daquelas que leem, 47%. Isso significa uma perda de quase 7 milhões de leitores.

A pesquisa considera "leitor" quem leu um livro inteiro ou parcialmente nos últimos três meses; "não leitor" é aquele que não leu nem uma parte de um livro nos últimos 3 meses. Entre os leitores, a maioria tem ensino médio completo, sendo a maioria mulheres: 54%. A maior parte afirma que lê porque gosta. Entre os não leitores, a falta de gosto pela leitura foi apontada como o motivo principal da não leitura. A pesquisa foi feita pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e teve como parceiros a Fundação Itaú e o Ministério da Cultura. Em Angola não há pesquisas semelhantes, por isso é difícil apresentar dados. Porém, em conversa com alguns professores angolanos, pude começar a entender que acontece no país.

Em 2024, Angola lançou seu primeiro Plano Nacional de Leitura, tendo como objetivo geral "a massificação do hábito da leitura no seio da população" e específicos:

> i. A universalização do acesso à prática da leitura nas comunidades, áreas rurais e urbanas, através de bibliotecas equipadas e/ou centros comunitários de leitura;
> ii. A formação de mediadores de leitura com métodos eficazes de promoção da leitura e de selecção de materiais adequados;
> iii. A valorização institucional da leitura, bem como o incremento do seu valor simbólico;
> iv. O desenvolvimento da economia do livro; e
> v. A criação de um corpus literário angolano.[5]

[5] O Plano Nacional da Leitura 2024-2027 pode ser acessado por meio do link: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2024/decreto-presidencial-n-o-247-24-de

Os professores com os quais conversei veem como positiva a existência do plano, bem como as suas intenções, porém se preocupam com a efetiva realização até 2027. Em sua dissertação de mestrado, Laurinda Chitula Kalyendela, professora do curso Formação para Professores Primários no Magistério 17 de Setembro (município da Quilenda, no Cuanza Sul), comenta sobre essa iniciativa e traz algumas críticas:

> Depreendemos que o Plano trata de forma leviana a inserção da leitura literária, o que nos leva a supor que a preocupação encerra-se em encher as prateleiras de livros sem o devido efeito cumprindo apenas o papel político, principalmente em sala de aula, sendo que a prática de leitura literária carece de tempo e acções próprias com planificações; para tal, seria imperioso a revisão do Programa de Ensino Primário e dos magistérios, no Curso de Formação de Professores Primários (FPP) para o enquadramento da disciplina de Literatura ou em dar visibilidade à disciplina de Língua Portuguesa com acções concretas para a efectivação da leitura literária (...) (Kalyendela, 2025, p. 55).

Para a professora, o trabalho com a leitura de literatura em sala de aula é fundamental, porém escasso em Angola. Não há disciplina de literatura, ou cadeira, como os angolanos costumam dizer, no Ensino Primário ou no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário[6]. No Segundo Ciclo, a disciplina de literatura é ministrada apenas no curso de Humanidades[7] e no Magistério do

-08-de-novembro/download/decreto-presidencial-n-o-247-24-de-08-de-novembro_presidente-da-republica_lex-ao.pdf.

[6] Em Angola, há o Ensino Primário (1ª a 6ª classe) e o Ensino Secundário, dividido em Primeiro Ciclo (7ª a 9ª classe) e Segundo Ciclo (10ª a 12ª classe ou 13ª classe). Este último subdivide-se em três: Secundário Geral (10ª a 12ª classe), como é o caso do Liceu da Centralidade da Quibaúla; Ensino Médio Técnico Profissional; e Magistério, para a formação de professores. Os dois últimos vão até 13ª classe.

[7] No Segundo Ciclo do Secundário Geral, os alunos optam por uma das áreas: Ciências Físicas e Biológicas, Humanidades ou Ciências Econômicas e Jurídicas. O curso de Artes Visuais é oferecido em poucas escolas.

curso de Língua Portuguesa, que habilita professores para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário[8].

Segundo o Plano Nacional da Leitura, há 11.819 escolas em Angola e apenas 455 bibliotecas. No artigo *A educação literária em Angola, uma via para democratização do saber*, publicado em setembro de 2025 no jornal O PAÍS, o professor Leovigildo Domingos António escreve:

> Por mais incrível que nos possa parecer, a literatura deixou de ser uma preocupação do ensino em Angola, os factos são provados: a ineficácia do Plano Nacional de Leitura, cujo propósito ainda é desconhecido por parte de quem o deve executar, no caso os professores; a ausência de livros nas tão poucas bibliotecas públicas, a falta de bibliotecas escolares e, o mais grave ainda, a inexistência da disciplina de literatura no currículo escolar do ensino primário e I ciclo do ensino secundário (António, 2025, p.16).

No Colégio Comandante Dangereux do Huambo, na cidade do Huambo (na província de mesmo nome), onde Leovigildo[9] é professor do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, não há biblioteca. Para trabalhar literatura com os alunos, compartilha seus próprios livros e, sempre que possível, envia textos em PDF. Comprometido com a inclusão da literatura em sala de aula, Leovigildo tem criado projetos que envolvem a leitura. Em 2024, realizou uma feira do livro com o apoio da escola e da associação literária ALCA (Associação Literária e Cultural de Angola), da qual faz parte. No mesmo ano, levou seus alunos na 9ª classe para conhecerem a Biblioteca Provincial do Huambo e as atividades desenvolvidas por lá, entre elas um Clube de Leitura. A partir de

[8] Em Angola, para dar aulas no Ensino Primário e no Ensino Secundário, o professor precisa ser formado em uma Escola do Magistério ou licenciado em faculdades de formação de professores (Instituto Superior de Ciências da Educação ou Escola Superior Pedagógica).

[9] Leovigildo também é professor de Literatura Angolana e Literaturas Africanas em Língua Portuguesa no Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias Ekuikui-II do Huambo.

então, o professor e os estudantes criaram um Clube de Leitura da turma da 9ª classe. Por meio dele, dedicam pelo menos 45 minutos por semana, na escola, para lerem textos produzidos pelos próprios alunos. É uma forma de "espevitar nos estudantes a escrita criativa", afirmou o professor, que é também poeta, em uma conversa comigo. Além disso, a turma passou a se encontrar de 15 em 15 dias, aos sábados, para fazer dramatizações de textos lidos em sala de aula e para ler e analisar outros textos. Nesses encontros, costumam ler autores locais.

Laurinda ministra a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa para estudantes que estão se formando para dar aulas no Ensino Primário – para eles, não existe a disciplina de literatura. Preocupada com a inserção do livro em sala de aula, decidiu estudar mais sobre o tema. Durante os estudos para a escrita de sua dissertação, *Mediação Literária da Obra "A Gruta de Marfim" na Formação de Crianças Leitoras da 5ª Classe do Ensino Primário*, foi professora acompanhante de estágio supervisionado na escola Dom João de Oliveira Matos, na Quilenda. Foi responsável pela mediação de leitura em uma turma da 5ª classe.

A história de *A Gruta de Marfim*, da escritora angolana Domingas Monte, se passa no Rio Loge, rio angolano que nasce no norte do país, na província do Uíge. Um crocodilo e um hipopótamo entram em conflito porque cada um se considera o rei do rio. A solução envolve outros animais e chega com diálogo, solidariedade e uma surpresa escondida nas profundezas das águas. Durante uma semana, em encontros de até uma hora e meia, Laurinda desenvolveu uma série de atividades, que envolveram preparação para a leitura, apresentação dos elementos pré-textuais e da autora, leitura com a turma toda, leitura em grupos pequenos, exercícios de escuta e de escrita. Entre eles, a construção individual de teias de leitura, nas quais cada estudante deveria escrever palavras, frases, imagens, e lembranças trazidas pela leitura. Este exercício foi inventado pela própria mediadora. Laurinda fez a ponte entre leitor e livro trazendo atividades lúdicas e criativas, capazes de construir a relação das crianças com a história sem que

fosse preciso explicações técnicas ou teóricas. Em uma das teias, foi possível ler: “O clarão do rio lembra o brilho do sol pela manhã”.

É assim que volto para contar sobre a mediação que fiz com a turma da 12ª classe no Liceu da Centralidade da Quibaúla. Trabalhamos juntos durante seis encontros, com cerca de duas horas cada, depois filmamos em uma manhã. Desde o primeiro dia, os olhares atentos e os comentários sensíveis me indicavam leitores dispostos a emaranhar-se com o texto.

Já no primeiro encontro, distribui uma cópia do primeiro capítulo de *As mulheres de Tijucopapo* para cada estudante. Comuniquei que eu faria uma primeira leitura em voz alta e que a turma poderia acompanhar o texto por meio da cópia ou fechar os olhos, privilegiando a escuta. Cada um fez como achou melhor. Li circulando pela sala, depois perguntei quem queria ler. Várias pessoas se ofereceram. Antes de seguirmos, disse que faríamos anotações. Em uma folha em branco, pedi para notarem possíveis sensações, sentimentos ou lembranças que surgissem durante a releitura. Se por acaso viessem também imagens, também deveriam escrevê-las. Além disso, poderiam selecionar trechos.

A turma fez mais três leituras do primeiro capítulo:

> Quando eu chegar lá, e com certeza já terei visto flores, quero ver flores vermelhas, quando eu chegar lá depois de ter passado por canteiros de flores no meio das campinas, vou passar a carta para o inglês e enviar.
> Eu quero que o que eu fale se pareça com inglês, outra língua que eu sei falar, uma língua estrangeira. Dizer "goodbye mother!" "goodbye father!" "goodbye you!" serve-me tão mais, às vezes, ao invés de: Adeus mãe! pai! vocês!
> Ainda não vi flores. Quero ver flores. No meu caminho há babaçus e mocambos. Ontem me lembrei que mamãe nasceu em Tijucopapo. Se houver uma guerra, a culpa é dela.
> Foi em Tijucopapo que minha mãe nasceu. Embora tudo se esconda de mim. Mas sendo que sei sobre o que ela me contou em acessos de um desespero triste, e sobre o que sei que sou e que é dela e que

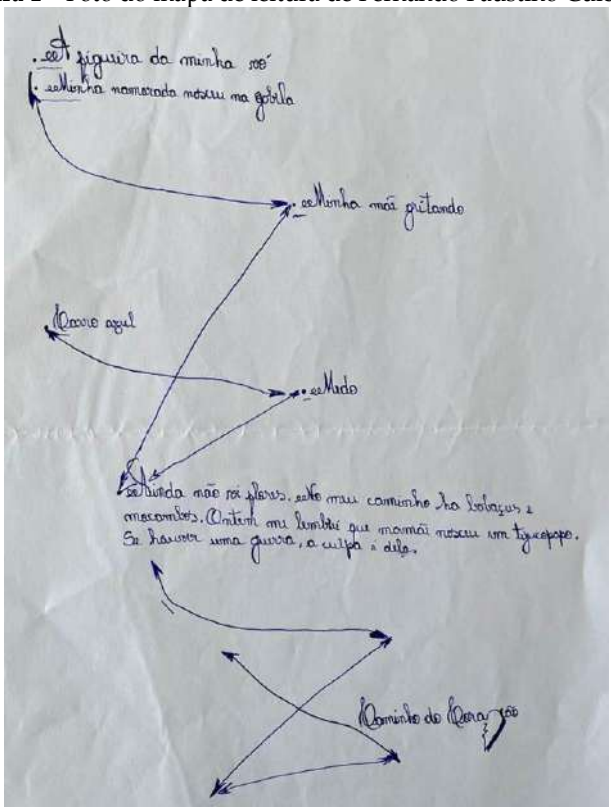
> escutei no bucho dela e que está traçado na testa dela e no destino nosso, meu e dela.
> Me vem barro na boca, gosto vermelho, cuspo farinha, os dentes rangem. Eu tinha cinco anos e comia terra e cagava lombriga abestalhada, os olhos arregalados como os de boto, sem que nada me impedisse, porém, de correr em disparada no outro dia e deslizar de cima a baixo do morro de terra, me embolando, me enrolando, comendo, cuspindo e cagando e dizendo aos ventos que 'Vão à merda das minhas lombrigas, papai e mamãe, vocês que se intrigam e me intrigam nas suas intrigas me fazendo chorar tanto assim. Vão aos meus oxiúros, às minhas giárdias...'. E eu fazia pó de terra e despejava na cabeça. Eu saía de lá, fim de tarde, cinzenta como um calunga de caminhão, satisfeita, alimentada, e sabendo que se papai me pegasse era uma pisa.
> Papai quase sempre me pegava. Apanhei muito já.
> Só sei que minha mãe nasceu em Tijucopapo. Lugar de lama escura. O resto, mistério, nem ela sabe. Só eu que sei.
> Vou ver se a carta pode ser em inglês. Em inglês sairia mais fácil, há lugares e nomes mais sonoros de casas e gentes em inglês, coisa de filme em cinema. Não sei direito por que vou aqui, caminho afora. Parece que fiz comparações e não serviram. Quero ver flores. (Felinto, 2021, pp. 15-16).

Pedi para espalharem os apontamentos em uma página em branco de maneira intuitiva. Cada anotação tinha de ser feita ao lado ou logo abaixo de um pontinho. Depois os pontos deveriam ser ligados para formarem uma figura. Foi assim que cada leitor desenhou seu mapa de leitura - trata-se de uma prática que estou desenvolvendo há algum tempo em oficinas de leitura e de escrita. Em seguida, nomearam seus mapas. Percebi que alguns estranharam a proposta, o que não diminuiu a vontade de fazer o exercício. Expliquei que o mapa de leitura também poderia ser chamado de território: um espaço específico que nasceu da relação de cada pessoa com o começo do romance de Marilene Felinto.

Como mediadora, tentei estimular a criação de um espaço de relação entre livro e os leitores. Para definir mediação, Felipe Munita, professor e pesquisador da Faculdade de Filosofia e

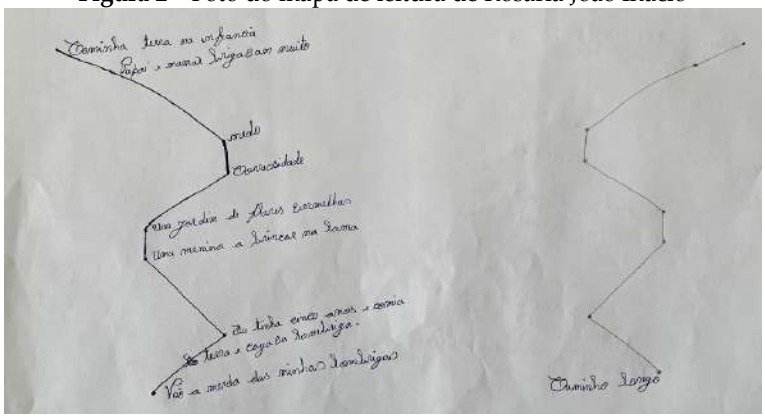
Humanidades da Universidade Austral do Chile, destaca a importância da "dimensão relacional" (Munita, 2024, p. 85). Para ele, mediação é um conjunto de práticas que não envolvem apenas habilidades técnicas, mas também criatividade, capacidade de comunicação, assertividade, flexibilidade etc. Empatia e hospitalidade são fundamentais para que a mediação de fato aconteça. Na minha prática, apostei especialmente na criatividade, motivada pela crença de que o leitor é também um criador: o livro continua a ser escrito dentro do filme da leitura que cada um projeta em uma tela particular enquanto lê. Na oficina, o caminho até a materialização de um filme coletivo começou com o desenho de mapas. Abaixo reproduzo três:

Figura 1 – Foto do mapa de leitura de Fernando Faustino Culembe



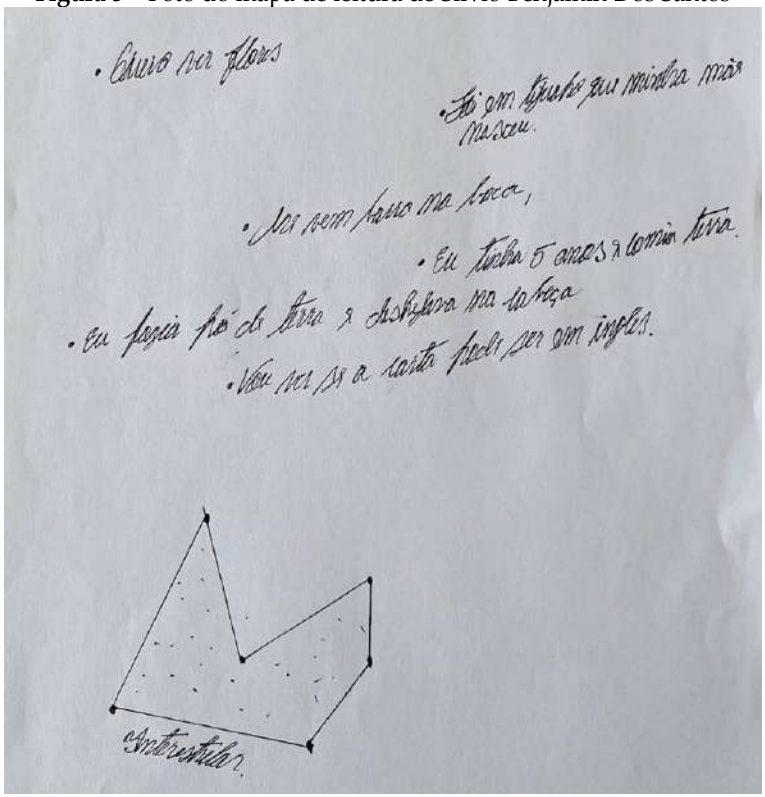
Fonte: Imagem da autora.

Figura 2 – Foto do mapa de leitura de Rosária João Inácio



Fonte: Imagem da autora.

Figura 3 – Foto do mapa de leitura de Silvio Benjamin Dos Santos



Fonte: Imagem da autora.

Fernando se lembrou da figueira de sua avó e de sua mãe gritando. Sentiu medo e a imagem que lhe veio foi a de um "carro azul". Reproduziu um trecho do capítulo lido e incluiu "A minha namorada nasceu na Gabela[10]", que talvez seja uma lembrança. "Caminho do coração" foi o nome que escolheu para a cidade que criou. Rosária pensou em duas imagens, "um jardim de flores vermelhas" e "uma menina a brincar na lama", sentiu medo e teve curiosidade. Destacou dois trechos e, assim como outros alunos, reproduziu o texto com algumas alterações. "Papai e mamãe brigavam muito" e "...[11] terra na infância" eu não estou certa se são reproduções do texto lido ou lembranças. Nascia o território "Caminho da dor". Silvio fez um mapa apenas com trechos do texto lido. Ligados, esses pontos-lugares formaram seu "Interestelar".

Naqueles territórios começava a aparecer uma "poética discreta", para usar uma expressão de Michèle Petit. Uma poética que Maria Bethânia desenhou com suas mãos, compondo a cartografia aérea do início de um amor. É esse gesto de devaneio que me leva à Petit, antropóloga francesa e pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços (Centre National de la Recherche Scientifique). Destaco um momento em que comenta respostas de pessoas sobre atividades de formação de leitores:

> Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra "leitura": aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um tête à tête solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente, e a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento; aos momentos de devaneio que se seguiram à relação de convívio com a escrita; às lembranças heterogêneas que ali encontravam, às transformações pelas quais passavam. Mais do que a decodificação

[10] Gabela é uma cidade na província do Cuanza Sul.

[11] Coloco os três pontinhos no começo desta última anotação pois não entendi ao certo a palavra do início.

> dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas (Petit, 2010, p.12).

Nossa cartografia buscava a materialização do etéreo desta "poética discreta" de quem levanta os olhos entres frases, versos ou mesmo entre uma palavra e outra durante a leitura, na rota aérea – e muitas vezes cinematográfica – do sonho, da imaginação. Para complementá-la, trouxe informações sobre a escritora Marilene Felinto e sobre o enredo de uma história que narra a viagem que Rísia faz sozinha de São Paulo até Tijucopapo, onde nasceu sua mãe. A palavra despertou curiosidade. Fomos a ela. Tijucopapo evoca Tejucupapo, uma vila no interior de Pernambuco, onde em 1646 mulheres brasileiras lutaram contra invasores holandesas – trata-se do primeiro registro de participação de mulheres em um conflito armado no Brasil e há algumas versões desta história[12]. Água quente com pimenta teria sido uma das armas utilizadas por elas que, lideradas por quatro Marias, venceram os invasores[13]. Tijucopapo: duas vogais diferentes. É e também não é a mesma – será? É preciso ler, que também é impreciso.

Nesse dia, dois meninos me mostraram um desenho que tinham feito. Na imagem, uma mulher montada em um cavalo que empina enquanto ela segura nas mãos uma cesta com água e pimenta. Em cima dela: "O nome da tia do texto é Rísia". Belezas inesperadas assim foram aparecendo na oficina, os estudantes também traziam poemas. Esse movimento partia dos meninos. Desde o começo me chamou a atenção o número reduzido de meninas: eram 12 alunos, 9 meninos e 3 meninas. Além de serem minoria, elas faltavam mais. Em uma conversa com a coordenação, fiquei sabendo que há mesmo poucas meninas no curso de Artes

[12]A escritora Cida Pedrosa explica as versões em um vídeo disponível no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=r8BIyvzuu4c.

[13] Tejucupapo hoje é um distrito do município de Goiana, há 64 km de Recife.

Visuais, e são poucas as que podem ir para a escola no contraturno participar de atividades extras. As aulas acontecem à tarde e, de manhã, muitas cuidam de casa.

Um dia caminhando pelo bairro da escola, a Centralidade da Quibaúla, escutei alguém me chamando. Era justamente uma das alunas do curso de Artes Visuais. Ela me disse que queria muito estar na oficina, infelizmente não podia porque pela manhã cuida de seu irmão, uma criança com autismo. Descobria um pouco sobre a vida das meninas do Sumbe enquanto começava a ler *As mulheres de Tijucopapo* com uma turma de jovens da cidade.

Da cartografia ao filme

Pedi para escolherem um ponto (anotação) do mapa e pensarem em uma imagem que tinha alguma relação com ele, que fosse capaz de representá-lo de algum modo. Essa imagem deveria ser, obrigatoriamente, uma fotografia do arquivo pessoal de cada um dos alunos ou então um desenho de autoria própria. A tarefa ficou para casa.

Assistimos ao curta-metragem *Um minuto para uma imagem* (1982), da artista franco-belga Agnès Varda. O filme é feito a partir de fotografias, cada uma delas fica em tela por um minuto e ganha um texto de Varda, que comenta a imagem com uma descrição, fabulação ou especulação. A turma assistiu com muita atenção e um longo silêncio se deu no fim. Uma menina disse a palavra "maravilhoso" para nomear o que viu. Um menino disse que o filme era "estranhamento obscuro" e usou uma palavra ligada à beleza para completar, muito embora ela agora fuja de mim. Depois de ouvir, convidei a turma a fazer o mesmo exercício de Agnès Varda: criar um texto para a imagem que trouxeram. Porém nosso desafio era maior, o texto tinha de ser mais curto e algo do primeiro capítulo de *As mulheres de Tijucopapo* deveria aparecer de forma mais evidente na escrita. Eles poderiam incluir um trecho ou fazer algum cruzamento (ainda que sutil) entre a imagem e o texto de Marilene Felinto. A primeira versão foi escrita - descrições e

histórias começavam a nascer a partir das fotografias ou desenhos. Seguem alguns:

Figura 4 – Desenho de Fernando Faustino Culembe



Fonte: Imagem da autora.

Figura 5 – Foto da turma do curso de Artes Visuais do Liceu da Centralidade da Quibaúla



Fonte: Acervo pessoal de Rosária João Inácio

Figura 6 – Foto de duas crianças sentadas sobre a roda de um caminhão



Fonte: Acervo pessoal de Silvio Benjamin Dos Santos

Uma dificuldade que alguns tiveram foi justamente a de fazer um link mais explícito com o texto de Marilene Felinto. Trabalhamos novas versões até os textos estarem prontos para virarem roteiro de um filme. Apesar de estarem em um curso de Artes Visuais, os estudantes do Liceu da Centralidade da Quibaúla não têm aulas de cinema. O curso é voltado para o desenho e para a arquitetura, área que quase todos desejam seguir. No entanto, a possibilidade de trabalhar com cinema desde o início empolgou bastante os alunos.

Ao longo dos encontros, assistimos a mais três curtas, entre eles *Fazer litoral* (2025), de Rhavi Pessoa Mindlin Loeb. Rhavi foi meu aluno; hoje está concluindo a graduação em cinema na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e é um grande amigo. Topou fazer um pequeno filme a partir do primeiro capítulo de *As mulheres de Tijucopapo* para que eu pudesse mostrar como exemplo para a turma do Liceu. Além do filme, assistimos também a um vídeo em que conta um pouco de seu processo criativo deste documentário em que entrevista a própria mãe, artista plástica que gosta de trabalhar com a pitaya, fruta que lhe é estrangeira e familiar. Quando se mudou de São Paulo para estudar em Cachoeira, no Recôncavo da Bahia, Rhavi diz que precisou criar sua já conhecidas (mas agora ausentes) flores familiares no novo lugar. Contreiras Emílio, estudante do Liceu, leu as flores de Rhavi como sendo laços. Laços que, inclusive, o filme torna a fazer.

Do primeiro ao último encontro, um dos alunos se mostrou bastante incomodado com a culpa que a personagem a atribui a mãe: "Se houver uma guerra, a culpa é dela". Tentei amenizar contando um pouco sobre o livro, não adiantou. Eu disse que seria importante ele ler o livro todo, que poderíamos conversar depois. Assim como a flor pode não ser uma flor (como mostrou Emílio), a guerra pode não ser uma guerra. Mas também pode ser. Para os que liam naquela sala, a guerra estava a apenas 23 anos de distância. Nos mapas de outro estudante, em um dos pontos está escrito "histórias que a mamã conta". Quando perguntei quais histórias, ele me disse que as da guerra, que sua mãe não gosta de contar. Angola viveu a mais longa

guerra civil do continente africano, entre 1975 e 2022. Antes, foram 13 anos de luta pela independência (1961 a 1975) depois de 500 anos de colonização portuguesa.

Eu me aproximava da leitura da história de Angola, ao mesmo tempo distante e tão próxima. Eles se aproximavam da leitura de Tijucopapo, tão longe e presente por força dos olhos que projetam e do lápis que escreve. Nos textos de Fernando, Rosária e Silvio, os primeiros contatos aconteciam assim:

1.
No escuro, uma mão sussurra,
lábios que gemem na noite escura.
Vermelho escorre, um rio sem cura,
nos passos da menina que nunca recua.

Seus pés deslizam em trilha incerta,
a noite engole, o vento a chama,
mas segue adiante em busca de paz.

E enfim, no fim, as flores dançam,
suavizam o medo, os olhos tingem a dor,
o céu se abre, os olhos alcançam
a paz que existe depois do horror.

Continuei caminhando
já tinha visto flores
ocultei o horror
consegui ver as minhas flores.

2.
Eu queria ser artista. Hum! Mas por que artista? Porque quero aprender a desenhar uma flor de Tijucopapo. Me vem barro na boca gosto vermelho e vontade de terminar o meu projecto feito de terra. Todos estão felizes e ansiosos para ver o professor Baggio orgulhoso da turma única do curso de arte. Brincando com terra, parecem crianças de cinco anos.

3.

Silvio e Sudelma adoravam se sentar na traseira do velho caminhão do avô. Nos dias de sol, quando o mundo parecia grande demais para suas pequenas pernas, imaginavam viagens para terras distantes, onde o céu tocava o chão e os rios falavam segredos.

— Um dia, vamos dirigir esse caminhão até o fim do mundo! — dizia Silvio, segurando um galho como se fosse uma alavanca de câmbio.

Sudelma ria, o vento bagunçando seus cabelos trançados. O tempo parecia infinito.

Mas o tempo nunca é infinito.

Os anos passaram, as brincadeiras se perderam, e a vida os levou para caminhos diferentes. Silvio partiu para longe, e Sudelma ficou. Ficou com a poeira do chão rachado, com a força das mulheres que nunca deixavam de lutar. Como as mulheres de Tijucopapo, aprendeu que ser mulher era resistir — ao abandono, à saudade, ao silêncio que tentava engolir sua voz.

Quando o caminhão do avô finalmente parou de vez, Sudelma já não era mais menina. Era mulher. Era mar, era terra, era o grito que sua mãe nunca soltou. E quando encontrou a velha foto dos dois, sentados na traseira do caminhão, pés sujos de poeira, sorrisos livres, soube que seu destino não era esperar.

Ela pegou as chaves, passou a mão na lataria enferrujada e decidiu: iria dirigir aquele caminhão. Não até o fim do mundo, mas até em Tijucopapo onde o sol brilha tão forte quanto as mulheres guerreiras.

Considerações finais

Penso em Bel Santos Mayer, coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC), educadora social e ativista da causa do livro, literaturas e bibliotecas. No texto abaixo, ela se refere aos frutos da Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura em Parelheiros (São Paulo), mas tomo a liberdade de emprestá-lo para falar da leitura de uma maneira geral:

> O deslocamento pela literatura: primeiro, de lugar desejado, que o livro projeta; depois (ou até juntamente) com as andanças que vão produzindo novas tramas sociais (para fora do bairro, para fora da

> cidade, para fora do país). Difícil é saber se há uma sequência padrão entre uma e outra coisa. Quer dizer: porque leem, se enxergam e se colocam em outras geografias; ou porque estão interagindo com outras paisagens e geografias, apropriam-se do valor da leitura (e atribuem sentidos e importâncias distintas em suas vidas) (Mayer, 2022, p. 243).

No Liceu não deu tempo para todos esses movimentos, no entanto algo dessas outras geografias, que também podem ser inventadas, está gravado nos mapas de leitura e no curta-metragem que se quer cinema da leitura e recebeu como título uma das frases do texto de Silvio: "mas o tempo nunca é infinito". Como o tempo era escasso, eu mesma fiz a montagem do curta, que é também uma teia e talvez tenha algo daquele clarão do rio que, segundo uma criança leitora da Quilenda, "lembra o brilho do sol pela manhã". Uma poética que já não é tão discreta assim, embora ainda seja apenas o início ou o ensaio de um percurso até Tijucopapo, com interligações de territórios fabulados pelas trilhas incertas da leitura, pelos riscos do caminhão de Sudelma na estrada de Rísia.

Referências

ANTONIO, L. A educação literária em Angola, uma via para democratização do saber. **O PAÍS**. Angola, edição 3312, p. 16, 02 set. 2025.

ANGOLA. Decreto n.º 247/24, de 8 de novembro de 2024. Aprova o Plano Nacional da Leitura 2024-2027. Diário da República, Angola, série n.º 215, 8 nov. de 2024. Disponível em: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2024/decreto-presidencial-n-o-247-24-de-08-de-novembro/download/decreto-presidencial-n-o-247-24-de-08-de-novembro_presidente-da-republica_lex-ao.pdf.

KALYENDELA, L. C. **Mediação Literária da Obra "A Gruta de Marfim" na Formação de Crianças Leitoras da 5ª Classe do Ensino Primário**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Curso

de Ensino da Língua Portuguesa, Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Sumbe, 2025.

FELINTO, M. **As mulheres de Tijucopapo.** São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MAYER, Bel Santos. **Parelheiros, idas e vi(n)das:** Ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária. São Paulo: Selo Emília e Editora Solisluna, 2022.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores [o negrito fica apenas na primeira parte do título]. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Solisluna; Selo Emília, 2024.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir a adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

ROSA, Guimarães Rosa. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

Vídeos

AGNÈS VARDA ON PHOTOGRAPHY [ONE MINUTE FOR ONE IMAGE] (30.03.2019). 1 vídeo (25min47seg). Disponível em: https://vimeo.com/327455894.

MARIA BETHÂNIA | GRANDE SERTÃO VEREDAS [DIADORIM] (09.01.2017). 1 vídeo (3min26seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oOdGvuzQjbA.

MAS O TEMPO NUNCA É INFINITO (08.06.2025). 1 vídeo (13min45seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P6kc13niCQU.

HEROÍNAS BRASILEIRAS: AS MULHERES QUE LUTARAM EM TEJUCUPAPO. TV Grabois. 1 vídeo (29.10.2021). Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=r8BIyvzuu4c.

E quando o outro lado do oceano atravessa a professora?: experiências de (auto)formação de professores em Angola

Maeve Pereira Rêgo[1]
Angelina Pandita-Pereira[2]
Bernardo Sacanene[3]

> Creio mesmo que não devemos desprezar as minúcias de um relato, se quisermos nos aproximar o mais possível da história em sua quase totalidade. [...] Se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois, muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo. É preciso voltar sempre no afã de buscar os pedaços da história que ficaram perdidos. E foi o que se deu (Conceição Evaristo, 2022).

Considerações iniciais

Atravessar o oceano foi mais do que uma travessia física, foi um convite ao desconhecido, uma jornada que transforma tanto quanto as ondas moldam os contornos das praias. Foi assim que comecei minha aventura em Angola, como parte de um mestrado sanduíche que prometia mais do que aprendizado acadêmico: prometia a chance de viver, sentir e me reinventar. Prometia também a possibilidade de exercer, com dedicação exclusiva, o ofício de pesquisadora, pela primeira vez financiada por um órgão do governo federal.

[1] Professora da Rede Municipal de Salvador. E-mail: maeverego@gmail.com.
[2] Professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail: pandita.pereira@gmail.com.
[3] Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo. E-mail: bernardo.sacanene@espbengo.edu.ao.

Desembarcar nesse novo país foi como abrir um livro antigo em uma língua parcialmente conhecida. A princípio, houve muitos estranhamentos e o que antes era mistério se transformava em uma espécie de familiaridade.

Para isso, o objetivo deste relato será de apresentar, de maneira sucinta, um recorte de uma experiência formativa e formadora vivida pela primeira autora, com as costuras necessárias dos autores seguintes a saber: sua orientadora de mestrado brasileira e seu coorientador do mestrado sanduíche angolano. Foi escrito em primeira pessoa, para dar vazão à experiência, mas entrelaçado às reflexões que os coautores puderam fazer em diálogo com ela.

Viver em Angola por seis meses foi um filme por completo, mas retirei desse filme um clique apenas, uma fotografia, para ilustrar esse processo. O enfoque foi em uma das experiências formadoras e formativas, uma oficina conduzida por mim para estudantes de cursos de formação inicial de professores da Escola Superior Pedagógica do Bengo, em que, em contato direto com estudantes, pude vivenciar as alegrias e contradições de ser formadora e se formar também durante o processo. Esse recorte foi escolhido pois expressa parte do que já estava sendo estudado no Brasil, durante os estudos e pesquisa de dissertação que teve como objetivo formular princípios pedagógicos que contribuíssem para orientar as práticas de leitura literária considerando a formação da atividade de estudo das crianças no ensino fundamental anos iniciais.

A experiência me ensinou que, às vezes, precisamos nos afastar do que conhecemos para enxergar a nós mesmos com clareza. "É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós", já dizia Saramago (1998). Entre culturas que se cruzam e histórias que ecoam entre as diferenças e similaridades, aprendi que atravessar o oceano também é atravessar fronteiras internas. Essa travessia, literal e simbólica, não apenas ampliou meus horizontes, mas me transformou. E é sobre essa transformação (moldada por mares, encontros e desafios) que compartilho meu relato. E para apresentar essa travessia, falarei um pouco de onde parto, do

contexto do mestrado sanduíche e aprofundarei então a reflexão sobre a experiência propriamente dita.

É preciso sair da ilha para ver a ilha: a promessa e o palpável

Permitam-me que me apresente: eu sou Maeve. Sou professora de crianças. É normalmente assim que me apresento às pessoas quando perguntada sobre o que eu faço. Essa informação é parte significativa de quem eu sou hoje. Mas eu também sou mais que isso. Sou uma mulher, negra, da classe trabalhadora, nascida em Salvador, na Bahia, feminista, brasileira com muito orgulho e que gosta muito de ler.

Estudei pedagogia e iniciei minha carreira profissional logo após a faculdade quando fiz um intercâmbio para trabalhar com crianças e aprender inglês. Ao voltar ao Brasil, já iniciei minha carreira como pedagoga bilíngue em escolas privadas. Por ser uma leitora, sempre me perguntei ao longo do meu processo formativo, como e qual era o meu papel na apresentação de um mundo leitor para meus alunos. Essa pergunta é a mesma que levo, anos mais tarde, quando decido entrar no mestrado. Então, a segunda oportunidade de intercâmbio quase chega como um susto, enquanto tentava equilibrar a vida de uma trabalhadora com carga horária de 40 horas semanais e uma pesquisa sobre as práticas de leitura literária no Brasil que já me era cara. A possibilidade de investigar mais a fundo, com tempo de qualidade para a ciência, conhecer um novo lugar, uma nova cultura e as práticas de leitura literária de outro país, chegou para mim tanto com espanto quanto como um bálsamo.

O que me proporcionou tal vivência foi o Programa Abdias Nascimento, que é voltado para melhorar, fortalecer e expandir os Programas de Pesquisa e Pós-Graduação, incentivando a mobilidade internacional de professores e estudantes. Ele é realizado em parceria entre a Secadi/MEC e a CAPES, com o objetivo de promover a internacionalização da educação brasileira

e seus estudantes em níveis de pós-graduação[4]. Nessa cooperação entre programas de pós graduações, a partir desse edital foi criado o programa "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES), que terá a duração de 4 anos (2024-2028) e tentará promover, anualmente, a mobilidade de até 7 discentes de mestrado e 7 de doutorado entre universidades brasileiras e duas Instituições de Ensino Superior (IES) angolanas: o Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), no Cuanza Sul, e a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo), no Bengo.

No meio dessa grande estruturação de primeira turma a embarcar no projeto, os estudantes foram designados aos seus coorientadores angolanos de acordo com seus alinhamentos de pesquisas. Todos nós fomos incentivados a morar na cidade em que ficava o ISCED-Sumbe com o intuito de criarmos uma comunidade de apoio e incentivo e também porque teríamos mais opções de moradia nessa cidade. Essa aproximação concreta com o contexto angolano favoreceu também uma análise mais aprofundada sobre os laços coloniais entre Angola e Brasil, permitindo que pensássemos criticamente sobre como esse passado compartilhado ainda influencia nossas trajetórias acadêmicas e sociais.

Brasil e Angola estão separados por um oceano, mas há elementos de sua história que os unem. Ambos os países foram invadidos por portugueses. Brasil se tornou uma colônia portuguesa e com isso sua população originária foi alvo de um genocídio seja pela via da força, seja pela via das doenças trazidas pelos europeus ao país. Estes trouxeram ainda um contingente de população negra escravizada, com parte expressiva dessa população sequestrada de Angola. Hoje, Salvador é a cidade mais negra fora do continente africano.

A independência do Brasil foi decretada como ato político-administrativo em 1822, mas se consolida a partir da luta do povo

[4] Disponível em: https://sri.ufba.br/pt-br/ufba-tem-6-projetos-contemplados-pelo-programa-abdias-nascimento Acesso em: 2 fev.2025.

na Bahia, em 1823. No entanto, a retirada das tropas portuguesas do país não transforma por si as relações de dependência e tampouco as marcas desse período de colonização. As marcas da exploração e das desigualdades, bem como as das resistências, seguem presentes e atualizadas.

No campo educacional, essas desigualdades se expressam no próprio acesso à escolarização. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1970, 33,6% da população brasileira de 15 anos ou mais era analfabeta (IBGE, 1991). Em 2019, essa taxa havia diminuído para 6,6%, sendo que é importante considerarmos que no grupo de pessoas com mais de 60 anos essa taxa subia para 18,0%. Tais dados expressam o resultado de luta e esforços para a universalização da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas também há desigualdades que permanecem, sendo que em 2019 a taxa de analfabetismo ainda era aproximadamente 2,5 vezes maior entre negros em relação aos brancos (IBGE, 2020).

Ainda que o país tenha aumentado seus índices de alfabetização, o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Brasil, 2023) constata que a compreensão de textos literários por estudantes do 4º ano (equivalente a crianças de aproximadamente 10 anos de idade) é predominantemente baixa, o que significa que ao lerem textos classificados como fáceis ou médios, os estudantes puderam apenas localizar, recuperar ou reproduzir informações explicitamente enunciadas e fazer inferências simples e diretas sobre os personagens (Brasil, 2023). E dentro das dimensões continentais do país, todos estes dados são perpassados por desigualdades regionais e locais, com diferenças significativas entre estados do sul e sudeste quando comparados ao norte e nordeste, bem como desigualdades raciais, quando considerados negros e indígenas comparados a brancos (Paula, 2024).

Por sua vez, Saviani (2009) discute que a preocupação com a formação de professores aparece de forma explícita após a independência do país, mas de fato se organiza e se consolida entre 1939 e 1971. A própria Faculdade de Educação da UFBA foi criada

em 1968 e o Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado em 1972. Segundo Saviani, na história da formação de professores no país há uma dualidade entre os conteúdos culturais-cognitivos e os de caráter pedagógico-didático, com predomínio dos primeiros sobre os segundos. Assim, há uma preocupação importante com o conteúdo a ser ensinado, mas uma secundarização dos estudos sobre as formas e finalidades sobre o que e como ensinar. E esse é um dos elementos a serem considerados principalmente junto às condições de trabalho docente ao se pensar a qualidade da educação no país.

Angola conquistou sua independência em 11 de novembro de 1975, após quase cinco séculos sob domínio colonial português. Localizado na África Austral, o país se estende por 1.246.700 km² e abriga uma população de aproximadamente 36 milhões de habitantes (INE, 2025). Sua riqueza cultural, histórica e linguística é marcante, tendo o português como idioma oficial e principal meio de comunicação e ensino.

Assim como no Brasil, a educação angolana também enfrenta desafios. Desde sua independência, Angola reconheceu a educação como um pilar essencial para o progresso da nação e a melhoria da qualidade de vida da população (Costa; Campos, 2022).

As fases evolutivas do sistema educativo em Angola, baseando-se nos dados propostos por Kiluange (2024). A primeira fase resulta das conclusões saídas do I Congresso do Movimento Popular de Libertação (MPLA – Partido de Trabalho) e teve uma vigência de 1977 a 2001 e assentou na Lei Constitucional de 1975. Primava pela ideologia marxista-leninista, o combate ao analfabetismo, acabar com as marcas do colono na educação, consolidar a Independência, estabelecer a dignidade do angolano e a unidade nacional. A fase seguinte teve fundamento no Decreto-Lei nº13/1 e compreendeu o período de 2001-2016 ancorada na Lei nº12/91 e na Lei nº23/92. A finalidade era formar o indivíduo para que fosse capaz de compreender os problemas envolventes de forma crítica.

Com o Decreto-Lei nº 17/16, entra em vigor a terceira fase, 2016-2020, com foco no Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020), Plano Nacional de Desenvolvimento (2013-2017), na Agenda 2030 e na Agenda 2063, o objetivo é assegurar a aquisição de conhecimento e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva. E o subsistema de ensino tinha a seguinte estrutura: pré-escolar, ensino geral, ensino de adulto, de formação de professores, ensino técnico-profissional, de ensino superior. E, por fim, o ano 2020, Decreto-Lei nº 32/20 com pilares no Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022); Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017) – Educar Angola 2030. O objetivo é promover o patriotismo, as culturas e a cidadania.

O sistema educacional foi estruturado buscando não manter resquícios da política colonial e garantir a educação como um direito fundamental para todos, sem distinção de gênero, raça, etnia ou crença religiosa, conforme estabelecido na Lei Constitucional (Angola, 2019). No entanto, os desafios que consegui observar durante minha estadia, em conversas com professores, alunos, famílias e visitas em escolas, foram muito diferentes da realidade expressa nesses registros. Por exemplo, o Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano, aprovado em 1977 e que começou a ser implementado em 1978 teve, entre outros princípios gerais a gratuidade do ensino a todos os níveis (Angola, 2019) e reforçada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 32/20 de 12 de agosto, artigo 11º (Angola, 2025), no entanto, eu observei que as famílias tendem a pagar uma espécie de ajuda de custo para manutenção das escolas e para as inscrições. Além disso, fica também a cargo das famílias e seus estudantes suprir com fardamento, material escolar e lanches consumidos durante o período letivo. Somente por esse fato, já é possível inferir que deve ser um dos motivos para deixar de fora da escola milhares de crianças, pois até a recolha desses dados tem sido um desafio em Angola[5].

[5] Disponível em https://www.unicef.org/angola/historias/angola-tra%C3%A7a-estrat%C3%A9gias-para-alcan%C3%A7ar-crian%C3%A7as-fora-do-sistema-de-ensino. Acesso em: 7 fev. 2025.

A formação de professores também enfrenta obstáculos. Os dados presentes no Anuário (Angola, 2025) apontam para os problemas com as infraestruturas, com o número de professores sem formação pedagógica por província, segundo a habilitação literária e o sexo.

O Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe) inicia suas atividades letivas em 2001 com dois cursos de licenciatura e hoje conta com oito cursos de licenciatura e três cursos de mestrado, um desses mestrados, em Ciências da Educação, contempla quatro especializações: Ensino da Matemática, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Geografia e Ensino de História. De igual modo, o Governo de Angola impulsionou a criação da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo) diante da escassez de instituições de ensino superior na província, garantindo aos alunos que concluíam o ensino médio a possibilidade de continuar os estudos sem a necessidade de se deslocarem para outras regiões do país. A ESPE-Bengo hoje conta com seis cursos de licenciatura[6].

A formação dos futuros professores do ensino primário busca prepará-los para atuar com competência na sala de aula e na escola. Eles devem desenvolver suas capacidades intelectuais, éticas e físicas, além de fortalecer o sentimento patriótico e aprimorar seus conhecimentos científicos e tecnológicos para contribuir com o desenvolvimento do país. A preparação para a docência é baseada em três eixos: formação geral, que amplia o conhecimento nas disciplinas do ensino primário; formação específica, voltada para a área de Ciências da Educação; e formação profissional, que insere progressivamente o futuro professor na prática escolar (Angola, 2019). Entretanto, em conversas com diversos professores que estão cursando mestrado em diversas áreas, relataram-me como o processo de suas formações foi permeado de lacunas desde os tempos da educação primária e que ao chegar ao ensino superior

[6] Informações retirada dos sites oficiais das instituições. Acesso em 31/01/25: https://espbengo.edu.ao/sobre-a-espe-bengo/ e https://iscedsumbe.com/Sobre_n%C3%B3s.html.

perceberam ainda mais essas dificuldades nos cursos de pós-graduação. Essas situações também são vivenciadas por professores brasileiros em diversas regiões e, embora todos esses relatos me tenham sido descritos por esses professores-estudantes, ao mesmo tempo foi possível notar o anseio coletivo de aprender cada vez mais.

Em Angola, fomos todos morar no Sumbe, capital da província do Cuanza Sul. A seguir, compartilho algumas percepções de choque cultural, diferenças e semelhanças vivenciadas por mim logo quando cheguei. A cidade, com limitações de infraestrutura como ruas sem asfalto e dificuldades de transporte, apresentou contrastes marcantes em relação a algumas regiões do Brasil e afetou minha autonomia e sensação de mobilidade. O acesso a bens e serviços variava bastante entre o centro e as periferias, revelando desigualdades no cotidiano. Por outro lado, encontrei uma população extremamente acolhedora e solidária.

Desigualdades, estranhamentos, diferenças, histórias e desafios compartilhados foram se presentificando então na minha vivência em Angola. A saída da minha ilha para reconhecê-la e também reconhecer-me. A partir da leitura de Peirano (1999), a alteridade pode ser conceituada como a experiência do encontro com o "outro", entendido como culturalmente diferente, e como um princípio essencial da antropologia, que se mantém mesmo quando essa diferença se torna menos extrema. Para mim, a alteridade se manifestou, muitas vezes, como reconhecimento e choque onde vivenciei conflitos internos significativos. Ao sair da minha ilha, encontrei aquilo que era real, tangível e palpável, muito diferente do que esperava ou imaginei, e foi nesse momento que todas as minhas certezas - enquanto professora de crianças - começaram a ruir.

Entre margens e mares: a experiência de (auto) formação de professores

A primeira atividade acadêmica conduzida por mim ocorreu em Caxito, na ESPE-Bengo. Embora já tivesse participado de outras

trocas no ISCED, essa foi a primeira vez em que contribui mais ativamente. O objetivo central da minha pesquisa no Brasil era a formulação dos princípios pedagógicos, como já havia dito, no entanto, apesar dos princípios à essa altura já estarem escritos, ao longo da investigação, surgiu a oportunidade de colocá-los em movimento no contexto da formação de educadores, o que permitiu experimentar, em outro nível de ensino, a proposta de atividade de estudo voltada ao ensino de literatura para crianças. Tentando assim contribuir para o enfrentamento de um dos desafios educacionais partilhados entre Brasil e Angola, a formação docente.

Esse deslocamento de foco não implicou o abandono do objetivo inicial, mas o ampliou, ao possibilitar a vivência e análise da formação docente como espaço legítimo de mediação e aprofundamento dessas práticas. Os princípios foram formulados a partir dos estudos sobre atividade de estudo (Davidov, 1988) aliados à especificidade do objeto do conhecimento, a Literatura, bem como a partir da discussão sobre estética marxista (Lukács, 2018), embora não tenham sido sistematicamente apresentados aos estudantes, orientaram minha prática formadora. São eles: (1) as ações de leitura estão associadas à produção de sentido estético da obra; (2) as ações de estudo do objeto literário contém as identificações, características e análises gerais da obra, ampliando o entendimento estético da realidade; (3) as ações de controle e avaliação contribuem para que o estudante reconheça e amplie sua compreensão da obra e o sentido estético dado por ele ao texto literário; e (4) a criação periódica de textos literários pelos estudantes como reflexo do modo generalizado do texto literário estudado. Esses princípios, ainda que implícitos na formação oferecida, fundamentaram as decisões pedagógicas, os encaminhamentos metodológicos e as estratégias de mediação adotadas ao longo do processo.

Aqui cabe um adendo, a princípio, minha proposta seria apresentar o andamento da minha pesquisa que já havia começado

no Brasil[7], porém ao longo da semana e, assistindo às oficinas e cursos propostos pelos meus colegas de intercâmbio, percebi que apenas contar teoricamente sobre o que eu estava pesquisando era insuficiente para a potência do encontro com os estudantes. Primeiro porque eram em sua maioria alunos de graduação do curso de língua portuguesa, segundo porque apenas ouvir sobre a minha pesquisa parecia extrair pouca ou quase nenhuma possibilidade de participação ativa dos estudantes que apresentavam muita disposição e empenho durante toda a semana nas outras atividades, e terceiro porque alguns deles já atuavam como professores de língua portuguesa na educação básica. Então decidi modificar o meu planejamento para produzir uma formação de – futuros - professores em formato de uma oficina sobre o meu objeto de estudo: *Práticas de Leitura Literária no Ensino Primário* (que é como é chamado em Angola o nível de ensino, que se aproxima do que nomeamos como Ensino fundamental anos iniciais no Brasil).

Eu pensei em demonstrar com minhas ações os princípios para a realização das práticas de leitura literária elaborados na dissertação, de forma que os estudantes pudessem vivenciá-las. Assim, adequei o planejamento para apresentar um conjunto de ações que simulassem práticas de leitura literária como se os participantes fossem crianças. E, ao final de cada leitura, faríamos uma análise dessa prática agora assumindo a perspectiva de adultos-professores, de maneira que durante a análise, explorássemos o que foi feito em conjunto durante a leitura possibilitando um olhar teórico sobre elas.

Conceituei em minha dissertação que práticas de leitura literária (PLL) são o conjunto de ações guiadas por uma tarefa, executadas por adultos e estudantes antes, durante e após a leitura

[7] Minha proposta inicial era apresentar elementos da pesquisa em andamento: o objetivo, os temas que estava estudando, o conceito de educação literária e minha concepção de Prática de Leitura Literária (PLL). Ao final, pretendia introduzir uma prática de leitura literária, abordando seus três momentos — pré-leitura, leitura e a pós-leitura — e explicando como essa estrutura se relacionava com o campo da educação para crianças.

de um texto literário (Rêgo, 2025). Na oficina com os professores em formação da ESPE-Bengo a tarefa era de conhecer ferramentas que possibilitassem a realização de práticas de leitura literária com crianças. Para isso foram realizadas 3 leituras, cada uma delas trabalhada com um conjunto de ações, que tinham um dos princípios elaborados na dissertação como guia para esse ensino.

A primeira proposta foi a partir do livro das autoras angolanas Domingas Monte e Luísa Fresta (2023): *A Idade da Memória - Contos infantis inspirados na poesia de Agostinho Neto.* A primeira autora eu conheci na cidade da Quibala (cidade que, assim como o Sumbe, fica na província do Cuanza Sul com aproximadamente 160 mil habitantes) quando fui participar de sua oficina de escrita criativa em uma biblioteca comunitária da cidade. Esse livro, como traz em seu subtítulo, é uma coletânea de contos infantis baseados em poemas de Agostinho Neto, escritor, médico angolano e primeiro presidente de Angola após a revolução. Então, o meu primeiro conjunto de ações se desdobrou a partir da leitura do conto *Quero voltar, mãe*, e o segundo se deu a partir da leitura da poesia (de onde as autoras se basearam para a criação do conto) *Adeus na hora da largada* de Agostinho Neto (2016) e por fim, a última prática seria com a poesia *Convite* de João Paulo Paes.

A primeira obra *Quero voltar, mãe*, conta a história de uma menininha chamada Munga e sua mãe Esperança, a criança é tirada de casa por um comerciante com a promessa de estudar. Ao chegar ao seu destino, percebe que não era nada disso, e ela é obrigada a começar a trabalhar. Munga então escreve em seu caderno muitas palavras como "solidão, fome, sede, vergonha, escola, liberdade, carinho, Esperança, cansaço". Munga sentia muita saudade de casa e, sem conseguir voltar, deu-lhe seus sapatos e um bilhete para que seu cachorrinho cheirasse e conseguisse encontrar sua mãe Esperança. O seu bilhete dizia: "Quero voltar, mãe".

No momento de pós-leitura, com os professores em formação ainda no papel de crianças, instiguei um debate sobre o tema transversal do conto que era a exploração do trabalho e tráfico infantil na relação de como aquele tema se cruzava com as

vivências dos leitores. Essas perguntas tinham base no segundo princípio elaborado em minha dissertação sobre como as ações de estudo do objeto literário precisam conter as identificações, características e análises gerais da obra, além de apontar para a realidade concreta (Rêgo, 2025). Dessa forma, levei alguns dados sobre exploração do trabalho infantil no Brasil e no mundo que foram projetados em *slide*. E propus uma discussão sobre o tema. Enquanto apresentava os dados e durante o momento de debate, um dos estudantes perguntou a fonte daqueles dados e explicou para mim a conexão que havia feito com a oficina do professor Cleyton Brandão[8]. Então passamos para o momento de análise teórica daquela prática, com perguntas que ajudassem os professores em formação a resgatar o que eles vivenciaram quando estavam no papel de estudantes. Perguntei *o que eu fiz no início? O que eu fiz no meio? O que eu trouxe no final? Por que você acha que fiz essas coisas?* Ouvi deles suas hipóteses e, ao apresentar aquilo que havia trazido, fomos construindo juntos possibilidades de ações com os estudantes durante a leitura de textos literários.

Na segunda leitura da PLL, o holofote esteve no poema de Agostinho Neto, *Adeus na hora da largada*, que gerou o texto anterior lido no livro de Montes e Fresta (2023). Após a leitura, explorei os sentidos pessoais que o texto estava trazendo, a fruição estética daquilo que eles estavam sentindo. E fiz perguntas de comparação, se eles conseguiam perceber a comparação entre o texto e o outro, dado que um foi baseado no outro. Durante o momento de discussão do poema, fazia perguntas de compreensão textual (o que você entendeu desse trecho? Como você compreende esse verso?) para depois buscar saber dos seus sentimentos em relação ao texto, como o texto os havia tocado. No primeiro momento,

[8] Na ocasião outros intercambistas ofereceram outras oficinas. Na oficina de Cleyton Brandão ele trouxe questões sobre o que é que faz uma notícia ser verdadeira, o que não é verdade, o que é verdade, o que é pós-verdade. E ao final da oficina dele os estudantes puderam analisar notícias enquanto falsas ou verdadeiras, e tentar identificar quais são os pontos em que se começa a desconfiar de certos tipos de texto ao ler notícias de modo geral.

várias foram as falas de interpretação textual e foi muito bom ouvir sobre o poema pela ótica dos estudantes angolanos, pois eles trouxeram interpretações individuais de um sentimento coletivo em relação ao que se achava que o autor queria dizer no poema.

O segundo momento de perguntas eu tinha em mente o princípio que elaborei "as ações de leitura estão associadas à produção de sentido estético da obra." (Rêgo, 2025). Então no segundo momento de pós-leitura, embora já estivesse fazendo perguntas de conexão pessoal com o poema (como você sentiu durante a leitura do poema? Que parte te tocou mais? Por quê?), os estudantes persistiam em responder sobre o que o autor estava querendo dizer. E embora todas as análises realizadas sobre o texto fossem pertinentes, minha proposta de pós-leitura era voltada para favorecer a fruição estética, com a explicitação dos atravessamentos mais singulares e afetivos despertados no contato com a obra. Um dos estudantes começou a falar sobre "o que o autor quis dizer", e precisei interrompê-lo ao dizer que naquele segundo momento iríamos tentar nos preocupar menos com o autor. Então apontei para a parte que queria maior observação, que foi o verso que lemos coletivamente: *"Mãe (todas as mães negras cujos filhos partiram)"*.

Repeti algumas vezes o verso e disse coisas como: "todas as mães cujos filhos nunca retornaram. *Todas* as mães, eu não estou falando de uma mãe, eu estou falando de todas as mães, eu quero que você pense na sua mãe agora, pense nos filhos que ela teve, pense em você. Não é uma mãe, nem duas mães. São *todas* as mães negras cujos filhos partiram. Não é sobre o que o autor quis dizer. Os filhos foram embora; eles nunca retornaram. O que *você* sentiu?" O estudante ficou parado por cinco segundos e respondeu: "profunda tristeza". Eu me lembro de ter me arrepiado nesse momento. A partir daí comecei a perguntar às outras pessoas o que elas haviam sentido. Os estudantes falaram sobre como o poema os havia tocado ao mesmo tempo em que puderam fazer uma conexão

enorme com aquilo que elas já estavam fazendo na oficina da professora Júlia Alquéres[9].

Finalizamos essa parte final desta leitura e fomos analisá-la. Na análise, uma pessoa trouxe à tona o fato de eu ter interrompido o rapaz para fazer perguntas no momento da pós-leitura e perguntou o motivo. E perguntei novamente o porquê de eles acharem que eu havia feito aquilo e ouvi as hipóteses. Finalizamos aquele momento ao dizer que meu holofote estava nas sensações que aquele texto provocava, e acrescentei que à medida que eu estava lendo, eu estava me arrepiando e eu queria que eles se arrepiassem também. Abrimos espaço para que outro estudante compartilhasse sua percepção sobre a sequência dos textos, destacando a conexão estabelecida entre o primeiro (o conto) e o segundo (a poesia). A discussão foi extremamente enriquecedora e inspiradora. Seguimos para a terceira e última leitura literária da oficina.

Ao planejar a última leitura da PLL, percebi que as temáticas abordadas até então eram bastante densas e intensas. Por isso, selecionei outro texto — também uma poesia — que trouxesse um alívio, permitindo encerrar a oficina com uma sensação mais leve e alegre. Além disso, ainda durante o planejamento, percebi que era essencial dar maior destaque à produção textual. A escrita precisava ocupar um espaço central, pois, conforme o último princípio que elaborei em minha dissertação, "a criação periódica de textos literários pelos estudantes como reflexo do modo generalizado do texto literário estudado" (Rêgo, 2025). Esse princípio se baseia na ideia de que a imersão na literatura não deve

[9] A oficina de Julia Alquéres foi de leitura e escrita, e em minha compreensão, nela a leitura é direcionada à fruição, ao prazer, do qual se deriva a escrita. Como ela enunciou na oficina, sua intenção era, para além de ler, que a pessoa se torne uma espécie de coautor daquele livro. Não necessariamente daquele livro, mas a partir daquela história. Na perspectiva de que o leitor possa criar novos mundos e narrativas, conectando-se com a história de maneira única, Julia estabelece uma relação interessante: ler é como sonhar, um processo no qual novas criações emergem a partir da experiência da leitura.

se limitar à leitura e à análise, mas incluir também a experimentação criativa. Ao escrever inspirando-se em um modelo literário, os estudantes internalizam estruturas, estilos e recursos próprios do texto estudado, desenvolvendo maior sensibilidade e repertório expressivo. Além disso, a prática contínua da escrita fortalece a relação dos leitores com a literatura, tornando-os não apenas consumidores, mas também produtores de sentidos, capazes de ressignificar o que leem a partir de suas próprias experiências e visão de mundo. O texto selecionado, portanto, era também uma poesia, de José Paulo Paes (2011) chamada *Convite*[10], que contribuísse enquanto modelo literário.

Após a leitura do texto, antes mesmo de eu falar, eles já sabiam o que eu iria propor. O próprio poema sugeria: "Vamos brincar de poesia?", e era exatamente isso que faríamos. Ao finalizarmos a prática, fomos para a última análise. Na análise, mais uma vez, fiz perguntas do tipo: *o que eu fiz na pré-leitura? O que eu fiz durante a leitura? De que jeito foi essa leitura?* Ouvi de retorno as impressões dos professores em formação: sobre as imagens trazidas no início, sobre como foi uma leitura interpretada, que foi divertida, "as crianças" gostaram. Um dos estudantes apontou o fato de eu ter lido antes o poema completo com a entonação adequada antes da parte lúdica, me certificando da compreensão dos estudantes.

Durante a análise, um estudante expressou preocupação por trabalhar com turmas cujos livros de língua portuguesa não continham imagens, questionando como aplicar atividades semelhantes às propostas com apoio visual. A partir disso, os colegas sugeriram estratégias alternativas, como a produção de desenhos no quadro, o uso de imagens criadas pelas próprias crianças ou a apresentação dos objetos reais, quando possível. A discussão evidenciou os desafios enfrentados em contextos com

[10] Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião. / Só que / bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam. / As palavras não: / quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam. / como a água do rio / que é água sempre nova. / como cada dia / que é sempre um novo dia. / Vamos brincar de poesia? Paes (2011).

poucos recursos e a busca dos estudantes por soluções criativas e adequadas à realidade das escolas angolanas.

Não sou eu quem atravessa, quem me atravessa é o mar

Na última parte da oficina, reservei 20 minutos para um debate geral, e antes disso apresentei o meu conceito de prática de leitura literária. Esse momento final tinha o objetivo de tirar dúvidas e ouvir os participantes sobre o que haviam absorvido ao longo da oficina. Queria entender se havia feito sentido para eles, o que haviam compreendido e como o conteúdo os impactou, pois acreditava que essas reflexões poderiam me ajudar a repensar e aprimorar minha abordagem.

Durante o momento de debate, uma estudante trouxe uma fala interessante que reverberou em mim e me deu suporte para pensar os elementos da teoria, pois ela falou que durante os momentos de interpretação dos textos ela percebeu que não era qualquer pergunta que eu fazia sobre o texto, que existia tipos de perguntas específicos que ajudavam no momento da leitura. Essa estudante explicitava ter reconhecido a intencionalidade no processo de ensino e como essa se estruturava, o que Davidov (2021) nomeia como tarefa de estudo. A tarefa, a partir da leitura de Davidov (2021), é crucial, pois é a partir das resoluções de tarefas de estudo que os estudantes se apropriam da *maneira* de estudar, ao passo que a intencionalidade do ensino é um dos pilares da Pedagogia Histórico-Crítica que orienta minha prática pedagógica. Na dissertação, elenquei que a tarefa de toda PLL é aprender literatura como o processo que articula a recepção estética, ou seja, a experiência subjetiva provocada pela obra literária, aliada à compreensão do texto estudado.

Esse para mim foi o momento de mais alegria durante toda a experiência. Não havia como negar o impacto que aquele momento pareceu ter mobilizado nos estudantes, mas principalmente o impacto que ocorreu dentro de mim. Embora o objetivo não fosse apresentar as práticas em detalhes, pois este relato de experiência

não comportaria uma análise tão aprofundada, tentei apresentar ainda que de forma sucinta, como o sentido do fazer pedagógico se deu na relação estabelecida desde o planejamento até o contato com os estudantes. Esse sentimento atribuído à essa experiência de ensino, me deu a potência de vida que eu só havia vivenciado em uma sala de aula com *crianças*.

Depois de muito pensar sobre o que havia presenciado, a relação entre espaço e tempo se revelou de maneira intensa na minha vivência. O deslocamento, marcado por desafios constantes, a alteridade, as diferenças, os encontros, as respostas dadas, as perguntas feitas, as comidas, os sorrisos, tudo fez parte desse momento. Em meio às dificuldades, um curto instante de troca e aprendizado se sobrepôs a todos os desafios enfrentados. O que parecia ser apenas mais um dia de aula com um público-alvo diferente do que estava acostumada, se tornou um marco na minha trajetória e ressignificou o propósito do meu trabalho. Foi ali naquela sala de aula com futuros professores angolanos que muita coisa passou a fazer sentido e que meu papel profissional ia muito além do que eu imaginava.

Saí confusa, mexida e sem saber o que pensar na hora. O plano de trabalho que apresentei para pesquisar o mestrado sanduíche chamava-se *Atravessando Oceanos: Navegando pelas Práticas de Leitura Literária no Brasil e em Angola* e fazia uma singela alusão ao movimento que eu faria de ir tão longe para estudar sobre as PLL que já eram meu objeto de estudo no Brasil. Eu não sabia, no entanto, que para atravessar um oceano era preciso mergulhar nas profundezas dos mares, começando pelas suas margens. E nesse ínterim, no meio de tantos desafios da alteridade cultural, não só atravessei como fui atravessada.

Ensinar adultos, especialmente no contexto do sistema de ensino de mestrado sanduíche, foi a forma de contribuir diretamente com a (auto)formação, já que muitos desses adultos já atuavam como educadores e, ao fortalecê-los, ampliava-se o alcance das práticas pedagógicas junto às crianças. Embora eu me reconhecesse, antes de tudo, como professora de crianças, atuar na

formação de adultos em Angola me possibilitou trocar experiências, escutar trajetórias diversas e refletir sobre minha própria prática de modo mais aprofundado. No entanto, essa atuação exigiu cuidados fundamentais: foi necessário reconhecer as histórias formativas desses sujeitos, respeitar seus saberes, escutar seus contextos e evitar modelos prontos ou imposições. A formação de adultos precisou ser construída em diálogo, com sensibilidade, ética e compromisso com a realidade concreta.

Eis o tesouro escondido desse mestrado-sanduíche: viajei para Angola, um país do continente africano, e descobri que meu ofício não se limita às crianças, mas a possibilidade, também, de ensinar e dialogar com aqueles que ensinam — ou ainda ensinarão — as crianças a lerem literatura. "E foi o que se deu."

Referências

ANGOLA. **Anuário Estatístico da Educação** 2022/2023. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2025. Disponível em: https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_638732654035305545.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

ANGOLA. **Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico**. Ministério da Educação MED. ED 1. ed. Luanda: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://pdfcoffee.com/plano-curricular-do-ensino-secundario-geral-pdf-free.html Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Enciclopédia Pirls 2021: **Capítulo Brasil.** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pirls/2021/enciclopedia_capitulo_brasil.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

COSTA, Mario; CAMPOS, Maria Aparecida S. A educação em Angola no século XV ao século XXI: um olhar pela organização, desenvolvimento e perspectiva do sector. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, *[S. l.]*, v. 3, n. 6, p.

e361686, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i6.1686. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1686. Acesso em: 11 jan. 2025.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES; R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. Curitiba, PR: CRV, 2021. p. 211-230.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries históricas e estatísticas. Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, 1970-1991**. Disponível em https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais acesso em 05 de outubro de 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736 acesso em 05 de outubro de 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA - INE. **Nota de Imprensa das Contas Nacionais de Angola.** Luanda: INE, 2025 https://www.ine.gov.ao/inicio/preview?value=populacao acesso em 06 de agosto de 2025.

KILUANGE, F. (2024). **Sistema educativo angolano: processos de desconstrução, construção e reconstrução dos seus fins e estrutura**. Sapientiae, 9(2), 196–211. https://doi.org/10.37293/sapientiae92.07

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MONTE, D.; FRESTA, L. **A Idade da Memória:** contos infantis inspirados na poesia de Agostinho Neto. Ilustrações de Júlio Pinto. Luanda: Mayamba Editora, 2023.

NETO, Agostinho. **Obra Poética Completa.** Luanda: Fundação Dr. Antonio Agostinho Neto, 2016.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAULA, I. D. de. Do Passado Ao Presente: Analfabetismo, Disparidades Regionais E Relações Étnico-Raciais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1592–1612, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i3.79966. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79966. Acesso em: 1 ago. 2025.

PEIRANO, Mariza G. S. **A alteridade em contexto:** A antropologia como ciência social no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 1999.

RÊGO, Maeve. **Da costa ao alto-mar:** práticas de leitura literária e atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 245f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., [online], vol.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?for-mat=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2025.

A disciplina de educação moral e cívica como mecanismo de enfrentamento ao processo de aculturação em Angola

Isabele Pereira Nascimento[1]
Osvaldino Wilson Mweleyavo António[2]
Miguel Armindo João[3]

Considerações iniciais

As construções sociais em África, antes do contato com o colonizador, orientavam as relações de poder a partir de critérios diferentes das sociedades hegemônicas. Em sua grande maioria, as relações sociais eram estruturadas a partir da noção de Senioridade[4] em contraposição à construção generificada[5] ou por

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente do Centro Universitário de Excelência de Itabuna. E-mail: isabelesud1@gmail.com.

[2] Docente do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe. E-mail: mweleyavo77@gmail.com.

[3] Docente do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe. E-mail: miguelarmindo010@hotmail.com.

[4] A senioridade na teoria decolonial implica uma reavaliação das fontes de conhecimento e a valorização das epistemologias do Sul Global. Esta abordagem questiona as hierarquias tradicionais e promove uma metodologia que reconhece a validade e a legitimidade das diferentes formas de saber. Esta compreensão é crucial para a descolonização do conhecimento e para a promoção de práticas que desafiam a hegemonia cultural e epistemológica do Ocidente.

[5] O colonialismo não apenas explorou economicamente os povos colonizados, mas também reestruturou suas relações sociais e de gênero, praticando uma verdadeira imposição de um sistema de gênero binário e hierárquico, que marginaliza as práticas e identidades de gênero indígenas e africanas. Na tradição africana, a obra de Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí é fundamental para entender a construção generificada. Oyěwùmí (2021) argumenta que as sociedades africanas pré-coloniais tinham conceitos de gênero mais fluidos e menos hierárquicos, que foram profundamente alterados pelo colonialismo europeu. Este processo envolveu a imposição de normas patriarcais que subordinaram as mulheres e reestruturaram as relações de gênero de acordo com os modelos europeus.

classes das relações de poder europeias. O processo de colonização, sustentado no epistemicídio,[6] colonizou o poder, o saber e o ser, conforme preceitua Anibal Quijano (2001).

A sociedade angolana tradicional, distinta da estrutura político-administrativa nacional, organiza-se por meio de relações de poder pautadas em processos de senioridade, tendo como referência, no plano político-administrativo tradicional, a figura dos Sobas e, no âmbito familiar, os tios, tias, avós e avôs. Entretanto, questiona-se o quanto dessa estrutura tradicional que está tão umbilicalmente ligada à cultura Bantu[7] se mantém no campo da educação formal e o quanto foi consumida pela colonização que hierarquizou a sociedade em gênero, classe e outros marcadores sociais de opressão.

Os processos educacionais podem ser locais de contracolonialidade, que resistem às práticas impostas pela colonização, quando são sedimentados em saberes e práticas tradicionais, vinculados aos mestres de saberes tradicionais. No

[6] O conceito de epistemicídio é discutido por diversos teóricos decoloniais, como Sueli Carneiro: "Sendo, pois um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normatizar e matar ou anular" (Carneiro, 2005, p. 97), em que certos saberes são sistematicamente eliminados ou invisibilizados. O epistemicídio tem implicações profundas, incluindo a perda de línguas, tradições orais, práticas culturais e conhecimentos ecológicos. Em muitos casos, isso leva à desintegração das identidades culturais e sociais dos povos colonizados.

[7] Refere-se ao conjunto de valores, línguas, crenças, práticas sociais, modos de vida e formas de organização comunitária desenvolvidos pelos povos de origem bantu que habitam o território angolano desde tempos pré-coloniais. Esses povos compartilham raízes linguísticas comuns — derivadas das línguas da família nigero-congolesa — e sistemas de parentesco, espiritualidade e produção baseados em estruturas coletivas e relações de reciprocidade. Essencialmente oral, a cultura bantu transmite seu conhecimento por meio de contos, provérbios, cânticos e rituais, valorizando a sabedoria dos mais velhos, a ancestralidade e a conexão com a natureza.

Brasil, o Encontro de Saberes vinculado à Universidade de Brasília (UnB), criou o termo contracolonial (Carvalho; Costa; Torres; Grosfoguel, 2018), a partir do projeto piloto Encontros de Saberes, que reuniu mestres dos saberes tradicionais de várias áreas e de diversas partes do país.

O projeto teve início como uma disciplina na UnB, ministrada pelo intelectual Antônio Bispo dos Santos, fundamentando-se nas resistências dos povos tradicionais e subalternizados à colonização ocidentalista. O Encontro de Saberes é uma aliança entre contracolonizadores e descolonizadores. "A contracolonialidade é a resistência direta e empoderada daqueles "outros", inventados pelo colonialismo; já a descolonização é o rompimento subversivo e o desempoderamento interno dos 'filhos, genros e netos' dos colonizadores" (Oliveira, 2019, p. 31).

A contracolonilidade é antieurocentrada e parte de uma abordagem mais prática e menos teórica com a valorização das produções que contrariam a lógica colonial, invertendo as desigualdades dos saberes e dos seres. Processos educacionais contracoloniais atuam, resistindo aos preceitos do modelo colonizado dos sistemas de educação. Alguns autores usam os termos educação formal, não-formal e informal[8] para abordar formas de ensino-aprendizagem.

[8] A educação formal é um processo intencional e sistematizado de ensino, onde os alunos seguem um currículo estabelecido por autoridades educacionais. Ela inclui diferentes níveis, desde a educação básica até a superior, e é regulamentada por políticas educacionais que definem padrões e objetivos de aprendizagem. Em Freire (1996) observa-se que apesar de seus benefícios, a educação formal enfrenta críticas relacionadas à sua rigidez, à padronização excessiva e à reprodução de desigualdades sociais. Críticos argumentam que o sistema formal pode não atender às necessidades de todos os estudantes e pode perpetuar exclusões sociais. A educação não-formal pode ser entendida como um processo educativo que ocorre fora do sistema formal de ensino, abrangendo uma diversidade de práticas e contextos que visam o desenvolvimento integral do indivíduo e da comunidade. Ela é caracterizada por ser flexível, participativa e voltada para a prática, respondendo às necessidades e interesses específicos dos participantes. a educação não-formal complementa e enriquece a educação formal, proporcionando oportunidades de aprendizagem contínua ao longo da vida. Ela

No contexto do ensino superior africano, a educação tradicional e a educação clássica constituem um ponto de partida central, como explica de forma brilhante o professor Dr. Victor Kajibanga.:

> Defendo dois sistemas de ensino superior e três gerações de Universidades Africanas. O primeiro é o sistema de ensino superior tradicional. Este existe com o objectivo de formar elites refinadas em medicina tradicional, na tradição e literatura orais e outras áreas do saber, conforme as necessidades da sociedade. Os professores Hampaté Bâ [UNESCO & BREDA, 1993 [do Malí e Obanya I 1998] do Senegal, designam este sistema de ensino "Ensino Superior não Formal". Aqui, os discípulos reúnem-se em torno de um mestre, um mais velho, que lhes transmite os conhecimentos necessários. O segundo é o sistema de ensino superior formal (universitário e não universitário). No segundo caso, temos um sistema de ensino superior clássico (Kajibanga, Victor, 2000, p. 2).

Entretanto, em Angola, por conta dos quase 500 anos de colonização, os mestres dos saberes tradicionais não ocupam cadeiras universitárias para levar os conhecimentos ancestrais ao ensino superior. Em situações pontuais, são convidados para falar enquanto convidados de eventos acadêmicos ou culturais.

O interesse em aprofundar o estudo em Angola decorreu, entre outros fatores, da intenção de compreender de que modo o sistema de ensino angolano, forjado em uma organização sociopolítica construída a partir da senioridade nas relações de

---

é vista como um espaço de emancipação e transformação social, onde as pessoas podem desenvolver habilidades práticas, competências cidadãs e consciência crítica (Gohn, 2011). A educação informal refere-se aos processos contínuos de aprendizagem que ocorrem no dia a dia, fora das instituições educativas formais e não-formais. Esta forma de educação é espontânea e não estruturada, resultando de interações sociais, experiências pessoais e contextos culturais. Ela abrange desde o aprendizado em casa e na comunidade até a influência dos meios de comunicação e das redes sociais. Este tipo de educação é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois complementa os processos educativos formais e não-formais, oferecendo oportunidades de aprendizagem contínua ao longo da vida. (Gohn, 2011).

poder, pode produzir, no tempo presente, processos educacionais contracoloniais, pautados nos valores da senioridade, tanto no âmbito da descolonização das subjetividades quanto na produção e no fortalecimento de resistências ativas às forças hegemônica. Ao deparar-se com o campo, ficou evidente que os aspectos tradicionais da educação estão intrinsecamente ligados aos espaços informais e não-formais da educação. Nos espaços formais de educação, seja no ensino básico ou no ensino superior, no currículo ou nas práticas pedagógicas são encontradas poucas abordagens teóricas ou metodológicas em relação ao parâmetro geral, da tradicionalidade pautada na senioridade.

No que diz respeito ao projeto desenvolvido, a compreensão dos processos de letramento, mediada pelo fortalecimento de práticas tradicionais e ancestrais, bem como pelo conjunto de ritos, vínculos e resistências a elas associados, constitui uma base relevante para a leitura de si e do mundo, apontando um caminho bastante relevante para o campo das práticas de resistência descolonizadas.

Metodologia

A metodologia do trabalho pauta-se em um estudo etnográfico desenvolvido na cidade do Sumbe, na província de Cuanza-Sul, em Angola. A pesquisa foi realizada no âmbito de um trabalho coletivo, com destaque para a mobilidade acadêmica da autora principal deste trabalho, que permaneceu em campo por seis meses, entre março e agosto de 2025. Nesse período, a pesquisadora fixou residência na centralidade da Quibaúla e desenvolveu atividades junto às escolas do bairro planejado, mantendo contato cotidiano com a comunidade local.

É importante destacar que, na pesquisa etnográfica, o pesquisador se insere no ambiente estudado em busca de uma profunda compreensão, estando completamente integrado ao contexto pesquisado, acontecendo uma imersão no campo. Durante esse tempo, faz-se uma observação participante buscando compreender os aspectos dos membros daquele grupo pesquisado.

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2008, p. 27).

A pesquisa também parte de uma abordagem decolonial. Haraway (1988) esclarece que nossos conhecimentos são sempre situados e "falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder" (Grosfoguel, 2008, p. 118). Conforme preceitua Spivak (2010), a tarefa do intelectual decolonial é de criar espaços por meio dos quais o sujeito possa falar e ser ouvido. É necessário que não criemos histórias únicas acerca das outras formas de viver, sem levar em consideração o papel e a visão das pessoas que estão diretamente inseridas no processo.

A autora Chimamanda Ngozi Adichie, na obra *O perigo de uma história única*, que foi uma adaptação de um discurso proferido em 2009[9], nos alerta sobre como é aviltante pensar em um processo histórico apenas por uma lente sem levar em consideração a visão daqueles que estão dentro do movimento/processo. A autora inicia mencionando sua visão ao conhecer pessoas que trabalhavam em sua casa e foram lhe apresentadas como pessoas pobres:

> Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles (Adichie, 2009, p. 9).

[9] Texto originalmente apresentado como palestra no TED Global, em 2009, posteriormente adaptado e publicado em formato de livro.

Considerando a experiência de Adichie (2009), reforçamos que uma abordagem decolonial parte de lugares fronteiriços e tem origem latino-americana. Busca a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão. É o trabalho de romper e não reproduzir os modos coloniais de ler e de se relacionar com o mundo. Luciana Ballestrin (2013, p. 106) esclarece que "o pensamento decolonial é uma elaboração posterior àquilo que em outro lugar Mignolo chamou de 'pensamento fronteiriço'" que resiste a todas as cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo (Mignolo, 2003).

> O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52).

O objetivo geral da investigação é analisar, no ensino básico angolano, o quanto ainda resiste o formato tradicional da educação, pautado na senioridade, configurando-se como um processo contracolonial de educação. Como objetivos específicos, elencam-se:

1. analisar o currículo do Ensino pré-escolar, primário e secundário para encontrar traços, discussões e práticas relacionadas à senioridade nos componentes oferecidos;

2. analisar a prática pedagógica desses componentes encontrados, através de observação e os planos de aula do primeiro semestre de 2025.

O projeto propõe duas vertentes: na primeira utilizou-se o instrumento documental do currículo da educação pré-escolar, primária e secundária, para identificar componentes, através das suas ementas de ensino que tenham metodologias, práticas ou discussões relacionadas a senioridade e tradicionalidade:

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

> Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (Silva *et al*., 2009, p. 4).

O currículo educacional pode ser compreendido como um conjunto articulado de saberes, práticas, objetivos, conteúdos e avaliações organizados intencionalmente para promover aprendizagens significativas no processo de formação dos sujeitos. Ele não se restringe a uma lista de conteúdo ou disciplinas, mas expressa escolhas políticas, culturais e pedagógicas sobre o que se ensina, como se ensina e com quais finalidades.

Nesse sentido, o currículo é uma construção histórica e social que reflete disputas de poder sobre quais conhecimentos são legitimados e valorizados na escola. Como afirmam Sacristán (2000) e Moreira e Silva (1994), o currículo não é neutro: ele traduz concepções de mundo, visões de sujeito e expectativas sobre o papel da educação na sociedade.

Assim, compreende-se o currículo como um campo dinâmico que envolve tanto os documentos oficiais quanto as práticas cotidianas nas escolas. Inclui o currículo prescrito, como, por exemplo, as diretrizes e bases; o currículo em ação, expresso nas

decisões do professor em sala de aula; e o currículo oculto, constituído por valores e normas transmitidos implicitamente.

Após o levantamento das disciplinas que apresentavam discussões relacionadas à senioridade, à tradicionalidade e à ancestralidade, a pesquisa passou a considerar dados de duas naturezas. Em um primeiro momento, foram analisadas as práticas pedagógicas, por meio da observação de aulas das disciplinas de Estudo do Meio, no Ensino Primário (da 1ª à 4ª classes), de Educação Moral e Cívica (da 5ª à 9ª classes) e de História (da 10ª à 12ª classes).

Após a observação das aulas e já durante os exames escolares do semestre, em um segundo momento, foram analisados os planejamentos das disciplinas supracitadas para o primeiro semestre do ano de 2025. Entraram no recorte da pesquisa os componentes de Estudo do Meio, Educação Moral e Cívica e História por conterem traços de senioridade e saberes e práticas tradicionais, nas instituições de ensino da Centralidade e da Terra Prometida, localizadas na cidade do Sumbe, Cuanza-Sul, Angola.

A escolha das escolas se deu pela vinculação da pesquisadora ao ISCED Sumbe, então foram escolhidas escolas da cidade do Sumbe que fossem próximas à Instituição de Ensino Superior e à residência da autora principal, na Centralidade. Tendo em vista que as centralidades possuem centros escolares com estrutura recém construída, o que não corresponde à realidade da maioria das escolas situadas fora dessas áreas em Angola, optou-se por trabalhar com uma escola do bairro Centro Prometido, próxima ao ISCED, e outra localizada na Centralidade.

A partir dessas definições, o estudo assume uma abordagem quali-quantitativa. Inicialmente, realizou-se um levantamento quantitativo dos componentes curriculares que incorporam a senioridade em sua formulação, em relação ao conjunto do currículo. Posteriormente, desenvolveu-se uma análise qualitativa das práticas pedagógicas. Em pesquisas científicas, os tratamentos quantitativos e qualitativos podem ser complementares,

contribuindo para o aprofundamento da análise e das discussões finais (Minayo, 1997).

Segundo os autores Grácio e Garrutti, "as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas" (Grácio; Garrutti, 2005, p. 119). No mesmo sentido, Gil (1999, p. 35) esclarece que "os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas", tornando-os bastante aceitos entre os pesquisadores".

Ancorada nessa perspectiva metodológica, a pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre a colonização dos saberes, com foco nos impactos do colonialismo português e nas reverberações no ensino de leitura e escrita, bem como na formação de subjetividades decoloniais.

A problemática do projeto refere-se aos processos de colonização que influenciaram diferentes dimensões da construção social dos países colonizados. No caso de Angola, país do continente africano, cujas relações de poder e hierarquia tradicionalmente se ancoravam em princípios de senioridade, baseados na ancestralidade e no saber dos mais velhos em relação aos mais novos, questiona-se de que modo o sistema educacional contemporâneo se organiza: se ainda se estrutura a partir dessas relações de senioridade, intrínsecas às sociedades africanas, ou se foi reconfigurado pelos processos de epistemicídio decorrentes da colonização, adotando modelos coloniais fundamentados em hierarquias de classe, gênero e sexualidade.

Resultados e discussões

Após a análise do currículo, como resultado qualitativo da etapa documental da pesquisa, identificaram-se as seguintes disciplinas cujos objetivos possibilitam a abordagem de temas relacionados à senioridade, à tradicionalidade, à oralidade e à ancestralidade: Meio Físico e Social (no Ensino Pré-Escolar, equivalente à creche brasileira); Estudo do Meio (na Educação Primária, equivalente ao Ensino Fundamental I no Brasil); Educação

Moral e Cívica (no Ensino Primário e no Ensino Secundário I, equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil); e História (no Ensino Secundário II, equivalente ao Ensino Médio brasileiro).

Neste trabalho focaremos apenas na disciplina de Educação Moral e Cívica. A comparação com as outras disciplinas será trabalhada em outros escritos, pois os componentes de Meio Físico e Social, Estudo do Meio e História não tiveram uma abordagem mínima esperada dos conteúdos relativos à senioridade.

Conforme o Currículo da Educação Primária de Angola (2013), o sistema educacional é constituído por cinco subsistemas: (1) Subsistema da Educação Pré-Escolar (creche e jardim de infância); (2) Subsistema do Ensino Geral, que compreende o Ensino Primário (1ª à 6ª classes) e o Ensino Secundário, organizado em dois ciclos, a saber: 1º Ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e 2º Ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes); (3) Subsistema do Ensino Técnico-Profissional; (4) Subsistema da Formação de Professores; e (5) Subsistema da Educação de Adultos."

No currículo angolano, a disciplina identificada apresenta os seguintes objetivos que constituíram objeto de investigação:

> **Educação moral e Cívica:** Conhecer a identidade pessoal, a partir das acções, obrigações, pensamentos, crenças e valores; Compreender a dimensão e a importância das qualidades/valores morais que dão sentido à vida; Desenvolver o sentido da responsabilidade de cada um na aplicação da regra como uma actividade especificamente humana; Desenvolver o raciocínio moral e o espírito de justiça social (Angola, 2013, p. 4).

A disciplina de Educação Moral e Cívica, ministrada na 5ª e 6ª classes do Ensino Primário e na 7ª, 8ª e 9ª classes do primeiro ciclo do Ensino Secundário, surpreendeu positivamente a pesquisadora quando analisadas as práticas pedagógicas e os planos de ensino. Embora apresente um objetivo geral que possibilita múltiplas abordagens temáticas, os docentes têm optado por trabalhar conteúdos relacionados a valores, práticas e aspectos sociais e culturais de matriz bantu, que conformam a sociedade angolana. Ainda que possua baixa carga horária em comparação com

disciplinas como Língua Portuguesa, que totaliza 1.560 horas no Ensino Primário —, a Educação Moral e Cívica dispõe de apenas 120 horas nesse nível de ensino, correspondentes à 5ª e à 6ª classes

O ensino primário é composto por 10 (dez) disciplinas, que, somadas, possuem uma carga horária anual total de 4.620 horas, distribuídas conforme quadro retirado do Currículo da educação primária de Angola (2013):

Tabela 1 – Currículo da educação primária de Angola

Disciplinas	Horário Semanal						
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	Ciclo
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
Ciências da Natureza					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed. Moral e Cívica					2	2	120
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. Anual	720	720	720	720	870	870	4.620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: Currículo da educação primária de Angola (2013).

Assim, das 4.620 horas que correspondem aos seis anos do Ensino Primário, a disciplina que mais aborda a cultura africana e os saberes das tradições orais dispõe de apenas 120 horas, sendo ministrada exclusivamente na 5ª e na 6ª classes. Desse modo, essa disciplina representa aproximadamente 2,6% da carga horária total desse nível de ensino.

No plano curricular do Ensino Secundário, no subsistema de formação de professores, que é proporcional ao magistério que era feito junto ao ensino médio no Brasil, podemos perceber que os professores que ministram a disciplina de Educação Moral e Cívica são os mesmos da carreira das linguagens, conforme preceitua o documento:

> Os planos de estudo concebidos destinam-se à formação de professores de Português/Educação Moral e Cívica, Inglês/Educação Moral e Cívica, Francês/Educação Moral e Cívica, Matemática/Física, Biologia/Química, História/Geografia, Educação Visual e Plástica e Educação Física (Angola, 2019, p. 35).

No ensino superior, também não temos uma licenciatura específica para essa disciplina, ficando a cargo dos docentes que fazem a licenciatura em Educação Primária serem preparados para ministrá-la.

Resgatar o conhecimento local e tradicional e trabalhar nas escolas resultaria no reforço ao pertencimento local e nacional, gerando, consequentemente, a vontade de permanecer no território e desenvolvê-lo, reforçando, assim, a identidade nacional e diminuindo o processo de aculturação. Os discentes da Licenciatura em História do ISCED-Sumbe, em seus trabalhos de conclusão de curso, já pensavam acerca da importância do papel da escola na preservação e divulgação dos valores culturais:

> A partir desta perspectiva legislativa, a educação formal também torna-se responsável pela preservação do patrimônio cultural, considerando a importância que ela tem no processo de transmissão de valores tradicionais e coletivos (Donga, 2016, p. 9).

> Na tarefa de divulgação de valores culturais, a escola é obrigada sempre a aperfeiçoar o seu trabalho nesta direcção, mesmo não sendo uma acção exclusiva dela. A missão de educar e de divulgar valores culturais é altamente contraditória, devido ao aparecimento de polos de contradição entre o individual e o social, o ideal e o real, entre outras. É tarefa da escola contribuir na solução da contradição no seu papel de formar personalidades capazes de contribuir na transformação positiva da sociedade. Divulgar os valores culturais é muito mais difícil que instruir (Samuel; Horta, 2010, p. 36).

É importante considerar que as estratégias para trabalhar criticamente os valores culturais devem ser contextualizadas de acordo com o nível de ensino, Pré-Escolar, Primário ou Secundário,

levando-se sempre em conta os valores histórico-culturais coletivos, e não os valores pessoais do docente.

Os autores Samuel Domingos e Luís Horta ressaltam que os objetivos dos programas de estudo devem privilegiar: o significado do processo de colonização, bem como do saque e da exploração colonial ao longo de mais de um século; os efeitos da colonização no desenvolvimento cultural, os processos de desaculturação e a defesa e o resgate de costumes e tradições; o heroísmo do povo angolano na resistência; e a valorização de seus heróis, líderes e personalidades históricas (Samuel; Horta, 2010). Diante disso, torna-se importante contextualizar o espaço no qual a pesquisa foi realizada.

Fotografia 1 – Complexo Escolar Terra Prometida Chingo: sala dos professores e secretaria onde foi realizada a observação das aulas e a análise dos planos de ensino



Fotografia tirada pela autora em junho de 2025, Sumbe, Angola.

A fotografia foi registrada na frente do portão de entrada. A estrutura apresentada corresponde à sala dos professores e à secretaria acadêmica. Trata-se de uma escola pública que atende ao

Ensino Primário e ao Ensino Secundário I, contando com salas da 1ª à 4ª classes em um anexo e com salas da 5ª à 9ª classes na estrutura retratada na imagem.

Além da observação dos espaços físicos da escola, expomos, a seguir, um registro pedagógico produzido no cotidiano escolar por docentes de Educação Moral e Cívica:

Fotografia 2 – Registro do planejamento quinzenal da disciplina de Educação Moral e Cívica

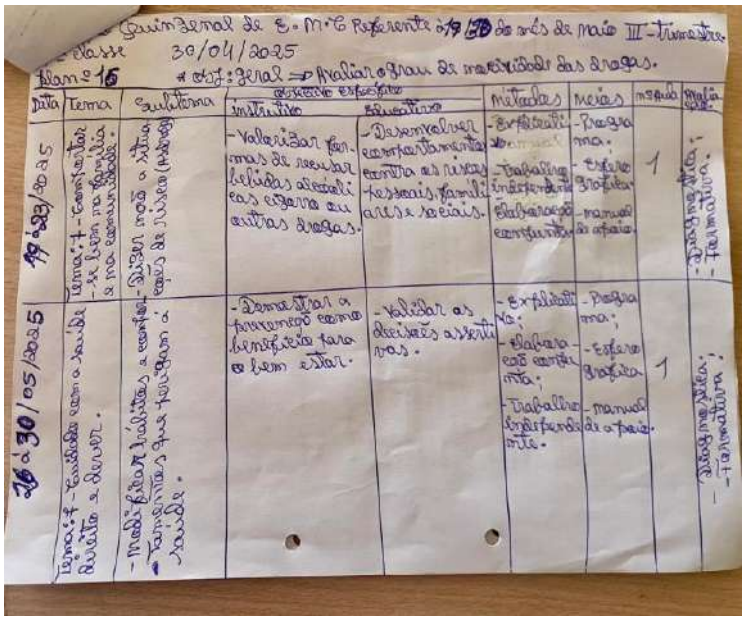


Foto retirada pela autora em junho de 2025, Sumbe, Angola.

O plano de ensino, elaborado em reuniões quinzenais pelos docentes da disciplina, tem como finalidade alinhar temas e subtemas aos objetivos gerais do currículo nacional. Nesse processo, os professores têm feito escolhas pedagógicas que privilegiam as normas culturais da sociedade angolana, articuladas aos saberes locais da comunidade. No registro apresentado, que corresponde ao planejamento de duas aulas, observa-se que, em uma delas, são abordados comportamentos adequados no âmbito familiar e comunitário, ao tratar da importância de dizer não a situações de

risco, com ênfase na recusa ao consumo de álcool, cigarro e outras drogas, valor considerado relevante na sociedade angolana.

A segunda aula aborda a importância da assertividade nas decisões, discutindo quando são necessárias elaborações conjuntas e quando é mais adequado o trabalho independente (individual). Nesse contexto, a aula retoma a cultura da resolução de conflitos por meio das reuniões familiares, uma vez que, na cultura bantu, o casamento não é compreendido como a união de duas pessoas, mas de duas famílias. Assim, grande parte dos conflitos é tradicionalmente solucionada por meio de reuniões entre as famílias do marido e da esposa, nas quais se constroem coletivamente estratégias para a resolução das demandas.

A escolha desse documento se deu para que ficasse demonstrado documentalmente o planejamento escolar com os temas apresentados na aula, para além do relato da pesquisadora da percepção das aulas de que participou.

Fotografia 3 – Turma de Educação Moral e Cívica – 9° ano



Foto retirada pela autora em junho de 2025. Sumbe, Angola.

Nas aulas, que contam com uma média de 50 alunos por turma, as docentes abordam os temas a partir de exemplos concretos da realidade local. Diante da ausência de livro didático, frequentemente, propõem pesquisas prévias às aulas, de modo que os alunos tenham contato com os temas antes do encontro seguinte. As aulas são iniciadas com a socialização das percepções construídas a partir dessas pesquisas, o que torna as atividades mais dinâmicas e se configura como uma estratégia pedagógica para lidar com a escassez de material didático.

Assim, no trabalho com a disciplina de Educação Moral e Cívica, foram planejadas e desenvolvidas em sala de aula diversas discussões relacionadas a gênero, sexualidade, respeito aos mais velhos e às autoridades tradicionais, bem como à valorização da família e das culturas local e nacional. Esses temas foram abordados por meio de uma linguagem concreta, ancorada na realidade dos estudantes. A atuação das docentes desempenhou, nesse sentido, um papel significativo de transmissão de valores tradicionais e locais, fundamentados nos ensinamentos da cultura oral, no interior do espaço formal de educação que é a escola.

Por fim, observa-se que professores e professoras assumem um posicionamento contracolonial ao optarem por trabalhar temas relacionados à senioridade, à ancestralidade e à tradicionalidade, mesmo quando tais abordagens não estão explicitamente previstas nas propostas curriculares e carecem de respaldo na formação docente. Essa escolha pedagógica configura um enfrentamento aos processos de aculturação e contribui para a valorização da cultura, dos saberes e das práticas nacionais em Angola.

Considerações finais

Após o tratamento e a análise dos dados, observa-se que, embora a disciplina de Educação Moral e Cívica venha sendo mobilizada como um importante instrumento de contracolonialidade e de enfrentamento aos processos de aculturação em Angola, sua carga horária reduzida mostra-se insuficiente para abarcar, de forma aprofundada, as discussões necessárias sobre os saberes locais e as

tradições culturais. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de propor a criação de uma disciplina específica dedicada à cultura africana e, sobretudo, à tradição oral, a ser implementada nos três níveis de ensino do currículo angolano. Tal proposição configura-se como uma estratégia de resistência aos processos de aculturação e de fortalecimento da contracolonialidade, contribuindo para a formação da identidade angolana no contexto das discussões contemporâneas sobre a reforma curricular em Angola.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo - SP: Companhia das Letras, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo do ensino primário**. 3. ed. Luanda: Editora Moderna, 2013.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano curricular do ensino secundário pedagógico**. 1. ed. Luanda: Editora Moderna, 2019.

BALLESTRIN, L. M. de A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, J. J. de; COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1, p. 79-106.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DONGA, A. M. P. **Valorização do patrimônio cultural imaterial, no processo de ensino-aprendizagem da história da 10 classe da escola do II ciclo do Waku Kongo. Monografia** da repartição de história no ISCED. Sumbe, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, abr. 2005.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115 – 147, Março 2008. Disponível em: http://rccs.revues.org/697. Acesso em: 17 jul. 2021.

HARAWAY, D**.** Saberes situados: a questão científica no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 87–119.

Kajibanga, V. Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: Reflexões Sobre o Papel do Ensino Superior em Angola. , n. 3, 2000. Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Parlo, p. 137-151.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Yan Gabriel Souza de. **Xamanismo, ou, devir outro da Filosofia**: Ensaios. 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13501. Acesso em 03 jan. 2021.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In**: A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 2005. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em 03 jan. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMUEL, D.; HORTA, L. **Enquadramento curricular da história de angola sobre o papel da história na divulgação de valores culturais nos alunos da 10 classe da escola de formação de professores do Wuku-Kongo município de Cela.** Manografia do curso de história. ISCED Sumbe. 2010.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental:

alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Kisangwa: relato de experiência sobre o ensino da língua Umbundu[1]

Odara Dèlé Almeida e Oliveira[2]

> "Comer é um ritual, e os rituais facilitam as coisas" (Coetzee, 2000, p. 129).

Kisangwa: um convite ao leitor

Kisangwa ou *tchisangua* é uma bebida tradicional originalmente angolana que consiste na junção de água, farinha e raiz de *mbundi* usada popularmente para dar as boas-vindas aos visitantes de um modo acolhedor. Esta bebida possui outras características dentro da cultura angolana, do grupo étnico ovimbundu: serve como um ritual para solucionar a escassez de água na comunidade. Para isto, são feitos alguns procedimentos acompanhados por som dos batuques aos ancestrais: quando chove, significa que aceitaram o evento, quando não será necessário refazer o ritual (Costa, 2015).

Neste trabalho, apresentaremos um relato de experiência do desdobramento da pesquisa de mestrado fruto do trabalho de campo na província de Kwanza Sul, Angola. Para fluidez e compreensão do texto, destaquei três seções: apresentação do território com descrição geográfica e histórica; os eventos fundamentais de Angola no que diz respeito à implementação da língua portuguesa; e relato de experiências com o foco nas relações

[1] Relato de experiência sobre a presença e a ausência das línguas angolanas na província de Kwanza Sul, produzido graças ao edital de Mulheres na Pós Graduação/Santander e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

[2] Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail*: odarad@usp.br.

entre a comunidade e a escola, entendendo como principais sujeitos na transmissão dos códigos linguísticos.

Convidamos os leitores para saborear a leitura como fosse um gole de *kisangwa* para dar o livre acesso entre os dois mundos: visível e invisível, do mágico ao real. Como instrumento metodológicos de coleta de dados, utilizamos observação participante com os registros em diário de campo e os materiais fílmicos na escola e no espaço tradicional de transmissão de saberes chefiado pelos *sobas*, considerados os mais velhos da comunidade, aos quais estão vinculados a questão etária e os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, tendo como função lembrar os ensinamentos ligados à continuidade da língua unida e aos traços de identificação de grupo, como os provérbios, que em cada frase são tecidas narrativas de aconselhamento para tornar a convivência de todos mais pacífica.

A presença dos *sobas* junto com os seus conselheiros nos seus perspectivos bairros garante que as normas institucionais sejam seguidas por serem representantes direito dos órgãos públicas, como um guardião dos conhecimentos dos antepassados e das leis atuais de cada província. Tal importância pode ser comprovada com o movimento de união dos integrantes dessa comunidade com estratégias de resistência que acontecem com o armazenamento de informações adquiridas ao longo da trajetória, com o uso de diferentes métodos: contos, conselhos e materiais escritos.

Os *professores* também exercem infindáveis estratégias para garantir em alguma medida a ligação do passado com o presente, mesmo no contexto de ocidentalização. Por isto, a sua tarefa em sala de aula garante formas de manter a educação voltada no currículo escolar, que perpassa a preparação dos conteúdos para serem feitos em sala de aula, compartilhar conhecimentos do campo científico e entre outros. A sala de aula tem características diversas com a dimensão de inúmeros fatores que impossibilitam mensurar um modelo fixo nas relações dos principais integrantes em sala de aula: professor e estudante. Até o mínimo detalhe, como a temperatura em sala de aula, pode alterar esses detalhes de convívio, nessa

primeira análise entendemos que há uma triangulação do conhecimento, o transmissor e o receptor. Nas diferenças dimensões, dentro da sala de aula e fora no *njangu*, decorremos do texto com utilizaremos os termos liderança e professores, de modo genérico, ao referir essa conjugação de elementos. Por estar em dois campos de investigação distintos de diferentes configurações, procuramos encontrar um elo de conexão entre eles, com o uso da metáfora da bebida *kisangwa*.

O sistema educacional angolano: contextualização histórico e território

No município do Sumbe, característico pelo fluxo migratório, há uma presença significativa de moradores provinientes de diferentes regiões de Angola. A língua que se fala majoritariamente é o português. O umbundu sendo a segunda língua mais falada no país, provém do povo ovimbundu (Sacalembe, 2021), localizado originalmente nas províncias do Bié, Huambo, Benguela e que, devido ao fluxo migratório, se expandiu para outros territórios, inclusive na província de Kwanza Sul, em especial para os municípios Cassongue, Conda, Cela, Quibala, Seles e Ebo.

As trocas de mercadorias são comuns desde o período da escravidão na Comuna do Quicombo na área costeira, nos pontos de comércio com frequência ouvem-se as conversas dos comerciantes e dos transeuntes falantes de várias línguas. Para pensar a composição populacional de Angola, é necessário considerar que o país se fundou numa quantidade significativa uma diversidade linguística e étnica (Ndombele, 2021).

Este projeto de lei foi uma das tentativas de contrapor um regime colonialista de imposição da língua portuguesa aos povos originários angolanos, colonialismo que tinha como uma de suas finalidades silenciar as línguas angolanas. No entanto, tais línguas não foram apagadas e permaneceram vivas como mecanismo de resistência à ordem colonial.

A tentativa de portugalização de Angola (Ndombele, 2021) aconteceu desde o início da instalação dos colonos nos territórios angolanos, com criação de políticas educacionais que proibiam a circulação das línguas angolanas. Tais proibições foram acompanhadas por leis e decretos que oficializaram o português como a língua majoritária, iniciado com as igrejas cristã,s que tinham como objetivo catequizar os povos originários. Esse processo colonizador-catequizador desenvolveu mecanismo de estudos das línguas angolanas. A proibição foi institucionalizada com a Lei de Norton de Matos, em 1921, que projetou a língua portuguesa como um instrumento civilizatório dos grupos considerados não assimilados aos valores e princípios portugueses (Ndombele, 2021).

Com a sobrevivência das línguas mesmo com o domínio colonial, Angola viveu, no que diz respeito à língua, dois processos concomitantes: empréstimo linguístico a partir do contato com outros grupos linguísticos, uma junção que produzirá uma ramificação com uma nova língua ou com suas variantes; e a estratificação linguística, que parte do entendimento de uma hierarquização dos seus falantes e da própria.

A composição das línguas aconteceu em formatos diferentes em Angola: a produção das formas de comunicação ocorreu com a divisão das línguas africanas de origem não bantu, como khoisan, e as línguas africanas de origem bantu e a língua portuguesa. Assim, mesmo diante da imposição, a língua portuguesa constituiu-se como mais uma língua do leque de variantes no território angolano (Ponso, 2008).

Os movimentos de libertação, que lutavam contra o colonialismo, acreditavam que a valorização das línguas nacionais seria um caminho para a emancipação do povo. Porém, o grupo dos assimilados, já consolidado no país, entendeu que a língua portuguesa teria um potencial internacional.

A classe de assimilados impossibilitou uma política educacional multilíngue e deu continuidade à valorização da língua portuguesa, enquanto as línguas locais angolanas

permaneceram na parte inferior da pirâmide linguístico-social (Ponso, 2008). Ao ponto de seus falantes serem considerados como inferiores e suas línguas rechaçadas como de cães; referência aos animais, uma comparação ao Outro com tentativa de rebaixar a existência como um ser humano ou em termos cristãos, a oposição do que é divino.

Houve em 2001, a segunda reforma da Lei de Bases do Sistema de Educação que declarou o português como oficial para valorização do estudo, o ensino e a utilização das demais línguas em Angola. Tais medidas foram fundamentais para construir uma concepção de unidade nacional após independência, fomentado por grupos a favor da libertação angolana projetaram mecanismos de implementar o português como uma língua capaz de ultrapassar as barreiras de Angola para ser uma língua oficial no território nacional e, ao mesmo tempo, ser reconhecida internacionalmente (Ndombele, 2021).

A violência como a língua portuguesa foi implementada em Angola com rupturas e rachaduras fez com que as feridas dessas relações permanecessem por gerações, fazendo com que os grupos falantes das línguas angolanas fossem vistos como renegados da sociedade, sujeitos com menos valor social. Ao fundar uma política educacional de destaque as línguas angolanas com a imposição do português, ocorreu um movimento de colonização gradual, que gera efeitos nocivos com micro e macro movimentos de violências psicológicas ou físicas. Por não ter dados quantitativos, afirmamos a existência das violências decorrente nas narrativas de angolanos que viveram antes e depois da guerra civil.

Em oposição aos grupos colonizados após a guerra civil, houve algumas estratégias para resistir à opressão e dar continuidade às línguas de forma voluntária, reconectando com as memórias dos antepassados com a presença dos sobas e dos mais velhos na continuidade das suas histórias. De tal modo, pode-se considerar que a língua é um fio condutor que marca dois momentos:

1. A colonização com os jesuítas e outros representantes da igreja católica impuseram o controle aos povos originários com o

uso das línguas portuguesa com a permanência da classe operária no uso das suas línguas durante o trabalho e nas suas casas foram construindo brechas e manobras involuntárias, sobretudo na educação das crianças.

2. Os movimentos de libertação após a colonização com os conflitos armados do combate às violências coloniais desenvolveram inúmeras frentes de combate desde o levante de guerra armada até a intervenção educacional de grupos de intelectuais e professores para criação de materiais didáticos coletivamente, orquestrados do formato para criação da sua língua.

Com isto, a língua não está desvinculada da sociedade: configura-se em um fluxo constante dos grupos sociais, constituindo um lugar do falante e do ouvinte (Kilomba, 2021), quando os grupos são marginalizados, o poder das suas histórias é diminuído. Os grupos dos colonizados utilizam de micro perversidades e estratégias de coibir a ação de avanço, ao ponto de haver um silenciamento de suas produções artísticas e científicas, das línguas faladas e suas linguagens. São colocados situações e eventos para desestruturar os sujeitos com tentativas errôneas de fazer desistir do que ele é.

A autora Grada Kilomba (2021) fala sobre a função do sujeito negro dentro de uma sociedade colonizada que, historicamente, devido ao racismo, sofreu uma série de ataques cotidianos, desde os micro, como os olhares e risadas, até aos mais complexos, como o roubo e as manipulações feitos pelos colonizadores e seus aliados, que entraram no continente africano com a intenção de saquear os bens materiais, como pedras preciosas, recursos naturais e seres humanos.

As feridas deixadas por essas violências coloniais reverberam até os dias atuais nos países colonizados, fazendo com que os traumas do racismo constituam as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Com o silenciamento das línguas locais angolanas nos documentos oficiais, os angolanos utilizam das mesmas armas que os feriram para ressignificar suas existências e, ao mesmo tempo, criar possibilidades de cura com a língua portuguesa. Ao definir o pacto de viver no ambiente colonizado, não se pode fingir que as

marcas não ficaram no corpo e na história das pessoas afetadas. O esquecimento das dores causadas é registrado, guardado no inconsciente, e qualquer situação semelhante retorna assombrando como da primeira vez.

> O passado colonial foi "memorizado" no sentido em que "não foi esquecido". Às vezes, preferimos não lembrar, mas na verdade, não se pode esquecer. A teoria da memória de Freud é, na realidade, uma teoria do esquecimento. Ela pressupõe que todas as experiências, ou pelo menos todas as experiências significativas, são registradas, mas que algumas ficam indisponíveis para a consciência como resultado da repressão e para diminuir a ansiedade. Já outras, no entanto, como resultado do trauma, permanecem presentes de forma espantosa. Não se pode simplesmente esquecer e não se pode evitar lembrar (Kilomba, 2021, p. 213).

A língua, terá dois sentimentos: de resistir às opressões causadas pelos horrores coloniais, no caso do umbundu, as opressões permanecem nos ambientes de intimidade; e a transgressão pela escrita, contestando a supervalorização do português normativo. A resistência é importante na medida em que não deixa esvaziar por completo a essência dos colonizados, seus costumes, valores, língua e história.

Relato de experiência

O estudo na província de Kwanza Sul teve como objetivo averiguar a presença e ausência das línguas angolanas nas escolas. Este contato possibilitou conhecer ainda mais as dinâmicas sociais e as relações escolares com o entorno. Antes de adentrar as escolas, foram feitos levantamento sobre elas nas plataformas de busca online, não encontramos dados suficientes. Ao frequentar os eventos da comunidade, a partir das indicações das crianças da região sobre as escolas mais próximas, e ao procurar essas instituições, alguns aspectos passaram a ganhar maior destaque, como a presença dos

professores e das lideranças comunitárias na vida dos estudantes e, sobretudo, a permanência das línguas angolanas.

Posto isto, a presença no bairro da Bumba no município do Sumbe na província do Kwanza Sul permitiu ter uma perspectiva das interações construídas entre a escola e a comunidade. A primeira coisa que chamou a atenção foi a participação de todos moradores na construção da infraestrutura e no andamento burocrático da escola, por isto são feitas diversas reuniões com os responsáveis dos estudantes para pensar em alternativas para melhorar as estruturas físicas da escola com o voluntariado de pais para consertar o espaço e devido à falta de água, por ser uma região de muitas subidas, a escola compartilha esse recurso natural, a água, muito comum ver os moradores do bairro com os baldes para abastecer nas torneiras.

No período da participação do bairro da Bumba, não foi oferecida a bebida a tradição *kisangwa* pelos morados ou durante a entrevista com os sobas. Outras bebidas chamaram atenção, como vinho de palma ingerido na reunião ondanjo e a água, fonte de vida que nutre todo do bairro, as plantações individuais em frente as suas casas e os seus corpos. Nesta relação de cooperação entre a escola e comunidade, os impactos das violências frutos da colonização são minimizados, faz com que todos criem laços de proximidade. É muito comum as professoras responsáveis pela turma conhecerem os pais dos estudantes ou terem compartilhado os mesmos espaços para além dos muros da escola.

Um dos pontos que permitem a ligação entre a comunidade e a escola é a composição física com os anexos em dois prédios próximos: a igreja cristã, de um lado, e a sede do sobado, do outro, quase em frente à praça local de venda de diversos produtos, nos quais são encontradas as mulheres sentadas ou com os produtos na cabeça, que circulam pelo mercado durante longos períodos para levar o sustento para suas casas. Em grande parte, são as principais responsáveis pelos estudantes, conhecidas como as mamas. Ao caminhar pelo bairro, na subida do morro, temos o setor 7, do qual é possível ver todo o bairro e uma parte da praia.

O bairro surgiu em meados de 1950 com um latifúndio de plantações, de Mbumba Cupuco; este exercia a função de administrador das colheitas de batata doce, milho e banana. Após a independência recebeu novos moradores provindos de outras regiões. Em meados de 1977 expandiu o seu território e mudou de área rural para urbana.

No bairro da Bumba, acompanhada do gestor da escola, fomos ao njangu. Antes da colonização era um lote de terras onde se produziam os alimentos para a subsistência da comunidade. Com a modernização e a partir de outras rupturas culturais, o sobado transformou-se em um espaço de mediação dos conflitos: são feitas as reuniões de visitantes externos ou internos.

A escola foi formada por um grupo de freiras que iniciou os primeiros movimentos de alfabetização no território. Com o passar do tempo e com outras normas governamentais, a escola se tornou independente desse laço religioso, sendo gerida pelos pais dos estudantes, pela sociedade civil e pelo próprio Estado. Do outro lado, o njangu, fundado por um curandeiro tradicional conhecedor das práticas para afastar os espíritos malignos, é o local no qual as lideranças se reúnem e têm a função de mediar os conflitos e projetar as melhores alternativas para o bem-estar da população (Filipe, 2018). É importante ressaltar que os conhecimentos das lideranças constituem uma relação de oposição às determinações ocidentais como a individualização, o uso da tecnologia de modo exacerbado e hegemonia da língua portuguesa.

Quando há visitantes no bairro é necessário que se apresentem primeiro à liderança. Caso não o faça, é configurado como um desrespeito com os moradores e com os ancestrais do local. Fizemos este ritual. No momento em que fomos ao local havia quatro sobas e um conselheiro, sendo um deles considerado o mais velho. Fomos recebidos na porta do nganju, aguardamos por alguns minutos para que se encerrasse a reunião anterior. Com autorização da liderança entramos e uma das primeiras falas do soba geral.

"Você precisa levar a verdade e não mentir [...]. A língua materna de grande parte das pessoas do Sumbe é o português. A língua portuguesa, como se sabe, passou a ser obrigatória a partir da vinda dos colonizadores, e, assimilada, com o passar dos anos, passou a ser utilizada como meio de comunicação entre os moradores. Em contrapartida, as línguas angolanas passaram a ser consideradas instrumentos de manutenção da tradição da nossa cultura".

O fruto das violências coloniais, os corpos dos colonizados foram destituídos dos elementos mais significativos, a língua. Arrancaram o que faz uma pessoa sentir pertencente à comunidade e ao seu território, o que permite falar dos seus sentimentos após anos de humilhação, xingamentos, exclusão e maus tratos. Ao instituir como oficial, o português divide o que de fato é seu e para colocar o outro, como uma tentativa diminuir a sua existência para encaminhar inconsistente, a morte dos significados de um povo.

Assim como a água fornecida pela escola é compartilhada com todo o bairro, as línguas angolanas constituem um instrumento de continuidade de uma educação tradicional, considerada um modo de estar vivo. Ao longo da trajetória histórica, muitas coisas foram retiradas; o que permaneceu foi o cuidado em fazê-las florescer, transformando-se em uma forma de oposição à educação escolar nos moldes ocidentais. A entrevista foi realizada de forma trilíngue: quimbundo, umbundu e português, com a duração de 1h40.

Ao longo de quase um mês em campo foi a primeira vez que a língua angolana (umbundu e quimbundo) apareceu. As lideranças reconhecem a função das políticas educacionais de inclusão das línguas locais angolanas no currículo escolar; destacaram a importância de preservação para os adultos, bem como os comportamentos tradicionais para serem referências as crianças.

A permanência em cada escola durou cerca de trinta horas. Foram entrevistadas três professoras com observação participante em três turmas, sendo uma da primeira classe e duas da segunda classe. Das professoras entrevistadas, duas são falantes das línguas locais angolanas e uma apenas. Todas falam a língua portuguesa e

nenhuma delas pronunciou qualquer palavra da língua local durante as aulas.

Figura 1 – Estudante escrevendo no quadro



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

A imagem da estudante foi capturada ao longo das aulas de língua portuguesa. As aulas são como rituais *kisangwa*, com práticas milimetricamente calculadas. As professoras chegam à sala de aula, cantam a música de boas-vindas e todos respondem: Bom dia Senhora professora. A partir deste momento inicia-se a interação entre a professora e os estudantes. O ritual em sala de aula acontece independente das alterações do ambiente, com uma sequência de ações, com a intenção de padronizar as ações de cada sujeito ou construir uma rotina de início, meio e fim.

No primeiro momento, os estudantes são colocados sentadas em dupla em suas carteiras. Após se acomodarem são solicitadas práticas de escrita com o conteúdo exposto pela professora no quadro. Há uma projeção do que a professora escreve na produção

das letras nos seus cadernos como uma relação conjunta com o estudante. Os traços escritos ainda na alfabetização são exercícios de paciência para identificar o que falado e o que precisa ser escrito. Os estudantes em fileiras com os seus cadernos ficaram atentos com a explicação. A professora selecionou estudantes para escrever no quadro com a proposta de completarem as palavras. Após alguns dias de observação das aulas foram aplicadas atividades de sondagem da presença do umbundu em três turmas: onze estudantes informaram serem falantes das línguas locais angolanas, sendo seis de umbundu e cinco de quimbundu, de acordo com as anotações do diário de campo produzidos na observação participante.

Com a evidencia da presença das línguas locais angolanas na vida dos professores e dos estudantes, entendemos que quando chegam à escola já exercem uma atividade linguística em contato com o currículo de normatização da língua. Estes estudantes transformam a própria língua na tentativa se moldar ao português.

O ensino e a aprendizagem consistiram um movimento feito como água que adentra nos pequenos espaços que, muitas vezes, não conseguimos ver, mas sentimos quando alívio o calor de um dia muito quente ou preenche a nova sede ao beber um copo de água. A prática consistiu algo que real presente em nosso cotidiano, que não conseguimos nomear. Com isto, aprendizagem do alfabeto ou a composição das sílabas pode ser um caminho para auxiliar na alfabetização dos estudantes iniciantes. A escrita é mais do que isto: ultrapassa o lugar de incompreensão do mundo para dar novos significados com as letras.

Ao contrário da oralidade, a escrita transforma-se em algo prazeroso ao passo que se constrói intimidade com as letras, palavras e ao montar o quebra-cabeça das frases. Observar o que foi escrito é uma tarefa complexa; por meio da escrita podemos aprender cada ponto pertinente para lapidar e montar a multiplicidade de informações em algo coeso. Com as mãos produzimos as primeiras letras aprendidas; as mãos tecem as linhas das letras e, assim, compõem sua história.

> A relação entre língua, sujeito e escrita que hoje vemos prevalecer na escola é então atravessada pela crença de uma língua a ser preservada, de um sujeito plenamente consciente de todos os sentidos que produz e de uma escrita pura, imaculada, monolinguismo, sujeito tão só cognoscente e escrita como produto estável (Costa, 2024, p. 55).

A escrita parte da relação entre a língua e a subjetividade. Deste modo, torna-se um produto passível de alteração, partindo das nossas vivências positivas ou negativas. A escrita da língua portuguesa padronizada em um país multilíngue provavelmente trará algumas implicações. A substituição da língua do umbundu pelo português constitui-se, ainda que de forma inconsciente, como uma forma de reescrever a própria história no contexto racista nossos corpos são invadidos e usados como mecanismo de troca e as perversidades acontecem de diferentes formas afetando os aspectos psicológicos, emocionais e financeiros com a língua ensinada pelo colonizador, muitas vezes, fingimos estar em perfeita harmonia.

Considerações finais

A pesquisa e a observação nesta escola mostraram que os resquícios do umbundu nas falas dos estudantes e dos professores foi inexistente. Isto confirma os dados do Instituto nacional de Línguas: a primazia do português. Nas andanças na comunidade e em conversas com lideranças o umbundu permanece vivo e com a mobilização dos próprios dirigentes, inclusive pressionando o Estado como uma tentativa de rememorar as tradições de seus antepassados. É possível perceber que a posição da comunidade representada pelas lideranças possui um espaço determinado na educação das crianças com a permanência da língua e da cultura, e a escola com a estrutura governamental adota o valor político e ideológico com a continuidade do ensino da língua portuguesa. No contexto angolano, os conflitos são inevitáveis; conflitos em uma

sociedade em que circulam diversas línguas com costumes, histórias e valores diferentes.

Há uma troca frequente entre os dirigentes regionais, njangu, e a gestão escolar, que proporciona a construção de uma rede constituída de lideranças, pais, professores preparados para zelar pelos estudantes. Os grupos da escola caracterizam-se como o círculo cultural que abriga diferentes linguagens existentes na sociedade. Quanto maior o diálogo entre os dois grupos, professor e estudante, maior será a troca de conhecimento horizontal, permitindo um desempenho maior na alfabetização.

Professores e estudantes são mutuamente afetados, positiva e negativamente, por inúmeras forças decorrentes do espaço produzido por corpos presentes em um tempo específico, medido cronologicamente pelos minutos que cada sujeito ocupa naquele lugar. Ambos são inevitavelmente atravessados pelas palavras, pelos gestos uns dos outros e pelos textos escritos, o que mobiliza uma inquietação para conhecer cada vez mais o mundo do outro, mediada pelo contato com um conteúdo até então desconhecido. Tais relações sociointeracionais são necessárias ao desenvolvimento dos estudantes, pois possibilitam a vivência de experiências que atravessam confinamentos anteriormente impostos por situações indesejadas; mesmo quando não há intenção, todos são afetados por essas experiências.

O lugar de descolamento do professor que sai do seu lugar de guardião do conhecimento para compor com os estudantes, algo não acessado, que, só com a sala de aula, proporciona a transformação do foi e do que ainda vai ser. Com isto, os traços das letras escritas formam um texto bonito de ser lido.

Referências

ANGOLA. Lei n.º 32/2002, de 20 de dezembro. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Luanda, 2020.

COETZEE,J.M. **Desonra**. São Paulo : Companhia das Letras, 2000.

COSTA, Raquel Lima Silva. **Entre fios, tramas e nós**: a reescrita e seus indícios acerca da relação entre linguagem e subjetividade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-17122024-095129/publico/RAQUEL_LIMA_SILVA_COSTA_rev.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

FILIPE, Arminda Fernando. **Ondjango**: Filosofia Social e Política Africana. Eco7, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 5a reimpressão. Editora Cobogó, 2021.

NDOMBELE, Eduardo David. Reflexão sobre as Línguas Nacionais no Sistema de Educação em Angola. **Revista Internacional Em Língua Portuguesa**, v. 31, p. 71-89, 2021. Disponível em: https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017.31.3. Acesso em: 07 jul. 2025.

PONSO, Letícia Cao. **O português no contexto multilíngue de Angola**. Confluência, p. 147-162, 2008.

RIOLFI, Claudia. **A língua espraiada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SACALEMBE, Júlio Epalanga; DA SILVEIRA, Alexandre Conh. O silenciamento da língua nacional angolana umbundu. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas** (RDPL), n. 14, 2021.

Incorporação de variedades locais do português por escritores brasileiros e angolanos: as formas de expressão linguística e a noção de território

Noemy Oliveira Santos[1]

"Kwijia, uhete - João Pinto (Luanda)
[O saber é uma virtude]"
(Mingas, 2005, p. 7).

Considerações iniciais

Neste trabalho pretendemos analisar a representação da diversidade linguística na literatura, o que envolve a representação de costumes locais no uso coloquial da língua, da cultura e do espaço social presente no texto literário. Essa literatura funciona como reflexo do espaço social real e abre a possibilidade de discussão sobre a diversidade cultural e linguística, o que pretendemos fazer aqui por meio das análises propostas.

Utilizamos a noção de território como ferramenta de análise, visto que a ideia é relacionar textos de diferentes territórios para perceber se/como este estabelece relação de sentidos nestes textos, enfocando especialmente a questão – de que forma os usos cotidianos da língua portuguesa são representados e valorados no texto literário. Pensamos a constituição de identidades a partir desses usos da língua e a importância de discutir isso em sala de aula.

Deste lado do Atlântico, O conto *Firmina*, de Preto Michel, é classificado como literatura periférica, abordando a periferia urbana de Belém do Pará. Em paralelo, *O beijo roubado*, romance de Mankico – o Gabelense, retrata uma comunidade rural na Gabela, sul de Angola, com destaque para o português angolano e o Ngoia,

[1] Graduanda do Curso de Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: noemy.olivs@gmail.com.

a variante do Umbundu falada nesta região. Mankico define sua obra como literatura engajada, voltada à denúncia de problemas sociais locais. A análise realizada é linguístico-discursiva, focada na representação da diversidade linguístico-cultural nos dois textos.

Em Angola, o português foi imposto pelos colonizadores como ferramenta de dominação e poder. As línguas nacionais[2] foram desvalorizadas e relegadas ao uso doméstico, vistas como inferiores. Os angolanos foram obrigados a aprender português, considerado a língua de prestígio. Apesar disso, mantiveram o uso de suas línguas maternas e, em muitos casos, aprenderam ambas simultaneamente. Como afirma Gomes (2023, p. 190), "Angola é um país com uma grande diversidade cultural e linguística, o ocidentalismo e a língua portuguesa subordinam as culturas e línguas locais."

No Brasil, movimento similar aconteceu: a colonização apagou muitas das línguas nativas quase que totalmente do território nacional. Assim, a maioria dos brasileiros têm pouco conhecimento das mais de 200 línguas presentes no país. Porém, essas línguas e a dimensão continental do Brasil ensejam variações linguísticas que carregam saberes culturais e históricos. A desvalorização das línguas nacionais em Angola e o apagamento linguístico, histórico e cultural no Brasil propiciaram uma supervalorização do Português e da norma culta, fazendo com que, nestes países, tudo o que fugisse do padrão linguístico idealizado fosse desprezado no ambiente escolar e acadêmico.

No âmbito das políticas linguísticas, a língua portuguesa ensinada nas escolas era o português europeu. Essa imposição teve como efeito uma desvalorização das variedades que surgiram a partir do contato da língua portuguesa com as línguas nacionais, no caso de Angola, e com as línguas indígenas nativas, bem como as línguas bantu, no caso do Brasil. Assim, existe uma

[2] Num total de treze, a saber, umbundu, kimbundu, kikongo, cokwe, oxikwanyama, iwoyo, ngangela (mbunda, lucazi), lunda-ndembo, songo, olunyaneka-nkumbi, luvale e kuvale (Mingas, 2012, p. 5).

fragmentação dos sujeitos neste ambiente multilíngue, uma vez que a forma que estes falavam no cotidiano era completamente inaceitável em ambientes institucionais.

Atualmente, essas discussões já são feitas de maneira tímida em sala de aula. Porém, a imagem de uma norma culta, o mais próxima possível do português europeu, ainda é buscada no ambiente escolar. Os diversos falares cotidianos e atravessamentos das línguas nacionais em Angola são tratados como formas equivocadas de expressão, enquanto carregam muito da história que resistiu ao apagamento cultural e linguístico imposto pela colonização. Essa imposição demarca disputas de poder presentes no espaço simbólico, o território, que reflete uma dimensão sociopolítica definida como "meio para interações sociais e relações de dominação e poder (quem e como o domina ou influencia)" (Souza, 1995 apud Albagli, 2004). Essas relações de poder influenciam no contexto linguístico, visto que, segundo Bourdieu (2008, p. 31), a língua de prestígio "se beneficiou das condições institucionais necessárias à sua codificação e à imposição generalizadas" e isso faz com que se reforce a autoridade dos colonizadores e fundamente a sua dominação. A imposição linguística daqueles que detêm o poder enquanto autoridade política é uma das formas de perpetuar este poder. Assim, a imposição da língua portuguesa se torna parte da forma de dominação adotada pelos portugueses no Brasil e em Angola. Isso ocasionou um grande apagamento linguístico que aconteceu no Brasil (onde muitas das línguas indígenas se perderam) e o risco de isso acontecer em Angola, com a desvalorização das línguas nacionais e a diminuição dos falantes dessas línguas.

Por outro lado, reconhecemos que há movimentos de resistência ao apagamento dessas línguas e culturas, alguns dos quais por meio da literatura. Pretendemos explorar como isso se dá na produção literária, entendendo que a atividade dos escritores tem a ver com o combate aos efeitos da dominação do colonizador e as diferentes formas de explorar a língua portuguesa dependendo do território em que ela é falada. Fazendo isso, estaremos

apontando como o texto literário pode representar a forma de falar cotidiana, demonstrando as maneiras como essa língua tem mudado devido ao contato com a cultura de diferentes territórios, lembrando que a presença dessas expressões cotidianas em um texto literário é uma forma de resistência linguística que caminha contra a formação discursiva colonial. Essa formação discursiva ainda vigora no ambiente acadêmico e escolar como violência simbólica, reproduzindo a imposição linguística estabelecida séculos atrás.

Apontadas as políticas linguísticas que supervalorizaram a norma culta no Brasil e em Angola, desvalorizando as variações linguísticas e formas de expressão que surgem do contato entre línguas e culturas diferentes que aconteceu por conta da colonização, pretendemos demonstrar como a literatura pode ser uma ferramenta para evidenciar a presença de diferentes formas linguísticas em seus determinados territórios e a maneira que essas formas linguísticas constituem sentidos para provocar identificação, pertencimento a partir da ambientação e do uso deste português cotidiano, além de observar a representação de oralidade como mobilizador de sentidos.

Para isso, faremos as análises a fim de identificar e descrever as formas de incorporação das variedades locais do português em textos literários contemporâneos de um brasileiro e um angolano, observando os efeitos de valoração produzidos a respeito da própria língua, dos falantes e da cultura local. Comparando as formas de incorporação das variedades locais do português encontradas em escritores do Brasil e de Angola e apontando os sentidos propostos pelos textos literários a partir das relações dos personagens com o espaço ou território. Este estudo analisa obras de escritores angolanos e brasileiros, com foco nas variações locais do português e em línguas que coexistem com ele, como o ngoia (uma variante do umbundo). A análise visa descrever os elementos presentes na materialidade do texto, percebendo em que níveis as variedades estão sendo retratadas (por exemplo, no nível fonético, pela evocação da pronúncia dos falantes; no nível morfossintático, por

meio do emprego de estruturas particulares; no nível lexical, pelo emprego de palavras, termos ou expressões próprias). Também investiga onde esses elementos surgem no discurso literário (fala de personagens, narrador, temas abordados). O *corpus* será composto pelo romance *O beijo roubado*, de Mankico – O Gabelense, e o conto *Firmina*, do livro *Não estamos sós*, de Preto Michel.

Panorama Linguístico no Brasil e em Angola

As políticas linguísticas adotadas no Brasil, durante os séculos em que o país foi uma colônia, influenciaram a forma de estudar a percepção da língua portuguesa até hoje. Essas políticas incluíram a proibição das línguas e dialetos dos nativos indígenas que habitavam a região na chegada dos portugueses, a implementação da Língua Geral (que era praticamente Tupi), para a população deste território e em seguida a utilização da língua portuguesa como língua oficial do Brasil (Freire, 2011).

O Brasil, sendo um país de extensão continental, continha uma diversidade linguística que era um empecilho para os colonizadores, assim, estes estabeleceram a unidade linguística como política de dominação. Porém, este foi um processo que levou séculos para ser instaurado. "A supremacia do português no Brasil foi o resultado de um processo longo e conflituoso, que se desenvolveu durante todo o período colonial, de forma desigual nas diferentes regiões do país" (Freire, 2011 p. 39).

Falaremos agora especificamente do norte do Brasil, da Amazônia. Segundo Freire (2011, p. 15), no século XVI, "não havia um único falante de português na Amazônia, mas em seu território eram faladas cerca de setecentas línguas indígenas", que possuíam um sofisticado sistema de conhecimentos socioculturais. No século XVII, há um êxodo de portugueses para essa região, que trazem consigo a língua portuguesa, fazendo os moradores desta região se tornarem cada vez mais bilíngues.

Desde 1500, os colonizadores impuseram o português como língua oficial, ignorando as diversas línguas indígenas. Isso

resultou na perda do conhecimento sobre as línguas nativas e na predominância do português como língua materna. O legado colonial também gerou preconceito linguístico, especialmente contra formas de falar que se desviam da norma culta. Há um recorte de classe: pessoas com maior poder aquisitivo têm acesso à educação formal e falam mais próximo da norma culta. Já as classes populares desenvolvem dialetos sociais mais distantes da norma culta, que são vistos com preconceito por não seguirem o padrão gramatical preconizado pela escola. A valorização do português padrão reforça desigualdades e perpetua a ideia equivocada de que falar diferente é falar errado. Mas, segundo Bagno (2007, p. 23), "O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal."

Assim como no Brasil, as línguas faladas pelos nativos africanos, em Angola, foram proibidas, mas o português era amplamente falado nos principais pontos urbanos do país. Segundo Sacanene (2020, p. 85-89), Portugal, estabelecendo a colonização, utiliza a língua portuguesa para impor o "monolinguismo oficial". Porém uma dificuldade por parte dos colonizadores de levar o ensino da língua portuguesa para todo o território do país, incluindo regiões afastadas das grandes capitais e de difícil acesso, "fez com que a língua não fosse aprendida com a profundidade pretendida. Isso permitiu que o português falado em Angola se distanciasse do português europeu." Além disso, fatores como a instrução formal de pessoas com maior poder aquisitivo foram motivadores para o fato de a língua portuguesa ter chegado tarde em algumas partes do país, durante o processo de colonização e imposição linguística.

Após a independência, em 1975, Angola manteve o português como língua oficial para promover unidade nacional e relações internacionais. Devido à diversidade étnica e linguística, o português falado no país teve influência das línguas nacionais e isso criou um ambiente multilíngue.

Neste contexto, como reflexo da violência imposta pela colonização, ocorre uma desvalorização dos desvios da norma

culta (a língua falada em ambientes institucionais e ensinada nas escolas) que são comuns ao cotidiano dos falantes. Kosi (2021, p. 202) afirma que "há uma crença de que a variedade culta da língua portuguesa seja a variedade portuguesa." Esta é uma ideia problemática, devido ao uso das línguas nacionais ser presente, mas desvalorizado e inferiorizado, além de ter "bloqueado o necessário desenvolvimento, expansão e promoção das mesmas" (Mingas, 2005, p. 3), e por isso, existe a preocupação da perda dessas línguas, visto que o português "cada vez mais é a língua materna dos falantes, com cerca de 71,15% de falantes entre falantes L1 e L2, como demonstram os dados do censo populacional de Angola de 2014" (Gueleka, 2021, p. 183). Entretanto, "a escolha da LP como língua oficial não deveria implicar a glotofagia das línguas angolanas" (Sacanene, 2020, p. 97).

Território, relações de poder e o falar cotidiano

As políticas linguísticas definem muito do saber social e cultural de um povo. Por isso, pretendemos discutir a noção de território e sua relação com as políticas linguísticas que até certo ponto ditam a forma como uma nação inteira vai interpretar a língua que fala. Neste jogo de poder, também está o poder da literatura, enquanto forma de pensar a organização cultural e identitária de uma sociedade. A língua portuguesa ensinada nas escolas dos dois territórios aqui mencionados, Brasil e Angola, é a norma culta, em detrimento das expressões cotidianas do português brasileiro e dos atravessamentos das línguas nacionais no português angolano. Nesse contexto, em que os ambientes institucionais e acadêmicos interditam o uso comum da língua, temos em contrapartida dois textos literários de diferentes territórios num movimento contrário, retratando e registrando essas expressões cotidianas como resistência ao pensamento colonial institucionalizado.

O fato de as instituições e academias dos dois países ainda preferirem uma língua portuguesa que mais se aproxima da língua

do colonizador diz respeito à forma como o colonialismo se institui nestes países, fazendo com que as disputas por territórios, espaços físicos e ideológicos, respingassem em todos os âmbitos sociais destes países.

Falando do Brasil colonial, e da imposição do português europeu para os nativos, os autores Silva, Albuquerque e Almeida afirmam que essas

> [...] variações linguísticas realmente têm este enorme poder de "moldar" a vida das pessoas maiormente no que tange a questão cultural. A cultura linguística indígena foi considerada "não desenvolvida", uma vez que a expressão francesa avant la lettre significa "antes do seu inteiro desenvolvimento" e expressa a "arrogância" do colonizador (Silva; Albuquerque; Almeida, 2020, p. 331).

Similarmente, sobre o português falado em Angola, Kosi (2021, p. 196) afirma que a não aceitação das variedades angolanas do português resultou numa "falta de gramáticas que considerem a situação linguística e o contexto cultural (de Angola) e no uso das gramáticas normativas portuguesas e brasileira". Além disso,

> [...] em Angola, há uma crença de que a variedade culta da língua portuguesa seja a variedade portuguesa. Um falante comum aprecia principalmente a prosódia dos portugueses ou aquela que se aproxima da mesma. Consequentemente, a língua padrão considerada é a de Portugal. Vemos, portanto, que o imaginário social assenta sobre a crença do "dono da língua" que melhor a fala (Kosi, 2021, p. 202).

Os dois países, apesar de apresentarem realidades linguísticas com particularidades diferentes, têm em sua cultura e no imaginário popular essa supervalorização da língua falada pelo colonizador. Isso é resultado de uma estratégia política para dominação de território, que pode ser considerada uma violência simbólica que afasta o nativo de sua identidade linguística e

sociocultural ao obrigá-lo a falar e pensar como o colonizador, ainda que sem perceber, no ambiente escolar.

Bourdieu (2008, p. 36) demonstra que o ensino implementado e intensificado durante o XIX é um dos responsáveis pela "desvalorização dos modos de expressão populares, delegados ao estado do "jargão" e para a imposição do reconhecimento da língua legítima." As políticas linguísticas são implementadas pelo sistema de ensino, e assim perpetuam a ideia de desvalorização do contexto linguístico pela instituição que exerce o controle sobre aqueles que estão sob sua influência, e "fazer com que os detectores de competências linguísticas dominadas colaborem com a destruição de seus instrumentos de expressão." O autor destaca que o poder se perpetua ao impor uma forma de pensar por meio da língua. A supervalorização da norma culta nas escolas e academias do Brasil e de Angola é reflexo dessa lógica colonial. A imposição de um padrão linguístico reforça o domínio territorial e ideológico e, quanto mais esse padrão é valorizado, mais ele molda a identidade dos sujeitos, consolidando o poder do colonizador.

> O poder realmente se camufla, ele age justamente na cumplicidade. O domínio se dá de forma perfeita quando o dominado não percebe que está nesta situação. Os que não dominam a "Norma Padrão" são tidos como "burros", que não falam o português, isso tudo somente porque não se utiliza da "variação linguística" do dominador. Há muitos alunos que realmente pensam que nunca dominarão esta norma. Parece mesmo não ser uma Norma Culta, mas "Oculta" (Silva; Albuquerque; Almeida, 2020, p. 329).

Assim, o desprezo pelas variações linguísticas e a violência praticada com os alunos por usarem o português cotidiano é uma forma de manutenção do poder nas mãos dos defensores da ideologia dominante. Esse é um assunto amplamente discutido na academia, com o objetivo de mudança de pensamento e consequentemente de comportamento em sala de aula. Hoje, já é possível falar sobre variação linguística nas salas de aula do Brasil. Mesmo assim, o pensamento e comportamento social em relação à língua portuguesa

se mantém o mesmo. É comum ouvirmos frases como "admiro quem sabe Português." Isso tem a ver com a forma como nosso pensamento foi moldado em relação ao espaço ideológico que ocupamos e que quem tem o poder quer que ocupemos.

Aqui passamos a nos referir ao conceito de território. Haesbaert (2007, p. 20-21) nos diz que esse conceito "tem a ver com poder, mas não apenas o tradicional 'poder político'". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. Se relacionarmos com nossa discussão até aqui, podemos concluir que as políticas linguísticas instauradas no Brasil e em Angola são também formas de manter o território nos dois sentidos propostos pelo autor, que continua a linha de raciocínio apontando que este território é formado nessas relações de poder de "dominação e/ou apropriação", que começam na "dominação sócio-econômica mais 'concreta' e 'funcional' até a apropriação mais subjetiva e/ou cultural simbólica". O uso da língua e o juízo de valor sobre ela está nessa última categoria.

Passamos a pensar o território como espaço de representação das relações sociais de poder onde os sujeitos moldam suas identidades. Num território onde sua língua materna foi apagada, proibida, e outra língua foi imposta, obrigando o sujeito a moldar

uma nova identidade de acordo com essa imposição, pode-se dizer que existe um conflito identitário, uma forma fragmentada de ver o mundo a partir de dois prismas. Sendo essa relação de dominação refletida nas escolas até o século XXI, percebemos que ainda temos um longo caminho para "desaprender" este padrão identitário imposto pelo colonizador.

Uma forma de encontrar este caminho pode estar no texto literário e numa análise que leve em conta todos esses fatores aqui discutidos. Dizemos isso devido ao caráter disruptivo que existe no fazer literário dos dois escritores que utilizam suas obras para denunciar problemas sociais. Enquanto a escola e a academia continuam a exigir a norma padrão, nesta literatura encontramos marcas de oralidade, a presença dos falares cotidianos e das

variedades do português brasileiro e do português angolano. Essa pode ser uma forma de resistir às imposições já expostas, também de registrar uma forma de falar de um certo período temporal, ou de uma certa região. Isso se dá pela liberdade do escritor em relação ao seu texto e ao seu fazer literário.

Sobre as obras e os escritores

O Beijo Roubado é um livro do escritor Paulino João de Fátima Adolfo/Mankico – o Gabelense, publicado de maneira independente pelo projeto de extensão Mão & Obra, da Universidade Federal do Pará em 2021, no Brasil. Em seguida, foi publicado de maneira independente em Angola no ano de 2024. Segundo o autor do livro, trata-se de uma literatura engajada, com o objetivo de denunciar e provocar reflexões sobre problemas sociais. O enredo se passa na Gabela, região que fica na província do Cuanza Sul, no sul de Angola. Os personagens da cena analisada neste trabalho são crianças descobrindo o mundo, a vida, e discutindo sobre assuntos que são cobertos de preconceito em Angola, como o albinismo.

O livro *Não Estamos Sós,* do escritor Preto Michel, por sua vez, é uma coletânea de contos em que os personagens são sempre mulheres moradoras da periferia. Essas mulheres enfrentam o desafio cotidiano de morar longe do trabalho, relações de violência doméstica em casa e preconceito racial, entre outras situações. O escritor denomina sua escrita como literatura marginal, um texto que vem das margens da sociedade, produzido de maneira independente; a autopublicação é feita por meio de um selo do próprio escritor, que se chama Letras Periféricas.

Aqui analisaremos particularidades textuais que têm a ver com o dialeto, cotidiano, variações linguísticas e marcas de oralidade[3] e de que maneira elas nos apontam para um território,

[3] Quando falamos de marcas de oralidade, estamos de acordo com Marcuschi (2010, p. 51) que, ao discorrer sobre a mudança de um texto da fala (oralidade)

ou espaço presente fora do texto representado na narrativa. Pretendemos observar como as línguas nacionais atravessam o português cotidiano, e se esses atravessamentos contribuem para uma valorização do uso dessas línguas nacionais, ou expressões do português cotidiano, no texto angolano *O beijo roubado,* escrito por Mankico, e também no texto brasileiro/paraense *Firmina*, do escritor Preto Michel.

Em *O beijo roubado,* o escritor Mankico incorpora diversas formas de expressão características da região da Gabela, onde se fala o Ngoia, que se trata de uma variação do Umbundu. A presença da representação desse ambiente multilíngue aparece de duas formas:

Dado 1

— Humph! Esse Custódio também! Isso de igreja está te fazer ficar mayado? Assim pessoa já não pode mais falar à vontade, é pecado? Isso de pecado também é só p'ra nos intimidar.

Fonte: Mankico, 2021, p. 30.

Dado 2

— Xê vocês aí! Não fiquem maiados. Venham; vamos ver a Ana se fazer mal criado cos cães.

Fonte: Mankico, 2021, p. 35.

A primeira é indicada pela palavra em negrito: "mayado" e "maiados". Essa é uma forte maneira de especificar a presença de mais de uma língua influenciando a escrita deste texto literário. Visto que o Y não faz parte do alfabeto português e sim de línguas nacionais como

para a escrita, explicita que "basicamente, passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais quando queremos evidenciar certas questões específicas de um ou outro falante." Neste trabalho, a relação estabelecida entre a forma escrita utilizada para representar as falas dos personagens tem exatamente o papel de evidenciar o falar cotidiano das diferentes regiões presentes no texto, e também os desvios da norma padrão num conjunto para desencadear sentidos.

o Umbundu, a grafia da palavra é um forte indicativo da presença de uma representação de um ambiente bilíngue – o fato de a grafia oscilar, ademais, reforça essa ideia de um espaço de intermediação, ainda não estabilizado por uma forma normativa única. A presença das marcas de oralidade também é recorrente, como é possível observar na exclamação "Xê vocês aí!" presente no dado 2. Neste pequeno trecho, a palavra "Xê" representa uma interjeição, porém não aparece seguida de uma vírgula. Outro indício de que os dados podem ser lidos a partir da perspectiva da existência de marcas de oralidade é o travessão que representa uma parte de um diálogo entre personagens.

A presença de palavras com diferentes grafias e expressões que são empréstimos de outras línguas ao português é um dado interessante porque existe um trabalho da linguagem que evidencia essas expressões, e dessa forma as valoriza, demarcando a maneira de falar dos personagens como um ponto de identificação e/ou de observação com o uso da língua portuguesa presente nos trechos. Este trabalho com a linguagem é uma representação do português falado na região da Gabela dos anos 1970, que pode ser fortemente associada ao universo da oralidade, inclusive pela reprodução, na escrita de elementos entoacionais como "Humph!" encontrado no dado 1.

Continuamos observando as formas linguísticas presentes nos diálogos de *O beijo roubado*:

Dado 3

— **Ewê! - Kuata/Eskuata…**
— **Acode/Não, sacode…** — Afastem-se e deixem a Bolinha atacar!
— **Evita/Não, não evita. Ainda lhes deixem, p'ra vemos qual dos cães manda mais pulungunza**[4] — Berrava a rapaziada em confusão danada, precipitando a fuga da matilha canina que se fazia para os confins da sanzala, seguida por alguns petizes amotinados; quando outros rufiões chegavam velozes, atacados

[4] Força.

pela febre da curiosidade. Alguns destes, mal avistaram o pequeno grupo em que Sabalito e outros garotos que tinham-se abdicado de perseguir a caterva canina; questionaram:
— Mas, o que é que se passa p'ra fazerem toda essa **mbuanjaria**[5]?

Fonte: Mankico, 2021, p. 33, 34.

Outra forma como essas palavras e expressões próprias da língua da Gabela aparecem são nas palavras em negrito empregadas pelo autor na composição do romance. Algumas são seguidas de tradução para o português, como no caso de "Kuata/Eskuata", que é seguida, no próprio corpo do texto, por uma paráfrase: "Acode/Não acode" e depois de "Evita/Não evita". Esse dado indica um ambiente multilíngue, em que o português angolano e o Umbundo aparecem numa relação muito próxima. Isso acontece, geralmente, nos diálogos entre os personagens. Afirmamos que o uso das variantes do português cotidiano está ligado a oralidade por aparecer sempre quando a narrativa dá voz aos personagens. Ao lermos o dado 3, podemos ver uma diferença entre as vozes dos personagens que são carregadas de pontos de exclamação, indicando uma entonação específica da fala, além de palavras que necessitam de tradução ou glossas e a voz do narrador, que se expressa com um português mais próximo da norma padrão. Uma possível leitura dessa diferença entre vozes pode ser considerada uma marca de autoria, em que o escritor trabalha com palavras próprias do português angolano, apontando para o ambiente multilíngue com a presença de palavras em ngoia, a variante do umbundu falada nesta região.

Dado 4

— **Manhê** Kanguaríéeel **Eu valá não duvidei**! **Está ver agora**? **Pão é ganhar que se ganha como falou disse o coiso.** Então não andam ver os nossos pais debaixo **p'ra** cima em busca do pão-

[5] Confusão.

nosso de cada dia?!? Qual é a dúvida mais? Aqui vamos a brincar de escolher profissão, senão isso de Deus ainda vai só nos trazer maka.

— Ainda bem! **Agora é que estamos falar bonito**. Por isso, quando eu crescer vou escolher profissão de ser motorista, para ganhar meu pão a vos transportar. Aquilo já, só eu a vir na banda com o meu ruca?! **Co co: Dzigum… - Thsssii… - Jiiigumm… - Pibimmm! Vocês já só vão correr à toa p'ra maguelarem. Eh! Eh! Aquilo é nos lobrer[6], ou o quê? Ih! Ih! Ih!**

— Humph! **Ser motorista não cuia mais que ser piloto**.

Fonte: Mankico, 2021, p. 30.

Em negrito temos, no dado 4, uma série de características que não são próprias da escrita formal, como exclamações, repetição de vogais, desvios da norma culta em termos como "o coiso", "p'ra", "Manhê" e as onomatopéiras como "Pibimmm!" e "Eh! Eh! Ih! Ih! Ih!". Estas são formas de expressão próprias da língua falada informalmente, ou seja, uma possível leitura é que temos aqui um registo escrito com marcas de oralidade, representando a fala dos personagens para os identificar. Além disso, sublinhadas, temos palavras que são próprias do português angolano, como "maka", "lobrer" e "cuia". A presença desses dizeres indica o lugar discursivo que eles ocupam, visto que indicam as falas de personagens nativos da região. Aqui também é possível refletir sobre o território, onde disputas por poder transparecem em diversas interações descritas, onde o espaço linguístico está em constante disputa, com a presença de palavras em uma variante do umbundu, vozes que ora seguem a norma culta (o narrador), ora utilizam desvios como forma de expressão (personagens). Esse movimento pode provocar dois efeitos distintos dependendo do público, e o fato de o escritor utilizar notas explicativas de alguns termos denota que ele prevê estes efeitos: o primeiro efeito é identificação, um leitor que vive na região rural da Gabela consegue se identificar com as

[6] Alegrar.

expressões próprias do lugar presentes no texto, enquanto um leitor que vive aqui no Brasil se vê obrigado a recorrer às notas explicativas. Isso também denota um acordo não dito entre o escritor e seu possível leitor de que, caso ele não conheça a região da Gabela e o português angolano, haverá lacunas no entendimento do texto e, caso ele conheça, haverá uma identificação intencional.

Para compararmos com o contexto brasileiro e especificamente paraense, utilizamos o conto intitulado *Firmina,* do escritor Preto Michel. Vamos analisar se este texto tem a presença de recursos linguísticos similares aos utilizados pelo escritor angolano Mankiko, e em que ponto essa similaridade existe.

Dado 5

— **Olha, cara, não sei como tu chegaste** aqui e nem quero saber, mas não tenho nada para conversar contigo, **tu és muito cara de pau** para voltar e me procurar depois de tudo que tu fizeste comigo.
— **Olha bem, sua vaca, me respeita**! Fiquei sabendo que ganhaste uma boa grana e **está bem na fita**, quero que me dê uma grana, **tô** todo endividado, e também quero ver meu filho, o pequeno Sid.
— Me larga, **seu fuleiro!** Não te devo nada! **Que porra de pequeno Sid!** Quem foi que disse que esse é o nome do meu filho. Ele não é teu filho, seu covarde! Não deve satisfação pra ti, **seu fodido**, se tu não sair da frente eu vou gritar e te garanto que **aqui na quebrada cara covarde e agressor de mulher não se cria**.

Fonte: Michel, 2024, p. 22.

As expressões sublinhadas no dado 5 são formas linguísticas específicas do português cotidiano falado no Brasil, mais especificamente nas periferias de Belém do Pará. Como proposta literária, o escritor Preto Michel utiliza o dialeto cotidiano que se ouve nas ruas para demarcar o território, a ambientação de sua narrativa e o espaço discursivo que deseja atingir. Assim, ele se comunica com o leitor que se identifica com essa forma de expressão, por meio do uso do "tu" ao invés de "você" ao usar a

segunda pessoa do singular, forma própria da língua portuguesa falada no Norte do Brasil, bem como o uso do termo "Olha, cara" ou "cara de pau", onde ele utiliza a palavra "cara" com valores semânticos diferentes em cada oração. O primeiro se referindo ao homem com quem a personagem está se comunicando e o segundo fazendo parte da expressão "cara de pau", que é comumente empregada na linguagem coloquial para designar indivíduos que demonstram ausência de constrangimento social e comportamentos dissimulados.

Além disso, temos expressões como "tá bem na fita" e "me larga seu fuleiro", que são características do dialeto cotidiano e, salvo algumas exceções, fazem mais parte da oralidade do que da língua escrita. Podemos, assim, notar um movimento similar de valorização das formas de expressão atravessadas por fatores culturais e sociais retratados nos dois textos analisados, no texto angolano, com a presença de marcas visuais de oralidade e no texto brasileiro/paraense, com expressões próprias do português coloquial. Neste ponto, podemos dizer que o espaço geográfico influencia a maneira como o escritor o representa, bem como os costumes que se deseja colocar em evidência com essa representação, como notamos na frase "[...] aqui na quebrada homem covarde não se cria." Evidencia a "quebrada", ou a periferia, como parte importante do enunciado, pois demarca um território, um lugar definidor de identidade, onde conflitos sociais estão presentes e são denunciados.

Dado 6

— Ei, Firmina, tu viste a ousadia daquela mulher? Ela chegou cedo para roubar meu lugar, mas eu já meti a braba e se ela frescar muito vai ser sal. — Calma, Finha! Aqui todo mundo sabe seu lugar, aqui todo mundo está nos corres, minha amiga, acalma teu coração e vai trabalhar.

Fonte: Michel, 2024, p. 19.

A variante do português brasileiro falada nas periferias de Belém do Pará contém expressões que possuem significados apenas nessa região. Como exemplo temos a frase "mas eu já meti a braba e se ela frescar muito vai ser sal". Essa frase é composta de itens lexicais que, lidos fora da região Norte do Brasil, podem carregar valores semânticos distintos, no entanto, ela significa que o enunciador já explicou como as coisas funcionam, e se isso não for aceito pelo coenunciador haverá confusão. Para acalmar sua interlocutora, a personagem se utiliza de uma expressão também característica do dialeto cotidiano, mais conhecida ao redor do país: "aqui todo mundo está nos corres", expressão que quer dizer que todos ali naquele espaço devem cooperar entre si, e que são iguais. Estes elementos demonstram o posicionamento do escritor em relação ao uso da língua. Ele faz questão de caracterizar seus personagens com esse modo de falar que denota o lugar onde esses personagens estão. E a partir dessa reflexão caracterizamos o espaço/território como mobilizador de sentidos.

Conclusões

Nos dados referentes aos elementos textuais analisados, percebemos similaridades como as marcas de oralidade nos diálogos dos personagens, o tom mais formal do narrador em relação aos mesmos personagens. No texto angolano, percebemos as influências das línguas nacionais na língua portuguesa, bem como, no texto brasileiro, foi possível observar que a variante nortista do português brasileiro está presente. As similaridades aqui apontadas são de interesse por serem obras muito específicas, de escritores independentes de diferentes continentes, porém com uma aproximação interessante no que se refere ao registro linguístico. Percebemos que a ambientação, ou seja, a relação dos personagens com o espaço e o território que ocupam, é utilizada como mobilizador de sentidos no texto, fortalecendo a ideia de que as relações de poder existem no espaço físico e no espaço simbólico/ideológico, visto que as formas de expressão locais são

muito usadas pelos dois escritores como um dos recursos para caracterizar as personagens e o território que ocupam e pertencem, e por isso se identificam.

No romance angolano *O beijo roubado,* o narrador utiliza pouco a variação ngoia (umbundo da região da Gabela) ou desvios da norma padrão, mas os diálogos são marcados por essas expressões. Essa diferenciação linguística entre o narrador e as personagens revela uma estratégia intencional de preservar o cotidiano linguístico e cultural local, demonstrando um português atravessado por línguas nacionais. Algumas expressões são explicadas em notas de rodapé, tornando a leitura parcialmente acessível. Para leitores fora da comunidade gabelense, certos significados podem se perder, mesmo com o apoio do contexto. A escrita é direcionada a um público específico: o leitor angolano que se reconhece na narrativa ou o leitor externo que aceita não compreender tudo como parte do "contrato de leitura", embora ele faça algumas concessões utilizando as notas ao rodapé. Isso reforça a autoria do escritor, que constrói uma obra com identidade cultural e linguística própria.

Sobre o conto de Preto Michel, podemos afirmar que o espaço físico é um importante mobilizador de sentidos, visto que ele denomina seu trabalho como literatura periférica. Para o escritor, citar especificamente os nomes dos bairros periféricos em seu texto é uma forma de demarcar semanticamente o lugar, o território, ou sua identidade, além de justificar o uso das variações nortistas do português brasileiro, dialetos cotidianos e desvios ortográficos. Essa é uma literatura de autopublicação, que resiste pelas margens do mercado editorial brasileiro, buscando se comunicar com jovens leitores das escolas periféricas de Belém como retrato das situações cotidianas de lugares que estes conhecem e das formas de falar com que eles se expressam.

A partir da análise das políticas linguísticas adotadas no Brasil e em Angola, da forma como o território como espaço físico e ideológico pode ser relacionado com questões sociais e linguísticas, podemos dizer que ainda refletimos, em espaços instrucionais, a visão colonial de que existe apenas uma "forma correta" de se falar

e escrever português. Porém, essa perspectiva não compreende as demandas linguísticas, culturais e identitárias dos falantes, principalmente nestes espaços institucionais. As análises realizadas aqui demonstram que a literatura engajada e a literatura marginal podem ser um ponto de partida para pensar em como discutir as variedades linguísticas e os falares cotidianos em ambientes acadêmicos e institucionais, levando em conta políticas linguísticas que abarquem estes saberes como válidos, enquanto parte da formação identitária de um povo.

Logo, acreditamos que essa exposição a textos como os analisados aqui pode contribuir para a formação identitária de sujeitos conscientes das múltiplas diferenças culturais e linguísticas no mundo e capazes de desenvolver e manter habilidades relacionadas a essa consciência social tão necessária.

Referências

ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius (org.). **Territórios em movimento:** cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro/Brasília: Relume Dumará/Sebrae, 2004. p. 23-62.

BAGNO, Marcos. **O Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. 49.ª eEd.São Paulo: Edições Loyola. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FREIRE, José. **Rio Babel:** a história das línguas na amazônia. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOMES, Silvestre Filipe. Português, língua de ensino em contexto multilíngue de Angola. In: TIMBANE, Alexandre António. **As línguas africanas e o português na África lusófona**: reflexões, descrições e políticas de ensino. Belém: Home, 2023. p. 190-204.

GUELEKA, José. O processo de nativização do português em Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** São Paulo: Opção, 2021. Cap. 9. p. 174-193.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um Debate. **GEOgraphia**, ano IX, n. 17 – 2007.

KOSI, Eugénia Emilia Sacala. Ainda na onda de uma Gramática do Além-mar. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola**: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino. São Paulo: Opção, 2021. p. 160-173.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MINGAS, Amélia. **Angola**: Línguas Nacionais e Identidade Cultural. São Petersburgo. Universidade Estatal de São Petersburgo. 2005.

MINGAS, Amélia Arlete. **Línguas e culturas em Angola.** Bahia. 2012. Disponível em: https://ameliamingas.org/publica. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, Antônio Themístocles Barbosa da; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. Variações Linguísticas: poder, território, territorialidade e identidade. **Humanidades e Inovações**, Tocantins, v. 3, n. 7, p. 325-333, 20 fev. 2020. Bimestral.

SACANENE, Bernardo Sipiali. **Análise do Funcionamento dos Angolismos no Léxico do Português.** 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem - Especialidade em Linguística Aplicada), Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Minho, 2020. Cap. 4. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75440/1/Tese_Bernardo%2BSacanene.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

PAISAGENS PELO CAMINHO:
LÍNGUAS, LITERATURA E ENSINO

Os lugares das línguas angolanas nas escolas

Bernardo Sacanene[1]

Introdução

O cenário linguístico angolano permite perceber o plurilinguismo reinante onde coabitam línguas de origens distintas: bantu, não bantu e neolatina. O objetivo do presente estudo é refletir sobre o lugar das línguas angolanas de origem bantu nas escolas. Para isso, levei em conta a localização das escolas e o subsistema a que pertencem. Assim, para o subsistema do ensino superior, tomei como referência a Escola Superior Pedagógica do Bengo, localizada no Bengo, e, para o subsistema do ensino geral, a Escola do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário Beata Ana Maria Javouhey nº 5121, localizada em Viana – Luanda.

Como suporte para reflexão, recorri à *Constituição da República de Angola*, à Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, aos Programas curriculares para a 5ª e 6ª classes: áreas de humanidades e cidadania, e dei ênfase ao artigo 23º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. O lugar da língua foi analisado considerando a importância e a riqueza da primeira língua no ensino formal (Ferraz, 2007) e, para a análise do efeito de sentido da expressão "as demais línguas angolanas" presente na *Constituição da República* e na Lei de Bases, tive como base as contribuições de Oliveira Junior (2025) e de Penitente Andrade (2022).

Nos casos em análise, os dados revelam que a língua kimbundu é uma das unidades curriculares no programa do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, sendo ministrada no 4º Ano, contrariamente à Escola Beata Ana Maria,

[1] Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo. E-mail: bernardo.sacanene@espbengo.edu.ao.

em que as línguas angolanas não são, ainda, parte do currículo académico. Este facto leva-me a pensar não apenas na supremacia da língua portuguesa sobre línguas angolanas no ensino, bem como na contribuição para, de alguma forma, a fraca formação de estudantes que pode resultar da barreira linguística.

Três são os principais eixos que dão corpo à construção do presente trabalho, nomeadamente: o cenário linguístico (secções 1 e 2); o carácter legal das línguas angolanas, com a presença de artigos na Constituição e na Lei de Bases e a análise dos dados disponíveis na lei, desde questões relacionadas à seleção das unidades que serviram para a construção dos artigos até questões relacionadas à aplicação da lei na realidade concreta (secções 3,4 e 5) e o lugar das línguas (secções 6, 7 e 8).

Trabalhos relacionados

A compreensão do lugar das línguas angolanas na escola passa por saber o que se tem dito sobre a sua utilização e quais os benefícios do seu uso. O estudo circunscreve-se ao período pós-independência de Angola, fase caracterizada por uma maior liberdade das pessoas e por ser neste período que facilmente pode-se identificar se as restrições de uso das línguas angolanas (e.g. *usuais apenas auxiliar na catequese e no período do ensino elementar da língua portuguesa)* e todas outras manifestações (e.g. *proibições de jornais escritos nas línguas angolanas; e em trabalhos linguísticos sempre que se entender que ponham em causa a ordem pública, a liberdade ou a segurança cidadã)* do período anterior persistem. A referência ao período pós-independência justifica-se por duas razões:

a) O facto de, a dada altura, questões motivadas por certas ideologias defenderem a constituição de Estado-nação monocêntrico, unido em torno da língua portuguesa, vista como língua de unidade nacional (Chimbutane, 2018);

Essa forma de pensar contribuiu para que Angola, apesar de ser um país plurilíngue (Fernandes; Ntondo, 2002; Mingas, 2007), optasse pelo uso exclusivo da língua portuguesa como a única

língua oficial e de escolaridade, facto que perpetua, de certo modo, práticas coloniais e que proporciona a existência de um desequilíbrio linguístico, com grandes benefícios para a língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas (Pedro, 2014).

b) A percepção de que o uso exclusivo da língua portuguesa na administração pública não seria suficiente para a resolução dos problemas existentes em Angola (Agostinho Neto, 1985).

O reforço desta percepção encontra acolhimento no artigo 19º da *Constituição da República* (Angola, 2010) e no número 3 do artigo 16º da Lei de Bases (Angola, 2020). As referências que a Constituição e a Lei de Bases fazem às línguas levanta o problema de as colocar sempre em segundo plano, talvez por isso essas não tenham, até aos dias de hoje, o lugar que deveriam merecer.

Pesquisas feitas por Fernandes e Ntondo (2002) ajudam a conhecer o panorama linguístico angolano, a forma como as línguas surgem, as influências e as relações que estabelecem uma com outras e o impacto dessas na vida das pessoas; as contribuições de Ferraz (2007), ao defender que, no ensino formal, o(a) docente deve estar atento(a) ao uso da língua que a criança traz de casa quando começa a aprender, e que dominar vários registos enriquece permitem compreender o lugar das línguas.

O estudo de Janson (2018) aponta para os números das línguas bantu no continente africano, que oscilam entre trezentos e seiscentos, porém poucas são conhecidas pelos seus nomes fora de África e a maioria não se escrevem nem se utilizam na escola. Pedro *et al.* (2013) propõem a elaboração de um código económico e prático que facilite a leitura e a escrita dessas línguas, a sua utilização em vários domínios, bem como responder a uma necessidade real de substituírem as várias transcrições paralelas por uma escrita uniforme. Efetivamente, as questões sobre o plurilinguismo, o facto de algumas dessas serem pouco conhecidas, os problemas com a padronização ortográfica e as políticas linguísticas têm sido usados, em alguns casos, como argumento para justificar a sua ausência no sistema de ensino.

Angola sendo plurilíngue considero importante fazer referência a textos que discutem a importância do ensino da língua materna (Ferraz, 2007). Para efeito, tomei o trabalho de Victor e Martiniak (2025), embora não trate propriamente de Angola, entretanto, aponta caminhos interessantes ao discutir a importância do ensino na língua materna como estratégia para democratizar a educação no Haiti, analisando o impacto do ensino da língua materna para a inclusão educacional, discutindo os desafios e benefícios.

Assim, a preocupação sobre a lugar das línguas angolanas na escola dialoga com a necessidade de se olhar para o papel da língua materna na educação infantil, razão porque recorri aos préstimos de Saeed (2021), que sobre o assunto conclui que a primeira língua tem um impacto profundo na cultura dos alunos do ensino básico.

Panorama linguístico de Angola

Angola caracteriza-se, no plano do seu panorama linguístico, como um país plurilíngue onde coabitam as línguas não bantu (Vátwa, !Khung ou Khoisan[2]), línguas bantu[3] (Cokwe, Civili, Dhimba, Gciriku, Himba, Holu, Hungu, Khongo, Khwedam, Kibala, Kikongo, Kimbundu, Kiyombe, Kuvale, Kwadi, Kwandu, Kwangali, Luba-Lulua, Luchazi, Luimbi, Lunda, Luvale, Makoma, Mashi, Mbangala, Mbukushu, Mbunda, Mbwela, Mpinda, Ndombe, Ngendelengo, Nkangala, Nkumbi, Nyaneka, Nyemba,

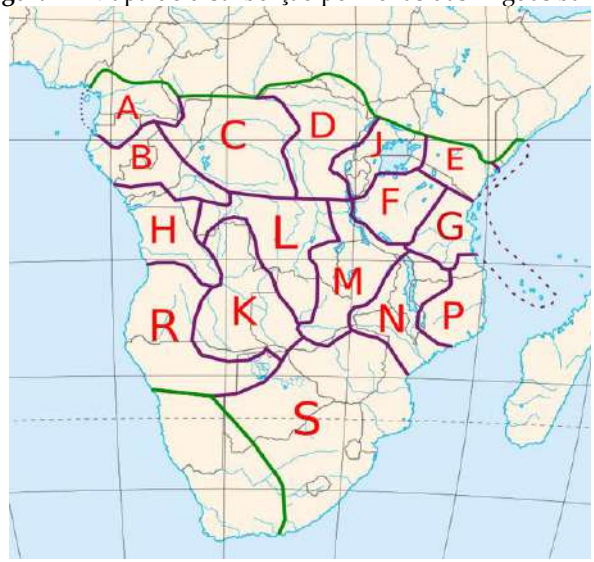
[2] Segundo Fernandes e Ntondo (2002, p. 22), os estudos arqueológicos conhecidos mostram que o povoamento humano do território angolano data de pelo menos, 12.000 anos. Inicialmente, foi habitado pelos Khoisan (Hotentote, Vakankala ou Kamusekele também chamados de Bosquimane) e Vátwa.

[3] Para Janson (2018), os falantes originais das línguas bantu são relativamente poucos. Partiram dos Camarões, até muitos milhares de quilómetros a leste às margens do lago Vitória, adquiriram conhecimento sobre agricultura e pecuária, provavelmente do Norte, há cerca de 2.500 anos. Mais tarde, houve uma expansão em massa, em direção a sul e sudoeste. E por volta do ano zero da nossa era os bantu chegam à região dos grandes lagos (Uganda e Quénia) e, nesses tempos, a arqueologia encontra aí um portentoso desenvolvimento do uso do ferro Cavalli-Sforza (1999).

Nyengo, Oshiwambo, Songo, Suku, Suundi, Umbundu, Yaka, Yauma) e a língua portuguesa com a função de língua oficial conforme o art. 19º da Constituição (Angola, 2010).

De acordo com Guthrie (1948), as línguas bantu de Angola estão situadas por zonas H, R e K como ilustra a figura 1.

Figura 1 - Mapa de distribuição por zonas das línguas bantu



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bantu_zones.png, (acessado em, 30/08/2025).

a) A zona H compreende a parte norte de Angola e as principais línguas são o Kikongo H10) e suas variedades (Kilinji, Kikoci, Kikwakongo, Kimboma, Kinzenge, Kihungu, Kinsoso, Kipaka, Kipombo, Kisolongo, Kisuku, Kisundi, Kivili, Kiwoyo, Kiyaka, Kiyombe e Kizombo) e o Kimbundu (H20) e suas variedades (Holo, Ndongo, Kambondo, Kisama, Mbangala, Mbolo, Minungu, Ndembu, Ngola ou Jinga, Ngoya e Nkari);

b) A zona R correspondente à parte sul e as principais línguas são o Umbundu (R10) e as suas variedades (Ambwi, Kacisanje, Kakonda, Lumbu, Mbalundu, Mwanya, Ndombe, Nganda, Sambu, Sele, Sumbi, Viye, Cikuma e Wambu) e o Oshikwanyama

(Oshiwambo) (R20) e suas variedades (Evale, Kwamato, Ndombondola, Okafima e Ombanja);

c) A zona K compreende a parte este e as principais línguas são o Cokwe e suas variedades (Badinga, Bakete, Kafula, Lunda, Lunda Lwa Ndembu, Lunda Lwa Xinde, Mai e Mataba (K10).

As línguas estão distribuídas por zonas, porém a incipiência de "estudos sociolinguísticos e dialetológicos abrangentes e consensuais", como aponta Chimbutane (2018, p. 107), poderão estar na base de problemas relacionados ao número de línguas existentes numa determinada província. Veja-se os dados apresentados por Jordan e Manuel para o caso da província do Kwanza Sul, por exemplo, que revelam que

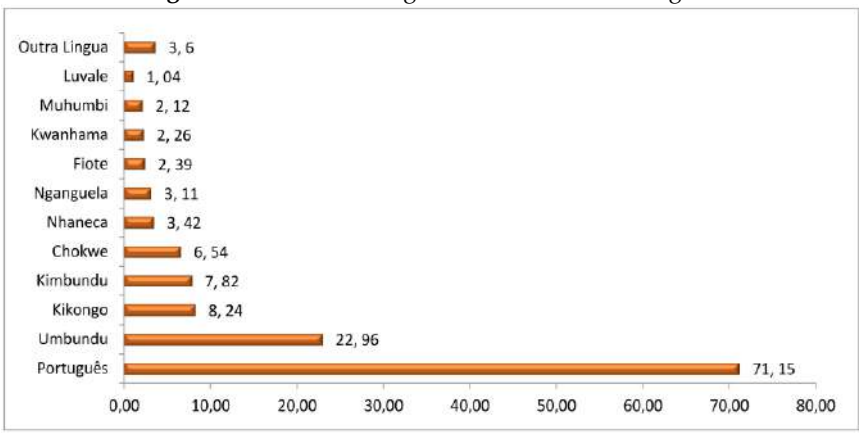
> a província do Kwanza Sul tem doze municípios e treze variantes linguísticas locais reconhecidas pelo governo provincial. Com base nos dados disponíveis até à data, parece que na província do Kwanza Sul há até cinco línguas distintas, em termos de compreensão e identidade. Estas incluem as seguintes: Kibala-Ngoya, Hele, Nsume, Ndongo-Mpinda e Kissama (Jordan, Manuel, 2016, p. ii).

Outro dado que reforça o que foi dito acima aparece na figura 1, que aponta a designação *fiote*[4] como uma língua. Compulsados os dados apresentados no *Ethnologue*[5] e em Fernandes e Ntondo (2002), por exemplo, não há referências ao fiote.

---

[4] Para o caso vertente, duas coisas mereceram a minha atenção:
a) A primeira é o facto de *fiote* ser mais uma língua o que iria contrariar a posição apresentada por Fernandes e Ntondo (2002, pp. 46–47) que apontam o kikongo como a língua falada em Cabinda;
b) A segunda é a proposta de Milando (2013, p. 29–30) que considera o Ibinda como a língua de Cabinda. Para Milando, o termo fiote, embora usual em Angola e com o reconhecimento do Governo Provincial de Cabinda, resulta do aportuguesamento do vocábulo local *(k)ifiote* e significa, para os cabindenses, a cultura negro-africana, o modo de ser e de estar do negro africano. Segundo o autor que estou a citar, os cabindas são *bafiote* (fiotes), porém não falam fiote; expressam-se em Ibinda, uma língua de que fazem parte sete dialetos, designadamente: *kiombe, kisundi, ivíli, ikuakongo, okoci, ilinji e o iwoyo*.
[5] https://www.ethnologue.com/country/ao/. Acesso em 23 de agosto de 2025.

Figura 2 – Dados das línguas mais faladas em Angola



Fonte: INE (2016, p. 51).

O panorama linguístico em Angola é composto por um conjunto de línguas e suas variantes e cada uma dessas deve merecer alguma atenção por serem parte do património desse povo.

Os dados do censo em relação aos números apresentados podem ser objeto de questionamentos (Inverno, 2018), entretanto o domínio da língua portuguesa sobre as línguas angolanas é evidente. O peso histórico e os estatutos estão na base desse domínio. Assim, caminhos devem ser encontrados para a inversão do curso dos acontecimentos. A inversão do quadro passa, de acordo com Pedro (2014, p. 86), por:

a) Combater os discursos que procuram colocar a diversidade das línguas nacionais como ameaça à unidade nacional, pois é possível a unidade na diversidade;

b) Desenvolver as línguas nacionais com vista à sua utilização nos vários domínios da vida nacional, em particular no ensino e na comunicação social;

c) Erradicar o analfabetismo através da alfabetização em línguas nacionais, sobretudo ao nível dos adultos;

d) Integrar as línguas nacionais nos planos de desenvolvimento nacional.

Portanto, a efetivação dessas ações passa pela concretização, mediante a prática no terreno, das ideias apontadas.

As demais línguas de Angola: a subtileza da marginalização

A linha que vai conduzir este tópico aparece, de forma reiterada, nos documentos reitores em Angola. E por isso duas questões se colocam: (i) a construção "as demais línguas de Angola" nas leis é uma forma de reconhecimento ou uma forma de torná-las opacas?; (ii) em que medida a construção "as demais línguas de Angola" pode reforçar a marginalização das línguas angolanas em detrimento da língua portuguesa?

Para essa reflexão, recorri, em primeiro lugar, à *Constituição da República de Angola* (Angola, 2010) e à *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* (Angola, 2020), em segundo lugar, selecionei os artigos com a epígrafe línguas e em terceiro lugar, nos efeitos de sentido de "as demais línguas de Angola", unidades lexicais utilizadas na construção do artigo 19º e do artigo 16º dos documentos já referidos, cujos recortes se seguem:

Tabela 1 – As línguas angolanas na Constituição da República e na Lei de Bases

Epígrafe	Artigo	Conteúdo
(Línguas)	19º (CRA)	1. A língua oficial da República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das *demais línguas de Angola*, bem como das principais línguas de comunicação internacional. 3. Sem prejuízo no nº1, podem ser utilizadas *as demais línguas de Angola* nos diferentes Subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio. 4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do
(Língua de ensino)	16º (LBSEE)	

	ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os Subsistemas de Ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

Fonte: Dados extraídos da Constituição da República de Angola (Angola, 2010) e da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020).

A construção destacada fez-me pensar no efeito de sentido. Oliveira Júnior (2025), para caso análogo, defende que a presença na lei, apesar de reconhecer direitos linguísticos, perpetua tensões entre o Estado e as minorias quando existirem recursos a esse tipo de construções. Considero que talvez seja excessivo exigir que nos artigos das leis estejam incluídas etiquetagem pragmático-contextual e retórica (Iriarte, 2001), porém penso ser importante que se tenha em atenção, no ato de construção e da seleção lexical, questões relacionadas à variação dos sentidos que as unidades adquirem, tendo em conta o lugar e, consequentemente as suas conotações.

A estratégia de escolha na construção apresentada em "podem ser utilizadas *as demais línguas de Angola* nos diferentes Subsistemas de Ensino" contribui, em meu entender, para o descaso por que passam as línguas Umbundu, Kimbundu, Ngangela e outras. Tal descaso fundamenta-se em argumentos de que são essencialmente orais, o seu estudo é exíguo, carentes de investimento e, por isso, não servem para a expressão da técnica e da ciência, perpetuando, desse modo, as diretivas que orientavam o uso da língua indígena apenas na catequese e como auxiliar do período do ensino elementar da língua portuguesa (Matos, 1953). Pensamos que a opção passa, como propôs Penitente Andrade (2022, p. 162), por "investigar, por meio das as escolhas lexicais, as estratégias textuais e discursivas que contribuem para a construção e disseminação de determinadas imagens de língua".

A seleção e a repetição da construção, mais do que conferir um carácter legal às línguas e, desta maneira, aptas para serem investigadas e ensinadas, perpetuam práticas presentes em documentos dos tempos sombrios (*vide* Decretos de Norton de

Matos, 1953) da história recente de Angola. A ideia não é apagar a história, mas encontrar caminhos para recuperar o que durante muito tempo ficou ofuscado e evitar quaisquer tentativas de silenciamento. Portanto, será, por isso, urgente "modificar a perceção da língua, já que o mito da diversidade linguística, como barreira à comunicação e integração, é falso" (Branco, 2001, p. 21).

Tempo: o agora que passa?

Desde os tempos antigos as línguas são apresentadas como importantes. Pela língua *sou* e por ela *dou existência*. A reflexão sobre o tempo: o agora que passa, será observada tendo como base a questão relacionada à planificação linguística. Para efeito, serviram os préstimos de Garmadi (1983), que defende a inclusão das autoridades governamentais na tomada da decisão política de planificar o desenvolvimento de uma língua e dos seus usos e selecionar, se for necessário, a própria língua.

No caso de Angola, o discurso político, de tempo em tempo, assume posições que servem de orientação, com a indicação dos trabalhos que devem ser feitos para o desenvolvimento e a atenção que as línguas devem merecer para evitar os desequilíbrios linguísticos e, consequentemente, a falta de convivência social e o insucesso escolar. Essas orientações reforçam, em certa medida, a importância do uso das línguas para o desenvolvimento da pessoa e das comunidades.

Apresentarei, de seguida, extratos de discursos de políticos com indicações relacionadas às questões linguísticas e o seu impacto ao longo do tempo. O primeiro excerto foi pronunciado por Agostinho Neto, primeiro presidente de Angola, em Luanda, 1977, na tomada de posse do corpo diretivo da União dos Escritores Angolanos.

> O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas (Agostinho Neto, 1985).

O excerto acima exposto permite salientar os seguintes aspetos:

a) A necessidade de incluir as línguas angolanas no sistema de educação e ensino;

b) A implementação das línguas angolanas nos primeiros anos de vida estudantil;

c) As línguas como meio que facilitam as culturas e de união.

Na sequência, apresento o excerto extraído do discurso de Luísa Grilo, ministra da educação, por ocasião da 1ª Conferência Internacional sobre as Línguas Nacionais de Angola no Sistema Nacional de Ensino em 2022.

> É sabido que para uma pessoa saber ler e escrever é preciso que a ensinem na sua própria língua e não noutra, pois que a pessoa que é ensinada numa língua que não a dela não aprende com a rapidez devida já que tudo o que se lhe ensina será para ela assunto desconhecido. Todo aquele que não conhece a sua língua não entenderá a língua do outro mesmo que a ensinem com rigor[6].

Tomando como referência as datas dos excertos de duas entidades que operaram em tempos distantes, 1979 e 2022, e em contextos diferentes, se pode dizer que o processo de implementação das línguas angolanas no ensino, na prática, continua por se efetivar na plenitude. Porém isso não invalida, claro, as iniciativas de algumas instituições. Penso que a questão do lugar das línguas angolanas, aqui considerando as palavras da ministra para "*pessoa saber ler e escrever é preciso que a ensinem na sua própria língua e não noutra*" e o seu ensino não poderia ser algo que dependesse da vontade da instituição, mas de uma política pública nacional como acontece com o ensino da matemática, por exemplo.

E o tempo? O tempo passa e os titulares das pastas ministeriais igualmente, todavia a questão da língua mantém-se em estado embrionário quase permanente.

---

[6] Fonte:https://www.verangola.net/va/pt/122022/Educacao/33693/MED-prev%C3%AA-inser%C3%A7%C3%A3o-de-sete-l%C3%ADnguas-nacionais-bantu-no-ensino-a-partir-do-pr%C3%B3ximo-ano-escolar.htm. Acesso em 12 de junho de 2025.

Quando o passado muda

Conforme a minha constatação e, citando Garmadi (1983), as estratégias de políticas linguísticas deveriam ter um princípio e um fim e poderiam sofrer alterações na forma de aplicação e no conteúdo, tendo como fundamento o contexto e não na finalidade que seria para o caso a implementação e efetivação plena das línguas angolanas no sistema de ensino.

O excerto do discurso da Luísa Grilo, que tenho vindo a citar, pontua:

> A tão almejada melhoria da qualidade do ensino passa também por incluir no currículo conhecimentos locais geralmente expressos nas nossas línguas maternas, sendo que, em Angola, a língua materna de uma criança pode ser uma língua bantu, uma língua não bantu africana ou a língua europeia da herança histórica[7].

E, no ano seguinte, a notícia veiculada pelo *Novo Jornal*[8] diz: "o Ministério da Educação (MED) implementa, no ano letivo (2023/2024), as disciplinas de Francês". A notícia é confirmada quando se compulsa o Programa Curricular da 5ª e 6ª classes: Área de Humanidades e Cidadania e Desenvolvimento) em fase de experimentação INADE (2024, p. 50). Aqui poderá estar evidente um exemplo em que as línguas angolanas são relegadas para um plano difícil de designar. O anúncio da implementação das línguas angolanas é anterior ao do francês.

Com efeito, o atraso na implementação efetiva e generalizada das línguas angolanas no sistema de ensino é um sinal de como as coisas até no passado mudaram de conteúdo. É consensual que o ensino na língua primeira traz resultados positivos. Victor e Martiniak (2025),

[7] Discurso proferido por ocasião da 1ª Conferência Internacional sobre as Línguas Nacionais de Angola no Sistema Nacional e Ensino, em 13 de Dezembro de 2022 na cidade de Luanda.

[8] https://novojornal.co.ao/sociedade/detalhe/curriculo-med-experimenta-ingles-e-frances-na-5-classe-mas-deixa-de-fora-linguas-nacionais-33762.html. Acesso em 12 de junho de2025.

referindo-se ao caso do Haiti, defendem que o ensino exclusivo do francês representa um obstáculo à democratização da educação.

Em Angola, nalguns pontos do país, o uso exclusivo do português na educação pode criar barreiras e dificultar a apropriação do conhecimento e contribuir para o baixo desempenho académico e elevar as taxas de evasão escolar.

A implementação das línguas angolanas no sistema de ensino não pode ser algo que dependa da boa vontade do(a) gestor(a) escolar quando se entender observar as possibilidades de utilização como disposto na *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. O diploma próprio a que a lei refere deve ser uma realidade com a criação de currículos que incluam os saberes e as tradições locais, programas e materiais didáticos que contribuam para responder às necessidades locais.

Ensinar em língua angolana, nos casos em que ela é a primeira, deve ser uma obrigação e, desse modo, contribuir para as mudanças sociais e o desenvolvimento da comunidade.

O passado, portanto, muda quando:

a) As decisões públicas já tomadas sobre o ensino das línguas mudam de ano em ano. Os excertos revelam isso;

b) A assunção da necessidade de ensino para o desenvolvimento das comunidades e o pouco investimento no pessoal técnico para a concepção dos programas;

c) A distância entre o discurso do decisor público e a prática no terreno;

d) Se condiciona o ensino das línguas à produção académica abstrata e a um futuro amanhã que tarde a chegar.

A língua na escola: lugares

O lugar das línguas angolanas na escola está intimamente ligado à escolha de uma das línguas em domínios oficiais. Segundo Chimbutane (2018), as sociedades multiétnicas e multilingues deparam-se, quase sempre, com este tipo de problema e, para contorná-lo, a opção foi atribuir o estatuto de oficial às línguas das

ex-colónias. Penso que esses problemas se estendem até aos dias de hoje, com a indefinição da política linguística que ajudaria a minimizar os desequilíbrios linguísticos em que uma única língua em contexto plurilingue é oficial.

Pedro (2014) propõe como solução o equilinguismo. Uma solução que passaria pela estratégia de uso das línguas angolanas em articulação com a língua portuguesa. A definição de uma política linguística clara, assente no princípio básico de igualdade de todos os povos e de todas as línguas, acabaria a discussão sobre os lugares, pois cada grupo teria a oportunidade de estudar a sua língua sem a necessidade de entrar em qualquer tipo de conflito. A cooficialização, enquanto processo jurídico que institui uma língua oficial em coexistência com outra já oficializada (Oliveira Junior, 2025), seria outra forma de ver solucionada a questão do lugar das línguas.

O lugar das línguas angolanas na escola deve ir além do desejo de vê-las na administração pública, mas deve ser acompanhada de estudos científicos de modo a torná-las capazes de dar respostas aos desafios do quotidiano, com atualização constante do vocabulário, por exemplo. Assim, o estudo científico deverá assentar nos pilares definidos por Branco (2001, p. 47) que passam por:

- Fomento da capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado;
- Contribuição para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade do território onde é ministrado.

O lugar das línguas angolanas na escola teve como referências duas instituições: uma Ensino Superior e outra Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário. Nos planos de estudos das instituições em referência, a língua angolana que é matéria de ensino é Kimbundu, no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, e é ministrada no 4º Ano.

Portanto, este facto leva-me a pensar não apenas na supremacia da língua portuguesa sobre as outras línguas no ensino, bem como na contribuição para, de alguma forma, a fraca formação de estudantes.

A escola pode perpetuar as diferenças?

Os dados apresentados por Mingas (2007) relativos ao ensino indicaram os mecanismos utilizados pela escola que contribuíram, à época, para perpetuar as diferenças.

Para a autora referenciada, a política portuguesa de ensino optou pela imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas locais. A efetivação dessa política tinha o apoio da polícia que garantia a implementação e um castigo exemplar para as pessoas que se recusassem a pôr em prática as ações definidas. Assim, no ensino primário, o português era a única língua ensinada, salvo nas escolas dirigidas por missionários, onde a língua local podia ser utilizada como meio para facilitar a aprendizagem do português. Os angolanos tinham mais possibilidades de conhecer línguas estrangeiras (inglês ou francês), porque eram ensinadas na escola, do que a língua local. Na época, o ensino não era nem gratuito nem obrigatório, facto que terá contribuído para que um grande número de pessoas não tivesse acesso à escola e, por conseguinte, acesso a um posto administrativo ou a um cargo de chefia. A escola era seletiva e elitista e isso contribuía, de alguma maneira, para elevar e perpetuar as diferenças entre as pessoas. O acesso à escola e o cumprimento das suas exigências dava às pessoas o estatuto de assimilado[9].

As consequências dessas práticas talvez encontrem acolhimento no posicionamento defendido por Milando (2021, p. 66) ao afirmar que "em Angola é difícil encontrar um estabelecimento de ensino escolar que funcione sem excesso de vertigens." E a base do seu argumento é a insuficiência de infraestrutura adequada, o *deficit* de pessoal docente e a débil formação profissional.

[9] Assimilado era o indivíduo que pudesse reunir os seguintes requisitos: Falar e escrever português corretamente; Ter um emprego "civilizado" (funcionário, comerciante, militar, etc.); Viver à maneira europeia (usar talheres e comer à mesa); Praticar a religião cristã, preferencialmente a católica; Não ter antecedentes criminais; Pagar regularmente os impostos.

O sentimento de pertença e a necessidade de adequação

Muito se diz sobre os usos, lugares das línguas angolanas na administração pública e sei que a questão do uso dessas deve ir além do aspeto sentimental. Não bastará dizer que elas devem ser faladas por serem línguas da ancestralidade, língua de um povo ou de uma cultura que durante muito tempo ficou ofuscada pelas políticas assimilacionistas. É importante que essas línguas estejam à altura dos desafios do mundo atual e possam ser capazes de responder aos mais variados anseios das populações.

Há a consciência de que nenhuma língua é autossuficiente a ponto de ter no seu repertório elementos que exprimam todas as realidades, será preciso fazer-se adaptações e atualizar as unidades que, à medida do tempo, vão entrando na língua. As línguas angolanas têm de ser capazes de responder às necessidades dos usuários para tornar o seu uso mais atrativo.

E nessa ordem, apresento o trabalho feito por Simões *et al.* (2020), que propõem a criação de ferramentas de Processamento de Linguagem Natural, adiante designado PLN, para as línguas africanas, e consideram essa ação uma tarefa urgente e imperativa para defender a riqueza que a atual diversidade linguística significa. O trabalho explora os primeiros desenvolvimentos de um dicionário de Umbundu para o jSpell e a proposta de um analisador morfológico. O estudo dará lugar a uma primeira ferramenta de PLN para o Umbundu e, dessa forma, começam a surgir trabalhos que permitirão a construção de ferramentas que possam ajudar na missão de estudar as línguas angolanas adequadas às tecnologias digitais. Assim, defendo que o sentimento de pertença deverá ser acompanhado com trabalho árduo para melhor responder às necessidades dos novos tempos.

Considerações finais

O uso da língua primeira na escola é importante por ajudar no desenvolvimento das habilidades cognitivas, facilitar a

compreensão e promover a inclusão e a equidade. O objetivo do presente estudo foi o de refletir sobre o lugar das línguas angolanas de origem bantu nas escolas.

A reflexão feita permitiu concluir que Angola caracteriza-se, no plano do seu panorama linguístico, como um país plurilíngue e o uso das línguas angolanas está previsto na *Constituição da República* e na Lei de Bases. A seleção de unidades lexicais para a construção do art. 19º da Constituição e do art. 16º da Lei de Bases referente à língua foi objeto de análise. Assim, a presença na lei, apesar de reconhecer direitos linguísticos, a forma "demais línguas" pode perpetuar as orientações do tempo colonial. Por isso, sugere-se, sempre que possível, a observância da variação dos sentidos que as unidades adquirem em função do lugar e, consequentemente, as suas conotações. Outro aspeto foi a distância entre o plasmado na *Constituição*, os discursos e a sua aplicação prática. O tempo tem passado e os(as) titulares das pastas ministeriais igualmente, todavia a questão da língua mantém-se em estado embrionário quase permanente. A forma como o uso das línguas é gerido pode fazer com que a escola seja um elemento que acentue as diferenças entre as pessoas.

Portanto, as línguas angolanas na escola ainda não têm um lugar merecido, embora haja algumas discussões sobre isso. Os usos dessas línguas estão condicionados, pelo que percebi, às vontades de uma gestão localizada. Não basta dizer que os elementos das línguas estão salvaguardados na *Constituição*, seria importante pensar em todos os elementos que inviabilizem o uso destas línguas na sua plenitude, evitando, deste modo, o argumento de que as línguas angolanas não servem para expressão da ciência e da técnica por estarem desprovidas de estudos sistemáticos. A língua é também um instrumento de poder e de resistência. O poder da língua será efetivo quando essa for estudada, sistematizada, conhecida e usada em todos os lugares.

Referências

AGOSTINHO NETO, A. Ainda o meu sonho (discursos sobre a cultura nacional). **Sobre a literatura**. União dos Escritores Angolanos, 1985. p. 23–24.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto - as Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Angola, 2020.

BRANCO, R. A. (ORG.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Porto: Campos das Letras, 2001.

CAVALLI-SFORZA, L. L. **Genes, povos e línguas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CHIMBUTANE, F. Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade. In: P. F. Pinto; S. Melo-Pfeifer (Orgs.); **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 106–123.

CONSTITUIÇÃO da República de Angola. Luanda, Angola: Assembleia da República de Angola, 2010.

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

FERRAZ, M. J. **Ensino da língua materna**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

GARMADI, J. **Introdução à Sociolinguística**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

GUTHRIE, M. **The classification of the bantu language**. London: Oxford University Press, 1948.

INADE. **Programas curriculares para a 5ª e 6ª classes**: Áreas de humanidades e cidadania. Luanda, 2024.

INE (ORG.). **Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola**. Luanda: Instituto Nacional

de Estatística, Gabinete Central do Censo, Subcomissão de Difusão de Resultados, 2016.

INVERNO, L. Contacto linguístico em Angola: retrospetiva e perspetivas para uma política linguística. In: P. F. Pinto; S. Melo-Pfeifer (Orgs.); **Políticas Linguísticas em Português**. 2018. Lisboa: Lidel. p. 82–105.

IRIARTE SANROMÁN, Á. **A Unidade lexicográfica. Palavras, colocações, frasemas, fragmatemas**. Braga: Poliedro, 2001.

JANSON, T. **História das línguas**: uma introdução. Galiza: Através editora, 2018.

JORDAN, L.; MANUEL, I. **Sociolinguistic Survey of Kwanza Sul Province, Angola With a Special Focus on the Kimbundu Variants**. 2016.

MATOS, N. **A nação una. Organização política e administrativa dos territórios do ultramar português**. Lisboa: Paulino Ferreira & Filhos, Lda., 1953.

MILANDO, J. **Desenvolvimento e resiliência social em África, dinâmicas rurais de Cabinda-Angola**. Luanda: Mayamba Editora, 2013.

MILANDO, J. **Poderes abusivos**: as avarias de um país em autodestruição assistida. Sintra: Livros & Conteúdos, 2021.

MINGAS, A. A. **Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda**. 2. ed. Luanda: Chá de Caxinde, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, C. D. B. A cooficialização de línguas e seus efeitos de sentido. **Revista do Centro de Estudos da Linguagem da UNIR**, v. 12 (1), p. 38–56, 2025.

PEDRO, J. Estão as línguas nacionais em perigo. **Estão as línguas nacionais em perigo**. Luanda: Escolar Editora, 2014. p. 77–87

PEDRO, J. D.; NDONGA, M.; VAZ, D. A.; et al. **Harmonização ortográfica das línguas bantu de Angola (kikongo, kimbundu,**

cokwe, mbunda, oshikwanyama). 2013. Luanda: Casas Monograph, nº 251.

PENITENTE ANDRADE, N. Uma análise discursiva do estatuto das línguas nacionais de Angola. **Missangas: Estudos em Literatura e Linguística**, v. 3, n. 6, p. 160–172, 2022.

SAEED, H. H. The role of mother tongue in early childhood education. **International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies**, v. 8, n. 2, p. 36–43, 2021.

SIMÕES, A.; SACANENE, B.; IRIARTE, Á.; ALMEIDA, J. J.; MACEDO, J. Towards a morphological analyzer for the umbundu language. In: A. Simões; P. R. Henriques; R. Queirós (Orgs.); 9th Symposium on Languages, Applications and Technologies (SLATE 2020). **Anais...** . v. 83, p.10:1-10:11, 2020. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal [Given COVID-19, the conference was held virtually]: OASIcs.

VICTOR, M. S.; MARTINIAK, V. L. **Ensinar as crianças em sua língua materna**: uma alternativa para democratizar a educação no Haiti. 2025.

Manutenção e perda linguística: uma comparação entre Angola e Benim

Lílian Teixeira de Sousa[1]
Adéchina Wenceslas Padonou[2]

Considerações iniciais

Apesar de o continente africano ainda ser, como afirma Dimmendaal (2008), o epicentro da diversidade linguística e que, de fato, em muitos países a oficialização das línguas europeias não representou uma ameaça para as línguas vernaculares, o contexto angolano mostra que não é possível generalizar o grau de vitalidade das línguas vernaculares para todo o continente africano. Em Angola, de acordo com dados do último censo, 71% da população afirma ser falante de português, sendo que, especialmente nos centros urbanos, a maioria dos falantes é monolíngue. Nesse sentido, entender melhor o contexto angolano de perda linguística em contraste com o que é observado em outros países do continente pode nos ajudar a entender quais são, de fato, as principais ameaças à diversidade linguística. Neste sentido, buscamos neste estudo estabelecer uma comparação entre Angola e o Benim, observando os aspectos que têm sido apontados na literatura como desencadeadores de substituição linguística.

Desde 1992, quando o tema da perda da diversidade linguística foi discutido no Congresso Internacional de Linguistas (CIPL), com a criação do Comitê de Línguas Ameaçadas, muitos esforços passaram a ser empregados na análise do grau de ameaça e vitalidade de línguas. A UNESCO, por exemplo, publicou, em

[1] Professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail: lilian.sousa@ufba.br.
[2] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. E-mail: adechinapadonou@ufba.br.

2003, um documento intitulado *Language Vitality and Endangerment* em que apresenta uma estrutura detalhada para avaliar a vitalidade e o grau de ameaça de uma língua, incluindo fatores como a transmissão intergeracional, o número absoluto de falantes, materiais para alfabetização e as atitudes da comunidade em relação ao próprio idioma. Alguns desses fatores, no entanto, têm sido criticados por africanistas que apontam para um viés eurocêntrico dessas definições. Vigouroux e Mufwene (2008), por exemplo, argumentam que muito das discussões a este respeito estão baseadas, principalmente, em experiências da América do Norte e da Austrália e que é discutível se as línguas europeias oficiais no continente africano são uma ameaça para as línguas vernaculares. Também Mc Laughlin (2008) afirma que é um erro considerar que as línguas dos antigos colonizadores são alvo para substituição linguística (*language shift*), quando o contexto mais provável de perda de uma língua africana seria pela substituição por uma outra língua africana de amplo uso. De fato, Dimmendaal (2008) reconhece a África como o epicentro da diversidade linguística. Vigouroux e Mufwene (2008) atribuem a vitalidade das línguas vernaculares africanas à diferença no contexto de colonização, colônias de exploração, em comparação ao contexto da América do Norte e Austrália, que foram colônias de povoamento. Já Lüpke (2014) aponta que a explicação para a notável vitalidade das línguas africanas pode estar nos padrões particulares de multilinguismo observados no continente.

Para Crystal (2000), no livro *Language Death*, há dois grandes grupos de fatores que levam à perda linguística: fatores externos que colocam os falantes em perigo direto (desastres naturais, doenças, conflitos militares, genocídio ou migração forçada) e fatores culturais e sócio-políticos que levam os falantes a abandonarem sua língua em favor de outra. Em relação aos fatores culturais e sócio-políticos, os principais motivos da substituição de um idioma por outro, de acordo com o autor, são: 1) **Pressão econômica e social**, quando uma língua dominante oferece mais prestígio, oportunidades de emprego e mobilidade social. 2)

Políticas governamentais; a adoção de políticas que favorecem uma língua sobre as outras (por exemplo, na educação, na mídia e em documentos oficiais) pode marginalizar os idiomas minoritários. 3) **Assimilação cultural**; a integração em uma cultura maior e dominante pode levar ao abandono gradual da língua nativa, especialmente entre as gerações mais jovens. 4) **Globalização e mídia**; a produção massiva de mídia em línguas dominantes impacta o uso e a relevância das línguas minorizadas no cotidiano.

Como Crystal (2000) aponta, fatores externos podem ter um grande impacto na manutenção e/ou perda linguísticas e a compreensão das características específicas dos contextos que levaram à perda e/ou à manutenção da diversidade linguística pode ser um caminho para entender como proteger línguas. Sabemos que processos históricos como a colonização também têm um grande peso nos processos de perda linguística. No Brasil, por exemplo, sabemos que a imensa maioria da população fala português e, mesmo entre a população indígena, segundo dados do Censo 2022, 76,9% declararam que falam português, contra 17,5% que não falam. Já o percentual dos que falam uma língua indígena em casa varia de 37,4%, dentre os que vivem fora de terras indígenas, e 57,3% dentre os que vivem em terras indígenas. Também em outras partes do mundo o processo de colonização foi acompanhado da imposição linguística, mas nem sempre com os mesmos resultados. Segundo dados do último censo de Angola (em 2014), o português é falado por 71,15% da população, já no Benim, segundo dados da Organização Internacional da Francofonia (OIF), de 2018, estima-se que cerca de 35% da população beninense fale francês. Os dois países africanos partilham o mesmo momento histórico de colonização e de independência, no entanto, com resultados diferentes no que diz respeito à perda linguística. Neste sentido, o estudo de especificidades dos contextos sócio-históricos dos dois países pode nos ajudar a entender que processos têm contribuído para a manutenção e/ou perda de diversidade linguística, em especial aqueles relacionados à educação. Dessa

forma, buscamos, neste estudo, analisar os dois contextos linguísticos com a finalidade de apontar elementos que ajudaram a moldar os cenários dos dois países. Para tanto, apresentaremos inicialmente dados sócio-históricos e demográficos dos dois países, políticas linguísticas coloniais e pós-independência, além da atitude dos falantes, utilizando documentos legais, trabalhos acadêmicos e observações *in loco*.

Angola e Benim: aspectos sócio-históricos e demográficos

Nesta seção, descrevemos características sócio-históricas e demográficas de Angola e do Benim. Como nem sempre os censos analisam questões de natureza linguística, como, número de línguas faladas por indivíduo, optamos por apresentar os dados descritos no Ethnologue[3], a partir do tamanho da população, número de línguas vivas, número de línguas extintas e percentual da população alfabetizada. Segundo dados da plataforma, Angola tem uma população de 35.981.000, 43 línguas vivas e 71% da população alfabetizada. Especificamente sobre as línguas, apresenta um número de 5 línguas institucionais, 33 estáveis, 5 ameaçadas e 1 extinta. Já em relação ao Benim, as informações são: população de 13.904.000, 50 línguas vivas e 42% da população alfabetizada. Especificamente sobre as línguas, os números são: 4 línguas institucionais, 42 estáveis, 4 ameaçadas e nenhuma extinta. Apesar dos dados sobre as línguas não serem tão confiáveis quanto as demais informações, pela maior dificuldade de classificação, os dados mostram uma densidade linguística maior no Benim do que em Angola e um nível de alfabetização maior em Angola, o que pode indicar uma correlação entre escolarização e substituição linguística, também porque tanto em Angola quanto no Benim as

[3] *Ethnologue: Languages of the World* é uma publicação do SIL (Summer Institute of Linguistic) que, segundo texto da própria plataforma, é um projeto de pesquisa ativo envolvendo centenas de linguistas e outros pesquisadores ao redor do mundo com o objetivo de fornecer informações estatísticas sobre todas as línguas vivas conhecidas ao redor do mundo.

línguas oficiais utilizadas no contexto escolar são, respectivamente, o português e o francês. É preciso, no entanto, explorar outros aspectos, já que a perda linguística é, muitas vezes, multifatorial. Tratemos do contexto colonial.

As políticas linguísticas coloniais

Até à Conferência de Berlim, a presença portuguesa no continente africano limitava-se à administração e ocupação de áreas estratégicas ao longo da costa, a parte interior do continente permanecia distante do domínio europeu. Um exemplo foi a tentativa frustrada de criação de um "corredor" na vasta área entre Angola e Moçambique. A situação deficitária e política não permitiu dispensar os meios para uma colonização mais efetiva. A partir de meados do século XIX, as questões pela luta contra a escravatura e o ímpeto expansionista europeu levaram a uma série de disputas entre nações que pretendiam ampliar sua influência em África, sucederam-se viagens de exploração e disputas legais que culminaram, no plano político, na realização da Conferência de Berlim (1884/ 1885). O grande impacto da conferência para o continente africano veio justamente do campo jurídico; com a quebra do direito histórico, defendido por Portugal, e o estabelecimento do princípio de "*uti possidetis jure*", conhecido como princípio da ocupação efetiva, como regra de Direito Internacional, a ocupação efetiva do território passou a ser uma exigência legal para a garantia de soberania, o que poderia se dar através de um tratado assinado com a população local e o exercício de atos efetivos de administração, ou pelo estabelecimento de uma ocupação militar suficiente para assegurar a posse, ou ainda pela aquisição de direitos de exploração econômica permanente). Na prática, a conferência representou a formalização da colonização do continente e o estabelecimento das áreas de domínio europeu. Para Angola, o princípio da ocupação efetiva levou Portugal a avançar pelo interior do território, a estabelecer fronteiras e a incentivar o fluxo migratório de portugueses para a África.

Segundo Kanusse (2024), como parte da ocupação portuguesa, foram criados centros civilizatórios para garantir a presença portuguesa nas colônias e para disseminar a cultura lusa nos territórios colonizados. Como resultado, afirma o autor, surgiu a polarização e a hierarquização da população. "Havia, de um lado, um grupo de brancos, de mestiços e de negros que constituíam o grupo dos assimilados; e, de outro lado, formou-se um grupo de indivíduos autóctones, classificados como não assimilados". Kanusse (2024) cita ainda Mingas (2000, p.46), que diz que os assimilados eram aqueles "cujos filhos tinham o direito de frequentar a escola conjuntamente com as crianças portuguesas, bem como à nacionalidade portuguesa". Já os não assimilados eram aqueles que não aceitavam e não se adaptavam aos hábitos e costumes da cultura portuguesa, o que incluía o não domínio da língua portuguesa.

Segundo Figueiredo (2022), a implantação do regime colonial fez da raça o eixo organizador das hierarquias sociais, especialmente nas cidades, onde uma elite letrada local viu suas oportunidades de trabalho minguarem diante da concorrência com imigrantes portugueses, muitas vezes menos escolarizados. Ainda segundo o autor, "as primeiras manifestações de inconformismo na colônia giraram justamente em torno da afirmação da capacidade intelectual dos 'angolenses', ameaçados pelos pressupostos racistas que iam se encastelando na legislação e na prática da administração colonial". Essa prática, inicialmente legislada na Carta Orgânica de Angola (1917), culminou com a implantação do sistema do indigenato, descrito no *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique* (1926) e no *Código de Trabalho dos Indígenas das Colónias Portuguesas de África* (1927).

Durante todo o período colonial, a segregação racial esteve presente nos instrumentos legais, inclusive na classificação dos não-assimilados como "indígenas", retirando-lhes o direito de representatividade política. O Art. 2º do Decreto-Lei 39666, de 20 de maio de 1954, por exemplo, classificava como indígenas das províncias (Guiné, Angola e Moçambique) "os indivíduos de raça

negra ou os seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses"[4].

A necessidade de uso do português para a ascensão social nas colônias portuguesas foi, portanto, instruída em documentos legais. Segundo Mingas (2000), existia a possibilidade de os integrantes do subgrupo de não-assimilados deixar de ser considerado indígena, desde que cumprissem todos os requisitos necessários, dentre eles o domínio do português. Para a mudança de *status*, o candidato deveria fazer um exame, aplicado pelo responsável do bairro, e, para aprovação no teste, o angolano deveria "[...] falar correctamente a língua portuguesa e mostrar que tinha adquirido, no mínimo, a ilustração e os hábitos individuais e sociais dos cidadãos portugueses, em especial, comer à mesa" (MINGAS, 2000, p.47).

Além da imposição do português como quesito para a mudança de *status* social, é preciso ressaltar que o ensino colonial era ministrado na língua portuguesa em todos os níveis de ensino. Para Kanusse (2024), essa política de ensino tinha como finalidade impor, cada vez mais, o português e evitar que as línguas locais fossem faladas, priorizando-se também outras línguas estrangeiras, tais como inglês, francês e alemão, "[...] os Angolanos tinham a possibilidade de mais facilmente conhecer uma língua estrangeira do que uma local [...]" (MINGAS, 2000, p.49). Além disso, o uso das línguas locais era de tal modo proibido que "se o filho de um 'Assimilado' falasse Kimbundu na escola, os seus pais teriam, seguramente, problemas com a polícia política portuguesa" (MINGAS, 2000, p.49).

Outro local de imposição linguística no período colonial em Angola se dava no contexto religioso. A mesma legislação previa

[4] O texto contínua com um parágrafo único que afirma que "consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai ou mãe indígena em local estranho às Províncias, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado".

em seus artigos 2º e 3º respectivamente que, nas escolas católicas, é proibido ensinar as línguas indígenas e que a utilização das línguas indígenas no catecismo não é permitida a não ser como auxiliar durante o período de ensino elementar da língua portuguesa. E em parágrafo único dizia que "é proibido o emprego das línguas indígenas ou qualquer outra, à excepção do português, por escrito ou por panfleto, jornal... na catequese das missões, nas escolas e em todos os contactos com as populações locais". (MINGAS, 2000, p.32). Nesse caso, no entanto, a lei teve pouco efeito, pois, como salienta Figueiredo (2022), o século XX em Angola foi marcado pela segregação educacional entre "indígenas" e "civilizados" que limitava os primeiros ao aprendizado de conteúdos rudimentares e delegava a responsabilidade de sua escolarização às missões religiosas. Essas missões, no entanto, a despeito da obrigatoriedade do ensino em português, "empreenderam um esforço significativo e crescente de letramento – com frequência em línguas africanas, especialmente no caso das missões protestantes, para as quais a leitura individual e direta da bíblia era um aspecto basilar da experiência religiosa".

A cobertura desse "ensino indígena" era, segundo o autor, irregularmente distribuída pelo território, e restrita, na maioria dos casos, ao catecismo. As missões Escolas missionárias que ministravam o currículo oficial, obrigatoriamente em português, eram bem mais raras. Embora não reconhecido formalmente pela administração colonial, alguns dos egressos das escolas missionárias nas zonas rurais conseguiam vagas no ensino secundário, e uma parcela dos que concluíam essa segunda etapa eventualmente recebia uma bolsa de estudos para frequentar cursos superiores em Portugal ou outros países. De uma forma ou de outra, a despeito da existência de angolanos letrados de origem rural, em meados do século XX, esse grupo continuava bastante minoritário diante do conjunto da população. A maioria dos habitantes de Angola permanecia sem acesso algum à educação formal. Após o início da Guerra de Libertação, em 1961, o governo português extinguiu a lei do indigenato, passou-se a um plano de

expansão do ensino primário nas zonas rurais e, a partir daí, à unificação do ensino, incluindo a expansão da formação local de docentes. A ênfase dos projetos coloniais tardios para a educação estava também na promoção do sentimento de "portugalidade", o que, segundo Figueiredo (2022), teve efeito contrário.

Embora o foco da disputa que levou à proposta da conferência de Berlim fosse principalmente os rios Congo e Níger, o "princípio da ocupação efetiva" teve impacto em todo o continente africano. No caso do Benim, até então Daomé, o princípio possibilitou que a França justificasse as subsequentes campanhas militares contra o Reino do Daomé, que culminaram na sua completa subjugação no início da década de 1890. Como em Angola, a imposição do francês no Benim foi legislada, mas apenas para as escolas, não chegando à mesma extensão da lei do indigenato. A maioria dos autores afirma que a língua dos colonos se expandiu inicialmente a partir das missões de evangelização, com a criação de escolas que se tornavam obrigatórias onde os colonos passavam (GNANGUENON 2014, KOUDOADINOU 2020; MIDIOHOUAN 2001).

Segundo Midiohouan (2001), as primeiras escolas de missionários católicos e protestantes foram criadas ainda antes da Conferência de Berlim, em 1843 e, embora já tivessem o francês como meio de comunicação, mostravam um certo interesse pelos idiomas locais. Com a consolidação da colonização, no entanto, já em 1891, foram criadas as primeiras escolas seculares, como o Lycée Victor Ballot em Porto Novo, que tinham como objetivo treinar agentes subordinados para a administração, a partir daí o francês foi imposto em detrimento dos idiomas locais. Um decreto de 1924 chegou a estipular, segundo o autor, que o francês deve ser o único idioma usado nas escolas e os professores foram proibidos de usar expressões idiomáticas locais, cabendo punição. É interessante observar, no entanto, que a produção dos primeiros dicionários e gramáticas bilíngues (fon, francês) ocorreu no período anterior à conferência, sendo produzidos majoritariamente por

missionários[5]. A criação deste material em um contexto de alto custo de produção, evidencia que, mesmo com a imposição do francês nas escolas, foi necessário um processo de aprendizado das línguas autóctones e tradução, o que só poderia ter ocorrido pelo lugar central que as línguas africanas ocupavam. Assim, mais uma vez vemos que nas escolas missionárias muitas vezes se permitia o uso das línguas autóctones, o que sugere um contexto escolar mais próximo de um ensino bilíngue.

Considerando o que foi apontado até aqui, o contexto colonial, mesmo o angolano em que havia uma legislação mais dura voltada para obrigatoriedade do português e do desenvolvimento de um sentimento de "portugalidade", não foi bem sucedido na promoção das línguas europeias em África. Resta-nos, então, analisar o contexto do pós-independência.

O período pós-independência

Embora ocorrido em período próximo, o processo de independência em Angola (1975) e no Benim (1960) não se deu da mesma forma. Enquanto a independência do Benim foi parte de um movimento maior de descolonização da África Ocidental Francesa, cujo processo foi em grande parte negociado e diplomático, a independência de Angola foi resultado de um processo complexo, que envolveu uma luta armada prolongada contra Portugal, a rivalidade interna entre os principais movimentos nacionalistas (MPLA, FNLA e UNITA) e a intensa intervenção de potências estrangeiras (EUA, União Soviética, Cuba e África do Sul). Nos dois contextos, no entanto, houve instabilidade política que, no caso de Angola, culminou em guerra civil e, no caso do Benim, golpe de

[5] *Dictionnaire abrégé de la langue fon-gbé ou dahoméenne, primière partie Français-Dahoméen*, de l'abbé, 1879; *Manuel Dahoméen, Grammaire, Chrestomathie, Dictionaire français-dahoméen* do governador Delafosse, 1894; *Eléments de grammaire de langue fon ou dahoméen suivi de vocabulaire de conversation, du lieutenant d'infanterie de marine.* Bonnaventure, 1895; *Manuel Français-Dahoméen, Grammaire, Phrases usuelles, Vocabulaire,* do Reverendo Père Joulord, 1907.

estado seguido de um período de 18 anos de ditadura. A instabilidade das primeiras décadas de independência é atribuída aos conflitos étnicos internos aos países que tiveram consequência também nas políticas linguísticas internas, especialmente na adoção da língua do colonizador como língua oficial.

Em Angola, a determinação do português como língua oficial, está no artigo 19.º capítulo 1 na Constituição da República de Angola, em que consta o seguinte: "A língua oficial da República de Angola é o português".

Com o país independente, os angolanos passaram a ter autonomia nas decisões políticas em todo o território nacional, inclusive as questões relacionadas às línguas, o que permitiu a criação, em 1979, do Instituto Nacional das Línguas, com o objetivo de levantar quantas e quais eram as línguas faladas. Nesse contexto, tendo apreciado o relatório dos peritos, o Governo Angolano decidiu, segundo Mingas (2000, p. 55) atribuir o estatuto de 'Línguas Nacionais' às línguas africanas faladas no país e o de 'Língua Oficial' ao português". Segundo Kanusse (2024), durante o período colonial, mesmo com todo o planejamento para que o português fosse expandido por todo o território angolano, esta meta não foi atingida; destacando o fato de que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação formal. Outro ponto importante é que a grande maioria da população, até então concentrada em zonas rurais, manteve o uso das línguas locais. Para Inverno (2008), esse cenário começa a mudar a partir de 1961. Com o início do conflito armado, surgem movimentos migratórios, parte da população cruza a fronteira para a República Democrática do Congo, outra parte migra para as cidades da região costeira, levando à concentração nos bairros periféricos (musseques) de um grande número de africanos provenientes de diferentes áreas linguísticas. Nos musseques já havia uma população branca empobrecida e, por isso, a autora levanta a hipótese que o contato com os brancos levou os recém-migrados a adquirir algum grau de proficiência em português, mas, uma vez que continuavam a constituir a maioria da população, utilizavam

as suas línguas maternas. Neste contexto sociolinguístico, no entanto, segundo a autora, é provável que o contato entre diferentes variedades sociais e regionais do português e as línguas africanas tenha levado à ocorrência de um nivelamento linguístico (i.e. eliminação dos traços linguísticos mais marcados). Já no interior, a população continuou praticamente imune à influência portuguesa até à década de 1970. Segundo inquérito realizado por Heimer (1974, p.75), em plena véspera da independência, a maioria da população no interior de Angola continuava a não ser fluente em português (i.e. 59%) e apenas uma pequena minoria o usava frequentemente (i.e. 0,1%).

A guerra civil também é apontada por Kanusse (2004) como elemento importante para explicar a distribuição linguística atual. O conflito entre o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) promoveu novamente a migração interna de vários grupos etnolinguísticos, o que fez surgir uma mistura cultural entre os povos. Para Kanusse, o processo migratório principal se dava das zonas rurais para os grandes centros urbanos, onde havia um número considerável de falantes do português, o que teria levado à promoção espontânea desse idioma. Nesse sentido, cita Letícia Cao Ponso (2009):

> Depois da independência, com a guerra civil que se sucedeu a ela, de 1975 a 2002, paralelamente a uma brusca diminuição da população branca com a emigração de milhares de portugueses para a metrópole, houve um grande êxodo rural de angolanos – principalmente para Luanda – que gerou um desenraizamento cultural e a adoção em massa do português. Assim, em tal contexto de mobilidade geográfica e social, o português foi-se tornando a língua majoritária do país e perdendo o estatuto de língua de colonização para ganhar cada vez mais contornos de língua nacional. (PONSO, 2009, p. 153).

Comparando os dados do inquérito de Heimer de 1974 aos do censo de 2014, podemos atestar a associação do crescimento do uso

português em relação às línguas autóctones ao pós-independência, já que o número de falantes do português já é de 71% da população. Estes dados abrem dois campos de hipóteses em relação ao predomínio do português em relação às línguas autóctones em Angola: 1) o fluxo populacional das zonas rurais para as zonas urbanas, o que também é observado em outros lugares, inclusive no Brasil, como mostram os dados do censo de 2022 apresentados na introdução; e 2) o aumento da escolarização e o ensino monolíngue em língua portuguesa; como vimos a população escolarizada em Angola alcança o mesmo percentual da de falantes de português, sendo que, diferente do contexto urbano, em que já se registrava um grande número de falantes de português, nas zonas rurais a língua chega através das escolas. Outro ponto a ser explorado é o cultural e atitudinal. Sobre esse ponto, cabe mencionar o que relata Zau (2011) sobre as razões que levaram os angolanos a considerar o português como língua oficial. Para o autor, a principal razão para atribuir ao português o *status* de língua oficial pós-independência foi a necessidade de estabelecer a unidade nacional. A esta razão, o autor (ZAU 2011, p.107-108) adiciona cinco princípios: a) Princípio de pragmatismo: como a administração colonial funcionava com todo material em português, para que não houvesse investimento em novos materiais em línguas diferentes, optou-se pelo que já estava estruturado; b) Princípio cultural: a elite angolana era alfabetizada em português, assim, as suas manifestações culturais eram escritas em português, tais como músicas, peças de teatro, poemas, inclusive textos religiosos; c) Princípio de neutralidade: como não havia uma língua local com cobertura nacional, optou-se pelo português de modo a não privilegiar nenhum grupo étnico; d) Princípio sociopolítico: acredita-se que a luta pela libertação de Angola teve um cunho tribal, pois os representantes dos partidos tomavam suas decisões em função da escolha partidária, região e crença religiosa. Assim sendo, os conflitos linguísticos entre eles ameaçavam o feito conquistado; e) Princípio econômico: após longo período de guerra, não havia condições financeiras para que se pudesse criar estrutura

para a execução de um planejamento linguístico, de modo a expandir as línguas locais por todo território.

Dos princípios descritos acima, nos interessa principalmente o cultural, o da neutralidade e o sociopolítico. Tanto a manifestação cultural já presente em português quanto a associação de línguas a grupos étnicos mostram que a elite angolana já se associava culturalmente ao português ao mesmo tempo em que entendia língua como uma instância de identidade étnica, distinguindo diferentes grupos étnicos. Logo, o princípio da neutralidade não é realmente neutro, o português não tinha abrangência nacional e, ao mesmo tempo, já era adotado por uma elite local. Essa informação parece indicar dois dos pontos importantes para a perda/manutenção descritos por Crystal: a integração em uma cultura dominante e a produção massiva de mídia em línguas dominantes. Sobre a produção de mídia, vale lembrar o crescimento do uso do Lingala em Angola. A língua, original da RDC, chega ao país quando os migrantes bacongo retornam para Angola e, segundo relatos, tem crescido muito entre os jovens, justamente pela produção cultural nessa língua, principalmente músicas.

Quando observamos a política linguística do Benim pós-independência, vemos que esta se estabeleceu de forma parecida com Angola, definida em duas partes da Constituição do país: uma relacionada à língua colonial oficial, o francês, e a outra aos idiomas nacionais. O francês, que foi estabelecido como idioma oficial no pós-independência, por outro lado, é falado por um percentual bem menor da população, como já vimos. No entanto, continua sendo o idioma usado na administração, educação, diplomacia e justiça. O segundo aspecto relacionado aos idiomas nacionais está resumido no artigo 11 da Constituição do Benim, que reconhece a igualdade de todos os idiomas do país e concede a eles liberdade de uso, tanto oral quanto escrito.

Comparado a Angola, o Benim apresenta um percentual de população escolarizada menor, como também é menor o número de indivíduos que declaram serem falantes do francês. Além disso, o francês é considerado segunda língua e não primeira língua para

a maioria dos falantes e, por esse motivo, no pós-independência, a proposta de linguistas e educadores foi que o francês se tornasse uma segunda língua estrangeira no contexto escolar, o que não foi atendido. A justificativa dos governantes na época para a manutenção do francês como língua oficial foram os desafios que a introdução das línguas locais representavam. A interpretação era a de que a introdução exigiria a escolha de um único idioma nacional, a instrumentalização das línguas autóctones para que pudessem expressar as realidades culturais e científicas contemporâneas, o treinamento de professores e criação de ferramentas culturais e educacionais adequadas. Com isso, todas as sucessivas constituições desde 1959 reiteram a primazia do francês. Apenas a lei de 2003 e a criação do ministério em 2007 mencionam o ensino nos idiomas nacionais. O próprio aparato estatal, no entanto, favorece o francês. Um exemplo é a lei eleitoral de 2000 que exige que os funcionários das seções eleitorais saibam ler e escrever em francês. Assim, mesmo com a criação do Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA) e do Departamento de Ciência da Língua e da Comunicação (DSLC), que trabalham para promover as línguas autóctones, o francês continua desempenhando um papel dominante, sendo o idioma exclusivo da educação e privilegiado em quase todos os níveis da vida administrativa.

O que se observa no Benim é que o francês ainda é aprendido na escola e, apesar de ser uma língua com *status* no país e a que apresenta o maior número de falantes, não é a mais usada no dia-a-dia das pessoas, há inclusive estudos que apontam que a substituição linguística no país ocorre entre as línguas africanas e não com uma preferência para o francês, como já apontava Mc Laughlin (2008). É o caso do fon; falado por mais de 24% da população, é o idioma nacional mais importante. Ele é seguido pelo iorubá (8%), Batonum ou Bariba (7,9%), Adja (6,2%), Goun (5,5%) e Ayizo (3,9%).

Para Zossou (2020), o fon falado no Benim tem influência de várias outras línguas locais ou estrangeiras, o que seria resultado do contato que o povo Fon teve ao longo da sua história com outros

povos. O Fon é, segundo o autor, a língua local mais difundida no território beninense e domina todas as outras, porque está presente em todas as regiões do país. O autor afirma ainda que, por mais que o contato com os franceses tenha sido o mais impactante na organização sociocultural e política do reino de Daomé, as populações beninenses continuam tendo uma grande preferência às línguas locais do que a língua do colonizador, o que pode ser observado inclusive pela presença de expressões e palavras do fon no francês.

Voltando à comparação entre os contextos do Benim e Angola, vemos que a legislação sobre o ensino no Benim é descentralizada, o que certamente permite que as escolas possam adotar modelos bilíngues de ensino, embora não se encontre informações oficiais sobre isso. Como parte da descentralização local, o executivo transferiu para as autoridades locais a responsabilidade constitucional de promover, em seus respectivos níveis, o idioma ou os idiomas falados em sua comunidade. Essa medida teve como objetivo fortalecer a identidade cultural e linguística de cada território, permitindo que as autoridades locais tomem iniciativas adaptadas às suas características linguísticas específicas. Não encontramos, no entanto, estudos que tratem especificamente sobre o uso das línguas autóctones nos diferentes contextos educacionais, ao que parece, essa introdução não foi de fato efetivada.

Um último ponto antes de partirmos para as nossas considerações diz respeito a questões de atitude em relação à língua. Especialmente no contexto da África francófona há alguns estudos que estabelecem diferentes tipologias para descrever e classificar as diferentes situações e dinâmicas em que as línguas europeias assumem nesse contexto. Gadet et al. (2009), por exemplo, ao estabelecer sua tipologia de francofonia, levam em conta: (1) a diatopia, distinguindo também as diferenças entre a cidade e o campo, os Estados com suas fronteiras muito nítidas em relação às áreas comunicativas com contornos mais indefinidos; (2) o tipo de contato de línguas, a família destas (indo-europeia ou não, por exemplo) e seu *status* mais ou menos escrito; (3) as múltiplas

situações de interação (por exemplo, família, trabalho, etc.); (4) a tendência à expansão ou à retração (ou obsolescência). Já Boutin e Floquet (2023) analisam a relação de jovens do Níger, Costa do Marfim e Benim com a língua e cultura francesas, buscando descrever diferentes "posturas" em relação à francofonia e propor uma tipologia que inclua as atitudes dos falantes.

Segundo os autores, embora o francês seja percebido como uma língua única, há diferenças entre variedades e em termos de atitude em relação a ela. No Níger, o francês é visto como imposto e problemático, especialmente em áreas rurais, e há um forte desejo de que o hauçá se torne a língua oficial. Na Costa do Marfim, os jovens veem o francês como essencial para o sucesso profissional, mas reconhecem a importância das línguas africanas para a interação social. Já no Benim, a situação é um pouco mais complexa, com diferenças de postura a depender se se trata de contexto rural ou urbano ou se em região de fronteira. Isso porque, em regiões urbanas no Benim, o francês é frequentemente uma L1, portanto, aprendido no ambiente familiar, o que faz com que, nas grandes cidades, a adesão ao francês seja mais sólida, já que se constata um predomínio de valores positivos como modernidade e sucesso. Esse panorama superficial se complica porque o norte do Benim faz parte de um sistema cultural e econômico particular aos países do Sahel e se aproxima notadamente de Burkina Faso e do Níger. De maneira geral, os autores afirmam que, no Benim, os estudantes são bilíngues ou multilíngues e, embora considerem o francês necessário para o sucesso, defendem a inclusão das línguas africanas na vida pública. Essa postura é observada no crescimento de iniciativas de indivíduos ou coletivos que buscam promover as línguas autóctones através de produção cultural e mídias disponibilizadas na internet. Um exemplo é a iniciativa de um grupo de jovens liderado por Fabroni Bill Yoclounon que, conforme texto da página criada por eles, assumiu como principal missão promover a cultura beninense e preservar seu patrimônio imaterial, concentrando seus esforços na valorização e divulgação das línguas nacionais na Internet. Para alcançar esse objetivo, eles

se comprometem a criar conteúdos em larga escala, bem como soluções digitais que facilitem a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiando assim a alfabetização para todos. Paralelamente, arquivam os recursos turísticos e culturais de fonte oral e mobilizam prioritariamente os jovens. O projeto é bastante recente, surgiu em 2018 e, em 2019, eles lançaram seu primeiro espaço digital para as línguas nacionais do Benim, que foi a concepção de um aplicativo móvel de s*tickers* em fongbe. Em 2020, criaram o teclado das línguas beninenses e africanas. Posteriormente, em 2021, iniciaram uma campanha de informação e sensibilização em várias línguas beninenses. Isso levou, em 2022, a uma distinção internacional na revista Forbes Afrique. A equipe conseguiu incluir o fongbe entre as línguas do Google Tradutor e, neste ano de 2025, lançou o primeiro dicionário digital das línguas beninenses.

Em Angola, a situação é parecida em alguns pontos. Há diversos relatos de preconceito linguístico e de discriminação de falantes de línguas autóctones, no entanto, tem surgido um crescente sentimento nacionalista que tem resultado em duas posturas em relação às línguas: os falantes monolíngues de português têm buscado o reconhecimento do português angolano como uma variedade distinta da europeia, a exemplo do que ocorreu no Brasil; já entre os falantes bilíngues tem havido, como no Benim, movimentos tanto individuais quanto de coletivos de promoção das línguas nacionais, a exemplo da criação de aplicativos para a aprendizagem das línguas nacionais, como o kukubela, e a criação de coletivos que promovem tanto o aprendizado das línguas quanto a produção de material cultural, um exemplo de coletivo com este objetivo é o Dyembo Dyetu .

Lições de Angola e do Benim: Considerações

Neste capítulo, buscamos analisar os contextos linguísticos de Angola e do Benim relacionados aos processos sócio-históricos que marcam os dois países com o objetivo de entender que fatores levam ao domínio de alguns idiomas sobre os outros e que podem

levar à perda da diversidade linguística. Como pudemos observar, a expansão das línguas coloniais europeias nos dois países não ocorreu no período colonial, a despeito da criação de legislação que tornava obrigatório o uso das línguas, mas principalmente no pós-independência. O caso de Angola, em que o português já é falado por 71% da população, é marcado principalmente pelos conflitos militares e migração forçada. Até a guerra de independência, o português era usado diariamente por apenas 0,1% da população e, mesmo nos contextos urbanos, a língua veicular, pelo menos em Luanda, segundo Inverno, era o kimbundu. Os conflitos, inicialmente, pela independência e, posteriormente, a guerra civil, levaram à migração em massa de diferentes grupos etnolinguísticos para as cidades do litoral ou para países vizinhos. O contexto urbano, em que já se falava português, somado à convivência de grupos etnolinguísticos distintos, parece ter levado à adoção do português como língua franca, que posteriormente passou a L1 da maioria dos indivíduos nesses espaços. Já a chegada do português à zona rural se deu através das escolas, o ensino monolíngue em português, obrigatório no período colonial, perdurou com seu estabelecimento como língua oficial no pós-independência e, com a ampliação da alfabetização e a papel do português como essencial para a ascensão social, tem levado ao crescimento do uso da língua também nas zonas rurais, mesmo os indivíduos permanecendo bilíngues.

No Benim, não se observa um cenário de perda linguística como em Angola, talvez por não ter envolvido o contexto de guerra e migração forçada que levou ao surgimento de um número grande de falantes da língua europeia como L1. No Benim, a presença do francês como L1 se restringe ao contexto urbano e a maioria dos falantes é bilingue ou multilingue, o que faz do francês uma língua de ampla comunicação e não uma língua de identidade, como ocorre em Angola. Por um lado, o fato de o francês ser ainda a língua predominante no contexto escolar e ser necessário para se ocupar vários postos da burocracia estatal tem promovido a língua cada vez mais no país. Por outro, o que tem servido nos dois países

como uma força contrária à perda linguística é a atitude dos indivíduos em relação às suas próprias línguas. Na falta de políticas públicas que valorizem e promovam as línguas nacionais, indivíduos e coletivos têm buscado promover as línguas africanas através da criação de cursos e produção cultural nestas línguas.

De uma forma ou de outra, observamos que ainda que o fator atitudinal seja importante na promoção das línguas nacionais e que as legislações sozinhas tenham tido pouco efeito nas promoção da língua europeia no período colonial nos dois países, o papel da escola não pode ser ignorado. Especialmente nas regiões rurais dos dois países; em Angola o português não era correntemente falado e a transmissão se deu a partir das escolas. Assim, por mais que a simples presença de uma língua no sistema formal de ensino não garanta que ela seja de fato usada no dia a dia das pessoas, ela parece ser sim um local possível de transmissão linguística. Neste sentido, é preciso buscar um contexto escolar que seja aliado na promoção ou na manutenção da diversidade linguística.

Referências

CRYSTAL, David. **Language death**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. A Campanha Nacional de Alfabetização e a construção do estado em Angola, 1975-1980. **Revista de História**, São Paulo, n. 181, p. 1-34, 2022.

GASPAR, S. I. N. F. **A língua portuguesa em Angola**: Contributos para uma metodologia de língua segunda. Lisboa, 2015.

GNANGUENON, C. B. **Analyse syntaxique et sémantique de la langue" fon" au Bénin en Afrique de l'Ouest, pour la création d'un dictionnaire bilingue en langues fon et français**: Approche onomastique: dérivation affixale de la nomenclature des rois du

Danxome. Dictionnaire. (Doutorado em Linguística)- Universidade de Cergy-Pontoise, Val-D'oise, França, 2014.

GADET Françoise, LUDWIG, Ralph, PFÄNDER, Stefan. **Francophonie et typologie des situations**. Cahiers de Linguistique, 2009, p. 143-162.

HEIMER, Franz-Wilhelm. **Educação e sociedade nas áreas rurais de Angola**: resultados de um inquérito. Luanda: Missão de Inquéritos Agrícolas de Angola, 1974.

INE. Censo 2014: **Resultados Definitivos do Recenseamento geral da população e da habitação de Angola** (2014) Província do Namibe. Luanda: INE, 2016.

INVERNO, Liliana. **A transição de Angola para o português**: uma história sociolinguística. Coimbra, 2008.

KANUSSE, Elias F. Ensino de Língua Portuguesa no Namibe (Angola): **a educação sobre a perspectiva da interrelação entre língua e sociedade**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). UFBA, 2022.

LÜPKE, F. Ideologies and typologies of language endangerment in Africa. In.: ESSEGBEY, James A.; HENDERSON, BrenT; MC LAUGHLIN, Fiona. **Africa's response to language endangerment**. John Benjamins, 2014.

MC LAUGHLIN, Fiona. 2001. Dakar Wolof and the configuration of an urban identity. **Journal of African Cultural Studies** 14(2): 153–72. DOI: 10.1080/13696810120107104

MIDIOHOUAN, Guy Ossito. Politique linguistique et statut du français au Bénin. In Etats généraux de l'enseignement du français. De Tori (Bénin) à Libreville (Gabon), **Actes des Assises de Tori** tenues du 20 au 22 décembre 2001, Cotonou, Association des Professeurs de Français du Bénin (APFB), pp. 31-46.

MINGAS, A. **A. Interferencia do Kimbundu no Português falado em Lwanda**. Luanda, Caxinde Editora, 2000.

PONSO, L. C. O português no contexto multilíngue de Angola. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 36, p. 147-162, 2008.

VIGOUROUX, Cécile & MUFWENE, Salikoko S. 2008a. Colonization, globalization and language vitality in **Africa**: An introduction. In Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa, 1–31. London: Continuum

ZAU, Domingos Gabriel Dele. **A Língua Portuguesa em Angola** Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização. Covilhã, 2011.

ZOSSOU, Alban Aminou. O percurso histórico da língua fon: a assimilação de outras línguas pelo fon na república do Benim. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades** - ISSN 1982-8640. Ano 2020, p. 203-212.

Cutting Out the Middleman: A Case Study of a Virtual isiZulu–Portuguese Language Exchange

Milan Puh[1]
Nokukhanya Zulu[2]

Introduction

The current study reflects on an isiZulu-Portuguese language exchange that aimed to investigate the possibility of an international language exchange that decentralizes English as a mediator. The Institute of Letters of the Federal University of Bahia (UFBA), Brazil, and Quent Corporate Communications, a South African-based language training company, partnered in an IsiZulu-Portuguese language exchange using the two countries' linguistic, historical, and cultural overlaps as a point of departure. By conducting the language exchange, the collaborators aimed to address the pedagogical gap within this field of study, contribute to the support of plurilingualism over language imperialism within a language exchange program, as well as contribute to data for policy design in regard to multilingual education and regional integration.

Nowadays, in the Global South there has been a lot of discussion about the need to look at the world as a multipolar system or to think of other ways of doing financial transactions that could use other currencies than the US dollar. In linguistic and educational terms, the South-South linguistic collaborations have provided valuable insights, but still there is a need to outline the complexity of language decolonization within them. As we can see in recent works, Gal and Nawaz (2023) write on the use of English as a mediating language at the launch of the China–Pakistan

[1] Professor da Universidade Federal da Bahia. E-mail: milan.puh1@gmail.com.
[2] Professora da Universidade da Cidade do Cabo. E-mail: khanyi.zulu2@outlook.com.

Economic Corridor: a series of energy and infrastructure projects linking South to East Asia. They refer to this concept of mediated translation as 'relay translation' (Gal; Nawaz, 2023). The authors elucidate how the work of Muslim revivalist and Pakistani national poet, Mohammed Iqbal ,was misinterpreted when translated into Chinese via English (Gal; Nawaz, 2023).

In this context, South-South collaborations carry an anticipatory narrative of equality (Roy, 2023), and therefore, the use of a Western language as a bridge presents a pedagogy dissonance as it subscribes to a Eurocentric school of thought that labels English as a 'neutral' language. Translation runs the risk of cultural framing; the communication in turn reflects a different world view from that of its origin, it becomes more legible to dominant paradigms. By the time the communication is translated into a language native to the South–South collaboration, there are inaccuracies and omissions, as Gal and Nawaz (2023) and Nobre (2025) point out. Kelderman (2023) makes similar criticisms by foregrounding poet John G. Niehardt's publication '*Black Elk's Speaks*, which was translated from Lakota into English for his understanding. Kelderman then retold the story, making additions and omissions, to his daughter, who transcribed it into stenographic shorthand to be used in the final publication. In this case the author interrogates the accuracy of the literature and, consequently, the acceptance of Global North authors being centralized in Global South historical and cultural literature.

Considering the above, the authors of this chapter asked themselves: is a successful South-South language exchange without English as a mediator feasible? By asking this question, they opted to minimize the use of English in a South-South online language exchange (Portuguese and Zulu) in a university setting in the second semester of 2024, since the usage of an intermediary language not only serves as an exclusion instrument regarding the populations that do not speak it, as well as causes distortions of meanings and linguistic structures by inserting another (third) language into the teaching-learning process. The 'middleman' in

the context of this study refers exactly to a third language which is not primary to the populations in their everyday life, it is not the language in which the teaching is supposed to happen. We are referring to the English language, as well as the interpretation of South ideologies through a colonial lens that have made it as 'lingua franca' or the international language of the world. We also recognize that it is somewhat paradoxical to speaking critically about (or even proposing to reduce) the use of English in communication or teaching-learning situations in the Global South, while simultaneously writing the chapter in this language. We recognize that we still live in a world of linguistic hegemony, where writings in English reach more countries, including those outside the Global North. For now, it will be strategic to write in this language, with other publications already in mind that could be written in Portuguese or Zulu.

While cultural and institutional constraints are the expected challenge in establishing online language learning partnerships (Hirotani;Lyddon, 2013), navigating geographical factors, particularly time zone differences, alongside technological constraints, presented significant challenges within the present study. Nevertheless, despite its inherent limitations, technology served as a valuable mediating tool in facilitating communication and interaction. The global pandemic exposed a critical vulnerability in teacher training as well as the education systems (Puh; Simões, 2022). Computer-mediated communication (CMC) has thus gained increasing popularity as a means to facilitate intercultural language exchanges (Hirotani; Lyddon, 2013) and language teaching and learning outside of the traditional classroom setting (Puh; Simões, 2022). CMC is not without its limitations. Zhang *et al.* (2023) foreground the effects of student participation during synchronous CMCs. They then offer the use of the 'chat' function as a strategy to mitigate this disadvantage. The chat function is beneficial owing to its real time feedback which supports the teacher in providing further support (Zhang et al., 2023). Puh and Simões (2022) caution teachers to relentlessly vet

teaching innovations to ensure their appropriateness within their context. A key strategy they offer is Individualization through Collective Learning (Puh; Simões, 2022). In this way, teachers are advised to enquire about learners' existing familiarity with digital platforms, which they then incorporate into learning processes.

A variety of paid and unpaid digital platforms have also emerged to facilitate virtual asynchronous exchanges, many of which are referred to as 'e-tandem', a virtual exchange between two language learners (Zhou, 2023). As such, they are largely unmonitored in terms of academic or proficiency improvement. This, in turn, limits their contribution to the pedagogical gap. The autonomous nature of virtual exchanges permits participants to engage using the language learning methods they are familiar with, opening the possibility for the influence of cultural practices and educational practices (Zhou, 2023; Brinckwirth, 2012). In order to address this decentralization of English (Nobre, 2025) in language exchanges, it is essential to refer to the rationale of language imperialism within the global South. That being so, the present study aims to investigate the plausibility of learning and teaching languages in the Global South without English as the 'middleman'.

Theoretical Framework

With scholars showing positive evidence of language exchanges for foreign language proficiency improvement, there is a turn to Computer-Mediated Communications (CMC) (Martisen and Thompson, 2023). CMCs are anecdotally the most cost-efficient way to foster such exchanges. While Portuguese-English exchanges have been widely studied in the last 30 years, including research on Teletandem, (Brammerts, 1996; Telles; Vassallo, 2006; Brinckwirth, 2012; Schaefer; Heemann, 2021), no formal study has quantified the linguistic outcomes of a language exchange with isiZulu as a language on offer. This literature review will thus look into the reasons behind the current pedagogical gap in regard to isiZulu in language exchanges. It will also examine previous work on the

reasons of language imperialism and the need to decentralize English and after that, the sustainable motivation in virtual exchange programs and the benefits of plurilingualism and decolonial teaching.

We start by the concept of linguistic imperialism which is defined in its early academic presence by Robert Phillipson (1992) as a theoretical construct that explains the hierarchy of languages (Phillipson,1992). This linguistic imperialism persists in the post-colonial educational context through decontextualized language teaching materials (Núñez-Pardo, 2020; 2022). The ideological element of this is referred to as "language latifundiums" by Nunes and Puh (2023), marking how colonial languages such as English and Portuguese still hold linguistic capital within the global South (Makalela; Silva, 2023), ranking them higher in the linguistic hierarchy. These epistemic injustices are also evident in international bodies such as BRICS+ (Nobre, 2025). The author calls for "methodological de-Englishization", foregrounding the significance of acknowledging "language [as] an integral part [of] the right to cultural collective identity" (Nobre, 2025, p.64). The context of this study can be viewed as an anti-language latifundium initiative, as it promotes reciprocity and plurilingualism. It also intentionally sets out to displace English as a gatekeeper in the South-South collaboration.

Motivation was another concept which has been important theoretically, but also practically while the course was being prepared. Motivation in language learning has its underpinnings in early socio-educational research (Davin; Norton, 2023). This speaks to the interplay between learners' social, cultural, and economic context and the investment they make in language acquisition. Aamer *et al*. (2024) define motivation as a goal-directed behavior in a person. This raises the critical question of which specific goal is being pursued, and the underlying rationale for its selection. Economic advancement and career development are listed as significant factors for acquiring a foreign language. This is anecdotally more the case in adult or graduate students. It can,

however, be argued that colonial foreign languages being on offer to students of a younger age is rooted in the same aspirations of economic benefits in the future (Heugh, 2020; Puh, 2021). In addition, research has linked socioeconomic status to foreign language learning (Ma *et al.*, 2022). At face value, it is due to the resources afforded by learners in more affluent settings. It is also the case in countries with well-sourced education systems. This advantage can be offset by TSR (Teacher-Student Rapport). Ma *et al.* (2022) note that disadvantaged students with adequate teacher support are able to outperform their counterparts without the same level of teacher support (Ma *et al*., 2022). In instances where the teacher-student bond is substantial, the teacher's attitudes and learning habits are inherited by the students, which could be the cause of sustained motivation.

In continuation to our epistemological and theoretical preparation for the course, the two authors of this text have discussed the ideal of decoloniality. Therefore, decolonial teachings are conceptualized as a social philosophy based on freedom and collective participation, an antithesis to conventional colonial methods (Murrey *et al.*, 2023). It highlights global south perspectives in pursuit of epistemic justice. Early efforts to demonstrate decolonial teachings in the applied linguistic context gave rise to the celebration of concepts such as multilingualism. Multilingualism, while widely celebrated as a characteristic of multicultural and diverse educational policy (Ndlovu; Makalela, 2021; Hornberger, 2009), has faced critique as its conceptualization is structured within the colonial context, besets its claims (Ndlovu and Makalela, 2021) foregrounding the necessity for south-south pedagogies and decolonial teachings in reforming educational policies that are rooted in South-led research. Collectives, such as The Ibero-American Education Research Centre (CIIEDUC) and Latin America Network of Decolonial and Intercultural Dialogues (REDYALA), show evidence of the ongoing work by academics from both the global North and South in an effort to use intercultural dialogue to

inform literature on decolonial teachings and, in turn, influence educational policy (Battestin;Francisco, 2024).

And we end this section by bringing into our work the concept of translanguaging, which is a pedagogical term that has been gaining traction within multilingual teaching settings (Bouzid; Javier, 2024) and that disrupts the structures of bilingual education firmly set in a European and North American ideology (Wei, 2023). It is especially significant in the south–south context, where a large body of work has been compiled in support of engaging pro-translanguaging language policies in support of the students' linguistically rich setting (Heugh, 2014; Wei, 2023). The current study foregrounds the participants' lived experience as well as their linguistic repertoires. Within the exchange, translanguaging intentionally mobilises both languages, mitigating the omission of English as a mediator, yet welcoming its limited use within the context of the participants' plurilingualism.

Virtual isiZulu–Portuguese Language Exchange: an Experience

In this section we will present the experience itself, presenting the students, the course, the motivations, the evaluation and the language conceptions that were the basis of the work done during the virtual exchange. Points of action derived from points of curiosity: 1) The reality of a successful South-South language exchange without English as a mediator; 2) The influence of prior knowledge or interest in African languages and cultures on the success of a participant; 3) Portuguese teacher training in a South-South context; 4) The sustainability of motivation in a virtual language exchange context.

The teachers were, on one side, 3 Brazilian students who were participating in the course called "Supervised Internship in Portuguese as a Foreign/Second Language 2" and on the other, two South-African teachers with different schooling times and carrier, combining their knowledge and practices. As for the participants, the Portuguese-speaking participants included 15 students and

staff members from the Federal University of Bahia pursuing different fields of study. While none were formally tested, their lack of previous exposure labels them as IsiZulu 'beginners', within the understanding of the plurilinguistic context. The participants, while all hold Portuguese as their mother language, have varied linguistic interests and abilities. The majority of the students had some proficiency in English, with nine participants (60%) self-proclaiming that their English level was above basic. Two participants (13.3 %) listed their additional languages as Kimbundu and Kikongo, while the rest made no mention of African languages on their survey. Their motivation for study varied from academic research access to family heritage or ancestral "retaking" of languages and cultures. This presented an opportunity to assess, on a limited scale, which motivation for study led to a more sustainable motivation.

The isiZulu-speaking participants included 13 South African nationals who were sourced on Quent's social media platforms. While the application invitation was aimed at participants aged 18-35, the participants who successfully applied were aged 23-49. All the participants listed at least two languages they are fully proficient in. This lent itself to the opportunity of cross-linguistic influence (CLI) awareness (Naderi 2025). Trainers on both sides of the program had the opportunity to reassess their chosen instruction models given the linguistic repertoires of the participants. While proficiency in two or more languages is common in South Africa, none of the participants in this group mentioned any language of European origin which would explicitly share similarities with Portuguese. Two participants had, however, travelled to Brazil in the past, allowing them more access to Portuguese for extended periods.

A combination of five online platforms designed for virtual teaching and learning was used during this program. One social media platform, as well as a music streaming site, was also repurposed with the intention of creating as immersive and multi-faceted a program as possible. The program consisted of a

cumulative 48 hours; 18 hours of Portuguese synchronous class, 18 hours of IsiZulu synchronous classes, and 12 hours assigned to asynchronous e-tandem learning. Flexibility was prioritized with the program not following a specific method; rather, based on the post-method which has been discussed intensely in the last three decades (Kumaravadivelu, 2006; for an initial discussion on the topic; and Grilli, 2019 for the Brazilian context). This flexibility was aimed at following the interests of the students, being sensitive to their needs, and open to negotiations. Classes were taught in the target language from the beginning, but supported by translanguaging to facilitate communication and encourage students to take risks in producing in the target language. In moments of impasse, translation was used, but this was mainly student-to-student translation versus the use of digital dictionaries or translators. The marginalization of English made the exchange widely accessible. The synchronous learning element ran as two separate courses with incidental lesson content overlaps, which proved highly positive in terms of pedagogical and intercultural reflection and dialogue. These moments of overlaping proved highly positive in support of pedagogical as well as intercultural reflection and dialogue. Classes and materials in the Portuguese program sought to integrate the 4 teaching axes – reading, writing, speaking, and linguistic analysis. The course was separated into 2 distinct modules: *Module One: Who am I?, and Module Two: Who are we?* The objective of the first lesson was to outline any previous knowledge the participants had of Brazil or Portuguese.

The course anticipated the participants having previous exposure to Portuguese and thus aimed to consider their prior knowledge, a procedure that can be understood in light of the teacher training philosophy of UFBA's, in which teacher education is not limited to mastering linguistic content, but includes a critical and intercultural education aimed at developing educational practices that are sensitive to learners' backgrounds and experiences. As part of their training, future teachers are encouraged to acknowledge the pluricentric and socially situated nature of the

Portuguese language and to see language as a social and ideological practice. This implies recognizing that students often bring with them fragmented, informal, or culturally specific knowledge about the language or the country, especially in contexts of migration, diaspora, or previous exposure through media or informal learning. Teachers are thus trained to engage with this prior knowledge rather than disregard it. This pedagogical stance is reinforced by the curriculum axes of the UFBA teacher training program, which includes linguistic and didactic components as well as a strong emphasis on interculturality, ethnographic observation, and social justice. Consequently, teachers are expected to plan courses and lessons that are adaptive and dialogical, valuing what learners already know and using it as a starting point for deeper engagement and learning.

The isiZulu Program placed emphasis on language function. The lesson framework comprised four key segments: lexical enhancement, syntactic practice through sentence formation, phonics instruction, and a cultural immersion component. There was an understanding that the program was possibly the students' first direct exposure to the language. The key objective of each lesson was for the participants to apply essential vocabulary accurately in meaningful linguistic contexts while providing exposure to a representative aspect of Zulu cultural heritage. The motive was the participant's ability to have conversations that explore cultural overlaps, build student's comfort and confidence in using isiZulu, and generate or maintain interest in African languages and culture. Activities, tasks, and exercises on both parts of the exchange were anchored in authentic texts of different genres, in order to develop metalinguistic competence in students and expose them to the language in use. An overall objective was to build an in-between space where different cultures could inhabit dialogue and debate, based on a critical intercultural approach, without prejudices of any kind or cultural hierarchy.

The participants were paired according to their research or professional interests. They had been assigned to do homework

assignments and to assist each other with the liberty to choose a time and a communication platform that suited them best. The amount of time that the pairs spent on the assignment wasn't monitored, nor were the contents of their conversation. This element of the language exchange was autonomous, leaving the participants to the connection as much or as little as they saw fit. Each group also had a WhatsApp group where they were encouraged to share supporting resources or ask questions about the assignments. As documented in *Technologies of empowerment and participation in education in a systematic review* (Medina *et al.*, 2023), TEPs (Technologies of Empowerment and Participation) in the educational context promote participatory education and the construction of collective knowledge. In the present study two groups of digital resources were used extensively throughout the course. The first was a practical application of TEPs in lesson planning and program organization. It included YouTube, Canva, Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Excel, Microsoft Word and Spotify. Spotify, a music streaming platform, while unpredicted by the participants of the Portuguese program, proved advantageous in terms of prolonged receptive language skills practice outside of the program hours. This demonstrated the praxeological learning (Kulakzis, 2023) that is innate to the UFBA teacher training program and was a key takeaway in the pedagogical sharing in the exchange program.

The second group used was for the purpose of teaching and creating, and hosting e-tandem learning. It included Google Meet, Zoom, and WhatsApp. Zoom and Google Meet were paid versions, permitting breakout rooms and conference calls beyond 60 minutes. Breakout room is a feature of the video conferencing platforms, which allows for a select number of participants to speak to each other during the lesson without disconnecting from the main call. This supported the increase in participants' verbal engagement during the synchronous lessons. The isiZulu classes included the use of breakout rooms. With the participants having limited exposure to isiZulu, the program was designed to

maximize the participants' use of the language. Portuguese classes favored larger group discussions, placing emphasis on building student confidence in using Portuguese in a group setting, even though there were moments where students could interact in pairs. Large group participation also supported the minimization of disruptions due to individual technological issues. The fees for all the paid services were covered by the UFBA Letters department and Quent as none of the participants were required to pay for the exchange program; in this way, all of the participants had access to the paid services during the program.

Evaluation was conceived as an integral and fundamental component of the learning process, rather than just a result or final measurement. With this perspective, the course included a variety of assessment tools—activities, tasks, and exercises carried out in both synchronous and asynchronous formats—throughout its duration, culminating in a final test. These continuous assessment strategies allowed for close monitoring of students' performance and progress, offering elements to be considered into their evolving linguistic competencies. Based on this ongoing evaluation, the courses were adjusted to better meet the learners' needs and support the development of their autonomy in real-life language use. This understanding of assessment aligns with the pedagogical framework of the teacher training program in Portuguese as a Foreign or Second Language (PLE/PL2) at UFBA, where evaluation is treated as a procedural and formative practice, embedded in everyday teaching and learning. It contributes directly to the construction of knowledge, to the refinement of pedagogical strategies, and to the promotion of a critical and intercultural education (Mendes, 2011; Mendes, 2021). Within this approach, assessment encompassed multiple dimensions of language use: reading, writing, speaking, and linguistic analysis, always connected to meaningful social practices. It also reflected an ethical commitment to inclusivity, cultural sensitivity, and responsiveness to the lived experiences of learners.

The conception of language underlying these practices is rooted in a historical and social understanding of language as a living, dynamic, and ideologically situated phenomenon, which deeply influences how both teaching and evaluation are approached in the field of PLE (Mendes, 2012b). Teachers were encouraged to design evaluation processes that are dialogical, contextualized, and oriented toward educational equity and social transformation. This vision resonates with Latin American decolonial pedagogical traditions, particularly the work of Paulo Freire and Orlando Fals Borda, whose ideas emphasize the inseparability of knowledge, emotion, and action, and call for a pedagogy that is critically engaged and socially committed (Mota Neto, 2018). Evaluation, in this context, became more than an activity of control or certification, since there were different moments of reflection, dialogue, and re-signification, an opportunity to reorient learning paths in dialogue with learners' subjectivities and realities.

Instruments and Data Analysis: the Findings

Data was collected in the form of pre- and post-questionnaires given to each participant via a Microsoft Forms document. The key information collected was the list of languages the participants have a level of proficiency in, the motivation behind the participants' desire to participate, as well as their chosen field of interest or study. None of the instruments were piloted as this was a pilot exchange. The questionnaires given to both the South African and Brazilian participants were identical, both yielding qualitative data. Data was also collected retrospectively after each lesson by the teachers. This was done collectively in the form of a meeting by each respective team. The program leaders discussed some of the information informally via WhatsApp messages. They were also both participants on the exchange, meaning they could have firsthand experience of the progress of the program. Our first curiosity was: Which languages can the students use as a resource?

Could this potentially influence their ability to participate in the e-tandem element of the exchange?

The data indicate that the participants from both groups are multilingual. 100% of the South African participants are proficient in at least two languages. All languages, except English, listed by this group are indigenous to South Africa. They are also all official South African languages, indicating exposure to the language in written and spoken form. 93% of the Brazilian participants are proficient in a minimum of two languages. 56% [English, Spanish, Italian, Portuguese, French, German] of the languages listed are of European origin, 11% South East Asian [Japanese] and 22% African [Kimbundu, Kikongo]. English was the only mutual language between the two groups. As the data show, 92% the South African participants had an Intermediate level of English. Upon review of the questionnaire, one participant stated that they had not listed English as a spoken language as they assumed it was a given; their accurate response to the questionnaire would have equated in a 100% result. This shared knowledge proved helpful during whole group lessons where Plurilingualism was welcomed; it, however, presented a challenge in terms of the study's intention to not have a colonial language as a mediator in a South-South exchange.

Through the task-based evaluations designed to be completed during the e-tandem asynchronous exchanges, researchers were able to deduce that in instances where one party's English proficiency was lower than intermediate, the language practice process posed a challenge beyond the participants' Zone of Proximal Development (Levykh, 2008). The results show that this was the case in 40% of the pairings. In addition, participants reported disparities in time zones, presenting logistical challenges. As the expectation of the e-tandem engagement was neither monitored nor standardized, participants reported neglecting this element of the exchange when not explicitly requested by the teacher.

Teacher training in a South–South context requires an approach that is both pedagogically rigorous and politically conscious, situated within the broader project of decolonizing language

education. In the exchange program, the preparation of Portuguese language instructors was not restricted to the mastery of linguistic structures, but embedded in an intercultural and critical pedagogy (Mendes, 2011; 2021). This aligns with a vision of language as a pluricentric, socially situated practice (Mendes, 2012b), demanding that educators recognize and mobilize learners' pre-existing linguistic repertoires—whether acquired through formal study, migration, media exposure, or community heritage. Such training prepares teachers to operate in plurilingual, translanguaging-rich environments, where "true beginners" are reframed as learners with varying degrees of contact, repertoire, and cultural capital rather than as starting from zero. In the South–South exchange context, this preparation takes on a distinctive character. The aim is to teach Portuguese as well as to foster reciprocity between linguistic communities of the Global South while avoiding the "middleman" role often played by colonial languages such as English (Nunes, Puh, 2023; Nobre, 2025). This decentralization of English reflects a commitment to linguistic antilatifundium by disrupting the concentration of linguistic capital in dominant languages and aligning with decolonial pedagogies.

When analyzing the motivation for participation, the data indicates that the two groups had similar motivators with a few salient points. The questionnaire required short written responses for the reason for participation. Devoid of parameters, participants had the liberty to mention any motivators. We outlined the five key themes mentioned by the participants, namely: 1) cultural and heritage interest, 2) professional growth and career opportunities, 3) language skill improvement, 4) academic research and study, and 5) networking and collaboration. The highest overall percentage of participants noted language improvement as a motive to join the language exchange, which aligned with the researchers' predictions, as this language exchange was firmly set within an applied linguistics setting. A greater number of South African participants noted that their interest in learning Portuguese was in aims of professional development. This gestures towards

Portuguese's elevated status as a European language (Makalela, 2023; Ramoupi, 2021), aligning it with transnational opportunities (Heugh, 2020; Puh, 2021). Brazilian scholars hold a similar view of 'prestigious' language proficiency, resulting in candidates being more attractive in the labor market (Puh, 2021). That list, however, does not include isiZulu, which led to the researchers' enquiry about the motivation behind participants' desire to learn a language that is predominantly spoken within South African borders. The highest number of Brazilian participants stipulated academic and research goals as their primary motive for participation. Brazil has long-standing historical ties with Africa, rooted in a shared colonial and linguistic heritage. This connection is more pronounced with Angola (de Castro, 2016). This particular group of participants was associated with the Federal University of Bahia, located in a region of Brazil that holds significant connections with the African continent (Rosenfeld, 2020).

The final remarks and prospects of future investigations

Is a successful South-South language exchange without English as a mediator feasible? This was the initial question that served as a stimulator and guide for the language exchange experience. English's nuanced history in South Africa is tied to both its role as a colonial language and its symbol of liberation, as it played a significant role in post-apartheid educational language reform (Heugh, 2002). While South Africa boasts twelve official languages, English remains the dominant one in practical usage, namely, government and education. It is also socially viewed as a natural language among South Africans. The virtual nature of the exchange allowed for the South African participants to be based in different provinces of the country, meaning that while all were fluent in IsiZulu, some participants additionaly had their mother tongues. Within the South African context, in this case, English would be used to communicate. This echoes Kamwangamalu (2022)'s position on English as a 'naturalised African language'.

Kamwangamalu calls for policies designed for a productive co-existence of English and ancestral African languages in higher domains (Kamwangamalu, 2022). As this communication was done among the participants, it presented a non-anticipated layer. In this sense, English was not being used by the teacher in introducing the target language, but rather the participants were 'playing the translation relay' (Gal and Nawaz, 2023) amongst themselves to process the information.

This further brought to light the importance of such decolonial exchanges. Despite the fact that scholars have presented the inaccuracy of information processed through a colonial language (Gal; Nawaz, 2023; Kelderman, 2023), there is an opportunity for equitable integration of English into the African linguistic landscape. The exchange found itself at a proverbial crossroad. On the one hand, the decentralization of English made the project more accessible to Brazilian participants who may have a low English proficiency or have been reluctant to communicate in English due to negative past experiences (Martisen;Thompson, 2023). On the other hand, English supported the language acquisition of Portuguese to South African participants who were out of the academic context and, therefore, pulled from their prior academic experiences and learning methods.

The project of creating a South–South language exchange that didn't center English as the primary medium of communication was an important endeavor; however, the present study offers the possibility of shifting the position of English in South-South collaborations from a central position to English included in a plurilingual repertoire offered as communicative resources, in which Portuguese ranks 5th of the list of languages with the most "native" speakers. Based on this idea, the researchers assumed that the participants would've had some exposure to the language prior to the language exchange. This assumption was confirmed by the participants in the introductory conference call. Given the relatively lower number of IsiZulu speakers, the likelihood of exposure to the language before the exchange was minimal. The

researchers then aimed to investigate how much prior knowledge and interest in African language and cultures would impact the participants language acquisition and motivation to learn.

Heugh (2020) argues the significance of a multilingual background in the acquisition of learning a new language. The findings of this study corroborate those observations, as participants who had proficiency in Kimbundu and Kikongo demonstrated a notably stronger performance in isiZulu phonology. Makalela (2016) further supports this perspective by proposing that the African philosophy of ubuntu —which emphasizes interconnectedness—can serve as a framework for understanding how multilingualism fosters literacy and cultural competence. This principle, he suggests, should underpin language education practices. During the language exchange, the isiZulu teacher observed a similar dynamic, noting that participants showed increasing fluency as they engaged with the 'Culture Corner', a series of short videos highlighting Zulu cultural practices. The teacher reported that learners naturally incorporated vocabulary from current and past lessons when discussing cultural content, reinforcing Makalela's argument that language learning is deeply tied to cultural engagement.

Given the limitations of the present study, further research is warranted to investigate plurilingual approaches in South-South exchanges, further explore the idea of English as a naturalized African language, and the role of international organizations in Language Exchange Initiatives. These three ideas emerged in light of reflecting on the findings of the present study. As South-South exchanges continue to grow in cultural and economic importance, plurilingual approaches strengthen the access to epistemologies and cultural understandings threatened by 'relay translations' (Gal; Nawaz, 2023). Mawonga *et al*. (2014) discuss epistemological access via the compilation of multilingual glossaries. Further studies could look into similar projects specific to language teaching in the Global South, drawing on indigenous ideas and methods of teaching language.

While the idea of naturalizing English may initially appear counterintuitive in the context of decolonizing languages, it may prove to be a strategic approach. Further study would be necessary in order to leverage the existing beneficial elements of current educational structures (Kamwangamalu, 2021) within the Global South while mitigating those elements that promote linguistic imperialism. International organizations could play an instrumental role in the pursuit of designing plurilinguistic policies that decentralize English in Global South collaborations. Such policies would promote equitable participation, knowledge production in local epistemologies and promoting economic and educational partnerships. Nobre (2025) advances the idea of 'a radical plurilingual approach' which would foreground linguistic diversity. In her work, Nobre (2025) leans into "methodological de-Englishization", a term prof. Puh offered during a lecture at the BRICS+ Summer School, Salvador, 2025. The term has since been reconceptualized as a process-noun, being it "decentralization of English", suggesting the dispositioning of English over stripping it of its role within the Global South linguistic landscape.

References

AAMER, A.; FATIMA, N.; RIAZ, N. Motivation towards Second Language (L2) Learning: a Study of L2 Motivation Approaches and Theories for L2 Learning Process. **Remittances Review**. London. v. 9, n.2 p. 1753-1781, 2024.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte. v. 14, n. 2, p. 487-512, 2014.

BATTESTIN, C.; GÁRATE VERGARA, F. (Org.). **Educación intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y**

desafíos. Santiago: Ariadna Ediciones, 2024. doi:10.26448/ae9789566276333.112.

BOUZID, A.; JAVIER, C. Understanding Translanguaging in Multilingual Education. **Research Studies in English Language Teaching and Learning**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 133–145, 2024. DOI: 10.62583/rseltl.v2i3.47. Disponível em: https://rseltl.pierreonline.uk/index.php/J/article/view/47. Acesso em: 25 Aug 2025

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-22. (CLCS Occasional Paper).

BRINCKWIRTH, A. T. **Implementation and outcomes of an online English-Portuguese tandem language exchange program delivered jointly across a U.S.-Brazilian university partnership: A case study**. 2012. Tese (Doutorado) - Virginia Commonwealth University. doi:10.25772/TX1T-BB14.

CANALS, L. "It was like a mental Erasmus!" Perceptions of language learning and intercultural understanding in an e-tandem virtual exchange. **Journal of Virtual Exchange**, Netherlands, v. 7, p. 60-83, 2024.

DARVIN, R.; NORTON, B. Investment and motivation in language learning: What's the difference? **Language Teaching**, New York. v. 56, n. 1, p. 29-40, 2023. doi:10.1017/S0261444821000057.

DE CASTRO, M. B. Remembering and Forgetting the Kalunga Project: Popular Music and the Construction of Identities between Brazil and Angola. **African and Black Diaspora**, Chicago. v. 9, n. 1, p. 96-108, 2016.

GAL, G.; NAWAZ, S. Relay translation and South-South imaginary: The case of Muhammad Iqbal in China. **Inter-Asia Cultural Studies**, Hong Kong, v. 24, n. 5, p. 862-878, 2023. doi:10.1080/14649373.2023.2242151.

GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Revista Projekt**, Curitiba. n. 57, p. 36-41, 2019.

HE, L.; ZHOU, M.; LI, L. A review of Gardner's motivation theory in studies on K1-K12 students. **Lecture Notes in Education Psychology and Public Media**, Dublin. v. 13, n. 1, p. 248-255, 2023. doi:10.54254/2753-7048/13/20230905.

HEUGH, K. The case against bilingual and multilingual education in South Africa: Laying bare the myths. **Perspectives in Education**, Bloemfontein. v. 20, n. 1, p. 171-196, 2002.

HIROTANI, M.; LYDDON, P. The development of L2 Japanese self-introductions in an asynchronous computer-mediated language exchange. **Foreign Language Annals**,Oregon. v. 46, n. 3, p. 469-490, 2013.

HORNBERGER, N. H. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). **Language Teaching**, Cambridge. v. 42, n. 2, p. 197-211, 2009. doi:10.1017/S0261444808005491.

KAMWANGAMALU, N. M. English as a naturalized African language. **World Englishes**, v. 38, n. 1-2, p. 114-127, 2019.

KAMWANGAMALU, N. A review of Decolonising Multilingualism in Africa: Recentering Silenced Voices from the Global South (Ndhlovu and Makalela, 2021). **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Abingdon. v. 44, n. 10, p. 1110-1112, 2022. doi:10.1080/01434632.2022.2056972.

KELDERMAN, F. Black Elk Faces East: Beb Vuyk, Cultural Translation, and John G. Neihardt's Black Elk Speaks. **Journal of Transnational American Studies**, Mainz and California. v. 14, n. 2, 2023.

KING, R. D. Linguistic Imperialism Continued by Robert Phillipson. **World Englishes**, v. 30, n. 2, p. 283-286, 2011.

KULAKSIZ, T. Praxeological learning approach in the development of pre-service EFL teachers' TPACK and online information-seeking strategies. **International Journal of**

Educational Technology in Higher Education, Dordrecht. v. 20, n. 52, 2023. doi:10.1186/s41239-023-00421-6.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. New York: Routledge, 2006.

LEVYKH, M. G. The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. **Educational Theory**, Illinois. v. 58, n. 1, p. 83-101, 2008.

MA, L. et al. Teacher-Student Relationships Moderate the Link between Socioeconomic Status and Foreign Language Learning: Evidence from China. **Language Teaching Research**, 2022.

MAKALELA, L.; SILVA, K. Translanguaging Ubuntu: Uma proposta decolonial para o multilinguismo no Sul Global. **Revista Linguagem & Ensino**, Capao do Leao. v. 26, n. 1, p. 84-97, 2023. doi:10.15210/rle.v26i1.6804.

MAWONGA, S.; MASEKO, P.; NKOMO, D. The centrality of translation in the development of African languages for use in South African higher education institutions: A case study of a political science English-isiXhosa glossary in a South African university. **Alternation: Interdisciplinary Journal for the Study of the Arts and Humanities in Southern Africa**, Durban.v. 17, p. 55-79, 2014.

MEDINA CORONADO, D. et al. Tecnologías del empoderamiento y la participación en la educación: Una revisión sistemática. **Universidad y Sociedad**, v. 15, n. 3, p. 385-394, 2023.

NADERI, F. Cross-linguistic influence (CLI) in multilingual learners: Implications for education. **International Journal of Advanced Research in Humanities and Law**, v. 2, n. 2, p. 42-48, 2025. doi:10.63053/ijrel.54.

NDHLOVU, F.; MAKALELA, L. **Decolonising multilingualism in Africa: Recentering silenced voices from the Global South**. Bristol: Multilingual Matters, 2021. doi:10.21832/9781788923361.

NOBRE, F. Decolonizing language in BRICS+: A critical perspective on the role of Brazil towards a plurilingual framework for epistemological justice and global cooperation. In: VASCONCELOS, J. E. M.; ARAGÃO, D. M. C. (Ed.). **BRICS+ Salvador Summer School Annals**. Salvador: EDUFBA, 2025. p. 223-233.

NÚÑEZ-PARDO, A. Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. **HOW**, v. 27, n. 2, p. 113-133, 2020. doi:10.19183/how.27.2.566.

NÚÑEZ-PARDO, A. Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 702-724, 2022. doi:10.17533/udea.ikala.v27n3a07.

O'DOWD, R. Virtual exchange: Moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. doi:10.1080/09588221.2021.1902201.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PUH, M. O ensino de alemão enquanto ato político pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. **Revista Trama**, v. 17, n. 41, 2021. doi:10.48075/RT.V17I41.26839.

PUH, M.; NUNES, E. C. R. Os entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e14201, 2023. doi:10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14201.

PUH, M.; SIMÕES, J. da S. Ensino e aprendizagem de línguas na "pós-pandemia": Reflexões e experiências para o contexto universitário. In: REDEL, E.; MARTINY, F. M.; BERGER, I. R. (Org.). **Línguas, ensino e formação: Experiências e aprendizagens da pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 79-104.

ROSENFELD, S. A. C. **Apparitions of the Atlantic: Mobility, Kinship, and Freedom among Afro-Brazilian Emigrants from Bahia to Lagos, 1850-1900**. 2020. Tese (Doutorado) - ProQuest Dissertations & Theses.

ROY, S. Dissonant intimacies: Coloniality and the failures of South-South collaboration. **The Sociological Review**, v. 71, n. 6, p. 1237-1257, 2023. doi:10.1177/00380261231181775.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Towards an Ecological Approach in Telecollaboration. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 3, p. 59-76, 2021.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

WEI, L. Towards critical translanguaging pedagogy - New ways of raising and answering questions from a Global South perspective. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 20, n. 3, p. 298-303, 2023.

ZHANG, Y.; ZHENG, B.; TIAN, Y. An exploratory study of English-language learners' text chat interaction in synchronous computer-mediated communication: Functions and change over time. **Computer Assisted Language Learning**, v. 37, n. 7, p. 1975-2006, 2024.

ZHOU, A. Investigating the impact of online language exchanges on second language speaking and willingness to communicate of Chinese EFL learners: A mixed methods study. **Frontiers in Psychology**, v. 14, n. 1177922, 2023. doi:10.3389/fpsyg.2023.1177922.

As literaturas africanas e afro-brasileira na escola: um olhar sobre planos de ensino e obras literárias

Aline Santos de Brito Nascimento[1]
Fabiana Cajazeira Figueiredo[2]

Introdução

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do país teve efeitos significativos, ao promover a discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura negra, colocando em evidência a luta dos negros no Brasil, sua importância nas áreas social, econômica e política do Brasil e a possibilidade de construção de uma identidade negra pautada nos valores e raízes que caracterizam o povo negro. Após 22 anos da promulgação da Lei 10.639/03, faz-se necessário questionar como tem sido a sua implementação, nos espaços escolares, considerando sua importância para a construção de novas práticas e discursos, como também a problemática da desconstrução de olhares distorcidos acerca da cultura afro-brasileira e africana. Entre tantas possibilidades para aplicação da referida lei, no contexto escolar, consideramos, aqui, ser a literatura uma importante ferramenta para a efetivação dos objetivos assinalados no documento, pois, vinculado ao seu valor estético, a literatura carrega em si aspectos da realidade, que auxiliam na formação crítica do ser humano.

Na proposta de ensino suscitada pela Lei 10.639/03, especialmente no que tange ao ensino da cultura africana e afro-

[1] Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: abnascimento@uneb.br.
[2] Mestre em Letras. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: fabyfigueiredo32@gmail.com.

brasileira, o trabalho com a obra literária ganha força no sentido de possibilitar o contato dos estudantes com narrativas que contam a história da África e dos africanos. A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, bem como a cultura negra e indígena brasileira, narradas por autores que fazem parte dessa cultura e que têm, de certo modo, propriedade para apresentar a história desses povos, resultam não só em um conhecimento profundo, como também permitem que homens e mulheres se sintam empoderados dentro da sua própria cultura (Brasil, 2004).

No âmbito da literatura, acreditamos que a escolha de autores e textos literários que discutem e propõem caminhos para o enfrentamento às desigualdades sociais e ao preconceito racial configura-se como um primeiro movimento para implementar uma educação antirracista. Ao que se refere à literatura negra, podemos afirmar que ela carrega em si a marca da autoconscientização e a busca pela ampliação dos espaços de visibilidade dos negros e de seus descendentes, independentemente do tipo de cabelo, da cor da pele, como salienta Fonseca (2011), quando diz que tal visibilidade tem como objetivo reverter as associações que ligam os negros à feiura, à sujeira ou ao que está fora dos padrões determinados pela elite e, a partir disso, alcançar uma construção de valores positivos, capazes de esvaziar os significados negativos gravados no corpo negro e nos lugares por onde ele circula.

Nesse sentido, este trabalho traz um panorama da inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa, a partir da observação de planos de ensino, tecendo comentários sobre tais obras como instrumento de valorização da cultura negra e combate às práticas racistas, na rede de ensino da educação pública de Teixeira de Freitas – BA. A pesquisa, de maneira ampla, teve como objetivo analisar as obras literárias identificadas nos planos de ensino de Língua Portuguesa do ensino médio regular, na educação básica de Teixeira de Freitas – BA, para compreender como as temáticas abordadas em tais obras contribuem para a valorização da cultura negra e o combate às práticas racistas, bem como discutir os principais aspectos da Lei 10.639/03, estabelecendo relação com as obras

literárias. Apresentaremos, aqui, e de maneira breve, os resultados desse trabalho.

Em seu constructo metodológico, a pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa e documental (Lose; Magalhães, 2019), cumprindo as seguintes etapas: exploração do referencial teórico; visita ao *locus* da pesquisa, para acesso aos planos de ensino; coleta dos dados pretendidos; levantamento das obras literárias contempladas nos planos; e comentário crítico das obras quanto às temáticas abordadas.

O estudo foi realizado no universo de quatro escolas (de um total de seis), da rede do ensino estadual de Teixeira de Freitas: Colégio Estadual Machado de Assis – CEMAS; Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa – CEDERB; Colégio Estadual Henrique Brito – CEHB; e Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão – CEPROG. A escolha considerou a posição geográfica na qual as escolas estão inseridas e o fato de que, em virtude do número reduzido de escolas de ensino médio no município, de algum modo, todas abarcavam estudantes das periferias teixeirenses que, em sua maioria, compunham a população negra da cidade. Com intuito de preservar os nomes de cada instituição de ensino, durante as análises, utilizamos as nomenclaturas E1, E2, E3 e E4, para identificá-las.

No escopo teórico-crítico do trabalho, para embasar a discussão sobre cultura e identidade, utilizou-se o aporte de Hall (2006); para discutir literatura e seu papel na construção da identidade, recorre-se aos estudos de Silva (2011); para referenciar o objeto do estudo, vale-se das contribuições de Cuti (2010), Fonseca (2011), Duarte (2014) e Amâncio (2014); as explanações acerca das relações étnico-raciais contemporâneas no processo de construção e desconstrução da sociedade são sustentadas por Brasil (2004; 2018), Gomes (2012), Munanga (2005) e Santos (2009).

Desejamos que as explanações esboçadas nas páginas a seguir possam, de alguma maneira, contribuir com o debate acerca das relações raciais e ampliar a compreensão sobre um tema que, por muito tempo, foi negligenciado ou distorcido na e pela sociedade.

Lei 10.639/2003: por uma educação das relações étnico-raciais

Promulgada em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 representa um importante avanço no combate às práticas racistas que ainda circulam no cenário brasileiro, pois trata-se de uma política nacional de educação que diz respeito ao reconhecimento dos saberes e das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do país. Tal legislação estabelece, no artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada de ensino fundamental e médio e acrescenta:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

O parágrafo primeiro demonstra que a referida lei está pautada na política de igualdade entre os povos, na construção verdadeira de uma identidade multicultural e pluriétnica, bem como na superação do preconceito racial, no sentido de que haja o reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira, ao passo que o parágrafo segundo destaca que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas é de responsabilidade de toda a escola, mas refere-se, especialmente, a três áreas de conhecimento como veículos de trabalho: a História, as Artes e a Literatura.

A outra alteração feita na LDB está relacionada ao acréscimo do artigo 79-B, que preconiza: "o calendário escolar incluirá o dia

20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2004, p. 35). A data foi escolhida em homenagem a Zumbi dos Palmares, que foi um líder do Quilombo de Palmares e é considerado símbolo da luta e da resistência dos negros ao regime escravocrata e ao racismo.

O acréscimo aos artigos 26 e 79 da LDB, ainda que tardio, se apresenta como um importante passo para a adoção de estratégias pedagógicas que mostrem a história do negro e do indígena de maneira profunda, evidenciando suas contribuições na formação do território brasileiro, sem reproduzir os estereótipos atribuídos a eles, como povos exóticos ou meros produtores de danças, artesanato, comidas e diferentes dialetos, quando os feitos históricos ou a própria história eram sempre vinculados ao colonizador português. É válido destacar que tal acréscimo não teria sido necessário se a maioria das populações negras e indígenas brasileiras não apresentassem índices acentuados de baixa autoestima, as piores condições de moradia, saúde, trabalho, além de estar sujeita a deboches e piadas que desqualificam a sua condição humana, como ressalta Amâncio (2014).

A discussão acerca da importância da Lei 10.639/03 é recorrente nos estudos de teóricos que se debruçam sobre essa legislação e o que ela representa para um país como o Brasil, que ainda é regido pelo preconceito racial e pela discriminação. Gevanilda Santos (2009) pontua que, em termos práticos, "o sistema educacional brasileiro deu passos largos em direção à adoção de programas de ações afirmativas" (p. 82) ao regulamentar a lei, visando corrigir as desigualdades raciais e sociais espalhadas pelo território brasileiro. De acordo com Santos (2009), são ações que buscam reparar as injustiças e as desvantagens acumuladas pela população marginalizada ao longo do tempo.

Ao debater o tema da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e a sua contribuição no desenvolvimento de posturas cada vez mais tolerantes, Petronilha Beatriz Silva (2007) ressalta que

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público (2007, p. 490).

Nas palavras da autora, o empenho por uma reeducação das relações étnico-raciais deve ser de todos. A sociedade em sua plenitude necessita abraçar essa demanda e se comprometer com o discurso e a prática de uma educação voltada para o respeito às diferenças e a pluralidade que compõem a população brasileira. O esforço a que Silva (2007) se refere ainda caminha a passos lentos, conforme pesquisa realizada, em 2023, pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana[3].

De acordo com a pesquisa intitulada "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira", cujo objetivo era atualizar os dados acerca da implementação da lei nos municípios brasileiros, ficou evidente que são diversos os fatores que impedem o cumprimento da lei, como, por exemplo, a falta de apoio por parte de estados e do governo federal, não só no que compete às ações diretas, mas também ao que diz respeito à cooperação técnica e financeira. Outro dado relevante da pesquisa é que, dos 21% dos municípios do país que responderam ao questionário (1.187 Secretarias Municipais de Educação), em 18% deles, não há "nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes" (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 8).

Os dados apontados na pesquisa revelam que, apesar da Lei 10.639/03, pouco tem sido feito, no âmbito da educação, para que a discussão sobre as questões raciais seja ampliada e possa refletir no

[3] São organizações que trabalham no campo dos direitos humanos e em defesa dos direitos de bebês, crianças e adolescentes (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 5).

comportamento da sociedade. Tais dados seguem na contramão do pensamento de Gomes (2012), quando ela discorre sobre a lei e sua importância para a descolonização do currículo. A autora assevera que

> A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista (sic) que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. [...] É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Não é simplesmente mencionar o tema, mas fazer valer a necessidade de um discurso intercultural nos espaços escolares, considerando o sujeito enquanto agente da sua própria história. É um movimento que perpassa pela descolonização do currículo presente na educação brasileira, pois ainda carrega marcas do modelo eurocêntrico e que, na maior parte das vezes, rejeita as relações sociais e étnico-raciais. Torna-se imprescindível que a educação considere as questões culturais na concepção curricular e caminhe na direção de uma educação na e para uma sociedade multicultural.

Em seus estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, o antropólogo Kabengele Munanga (2005) ressalta a necessidade de reformulação dos currículos, numa perspectiva da diversidade étnico-racial, tendo em vista que o resgate da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois a memória pertence a todos.

Reconhecemos que a vasta produção acadêmica dedicada à temática da educação étnico-racial no Brasil tem mostrado que, paulatinamente, as instituições educacionais, bem como a sociedade como um todo estão um pouco mais atentas e abertas ao debate sobre as relações raciais. Apesar de ainda não ser o ideal, há indícios de pequenos avanços por uma educação antirracista que

seja capaz de promover a igualdade racial e de respeitar a cultura negra e indígena. É, justamente, nessa perspectiva que voltamos os nossos olhares para as obras literárias identificadas nos planos de ensino das escolas públicas de Teixeira de Freitas, no recorte do ensino médio.

Documentos legais: um olhar analítico aos planos de ensino

Para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, que era compreender se e como as obras literárias africanas e afro-brasileiras estavam inseridas no contexto da educação básica de Teixeira de Freitas, foi necessário termos acesso aos planos de ensino da área de Linguagens, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, nas escolas mencionadas anteriormente. A partir das visitas *in loco*, foi possível coletarmos as informações desejadas e identificarmos quais obras literárias afro-brasileiras e africanas têm feito parte do contexto do ensino médio da educação pública estadual de Teixeira de Freitas. É importante salientar que os dados mencionados aqui se referem a três escolas, visto que uma das unidades visitadas se recusou a fazer parte da pesquisa. Tomamos como base o ano de 2024, pois nem todas as escolas disponibilizaram os anos anteriores.

De posse do material, identificamos que os planos de ensino da unidade E1, envolvendo as três séries do ensino médio, foram construídos de acordo com o que prevê a BNCC de 2018. Percebemos que os conteúdos são trabalhados a partir do enfoque dado aos campos de atuação, às competências gerais e específicas, bem como às habilidades. Essa evidência traz a noção de que escola e professores têm buscado acompanhar as atualizações e reformulações pelas quais o ensino tem passado.

Além disso, notamos que, mesmo sendo numa parcela menor, há, nos planos de ensino, competências gerais e específicas que dão abertura para a inserção do debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira, a partir da obra literária, por exemplo. Nesse contexto, a competência geral da educação básica expressa no

plano de ensino, bem como na BNCC, de "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (Brasil, 2018, p. 9), oportuniza diversos conhecimentos através da arte e seus desdobramentos.

No que concerne às competências específicas, um dos planos de ensino traz:

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 481).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a competência específica supracitada busca conduzir o estudante a compreender e analisar as situações e os contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção e, também, as diversas circunstâncias históricas e ideológicas em que ocorrem a produção dos discursos, de modo a identificar os conflitos e as relações de poder que as caracterizam. É uma via de aprendizado capaz de auxiliar o aluno a produzir discursos que valorizem e respeitem as individualidades, as diferenças de ideias e posições, ancorados na forma de agir democraticamente.

Tal competência coaduna com o que está proposto nas diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, evidenciando o compromisso da escola e do professor em não se furtarem e, tampouco, ficarem alheios à discussão dessa pauta que, a partir da Lei 10.639/03, figurou ainda mais como um tema importante e urgente na sociedade brasileira. Vale ressaltar que essa competência aparece, no plano de ensino, ao lado de uma habilidade que dialoga diretamente com os objetivos da referida lei – "analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-

americana, com base em ferramentas da crítica literária" (Brasil, 2018, p. 516), reforçando ainda mais a preocupação, por parte da escola, em manter a chama acesa para o debate das relações raciais e da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Nos planos de ensino da escola E3, não se percebe o alinhamento evidenciado em E1. Alguns seguem a reformulação proposta na BNCC (Brasil, 2018) e outros mantêm o formato já utilizado antes das mudanças. Entendemos que o formato de construção dos planos influencia nos resultados a que se quer chegar, no sentido de não incluir as novas possibilidades de conhecimento e discussão que estão sendo pensados para o ensino brasileiro.

A elaboração de um plano de ensino em que são mantidas as mesmas características dos modelos tradicionais, sem a preocupação de pensar o todo e a não incorporação dos campos de atuação social, as competências e as habilidades, considerando as questões que envolvam a valorização da cultura negra, por exemplo, demonstra certa resistência ao que propõe a reformulação e, consequentemente, deixa de lado a inserção de temas importantes e que podem contribuir significativamente para um ensino cada vez mais plural.

Na contramão de alguns planos que ainda não dialogam diretamente com a BNCC (Brasil, 2018), em outros planos de ensino da unidade E3, foi possível perceber o compromisso em se colocar em prática os objetivos da Lei 10.639/03, no que tange ao respeito às diversas culturas e ao reconhecimento da herança africana e indígena para a construção da identidade brasileira.

> Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas, bem como os interesses, as relações de poder e as perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias (Brasil, 2018, p. 484).

Vale dizer que, ainda que essa competência não apareça no plano de ensino atrelada a uma obra literária, a discussão sobre a identidade, o combate aos preconceitos e a diversidade étnico-racial está presente no ensino da referida escola e, de algum modo, a luta pela valorização e igualdade entre os povos se configura como objeto de estudo nesse espaço.

Assim como na unidade de ensino E1, na E4 também é perceptível um amplo diálogo com a BNCC. Os planos de ensino demonstram clareza e objetividade na relação dos conteúdos com o que se quer alcançar. Ao elencar o "campo artístico-literário", por exemplo, buscando valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais em sentindo global, o currículo abre enormes precedentes para se discutir as questões que permeiam o cotidiano estudantil, no que diz respeito às questões culturais, pois, de acordo com os planos apreciados, a competência específica desse campo traz como objetivo principal permitir que os estudantes compreendam os processos identitários, os conflitos e as relações de poder, bem como o respeito às diversidades e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

A consulta aos planos de ensinos das três unidades escolares e as visitas aos espaços tornaram possível a percepção de que o tema das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira, ainda que de maneira tímida, é uma pauta que aparece nos currículos, a partir de várias áreas do conhecimento, dentre elas a literatura e seus desdobramentos. Para além dos registros nos planos, as marcas da discussão acerca do negro, numa proporção pequena, estavam expostas nas paredes e nos corredores das escolas visitadas.

As obras literárias no contexto do Ensino Médio de Teixeira de Freitas

Em face das visitas às escolas e do manuseio dos planos de ensino, evidenciamos a circulação de algumas obras literárias, utilizadas como ferramentas de trabalho, não só do ponto de vista

da leitura, mas também como possibilidade de debater temas sociais que estão presentes na sociedade brasileira.

A partir de tal consulta aos planos de ensino, identificamos as seguintes obras literárias que versam e dialogam sobre temas relacionados ao povo negro, e de autoria negra, caracterizando-se como literatura africanas e afro-brasileira: *Clara dos Anjos*, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma,* de Lima Barreto; *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Olhos d'água* e *Ponciá Vicêncio,* de Conceição Evaristo; "Tem gente com fome" (poema), de Solano Trindade; *Úrsula* e "A escrava" (conto), de Maria Firmina dos Reis; *Torto Arado,* de Itamar Vieira Junior; *Quarto de despejo: diário de uma favelada,* de Carolina Maria de Jesus; *O avesso da Pele,* de Jeferson Tenório; *Zagaia,* de Allan da Rosa; "As mãos dos pretos" (conto), de Luís Bernardo Honwana.

Na seção a seguir, apresentaremos duas das 14 obras identificadas, tecendo comentários críticos acerca da presença de tais obras no contexto do ensino médio e como elas podem contribuir para a construção de uma identidade positiva, o combate ao preconceito racial, bem como a valorização da cultura afro-brasileira.

Olhos d'água

Dona de vários títulos literários, Conceição Evaristo é uma escritora e militante negra que, em sua escrita chamada por ela de "escrevivência", traz relatos, experiências e denúncias do que é ser negro no Brasil. Sua estreia como autora ocorreu no número 14 de *Cadernos Negros* e, desde aquele momento, já eram perceptíveis as marcas de uma poética arrojada e comprometida com as questões sociais (Evaristo, 2016). A literatura de Evaristo escancara o problema do racismo estrutural brasileiro e se enquadra fortemente nas características da literatura negra e afro-brasileira.

O livro *Olhos d'água* é uma evidência da arte comprometida de Conceição Evaristo. A autora traz à tona situações que marcaram e marcam a vida dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade. É uma coletânea que reúne 15 contos e que foram,

originalmente, publicados na série *Cadernos Negros*, em 1990. Os textos são ambientados nas favelas e nas ruas onde vive o povo mais pobre e vítima da violência urbana. As ações giram em torno de mulheres negras ou em torno de homens com vida e destino fortemente apoiados em mulheres (Evaristo, 2016).

No conto "Olhos d'água", Evaristo explora o tema da ancestralidade como forma de valorizar a identidade afro-brasileira e a resistência da comunidade negra. Há no texto um diálogo constante entre Brasil e África, representado pela necessidade da personagem de se lembrar da cor dos olhos da mãe, como uma forma de enxergar a si mesma e se aproximar de seus referenciais identitários: "Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? [...] Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?" (Evaristo, 2016, p. 14).

A inquietação e a busca pela resposta simbolizam não só os valores perdidos de seus ancestrais, mas o elo entre passado, presente e futuro. Tais simbologias ficam visíveis quando a narradora-personagem recorda as mulheres de sua família e de suas ancestrais, recorrendo à oralidade como preservação da memória.

> Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família [...]. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias (Evaristo, 2016, p. 18).

Evaristo apresenta as memórias do povo negro, da mulher negra, colocando-a em destaque e em posição de protagonismo. Mais do que prestar homenagem a suas ancestrais, as recordações da protagonista revelam a busca pela própria identidade, buscando

construí-la, não só do ponto de vista social, mas também, do ponto de vista da ancestralidade.

O livro *Olhos d'água* aparece como veículo de trabalho em todas as escolas visitadas e desponta como importante aliado na discussão dos problemas sociais e raciais que, ainda, marcam o povo brasileiro. Todos os contos do livro conversam com o leitor e o provocam a refletir sobre as mazelas, o preconceito e as discriminações com as quais grande parte da sociedade convive diariamente, além de possibilitarem o conhecimento acerca da cultura negra. Personagens como "Maria", "Di lixão", Lumbiá, Kimbá, Zaita, entre outros, representam as diversas dificuldades enfrentadas pelas classes marginalizadas do país.

A indicação da obra como proposta de atividades em todas as escolas pesquisadas provoca algumas reflexões, no sentido de pensarmos que a inserção de obras de autoria feminina negra no contexto escolar é um dado muito relevante para um ensino que vislumbra a pluralidade. Vale pensarmos que a escolha da obra possa estar atrelada à linguagem acessível dos textos que compõem o livro e, ainda, que essa presença significativa possa estar vinculada à questão do mercado editorial, que dita o ritmo e analisa as tendências do momento, pois, para além da escrita contundente da escritora, sabemos das barreiras que, por vezes, são impostas aos escritores negros.

"As mãos dos Pretos"

O conto "As mãos dos pretos" faz parte do livro *Nós matamos o Cão Tinhoso!*, de Luís Bernardo Honwana, que é escritor nascido em Moçambique e que tem sua carreira marcada pela militância sobre assuntos ligados à independência do seu país e às questões sociais que permeiam o cotidiano do seu povo. Trata-se da história de um menino que, em determinado momento, motivado por uma fala do senhor Professor, decide desvendar um enigma: saber por que os pretos têm as palmas das mãos brancas se todas as demais partes do corpo possuem outra cor?

> Já não sei a que propósito é que isto vinha, mas o senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós dele andavam com elas apoiadas ao chão, como bichos do mato sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o corpo (Honwana, 2017, p. 107).

A fala do Professor expõe a visão de como a sociedade tratava o negro, equiparando-o, muitas vezes, aos animais. Tal explicação nos permite refletir sobre a questão da inferioridade que impuseram e, ainda hoje, tentam impor ao povo negro. Não convencido da justificativa levantada pelo professor, o menino interroga outras pessoas de várias camadas sociais e que também não apresentam uma resposta capaz de convencê-lo e isso instiga-o a seguir na sua busca, uma vez que seu foco reside em encontrar, verdadeiramente, a sua identidade, suas raízes.

Ao longo da investigação, o narrador personagem se depara com muitas respostas que evidenciam o preconceito, a discriminação em relação ao negro e a própria subjugação aos chamados brancos: "a Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa" (Honwana, 2017, p. 107), como se Deus tivesse feito o negro com a única e exclusiva finalidade de servir ao branco.

O Senhor Padre vai mais longe, ao associar a cor das mãos diferente das demais partes do corpo. Segundo ele, "era assim porque eles andavam com elas escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar" (Honwana, 2017, p. 107), ou seja, utiliza-se da cultura religiosa imposta pelo colonizador para aludir à ideia da purificação, fazendo crer que o ato de se encostar as palmas das mãos para rezar resultam numa dádiva ao negro que fica com as palmas cada vez mais claras. O menino interrogou também o Senhor Antunes Coca-Cola, o Senhor Frias, o livro e a Dona Estefânia que, na sua visão, poderiam ter a resposta para a sua pergunta, entretanto, é a sua mãe que, vendo sua agonia e a procura

incessante, decide se manifestar e ofertar o seu ponto de vista sobre o tema. Então ela diz:

> Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem (Honwana, 2017, p. 109).

É a mãe, a nosso ver, quem melhor responde à criança angustiada por não conhecer direito a sua identidade. Contudo, mesmo que ela busque as melhores palavras para explicar a diferença de cor entre as palmas das mãos e as outras partes do corpo, que ela apenas queira dar uma versão em que o menino acredite que o branco e o negro são iguais, notamos em sua fala as marcas da colonização, quando diz que os negros eram levados para as casas dos brancos para servirem como escravos, evidenciando a inferioridade do negro; quando diz que Deus se arrepende de ter criado os negros e pensa em torná-los brancos, mas Ele recua, temendo a reclamação dos brancos, o que nos leva a pensarmos no poder que o branco desempenhou e desempenha nas sociedades a ponto de até Deus ter medo. A fala da mãe é, na verdade, um reforço da necessidade simbólica de submeter a humanidade dos negros a índices de brancura.

O protagonista do conto é uma criança que, ao fazer seu questionamento sobre as palmas das mãos dos negros, parece não se identificar com aqueles pelos quais pergunta, ancorando-se na assimilação cultural e nos estragos causados pelo colonizador. A criança parece perdida diante da falta de resposta e por não conseguir compreender as suas origens. Esse fator remete ao que Hall (2006) denominou como "crise de identidade", uma vez que a

personagem, em contato com outra cultura, tem dificuldade para construir sua identidade e se reconhecer em um contexto marcado pelo preconceito racial.

Luís Bernardo Honwana é, sem dúvidas, um grande expoente da literatura africana, tendo o engajamento e a denúncia como seus aliados no combate ao colonialismo. De acordo com Kiyomura (2023), sua escrita destaca o preconceito e comportamentos machistas e racistas de várias ordens, que intervêm fortemente no funcionamento da sociedade. Como tantos outros escritores africanos, Honwana, ao escrever sua literatura, transcende os muros da ficção e permite que o leitor reflita e problematize sobre temas como a política, a história e a cultura de seus lugares, como é possível evidenciar em "As mãos dos pretos".

Conclusão

Este trabalho objetivou contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do ensino médio, buscando observar em que medida a cultura africana e afro-brasileira tem sido representada, por meio das obras literárias selecionadas para fazer parte do contexto do ensino, tendo em vista a relevância da literatura na formação leitora e crítica dos estudantes. Intentamos apresentar, através do pensamento e dos estudos de teóricos e pesquisadores sobre a aplicação da lei supramencionada, as barreiras e os desafios para sua efetivação no que concerne à valorização do povo negro, bem como refletir sobre possíveis caminhos que levem à superação das lacunas identificadas para que, de fato, a lei possa fazer-se cumprida.

Quando nos indagamos sobre quais fatores permitem ou não a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino de Língua Portuguesa, notamos que, apesar dos 22 anos da lei, há ainda entraves, que impedem ou dificultam a incorporação de materiais que podem servir de esteio para o desenvolvimento de atividades voltadas para o que preconiza o documento em seu sentido amplo. Um desses entraves é a disponibilidade de

exemplares das obras que sejam suficientes para atender todas as turmas ofertadas pela escola.

As obras *Quarto de despejo* e *Ponciá Vicêncio*, por exemplo, além de estarem presentes em somente uma das três escolas pesquisadas, só dispunham de um exemplar para um universo de, aproximadamente, 2.000 alunos, o que significa dizer que o Estado, ainda que propague adesão à lei e cumprimento dela, não consegue fazer a sua parte, não fornece à escola o devido suporte. Além disso, os espaços tidos como a biblioteca das escolas são insuficientes, pois não possuem estrutura adequada para atender satisfatoriamente o alunado que compõe cada ambiente escolar. Esse dado é, talvez, determinante para o baixo número de obras literárias utilizadas como veículo de trabalho, pois houve escola que só tinha a indicação de duas obras. Em relação à literatura de autoria africana, impressionou o fato identificar um único conto, em apenas uma escola, como possibilidade de debate em sala de aula, embora tenhamos encontrado outros títulos da literatura africana nas estantes das bibliotecas visitadas.

É imperioso ressaltar que todas as obras indicadas nos planos de ensino e que estão inseridas no rol das literaturas afro-brasileira e africanas, de algum modo, dialogam com o objetivo principal da Lei 10.639/03, no sentido de provocarem a discussão sobre o preconceito racial, ainda presente na sociedade brasileira do século XXI, além de suscitarem a valorização da herança africana para o povo brasileiro. Mesmo as obras tidas como cânones ou escritas em outra época e que têm sido adotadas no ensino médio das escolas públicas de Teixeira de Freitas, foram selecionadas na perspectiva de refletir sobre as relações sociais e raciais, de acordo com as atividades indicadas nos planos de ensino.

Identificamos a presença de obras contemporâneas como *O avesso da pele*, *Ponciá Vicêncio, Torto Arado, Zagaia* e, consequentemente, a figura de escritores e escritoras negras circulando entre os estudantes, o que, por si só, já empodera a população negra que, lentamente, começa a ocupar seus espaços com mais veemência e demarca o seu lugar de emanação do

discurso e o seu lugar de fala (Cuti, 2010), colocando em evidência a sua emancipação e o seu pertencimento à cultura negra.

Para além disso, observamos, em tais obras, a preocupação dos escritores em construir e apresentar enredos, cujas personagens negras tendem a ser protagonistas de suas histórias (Duarte, 2014). Esse fator, de alguma maneira, dialoga com a realidade vivenciada pela maioria dos estudantes inseridos na escola pública e dialoga, também, com a Lei 10.639/03, quando destaca a importância da construção da identidade, a partir dos atributos culturais positivos (Brasil, 2004), seja em relação à cor, seja em relação às desigualdades sociais, seja em relação à dificuldade de se reconhecer negro em uma sociedade, ainda dominada pelas práticas racistas.

A pesquisa nos permitiu perceber o estágio da aplicação da referida lei nos espaços escolares de Teixeira de Freitas, mostrando que, embora haja avanço no debate acerca dos aspectos suscitados na lei, através das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, há muito por fazer no que concerne a políticas que contribuam para a sua efetivação, uma vez que não há verificação concreta, por parte dos órgãos gestores, de como se tem trabalhado a temática nos ambientes de ensino. O acesso aos planos de ensino, por exemplo, proporcionou a observação de que, na mesma unidade escolar, não há unificação para determinadas ações, dando-nos a impressão de que o entendimento sobre o assunto é diferente para cada ator do processo.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO Suelaine; Tânia PORTELLA (Org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v. 4.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós Matamos o Cão Tinhoso!** São Paulo: Kapulana, 2017.

KIYOMURA, Leila. Nós Matamos o Cão Tinhoso! – Uma história sobre a injustiça social. **Jornal da USP**, 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/cultura/nos-matamos-o-cao-tinhoso-uma-historia-sobre-a-injustica-social/. Acesso em: 18 fev. 2025.

LOSE, Alícia Duhá; MAGALHÃES, Lívia Borges Souza. **Metodologia do trabalho científico**: elaboração de projeto. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092. Acesso em 15 jan. 2025.

Línguas indígenas e soberania nacional: reflexões a partir dos processos pós-coloniais em Angola e na Argentina

Mariano Dubin[1]
Arão Tomás Simão Chiquele[2]

Introdução

Os processos pós-coloniais em Angola e na Argentina são, evidentemente, bastante diferentes. Envolvem não apenas histórias continentais, passados coloniais e formações étnicas e sociais completamente distintas, mas também dois momentos históricos específicos: o Congresso das Províncias Unidas do Rio da Prata declarou a independência do que hoje é a Argentina em 1816, enquanto a independência de Angola foi conquistada em 1975. Cento e cinquenta anos que, em princípio, representam dois processos incomparáveis. No entanto, há um aspecto fundamental de análise que consideramos interessante examinar de forma contrastiva: a independência política em ambos os países, como veremos adiante, levou ao fortalecimento da língua colonial e ao abandono progressivo das línguas locais.

Consequentemente, este trabalho busca refletir sobre as relações entre independência política e soberania linguística com base em dois projetos de pesquisa distintos que temos desenvolvido em ambos os países[3]. Este estudo comparativo permite-nos

[1] Professor da Universidad Nacional de La Plata e da Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. *E-mail*: marianodubin@gmail.com.
[2] Professor de Língua Portuguesa e de Projecto Tecnológico no Pólo de Saúde do Balombo, Município da Província de Benguela - Angola. E-mail: araochiquele@gmail.com.
[3] Arão Tomás Simão Chiquele tem estudado a influência morfossintática da língua umbundu no processo de ensino-aprendizagem do português no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, em Angola (Chiquele, 2025). Por sua

compreender a situação sociolinguística de algumas línguas locais em Angola e na Argentina, em particular, o umbundu e o guarani, respetivamente, o papel do sistema educativo e possíveis revisões para a sua hierarquização institucional.

Situação sociolinguística em Angola

O país apresenta um mosaico linguístico bastante complexo, dada a existência de diversas línguas nacionais faladas em diferentes regiões de Angola; além do português, que tem o estatuto de língua oficial. Essa diversidade linguística desenha o quadro de uma sociedade multicultural e, consequentemente, plurilingue, onde se destacam situações de monolinguismo, bilinguismo e plurilinguismo. Na perspectiva de Viti (2012), as línguas nacionais são de origem bantu, excepto as khoisan e kung, línguas de origem não bantu e minoritárias no país. Todas elas são utilizadas, fundamentalmente, na comunicação oral. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), as línguas nacionais mais faladas são o umbundu, o kikongo e o kimbundu, com 22,96 %, 8,24 % e 7,82 %, respectivamente. A percentagem de falantes do português é de 71,15 % mas não temos informação se são falantes como língua materna ou língua segunda; trata-se de uma informação sociolinguística que seria chave para interpretar esses dados (Sacanene, 2020, p. 125).

Entre a diversidade de línguas nacionais existentes em Angola, destaca-se o umbundu; língua que ocupa uma vasta região muito povoada, abrangendo as províncias do Bié, Huambo e Benguela. A sua influência faz-se sentir substancialmente nas províncias limítrofes das actuais províncias do Cuando e Cubango.

Os Ovimbundu falaram historicamente o umbundu. Eles migraram do nordeste de Angola, na área da Baixa de Kasanje, terra dos Ambundu, que falam a língua kimbundu, para as áreas

vez, Mariano Dubin tem estudado a língua guarani no contexto escolar da Grande Buenos Aires, na Argentina (Dubin, 2022, 2023, 2025).

do Bié e Benguela. Os Ovimbundu, pela sua posição geográfica, teriam tido ligações com os Ambundu da Baixa de Kasanje, com os Tchokwe e com os Lunda, o que lhes permitiu ser um povo polivalente e de fácil adaptação (Ukwatchali, 2009).

Falando da situação social, a nação Umbundu tem a sua estrutura para se distinguir como comunidade de pessoas. Antes do século XX dominavam os sistemas sociais matrilineares, que se ocupavam dos direitos de propriedade, enquanto a autoridade política passava pelo patriarcado. A base da estrutura social dos Ovimbundu é a família (*epata*), dirigida por um mais velho respeitado (*ukulu w'endamba*), que se alarga na aldeia (*imbo*) com um governo dirigido por um ancião da aldeia (*sekulu y'imbo*). Este ancião é, antes de tudo, um chefe espiritual, que garante o culto dos antepassados e dos espíritos, com um poder moral que lhe vem da sua autoridade sagrada, que lhe consente administrar a justiça, a integridade dos costumes e das tradições.

As aldeias (*ovambo*) formam a unidade de governo sócio-político-religioso (*ombala*) que é a expressão política do sentimento comunitário dos Ovimbundu. É o centro do território coletivo. A sua fundação exige ritos sagrados, para que se penetre na corrente vital dos antepassados, que asseguram a solidariedade e torna sagrado o lugar com a presença ativa dos habitantes do mundo invisível. As diversas unidades de governo sócio-político-religioso (*ol'ombala*) formam os reinos (*ol'ofeka*). Porém, essa estrutura tradicional está sendo afetada por profundas transformações globais e nacionais, processos de modernização e diversas mudanças sociais e culturais que também impactam a vitalidade linguística.

Situação sociolinguística na Argentina

Na Argentina, antes do período colonial, mais de 30 línguas indígenas eram faladas. Atualmente, porém, há não mais do que 14, e mais da metade passa por processos extremos de mudança linguística pelo espanhol. O guarani, por outro lado, é uma língua amplamente falada. Possivelmente, existem entre 6 e 11 milhões de

falantes na América do Sul, e entre 250 mil e 1 milhão deles vivem na Argentina. Como esse indicador sugere, o número exato é incerto, isso se explica pelas dificuldades metodológicas de se determinar o número de falantes de uma língua indígena, uma língua altamente marginalizada em uma sociedade onde o termo "indígena" carrega fortes julgamentos de valor neocoloniais (Dubin, 2025). No caso do guarani, é relevante destacar o livro recente de Rodrigo Villalba Rojas e Silvina Paz, *Lenguas y mundos guaraníes. Diálogos y reflexiones desde las Humanidades* (2022), onde se criticam as visões limitadas dos censos e as análises puramente quantitativas das línguas indígenas.

Agora avançamos no sentido de apontar de forma sintética a relevância do guarani como língua e também em termos culturais na história social e cultural da Argentina. Um primeiro eixo a apontar é a extensão da língua guarani, tanto pelo seu número considerável de falantes, quanto pela diversidade territorial onde é falada. Em princípio, considerando a ausência de dados precisos sobre os falantes da língua, os diferentes cálculos existentes falam em milhões. É, portanto, a terceira ou quarta língua mais falada na América do Sul, depois do espanhol, do português e do quíchua. Por outro lado, pelas suas variedades, atualmente é falada em vários países da região, principalmente na Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil (Melià, 2011).

No caso da Argentina, há três variedades de guarani: o ava guarani, falado nas províncias de Salta e Jujuy; o mbya guarani, falado na província de Misiones; e o guarani jopará, o guaraní criollo, que se fala no nordeste da Argentina pelas populações mestiças, e em Buenos Aires pelas migrações de Corrientes e do nordeste do país desde os anos 1930 e desde as últimas décadas pelas migrações paraguaias. O guarani, além de ser uma língua preexistente à conformação do Estado nacional, é uma língua que fez parte da constituição, primeiro colonial, depois republicana, do atual território argentino.

A escola e a disputa sobre a legitimidade das línguas

Segundo Calvet (2007), "língua nacional" é forma de denominação que a lei de um Estado atribui à função que uma língua deve desempenhar, podendo ser oficial, nacional, regional ou língua própria. O mesmo autor continua dizendo que, se para um francês os adjectivos "nacional" e "oficial" aplicados à língua parecem sinônimos, na África francófona têm significados muito diferentes: a língua oficial é a língua do Estado, enquanto as línguas nacionais são algumas línguas africanas ou todas as línguas africanas do país.

A par da ideia apresentada por Calvet, Ndongala (2009) define as línguas nacionais como aquelas que carregam o modo de pensar, sentir e expressar-se do povo, e que resistem à dominação das línguas coloniais. O grupo Ovimbundu, com cerca de 1.500.000 pessoas, tem como língua materna o umbundu. Assim, o idioma mais falado como língua materna em Angola, a seguir ao português, é o umbundu. O umbundu é uma língua bantu da família níger-congolesa, falada na África subsariana, embora também possa ser considerada uma síntese do bantu-kongo e do bantu-lunda. Outra hipótese, ainda, veria a língua umbundu como uma língua *sui generis*; assim é que esse povo teria descido acompanhando a costa atlântica, partindo da Nigéria e, como agricultor, dirigiu-se aos planaltos do Huambo e Bié, zonas favoráveis à agricultura (Ukwatchali, 2009).

Quanto à língua, propriamente dita, pertence ao planalto central e a uma parte do sul do país. Tem o maior número de falantes e a sua área de difusão engloba as províncias do Bié, Huambo e Benguela. Para além dessas províncias, a influência dessa língua é notória noutras províncias, como é o caso de Namibe, Kwando- Kubango e Huíla (Fernandes e Ntondo, 2002).

Apesar das largas décadas de ocupação portuguesa no solo africano, os seus habitantes apenas tardiamente tiveram um contacto mais próximo com a língua dos colonizadores. No momento posterior à descolonização, eram poucos os que

dominavam realmente a língua que fora, na época, escolhida para ser a língua oficial e veicular do recente país (Teresa, 2010).

O português era a única língua oficial da colónia portuguesa de Angola. A política portuguesa de ensino teve como objectivo a imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas locais. Consequentemente, o ensino era feito em português. A aplicação prática deste tipo de política linguística foi apoiada por uma vigilância cada vez mais acentuada da polícia portuguesa, que via na utilização de qualquer uma das línguas locais, ou mesmo de vestuário local, pelos "assimilados", atitudes subversivas (Mingas, 2000).

Na escola primária, a única língua ensinada era o português, à excepção das escolas dirigidas por missionários, onde uma língua local podia ser usada como meio de ajuda na aprendizagem do português. Aprendia-se também o francês e o inglês no ensino liceal e universitário. Por estes dados, pode-se ver como os angolanos tinham a possibilidade de mais facilmente conhecerem uma língua estrangeira do que uma local. O ensino não era nem gratuito nem obrigatório, o que dificultou o acesso da maioria dos angolanos à escola. Embora o país estivesse claramente dominado pela língua portuguesa, o povo continuava a falar as suas línguas.

Agostinho Neto, primeiro presidente da República de Angola, no seu discurso proferido no acto de tomada de posse do cargo de presidente geral da União dos Escritores Angolanos, a 24 de Novembro de 1977, disse: "O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável na literatura não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas". De acordo com Kukanda (1986, p. 81), o I congresso do MPLA, em 1977, deu um passo decisivo ao decidir incrementar o estudo das línguas nacionais com vista a sua aplicação na alfabetização.

O Instituto Nacional de Línguas é o encarregado de fazer investigações sobre a situação linguística do país, respeitante às línguas locais. Criado em 1979, este tornou-se Instituto de Línguas Nacionais, em 1983. Nessa ordem de ideias, temos ainda a considerar o discurso do Presidente da República, José Eduardo

dos Santos, proferido por ocasião do terceiro simpósio sobre a Cultura Nacional de 11 de Setembro de 2006: "uma atenção especial deve ser dada às diversas línguas faladas em Angola, pois é através delas que se estabelecem as formas de comunicação e de integração das populações no todo nacional" (Santos, 2006).

Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola. Isto não significa de maneira nenhuma, bem pelo contrário, que devamos nos afastar da preservação e constante valorização das diferentes línguas africanas de Angola, até aqui designadas de "línguas nacionais" talvez indevidamente, pois quase nunca ultrapassam o âmbito regional.

Sabemos que uma língua não é apenas um veículo de comunicação entre os membros de uma comunidade, mas envolve todo um património de conhecimentos e formas culturais transmitidas ao longo de séculos e que se perderia se ela deixasse de ser falada. Impõe-se por essa razão, "que se dê um estatuto científico às diversas línguas no nosso país e que as mesmas sejam introduzidas nos programas de ensino e nos órgãos de comunicação social das regiões em que são faladas para permitir a vigência na actualidade e a transmissão às gerações futuras da riqueza humana e moral que lhes está associada". Portanto, vemos que a preocupação com o ensino das línguas nacionais é antiga, mas, apesar disso, muito pouco se tem feito, em relação às línguas estrangeiras. Prova disso é que a Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), lei nº 17/16, no seu artigo 16, onde se afirma o seguinte:

> 1. O ensino deve ser ministrado em português.
> 2. O estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola.

> 3. Sem prejuízo do previsto no nº 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.
> 4. O estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

Compreende-se, à luz da lei supracitada, a existência de pouca vontade política por parte do Estado sobre valorização das línguas nacionais, porque o aludido "diploma próprio a regulamentar" até o presente ano não foi aprovado.

É sabido que a língua portuguesa foi um legado trazido pelos portugueses para o nosso país; desde a sua chegada, conviveu e continua a conviver com outras línguas encontradas, que são as línguas de origem bantu. Na perspectiva de Costa (2012), a língua portuguesa coexiste em um espaço sociológico complexo com idiomas bastante distintos entre si. É esse facto que faz com que Angola seja um país plurilíngue, tal como a maioria dos países africanos, possuindo uma composição sociolinguística muito complexa e heterogénea, mas baseada na diglossia, é dizer, uma língua legítima e com poder do Estado que se impõe sobre as outras línguas.

É de recordar que, no início do século XX, o governador da então cidade Nova Lisboa, hoje Huambo, Norton de Matos, publicou um decreto-lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas e nas catequeses. Segundo o governador da época, através dessa exigência, os autóctones seriam obrigados a falar português, fazendo assim desaparecer as línguas indígenas e apelidando-as de "Língua de Cães" (Camacha e Dacosta, 2015). Com isso, o ensino das línguas bantu, nas escolas, era totalmente proibido com a finalidade de não pôr em perigo a Unidade Nacional de Portugal Ultramarino. Baseadas nesse decreto, a atividade das missões religiosas era controlada pelas autoridades civis para que estas não corressem o risco de ensinarem, nas suas escolas, línguas

africanas. A aposta na eliminação das línguas dos autóctones era tão grande que o famoso decreto nº 77 de 9 de Dezembro de 1921 comportava os seguintes artigos:

> Art.1º- É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito.
> Art.2º- Não é permitido ensinar, nas escolas das missões, línguas indígenas.
> Art.3º- O uso da língua indígena só é permitido, em linguagem falada, na catequese.
> Art. 4º- As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de investigação científica, reservando-se, porém, o Governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a sua liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas. Outras disposições do Decreto têm por fim proibir por completo o uso e o emprego das línguas indígenas escritas, quer no ensino, quer com qualquer outro fim.

A proibição da escrita nas línguas nacionais dificultou, sobremaneira, o desenvolvimento da grafia das línguas bantu. As missões cristãs desempenharam um grande papel na promoção da qualidade de vida das populações, em todos os sentidos. Um dos domínios em que mais se fez sentir o envolvimento dos missionários foi a educação, prevalecendo um sistema constituído por vários tipos de escolas: as denominadas "escolas do mato", destinadas às crianças das aldeias.

A forma de ensino e o sistema curricular, nessas escolas, eram diferentes das demais, eram escolas de curta duração, direcionadas apenas para aqueles que nunca aprenderam a ler e a escrever e com currículo que incluíam textos do método Laubach. Havia ainda uma outra novidade. É que esse ensino era feito, exclusivamente, na língua materna das crianças, em umbundu, no caso. Foi um esforço muito grande feito pelos missionários, pois tinham eles,

primeiro, de aprender a língua dos indígenas para depois ensinar nessa língua. Tal esforço resultou numa publicação, em 1914, na Missão de Kamundongo, no Bié, de uma obra em umbundu, intitulada: *Elivulu ly'oku lilongisa okutanga*, com a seguinte tradução em português: *O livro para aprender a ler* (Costa, 2015).

É de salientar que esse contributo, voltado para as línguas nacionais, era apenas autorizado para as missões cristãs evangélicas. As missões católicas não podiam ensinar numa língua nativa. Paralelamente a essas escolas existiam as chamadas escolas regionais, localizadas em áreas estratégicas que eram constituídas como internatos de jovens de ambos os sexos, vindos das aldeias circunvizinhas dos centros pastorais. Nessas escolas, as aulas eram ministradas em português, conforme as orientações do Governo colonial da época. Mas, nos grandes centros urbanos, foram erguidas escolas públicas regidas com o currículo semelhante ao das escolas oficiais portuguesas.

Os professores dessas escolas tinham de ser cidadãos portugueses e com uma formação pedagógica numa escola normal ou então ter a frequência de três anos no Liceu. A preocupação do governo colonial, face às escolas e ao ensino, tinha apenas um único fim: impor o português como língua oficial. Porém, em contrapartida, a liberalização do ensino da Bíblia e da catequese, nas missões, em umbundu, facilitou o desenvolvimento dessa língua que, desde muito cedo, despertou um grande interesse nos investigadores que realizaram os primeiros trabalhos acerca dela.

O modelo de educação monolíngue herdado do processo de ensino colonial e que teve seguimento na fase pós-colonial, estruturado em língua portuguesa, apresentava "per si" indícios de obsolescência, pois não correspondia aos mais nobres anseios da sociedade angolana, cujo objectivo essencial preconizava a abrangência da escolarização em todas as línguas autóctones, fundamento para a sua preservação e divulgação dos valores de herança e identidade culturais que elas encerram.

Após independência a primeira experiência de ensino de línguas nacionais de origem africana remonta à década de oitenta,

concretamente a 1985, data em que estas são introduzidas no processo de alfabetização. Porém, apenas dois anos mais tarde é publicada a Resolução nº 3/87, de 23 de Maio, que aprova, a título experimental, os alfabetos das línguas kikongo, kimbundu, tchócue, umbundu, mbunda e oxicuanhama, bem como as respectivas regras de transcrição (Nzau, Sardinha, 2001). Nesta perspectiva, o processo de Reforma Educativa de 2001, teceu consideráveis orientações, através da Lei de Bases do Sistema Educativo. A Lei de Bases do Sistema de Educação define no Artigo 9 que:

> o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa", sendo que "o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais" e "sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

Desde 2005 que vem sendo ensaiada, faseadamente, a implementação de línguas nacionais em escolas experimentais para comprovar a sua eficácia, tendo como orientação a escolarização em língua de maior influência em cada região (INIDE, 2011).

É nesta complexidade sociolinguística que surge a necessidade de implementação de uma educação bilíngue como forma de proporcionar uma educação significativa, equitativa e inclusiva que permita construir a tolerância em relação a outras culturas e grupos linguísticos e torná-los instrumentos ao serviço da ciência para as respectivas comunidades e a sociedade em geral. Deste modo, para a integração da língua umbundu e outras línguas no sistema educativo foram definidas regiões de acordo com a especificidade das respectivas línguas nacionais

Argentina: línguas indígenas e as políticas educativas

A organização do Estado argentino foi estabelecida após uma longa guerra civil e três guerras de extermínio (contra os povos do

interior, Paraguai e os povos indígenas das regiões dos Pampas, Patagônia e Chaco) que estruturaram a sociedade moderna sob uma forte concepção de *evolucionismo civilizacional*. Esse processo não se reduz ao nosso território; pelo contrário, podem ser traçadas analogias com diversos processos políticos e ideológicos continentais que reforçam antigas categorias coloniais[4], mas as aprofundam com um duplo movimento repressivo em relação aos *etnos indígenas* das classes populares: o "branqueamento da identidade nacional" e/ou o extermínio de populações indígenas e mestiças (Viñas, 2013:25-44). Esse processo histórico e político foi denominado por Tulio Halperin Donghi de emergência da ordem neocolonial (Halperin Donghi, 1994). O Estado e a sociedade argentinos modernos apresentam-se como a continuação de um ciclo de cultura ocidental e europeia, onde o passado indígena e mestiço tem pouca ou nenhuma relevância, embora na vida social (e escolar) cotidiana encontremos, ao contrário, continuidades com um mundo cultural que aparentemente desapareceu.

A Argentina do final do século XIX se estabelece como "o fim do mundo indígena e mestiço argentino", em função da migração europeia. Esse marco histórico, que inaugurou simbolicamente uma "Argentina branca, filha de imigrantes europeus, descendente dos navios" (Adamovsky, 2012), não corresponde à experiência de nenhum professor em uma escola frequentada por crianças e jovens de bairros periféricos, que sabe que entre seus alunos existe uma inegável matriz étnico-cultural que correspondente a uma maioria populacional com ascendência indígena e uma proporção ainda maior entre as classes trabalhadoras (Adamovsky, 2012) e que essa matriz tensiona o mandato histórico que molda a identidade nacional dos discursos dominantes (Garguin, 2009).

O Estado nação é fortemente estruturado na dicotomia civilização e barbárie. Domingo Faustino Sarmiento é uma figura central para a compreensão desse processo, principalmente devido

[4] Um tema a aprofundar em novos trabalhos são as ditas "categorias colônias" no caso de Angola.

ao seu papel ideológico na organização dos primeiros debates sobre educação pública no Estado argentino no século XIX. Ele foi categórico em sua afirmação da incompatibilidade entre a educação e as classes populares, especialmente aquelas de origem mista ou indígena (Dubin, 2025). Embora não possamos presumir que o projeto civilizador tenha sido absoluto, já que não conseguiu eliminar o componente indígena e mestiço, ele estabeleceu uma ordem formal e simbólica na qual esse componente foi ocultado ou perseguido, mesmo que fossem os próprios indígenas e mestiços que seguissem esse mandato (pelo menos em pronunciamentos públicos). Nesse processo, as origens do sistema escolar argentino, a partir da Lei 1420, promulgada em 1884, desempenharam um papel regulador, já que não contém nenhuma referência à população indígena da Argentina. Essa omissão "deve-se ao fato de a política oficial considerar a população indígena como 'o outro', que, juntamente com mestiços, negros e gaúchos, constituía grupos que se desviavam do ideal cívico esperado e, portanto, não representavam identidades de interesse para a recuperação" (Nagy, 2013, p. 191).

Nas últimas décadas, na Argentina, uma série de políticas e programas educacionais representaram avanços em termos da presença de crianças e jovens de comunidades indígenas no sistema escolar. Em particular, as duas últimas reformas educacionais (a Lei Federal de Educação de 1993 e a Lei Nacional de Educação de 2006) reconhecem a presença de estudantes identificados como pertencentes a nações ou povos indígenas e defendem seu direito de estudar em sua cultura e língua nativas. De fato, a atual Constituição da Argentina, promulgada em 1994, em seu artigo 75, inciso 17, estabelece o direito de "garantir o respeito à sua identidade e o direito a uma educação bilíngue e intercultural".

Contudo, esse reconhecimento dos direitos das populações indígenas, particularmente no que diz respeito ao direito de usar sua língua materna no sistema escolar, tem enfrentado diversos problemas em sua implementação. Um relatório recente da Universidade Pedagógica Nacional (González, 2019), por exemplo,

estimou que 250 mil crianças indígenas frequentam o sistema escolar argentino, enquanto a porcentagem daquelas que recebem instrução em suas línguas maternas é muito menor. O atual marco regulatório para o ensino de línguas indígenas nas escolas está estabelecido pela Ley Nacional de Educación, promulgada em 2006, que implementa a Educación Intercultural Bilingüe como uma das oito modalidades do sistema educacional argentino (González, 2019: 2). O Capítulo XI, Artigo 52 desta Lei estabelece que:

> La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica […] Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (2006, em línea).

Com base nas normas estabelecidas pela *Ley Nacional de Educación*, como mencionado anteriormente, a Educación Intercultural Bilingüe é a modalidade do sistema educacional que garante o direito constitucional dos povos indígenas a receberem uma educação que contribua para a preservação e o fortalecimento de suas práticas culturais, línguas, cosmovisões e identidades étnicas. No entanto, como já estudamos em trabalhos anteriores (Dubin, 2022, 2023, 2025), sua implementação não tem sido completa e, consequentemente, não tem se mostrado um mecanismo eficaz contra a marginalização das línguas indígenas.

Algumas conclusões iniciais

Como já temos dito, os processos pós-coloniais em Angola e na Argentina são, evidentemente, diferentes; porém, uma pesquisa

contrastiva nos permite refletir sobre a relação entre o Estado moderno e as línguas indígenas em ambos os países. Neste capítulo não procuramos produzir hipóteses fechadas, e sim o desenvolvimento de uma descrição breve de ambos Estados nacionais que possa subsidiar futuros trabalhos. Em princípio, o exercício nos permite chegar a uma primeira ideia chave: a independência política não implicou uma mudança na relação estatal com as línguas faladas previamente ao processo colonial. Pelo contrário, e contra algumas leis e discursos oficiais que promovem as línguas indígenas, as línguas coloniais (o português e o espanhol) são cada vez mais centrais na vida social, cultural e política de ambas sociedades e, ao passo que as línguas indígenas vivem um forte processo de deslocamento linguístico.

Referências

ADAMOVSKY, E. **Historia de las clases populares en Argentina 1880-2003**. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

CHIQUELE, A. T. S. **Influência morfossintáctica da língua Umbundu no processo de ensino-aprendizagem do português: o caso dos alunos da 9ª classe do complexo escolar bg nº 6003, Dr. António Agostinho Neto-balombo**. Dissertação em Mestrado em Ciências da Educação, especialidade: Ensino Da Língua Portuguesa. Instituto Superior De Ciências Da Educação Do Sumbe. 2025.

COSTA, A. F. **Questões da língua e das culturas: O ensino do Português em Angola (estudo de caso)**. Texto apresentado no XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, AULP, Luanda, 2012.

DUBIN, M. Lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico: una revisión crítica desde el sistema universitario argentino. **Revista de Letras Juçara**, 6 (2), p. 49-72, 2022.

DUBIN, M. Cuchichear en lenguas indígenas: Alfabetización y enseñanzade la lengua y la literatura en el Gran Buenos Aires. **El Toldo de Astier**, 14 (27), p. 103-125, 2023

DUBIN, M. **Ensayos escolares**. La Plata: Pixel, 2025.

FERNANDES, J. e NTONDO, Z. **Angola: Povos e Línguas. Luanda: Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, Comissão Nacional Angolana, 2002.

GARGUIN, E. Los argentinos descendemos de los barcos'. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina. VISACOVSKY, S. E. e GARGUIN, E. [comps.], **Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos**. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2009.

GONZÁLEZ, D. Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. **Publicación del Observatorio Educativo de la Unipe**. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2 (4), 2019.

HALPERIN DONGHI, T. **Historia contemporánea de América Latina**. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1994.

INIDE-Ministério da Educação. **Conhecer e Crescer 5ª e 6ª classe**, EDIMEL, E.P., Lobito, R. Angola, 2001.

KUKANDA, V. **Notas de Introdução à linguística bantu**. Lubango: UAN, 1986.

MELIÀ, M. **Mundo guaraní**. Asunción: Servilibro, 2011.

MINGAS, A. **Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda**. Luanda: CAXINDE, 2000.

NAGY, M. Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, 23, 2013.

NDONGALA, B. **Línguas Africanas e Educação em África: um contributo para o debate**. Luanda: Editora Chá de Caxinde, 2009.

SACANENE, B. **Análise do funcionamento dos angolanismos no léxico do português**. Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem (Especialidade em Linguística Aplicada). 2020.

SANTOS, José Eduardo dos. **Discurso proferido por ocasião do III Simpósio sobre a Cultura Nacional**. Luanda, 11 set. 2006.

TERESA, C. **Contributos para uma caracterização linguística do luandense**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

TERESA, M. e DA COSTA, C. J. **Umbundismos no Português de Angola Proposta de um Dicionário de Umbundismos**. Tese de Doutoramento em Linguística Especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Universidade Nova de Lisboa. 2015.

UKWATCHALI, A. **Antropologia da Responsabilidade para a Humanidade do Terceiro Milénio a partir de África**. Milano: Vita Pensiero, 2009.

VILLALBA ROJAS, R. y PAZ, S. **Lenguas y mundos guaraníes. Diálogos y reflexiones desde las Humanidades**. Buenos Aires: sB, 2022.

VIÑAS, D. **Indios, ejército y frontera**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2013.

VITI, Natália Valentina. **Interferência Linguística do umbundu no Português. Perspectivas de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua segunda e Estrangeira, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

Identidade(s) nacional(is) na literatura anticolonial de Pepetela

Moisés Damian Bonniek Almeida Cesar[1]

Introdução

Como uma obra literária pode nos fornecer subsídios para a compreensão e reflexão a respeito das identidades nacionais? Para tentar responder a este questionamento, baseamo-nos em dois romances do escritor angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela. São obras que abordam questões em torno das identidades nacionais no contexto da luta anticolonial em Angola, e defendem o projeto de construção de uma nação angolana por parte do Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, em meio à pluralidade nacional deste país.

Os romances *As Aventuras de Ngunga* e *Mayombe* foram escritos durante os conflitos pela independência angolana, respectivamente em 1971 e em 1972, enquanto Pepetela atuava como combatente do MPLA, na luta armada contra o governo colonial português. É importante destacar que, além do MPLA, a Frente de Libertação Nacional da Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência de Angola (UNITA) eram movimentos que também pautavam a construção de uma unidade nacional, embora divergissem em termos políticos.

Dentre as diversas preocupações decorrentes do pano de fundo da luta pela libertação do jugo colonial, o problema das nacionalidades e da concepção de nação em Angola possui grande importância nas referidas narrativas, contribuindo para a definição dos enredos literários, os quais são protagonizados por sujeitos locais.

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: bonniekmoises@gmail.com.

No que concerne às identidades angolanas, para uma melhor compreensão das reflexões trazidas por Pepetela em seus romances, exploramos alguns pontos centrais, tais como: o conceito de identidade nacional; o problema das nacionalidades; e o projeto de nação forjado pelo MPLA em um ambiente culturalmente diverso e multifacetado da luta pela independência em Angola.

Por fim, abordamos a noção de literatura enquanto representação da realidade histórico-social com a finalidade de contribuir para que professores de diversas áreas do conhecimento e de diferentes componentes curriculares, no âmbito da educação básica, possam utilizar os romances em suas aulas.

Discutindo a identidade nacional

Antes de nos debruçarmos sobre os romances, cabe um breve exercício teórico de análise a respeito da identidade nacional a partir de estudiosos do tema. Benedict Anderson, em *"Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo"* (2008), concebe a nação como uma construção social e não enquanto a essência de um grupo que se estabelece e organiza em torno de um Estado e em um território definidos. Segundo o autor, as nações são comunidades políticas imaginadas, não somente no sentido da invenção, mas principalmente no que concerne ao fato de que seus membros, mesmo que não se estabeleçam relações entre todos, compartilham interesses e aspectos identitários comuns, possuindo ampla capacidade de identificação mútua.

De acordo com tal concepção, pode se inferir que Anderson ampliou a ideia de nação para além das fronteiras estabelecidas pelo modelo de estado nacional moderno, conforme foram configurados no continente europeu a partir do final do período medieval. Quando olhamos para as comunidades locais habitantes do solo africano antes dos empreendimentos coloniais de países europeus, podemos perceber sociedades contendo alguns dos requisitos fundamentais apontados pelo autor para a definição das nações: idiomas próprios; sentido coletivo de pertencimento a um

passado comum; além das práticas culturais singulares de cada um desses grupamentos sociais.

A experiência histórica talhada pelo processo de colonização alterou profundamente a organização social dessas comunidades, na medida em que foram se estabelecendo novas dinâmicas nas relações entre os diversos povos situados geograficamente em regiões configuradas pelo colonialismo, associado às mais diferentes formas de negociações e resistências das comunidades locais, culminando com a formação de novos territórios, na forma de nações habitadas por muitas e diversas outras nações, agora sob novas fronteiras, definidas mediante intensos conflitos somados à busca de muitos grupos pela união contra um inimigo comum, mas a partir de processos histórico-sociais dos mais diversificados.

Concordando com Anderson (2008), Stuart Hall (2006) analisa as culturas nacionais também sob a concepção de comunidades inventadas, forjadas ou imaginadas, para se fortalecerem como nações no bojo das práticas culturais e da experiência social ao longo do tempo. Hall considera a nação como um sistema de representação cultural, na qual seus cidadãos partilham de sentimentos comuns de pertencimento, se reconhecendo através de códigos e instituições como a língua, o sistema educacional e a fronteira territorial. De acordo com o sociólogo britânico-jamaicano,

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2006, p. 51)

No caso de Angola, no contexto da luta anticolonial, coabitavam diversas comunidades políticas dentro de um mesmo território circunscrito arbitrariamente durante o violento processo de colonização. Ovimbundos, ambundos, lundas, ganguelas, bacongos e chócues são alguns dos grupos étnicos (nações) presentes neste local que outrora esteve sob o domínio lusitano. A

diversidade evidenciada em inúmeros e diferentes povos apresenta importantes aspectos que dificultaram sobremaneira as articulações em torno da união de todas estas comunidades por um objetivo comum, sendo a língua um dos elementos de maior destaque, na medida em que o português, utilizado como ferramenta de comunicação comum a todos os povos habitantes do território angolano, carrega todo um sentido opressor, por relegar os idiomas locais a posições secundárias, além de ser, evidentemente, a língua do colonizador.

Diante disto, as iniciativas de formação de uma nação angolana precisaram lidar com essa pluralidade nacional em suas relações de poder, negociações e conflitos, e para tanto é importante compreender que tipo de nacionalidade foi projetada pelos movimentos de libertação.

A preocupação do MPLA em lidar com as diversas nacionalidades angolanas, no sentido de reuni-las sob uma única nação a emergir do processo de independência, ficou evidenciada na produção de seus literatos, entre eles Agostinho Neto, Luandino Vieira, Pepetela, Viriato da Cruz, entre outros. Rita Chaves (1999), importante estudiosa das obras de Pepetela, fazendo referência a uma entrevista com Pepetela, afirma que

> A leitura do conjunto da obra [de Pepetela], incluindo-se os títulos publicados após a entrevista, vem, com efeito, confirmar a construção da nacionalidade como um tema constante que, sob vários ângulos e perspectivas, constitui um elemento matriz em seu repertório. Se saímos do particular e alcançamos o geral, ou seja, o conjunto da literatura de Angola, reconhecemos que a formação da identidade nacional é na realidade uma das linhas de força da consecução desse sistema literário (Chaves, 1999, p. 86).

Ao apontarem o objetivo de lutar pela formação de um país independente, os movimentos de contestação ao regime colonial – MPLA, FNLA e UNITA – tiveram de responder à seguinte questão: que elementos serviriam como elo entre os diferentes povos que viviam nas terras da então colônia de Angola? Forjar e consolidar

uma unidade nacional num local configurado por diferentes idiomas, ritos e demais aspectos culturais, impõe uma série de desafios na mobilização política e nas tentativas de encontrar algum equilíbrio diante das tensões sociais, em que pesem os aspectos geográficos e as singularidades regionais.

O campo literário apresentou diversas respostas e reflexões à referida pergunta, tanto nas obras dos romancistas e poetas angolanos quanto na atuação destes intelectuais nos movimentos emancipatórios, especialmente ligados ao MPLA, contribuindo para o fortalecimento da luta pela independência e sedimentando as bases para a consolidação de um país formado por diversos povos impactados pela violência colonial.

No caso da obra de Pepetela, especificamente nos dois romances analisados neste texto, os temas em torno da nação e da guerra de libertação aparecem como fios condutores em seus enredos, envoltos pela historicidade de uma realidade descrita e desenhada artisticamente pelo autor a partir de suas concepções e seu interesse na formação nacional. A escritora são-tomense Inocência Mata (2009), em seu artigo *Pepetela: A Releitura da História entre Gestos de Reconstrução*, referenda a importância desses dois campos temáticos no conjunto da obra do angolano. Segundo a professora e pesquisadora,

> É, pois, dizia, a consciência histórica – ou, como também equaciona Saramago, a consciência intensíssima, quase dolorosa, do presente – que leva Pepetela a olhar na direcção do passado. E uma constante desse passado é a guerra. Por isso, um aspecto característico da estética romanesca de Pepetela é a guerra como marcador da temporalidade… É também a guerra que marca o ritmo da periodicidade, com a desestruturação social, a sua reordenação implicando reajustamentos de mentalidades e instituições, significadores importantes de mudança dos ciclos históricos.
>
> O primeiro romance que inaugura esse significador como marca da construção nacional é o romance *As Aventuras de Ngunga*. Em romances posteriores – *Mayombe*, *Lueji*, *A Geração da Utopia*, *Parábola do Cágado Velho* – a presença da guerra é uma "forma de passagem"

> a nível diegético e discursivo que aponta para novos ciclos históricos ou configurações culturais e ideológicas a nível da construção (da ideia) de *nação* (Mata, 2009, p. 202-203).

O conjunto da obra de Pepetela, especialmente nesse período de lutas pela independência, expõe a gênese de uma nação multifacetada e historicamente impactada pelos efeitos do processo colonial. Analisando a obra do escritor, Inocência Mata (2009) destaca sua contribuição para a compreensão da ideia de nação através de ficções erguidas sobre narrativas históricas, conforme o trecho a seguir:

> Poderá parecer que a *nação* assim narrada (a)pareça em crise; mas a inscrição da *nação* no contexto de crise, repensá-la como corpo dilacerado por várias fracturas pressupõe a adopção de um referencial histórico para a reconstituição do tecido narrativo da *nação* com uma dupla eficácia: a implosão da narrativa de um (sic) *nação* rasa e monocolor e a crítica da privatização dos factos que tanto a ideologia colonial como a nacionalista empreenderam da história do país (Mata, 2009, p. 206).

No que se refere à atuação dos literatos, o movimento *Vamos descobrir Angola!*, criado em 1948, teve papel fundamental no processo de afirmação de uma identidade cultural angolana, contribuindo na preparação do terreno para as lutas pela independência nacional que seriam intensificadas nas décadas seguintes. Surgido entre jovens intelectuais, estudantes e escritores angolanos participantes do meio literário de Luanda, tal movimento teve grande inspiração em ideais de valorização da cultura local, em oposição à visão eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Muitos de seus integrantes se tornaram importantes quadros e lideranças dos movimentos de libertação nacional, especialmente no MPLA. O trecho a seguir, retirado da obra *Roteiro da Literatura Angolana* (1979), de autoria do escritor e ensaísta angolano Carlos Ervedosa, resume o momento de criação com os objetivos iniciais do movimento:

> Em 1948, aquele rapazes, negros, brancos e mestiços, que eram filhos do país e se tornavam homens, iniciam em Luanda o movimento cultural <Vamos descobrir Angola!>. Que tinham em mente? Estudar a terra que lhes fora berço, a terra que eles tanto amavam e tão mal conheciam. Eram ex-alunos do liceu que recitavam de cor todos os rios, todas as serras, todas as estações e apeadeiros das linhas férreas de Portugal, mas que mal sabiam os afluentes do Cuanza que corria ao seu lado, as suas serras de picos altaneiros, os seus povos e hábitos de línguas tão diversas...
> ...*O movimento*, diz-nos o ensaísta Mário Pinto de Andrade, *incitava os jovens a redescobrir Angola em todos os seus aspectos através de um trabalho colectivo e organizado; exortava a produzir-se para o povo; solicitava o estudo das modernas correntes culturais estrangeiras, mas com o fim de repensar e nacionalizar as suas criações positivas válidas; exigia a expressão dos interesses populares e da autêntica natureza africana, mas sem que se fizesse nenhuma concessão à sede do exotismo colonialista. Tudo deveria basear-se no senso estético, na inteligência, na vontade e na razão africanas*. (Ervedosa, 1979, p. 81-82)

A literatura, portanto, assumiu relevância como um dos meios de transmissão da unidade nacional em curso, principalmente por ter surgido e se fortalecido no meio dos intelectuais autóctones que frequentavam a Casa dos Estudantes do Império[2] (CEI) em Portugal. Sobre os literatos que estiveram na liderança das mobilizações pela independência, Rita Chaves (2005) afirmou:

> Reconhecidos pela historiografia como "Os Velhos Intelectuais de Angola", esses homens, mobilizados por um sentimento nativista, procuraram intensificar o debate cultural e de sua atuação resulta um

[2] Fundada em 1943 pelo governo português, sob o regime salazarista, a CEI teve como objetivo principal o fortalecimento de um sentimento de vínculo nacional com Portugal por parte dos estudantes nascidos nas colônias africanas. Na prática, no entanto, serviu como espaço de socialização fértil para a consolidação dos movimentos de libertação nacional, sobretudo nas articulações entre poetas e romancistas que se utilizaram das letras para difundir seus ideais e fortalecer a união de seus movimentos. Com o avanço dos conflitos pela emancipação das colônias africanas, a CEI foi desativada pelo governo lusitano em 1965 (https://www.re-mapping.eu/pt/lugares-de-memoria/casa-dos-estudantes-do-imperio).

> quadro de estímulo à discussão sobre o lugar da cultura na composição da identidade angolana. Ao lado da prática jornalística e da literatura escrita em língua portuguesa, surge o interesse pelos temas da linguística, da história e da etnografia angolanas (Chaves, 2005, p. 251. Grifos da autora).

O esforço em alimentar e fortalecer a unidade nacional, mesmo diante da diversidade cultural, geográfica, linguística, histórica, ao mesmo tempo em que se configura como um desafio, coloca-se como ingrediente para o fortalecimento de uma literatura particularmente angolana, que se consolidou justamente nesse período sob a pena de escritores engajados nas lutas pela independência do país, elaborando e publicando poesias, contos e romances contendo denúncias às mazelas da colonização, em obras genuinamente conectadas com a realidade local e promovendo, cada qual à sua forma e conteúdo, o combate ao jugo colonial.

As nacionalidades na literatura de Pepetela

As obras escolhidas para o exame do processo de construção da identidade nacional apresentam, em suas narrativas, muito dos interesses e proposições do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) para a gênese da Angola independente de Portugal. Ambas foram escritas por Pepetela enquanto ele atuava como guerrilheiro nas frentes de batalha do MPLA.

O romance *Mayombe* evidencia importantes aspectos de um compromisso político estreitamente ligado à luta anticolonial e ao projeto de nação defendido pelo MPLA, do nascimento de um país livre e socialista. A obra, dividida em cinco capítulos e um epílogo, trata das experiências e problemas enfrentados por um grupo de guerrilheiros do referido movimento, lotados numa base no interior da floresta do Mayombe, na província de Cabinda[3], relatando seus medos, perspectivas, ambições, dificuldades, renúncias e necessidades: a luta individual de cada personagem

[3] Uma das dezoito províncias de Angola, situada como um enclave no Congo.

por uma causa coletiva. A narração é feita por diversos guerrilheiros do grupamento, numa estrutura literária polifônica, apresentando diferentes visões de mundo, interesses e olhares sobre o mesmo problema enfrentado.

> O Mayombe começou com um comunicado de guerra que fiz para a rádio. Achei-o tão interessante que o continuei, já com personagens. Tirei a primeira página, que enviei para a informação, e depois continuei. Na fronteira tinha mais disponibilidade, podia escrever de dia. Dizia aos meus companheiros: estou a escrever para perceber o que estou a fazer, estou em busca da realidade (Pepetela, 2011, p. 4).

Partindo da visão dos combatentes, Pepetela desenvolve uma trama em torno de dois aspectos principais: a busca pela formação de uma identidade nacional angolana e as lutas de libertação. Problemas e questões em torno da identidade nacional aparecem no romance principalmente nas seguintes abordagens: no projeto do MPLA para a formação de uma Angola independente; e na pluralidade da origem dos guerrilheiros, oriundos de diversas nações, às quais o autor se refere como tribos.

Algumas questões, expostas no romance através da visão dos combatentes, se colocam como obstáculos para o sucesso do projeto nacional do MPLA, tais como: a discriminação racial; a falta de apoio de grande parte da população à guerrilha; a relação entre as populações das diferentes nacionalidades que habitavam o território angolano, o qual teve suas fronteiras definidas arbitrariamente no processo de exploração colonial.

Todo o enredo é perpassado pelo tribalismo[4], conforme o autor se refere à diversidade nacional da população angolana. Diversos conflitos e divergências entre os militantes são catalisados por este

[4] Considerar os grupos étnicos (nacionais) como tribos passa uma ideia de diminuição de seu significado, mesmo se tratando de povos com seus próprios costumes, idiomas e história transmitida em suas sociedades. Tal concepção foi difundida pelos movimentos emancipatórios como forma de combater as divisões entre as populações locais, consideradas como entraves à unificação nacional e à mobilização em massa.

elemento, definido como uma espécie de inimigo interno do movimento na luta pela construção de uma nação angolana unificada. O personagem denominado *Sem Medo*, comandante da tropa de guerrilheiros, protagonistas da trama, se mostra preocupado em resolver tais questões nos diversos conflitos com os quais se depara, buscando unir forças contra os colonialistas, e ao mesmo tempo tentando refletir e apontar alternativas para a Angola pós-independência.

Sobre as relações entre as diversas nacionalidades e a luta de libertação, é importante pontuar que os quadros do MPLA, movimento de orientação marxista, eram contrários às divisões entre os povos habitantes do território angolano. Abaixo a narração de um dos guerrilheiros, incomodado com as decisões do comando da base quanto ao roubo do dinheiro de um dos trabalhadores por parte de um combatente, exemplifica tais dissenções:

> Eu, o Narrador, Sou *Milagre*, o Homem da Bazuka.
> Viram como o Comandante se preocupou tanto com os cem escudos desse traidor de
> Cabinda? Não perguntam porquê, não se admiram? Pois eu vou explicar-vos.
> O Comandante é kikongo; embora ele tenha ido pequeno para Luanda, o certo é que a sua família veio do Uíje. Ora, o fiote e o kikongo são parentes, é no fundo o mesmo povo. Por isso ele estava tão furioso por se ter roubado um dos seus primos. Por isso ele protege *Lutamos*, outro traidor. E viram a raiva com que ele agarrou o *Ingratidão*? Porquê? *Ingratidão* é kimbundo, está tudo explicado (Pepetela, 1982, p. 28).

O trecho acima mostra como as diferentes nações existentes em Angola, denominadas pelo escritor como tribos, são concebidas como um dos maiores problemas a serem equacionados para a construção do país independente. A narrativa transcorre mediante um processo onde o grupo de combatentes supera suas maiores dificuldades e finalmente atinge alguma coesão em torno da luta contra o oponente colonialista, ao passo que diminuem os conflitos

internos gerados pelas diversas origens nacionais, culminando num final onde temos uma cena alegórica sugerindo o nascimento da nação angolana a partir da morte de outras nações.

> Puseram os corpos do Comandante e de Lutamos no buraco e taparam-nos. O
> Comissário não falou, como lhe competia. Não haveria oração fúnebre. Ekuikui chorava silenciosamente. Verdade também.
> O Chefe de Operações disse:
> — Lutamos, que era cabinda, morreu para salvar um kimbundo. Sem Medo, que era kikongo, morreu para salvar um kimbundo. É uma grande lição para nós, camaradas (PEPETELA, 1982, p. 170).

Se em *Mayombe* a questão da identidade nacional define em grande medida o desenrolar da trama, em *As Aventuras de Ngunga* ela aparece fundamentalmente na oposição ao inimigo colonialista, no retrato literário dos kimbos (povoados) angolanos sofrendo de forma parecida com os problemas causados pela colonização lusitana e nas chamadas feitas pelo narrador (onipresente e externo à trama), a todo momento, pela união entre os moradores das aldeias e os militantes do Movimento Popular de Libertação de Angola, tudo isso sem explicitar as diferenças nacionais no solo angolano. As próprias críticas aos chefes das aldeias e a algumas tradições locais no decorrer da trama indicam a busca pela construção de um caminho unificado do ponto de vista da nação, conclamando os sujeitos a lutarem sob o mesmo objetivo e apontando contra aqueles que se mostravam favoráveis ao governo colonial português

As Aventuras de Ngunga, inicialmente, não seria um romance, pois começou a ser escrito com um objetivo pedagógico: servir de cartilha para a alfabetização dos combatentes. O autor decidiu escrever esta narrativa após visitar algumas escolas de base do MPLA e constatar que os livros utilizados não traziam textos nas línguas locais, o que dificultava o processo de alfabetização dos guerrilheiros.

> O *Ngunga* não ia ser livro. Eu estava no Leste e estava a fazer um levantamento das bases do MPLA, pela primeira vez ia-se saber quantas bases havia, quantos homens havia, quantas armas… os textos eram traduzidos para Mbunda e depois eu tentava dar-lhes regras gramaticais reescrevendo o Mbunda, assim os miúdos podiam aprender a ler na sua língua e recorrer a ela sempre que tivessem dificuldade nalguma palavra em português. Quando acabei cheguei à conclusão que aquilo era uma estória, dei-lhe um fio condutor e mais tarde decidimos publicá-lo[5].

A obra, dividida em vinte e oito capítulos e um epílogo, trata da trajetória de um jovem órfão chamado *Ngunga*, que percorre diversos locais em Angola e vai se desenvolvendo e amadurecendo através de suas experiências, aprendizados e tomadas de decisões. A narrativa é simples, direta e panfletária, no sentido de mostrar a importância do contato do MPLA com a população, de implantar a ideologia do movimento, da educação enquanto instrumento de combate ao colonialismo, da união de todos contra o inimigo comum (o colonizador) e da conscientização acerca de uma identidade nacional angolana.

> Ngunga é um órfão de treze anos. Os pais foram surpreendidos pelo inimigo, um dia, nas lavras. Os colonialistas abriram fogo. O pai, que era já velho, foi morto imediatamente. A mãe tentou fugir, mas uma bala atravessou-lhe o peito. Só ficou Mussango, que foi apanhada e levada para o posto. Passaram quatro anos, depois desse triste dia. Mas Ngunga ainda se lembra dos pais e da pequena Mussango, sua irmã, com quem brincava todo o tempo. (Pepetela, 1981, p. 4)

As experiências que *Ngunga* adquire através de sua passagem por diversos âmbitos sociais e pelo contato com representantes de diferentes posicionamentos ideológicos (representados por personagens secundários) resultam na renovação de sua consciência

[5]Conforme depoimento publicado pela Universidade de Lisboa através do Centro de Investigação para Tecnologias Interativas (CITI). Disponível em: http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/pepetela/ngunga.html. Acesso em: 09/01/2025.

de sujeito angolano e na compreensão de seu lugar no combate contra a exploração pela metrópole lusitana. O percurso de *Ngunga* o modifica, de modo que, no final da narrativa, "um homem tinha nascido dentro do pequeno *Ngunga*" (Pepetela, 1981, p. 56).

Partindo do amadurecimento que essa vivência lhe proporciona, ele desenvolve uma nova percepção de si mesmo e do papel do angolano no processo de emancipação de Angola. A construção do protagonista como um viajante subsidia as análises que esse personagem faz da realidade circundante, visto que, por meio de suas andanças, adquire uma visão mais ampla das necessidades daquele meio social, buscando reforçar um sentimento de identidade comum entre os habitantes de todo o território angolano, sobretudo a partir da oposição ao inimigo colonialista e ao enfrentamento do mesmo tipo de dificuldades.

O processo de transformação de *Ngunga* em guerrilheiro vai do início ao fim da obra, sendo o eixo em torno do qual se desenvolve a narrativa. Assim, ele é a representação do cidadão ideal da nação que se deseja construir, de forma que a construção do protagonista no enredo tem como objetivo despertar o sentimento guerrilheiro no interior de cada angolano, pois, de acordo com a obra, esse guerrilheiro está presente em todos que não aceitam os grilhões do colonialismo. A partir da preocupação em delinear esse tipo de cidadão que se pretende formar, o conteúdo da narrativa centra-se na luta pela libertação, nos efeitos da colonização sobre a sociedade angolana e nos aspectos que precisam ser superados para a construção plena de uma nação em um meio multicultural. *Ngunga*, então, como esse tipo ideal, procura combater o sistema vigente e compreende seus direitos e deveres, assumindo seu lugar na luta pela independência.

Literatura enquanto representação da realidade e como recurso didático-pedagógico

A escrita literária expõe visões de mundo por parte do escritor, produzindo significados através de uma modalidade de representação, de apreensão e interpretação da realidade sócio-

histórica. Na representação, as diferentes formas de linguagens, sendo a literária um de seus exemplares, atribuem sentidos aos eventos, sujeitos, processos, sentidos esses que de alguma forma recuperam aquilo ou aquele(s) que foi(ram) representado(s) através de imagens, textos, signos. Os significados atribuídos são historicizados, visto que produzidos a partir de seus sistemas culturais, implicando escolhas e atribuições de valor.

Ao recuperarem ou estarem, direta ou indiretamente, referenciados em temas históricos, os discursos literários selecionam e reinterpretam os fatos, ressignificando e muitas vezes ampliando as leituras da realidade, e possibilitando um entendimento mais apurado a respeito das representações concebidas numa dada sociedade. Segundo Sandra Pesavento, "a memória social criada a partir do discurso literário se constitui numa representação que se socializa e que tem um conteúdo pragmático e socializador." (Pesavento, 1998, p.13).

As fontes literárias enquanto formas de representação da realidade podem nos fornecer uma espécie de retrato de determinado espaço-tempo em suas relações socioculturais, funcionando como um importante recurso para a análise e interpretação do período estudado.

> A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para o historiador que se volta para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção (Pesavento, 2006, p. 7).

Mesmo que não esteja diretamente baseada em fatos e situações reais, a ficção literária pode apresentar marcas da mentalidade e/ou da materialidade de determinado tempo e espaço, donde o leitor pode acessar locais ou eventos históricos a partir das descrições, referências diretas ou indiretas, das escolhas do escritor para o

enredo da obra. Nesse sentido, Literatura e História possuem distanciamentos e aproximações na medida em que observamos os objetivos de quem produz as narrativas nestes campos do conhecimento. Enquanto o historiador se compromete com a busca pela aproximação da verdade dos fatos, com o rigor metodológico no escrutínio de suas fontes, o romancista trabalha com a ficção, com a liberdade imaginativa. Muito do que a historiografia não conseguiu (ou não teve a intenção de) captar pode ser alcançado pelo escritor literário, sobretudo por sua capacidade artística de acessar lugares e sujeitos que porventura não tenham sido contemplados nos documentos oficiais. Conforme Sandra Pesavento,

> A recorrência do "uso" de um campo pelo outro é, pois, possível, a partir de uma postura epistemológica que confronta as tais narrativas, aproximando-as num mesmo patamar, mas que leva em conta a existência de um diferencial. Historiadores trabalham com as tais marcas de historicidade e desejam *chegar lá*. Logo, frequentam arquivos e arrecadam fontes, se valem de um método de análise e pesquisa, na busca de proximidade com o real acontecido. Escritores de literatura não tem este compromisso com o resgate das marcas de veracidade que funcionam como provas de que algo deva ter existido. Mas, em princípio, o texto literário precisa, ele também, ser convincente e articulado, estabelecendo uma coerência e dando *impressão* de verdade. Escritores de ficção também contextualizam seus personagens, ambientes e acontecimentos para que recebam aval do público leitor (Pesavento, 2006, p. 6).

Dados os aspectos acima elencados a respeito das produções literárias, especialmente por sua qualidade em permitir aos leitores o contato com diferentes visões de mundo e construções culturais, temos na literatura um importante aliado pedagógico no ensino básico, não apenas no estímulo à leitura por parte dos jovens, mas também nas diversas possibilidades de proposições didáticas não somente na disciplina de língua portuguesa, onde costuma ser trabalhada nas escolas, como também em história, geografia e demais ciências, a depender das abordagens da obra selecionada pelo professor, além das incontáveis alternativas de trabalhos interdisciplinares.

No caso dos dois romances de Pepetela analisados neste artigo, temos a construção de enredos diretamente baseados num importante momento histórico angolano, permitindo ao leitor estudante a compreensão de aspectos como as identidades nacionais angolanas no contexto das lutas pela libertação nacional, a configuração social e territorial deste país africano no período colonial, os efeitos da colonização sobre a população local, as relações sociais e políticas em torno dos conflitos pela independência, dentre outras questões, sob a ótica de um escritor militante que atuava como guerrilheiro enquanto escrevia tais obras.

Este trabalho também se configura como um valioso recurso didático, auxiliando os docentes da educação básica a contextualizar Angola no cenário das lutas pela independência de diversos países africanos. Nesse sentido, o uso das obras literárias de Pepetela em sala de aula pode desempenhar um papel fundamental ao proporcionar uma abordagem que atende às diretrizes da Lei 10.639/2003, legislação afirmativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica.

Considerações finais

Através do protagonismo de sujeitos angolanos, Pepetela nos mostra em duas obras literárias aspectos concernentes à construção da identidade nacional em Angola, nos permitindo a apreensão de dados do projeto de unificação nacional por parte do MPLA.

A formação de uma unidade nacional, agrupando diversas comunidades dotadas de idiomas, percursos históricos formativos e costumes próprios, foi um desafio imenso para os movimentos de luta pela emancipação, especialmente nas estratégias voltadas para a união entre pessoas de diferentes origens sob uma mesma fronteira e um governo que pudesse responder às mais diferentes reivindicações.

A literatura foi um dos principais elementos de fomento e fortalecimento do nacionalismo angolano, sobretudo no caso do MPLA, onde tivemos escritores que elaboraram obras literárias

concomitantemente à sua atuação como guerrilheiro, a exemplo de Pepetela, e teve na figura de um de seus principais líderes um escritor e poeta, Agostinho Neto, que inclusive se tornou o primeiro presidente do país independente, evidenciando a importância dos escritores literários para este movimento emancipatório.

Os romances elencados são ótimos exemplares para ilustrarmos as habilidades das obras literárias em representarem uma dada realidade, conforme a visão de mundo e as escolhas de determinado escritor, além do potencial para serem *didatizadas* por professores de diferentes áreas do saber, conforme suas abordagens e opções didático-pedagógicas.

Como se pode observar, *Mayombe* e *As Aventuras de Ngunga* apresentam excelentes narrativas para explorarmos as relações entre literatura e história, e a partir da representação literária captarmos diversos elementos da complexa história angolana em seu processo de luta pela independência.

A abordagem literária de Pepetela contribui para o debate e o entendimento a respeito da complexa formação nacional angolana, apontando alguns caminhos trilhados no decurso da guerra e, de modo amplo, da resistência à colonização. Os romances analisados tratam, sob o signo da luta anticolonial e na perspectiva de um combatente do MPLA, da formação de um país e apresentam a esperança por tempos melhores, livres da dominação colonial não apenas no que concerne ao poder político, mas adentrando todo o tecido sociocultural angolano.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique**: experiência colonial e territórios literários. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

CHAVES, Rita. Pepetela: romance e utopia na história de Angola. **Via Atlântica**, n. 2, p. 216-233, 21 jun. 1999. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/48795. Acesso em: 18. jan. 2025.

ERVEDOSA, Carlos. **Roteiro da Literatura Angolana**. Luanda: 2K – União dos Escritores Angolanos, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATA, Inocência. Pepetela: A Releitura da História entre Gestos de Reconstrução. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (orgs.). **Portanto… Pepetela**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PEPETELA. **As Aventuras de Ngunga**. São Paulo: Ática, 1981.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: Ática, 1982.

PEPETELA. "Não se festeja a morte de ninguém". [Entrevista concedida a] Rita Silva Freire. in: **Buala/originalmente publicada na Revista Caju**, no dia 30 de Dezembro de 2011. Disponível em http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/nao-se-festeja-a-morte-de-ninguem-entrevista-a-pepetela. Acesso em 15.jan.2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy LEENHARDT, Jacques (orgs.). **Discurso Histórico e Narrativa Literária**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Debates 2006. Disponível em: http://nuevomundo.revues.org/document1560.html. Acesso em 18. jan/2025.

O conceito de substância química em um manual de Ciências da Natureza de Angola: potências e limites

Hélio da Silva Messeder Neto[1]

Introdução

Angola completa no ano de 2025, 50 anos de sua libertação formal da colonização portuguesa. Todo país que se liberta do jugo da colonização enfrentará desafios no que tange à sua construção como nação, seja no campo político-econômico, seja no campo do direito, saúde e educação.

Em 1977/1978, cerca de 90% da população nativa angolana era analfabeta e sem acesso à escola (Paxe, 2021). Em 2023, esse valor, ainda alto, foi de 23%, mas mostra um avanço no que tange à realidade deixada pelo colonizador. Por óbvio, um país em reconstrução também terá problemas com a formação de professores. Ainda há uma baixa formação acadêmica e profissional dos professores, e os salários seguem pouco atrativos (Liberato, 2014; Paxe, 2023).

Para a disciplina de Química tal situação não é diferente. Nazaré, Aguilera e Papagaio (2024) relatam a situação de professores de Química do Ensino Secundário[2] do Cuanza Sul (província angolana) e afirmam:

> A pesquisa realizada permitiu caracterizar a situação actual do processo de ensino e aprendizagem da Química em 30 escolas do I e

[1] Professor de Química da Universidade Federal da Bahia. Mestre e Doutor pelo programa de Ensino, História e Filosofia da Ciência UFBA/UEFS. E-mail: helioneto@ufba.br.

[2] O ciclo secundário geral vai dos 12 aos 17 anos. O I ciclo secundário envolve a 7ª, 8ª e 9ª classes e o II ciclo secundário vai da 10ª à 12ª classe. A disciplina de química é introduzida na 8ª classe.

> II Ciclos do Ensino Secundário localizadas em oito municípios da Província do Cuanza Sul, cujos resultados são preocupantes, pelas seguintes debilidades: Falta de Professores formados em Química; Falta de meios de ensino adequados; Salas de aulas inadequadas (pelas infiltrações de água, falta de iluminação, ventilação e janelas, os quadros e os móveis estão obsoletos e não permitem a visibilidade e a postura correcta, existe excesso de alunos em salas de aulas, até 60); Falta de biblioteca e as escolas que possuem, apresentam insuficiência de livros e falta de internet, para responder as necessidades reais dos professores e alunos; Falta de laboratório de Química e as escolas que possuem apresentam insuficiência de recursos humanos e materiais, o que os torna inoperantes; Falta de refeitório em muitas escolas. Também observamos que os quartos de banho para os alunos estão em estado de degradação, por falta de água, iluminação e higienização, muitas escolas têm esta dependência fechada (Nazaré; Aguilera; Papagaio, 2024, p.19).

Como podemos perceber, trata-se de uma realidade dura que se assemelha a muitas escolas brasileiras, em que as condições estruturais são difíceis (Schneider; Frantz; Alves, 2020) e nas quais a carência de professores de Química com formação também se mostra um desafio (Silva; Bravo; Carneiro, 2022).

No início do ano de 2025, tive a oportunidade de conhecer o Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, na cidade do Sumbe, que abriga, entre outros cursos, a licenciatura em Química. Conversando com as professoras e os professores do local[3], pude perceber que os alunos de lá, assim como os do curso de Química aqui da Universidade Federal da Bahia (UFBA), enfrentam problemas relacionados aos conceitos básicos da disciplina, oriundos da educação básica. Diante dessa conversa,

[3] Agradeço à Professora Pascalina Maria de Nazaré pela recepção em Angola e por me apresentar a instituição e o laboratório de Química. Agradeço, também, ao Projeto Formação de Professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES), aprovado no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, Edital 16/2023 da Capes, que me permitiu o contato com a instituição.

resolvi também conhecer a biblioteca da instituição para identificar os livros didáticos angolanos e entender como a educação básica trabalha com os conteúdos químicos. Sabemos que o livro didático, principalmente em contextos de professores sem formação específica, termina por direcionar de forma muito intensa o trabalho docente e discente em sala de aula.

No entanto, a biblioteca não dispunha de exemplares de livros de Química para o que em Angola é chamado de Ensino Secundário Geral. Encontrei apenas um livro da 5ª classe[4], etapa em que os alunos passam a estudar a disciplina denominada Ciências da Natureza. Apesar de não ser exatamente o que eu esperava encontrar, ainda assim considerei relevante analisá-lo, por alguns motivos que enumero a seguir:

1- É um livro disponível na biblioteca. Entendo que trabalhar com o material disponível na biblioteca do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED CS) é relevante, pois os licenciandos em formação na instituição podem cotejar a análise que fiz neste artigo utilizando o material ali acessível.

2- O livro que analiso está disponível em repositório oficial no site https://www.sepe.gov.ao/ao/catalogo/eloja/manuaisescolares/manuais-por-classes/5-classe/ciencias-da-natureza/. Não encontrei, com facilidade e em fontes confiáveis, os livros da 8ª a 12ª classes. Essa disponibilidade do exemplar na internet, por meio de uma fonte oficial, também permitirá que a análise que faço do livro possa ser confrontada por professores e pesquisadores de outras localidades.

3- Entendo que, do ponto de vista metodológico, a análise que realizei pode servir de ponto de partida para que professores e pesquisadores de Angola, com acesso aos manuais, investiguem o ensino secundário angolano, verificando se o conceito de substância química mudou ou permaneceu em relação ao manual da 5ª classe.

[4] A 5ª classe compõe o ensino primário que vai da 1ª a 6ª classe e tem início quando a criança tem 6 anos de idade.

Entre todos os conceitos que poderia analisar no livro, optei pelo conceito de substância, que é um conceito químico central (Schummer, 1998) e sempre introduzido nos anos iniciais do estudo sobre os materiais existentes no mundo, podendo facilitar ou prejudicar o entendimento da química em anos subsequentes.

Em termos de síntese, este texto apresentará uma análise do conceito de substância em um livro angolano da 5ª classe, buscando identificar potências e lacunas do conceito apresentado neste manual. Para cumprir esse objetivo, escrevo, no próximo tópico, sobre como a literatura da área de Ensino de Química trabalha o conceito de substância; logo em seguida, apresento notas metodológicas sobre a análise do livro e, por fim, os resultados e conclusões da análise realizada.

Substância: um conceito central para química

O conceito de substância é considerado basilar por muitos autores da química (Schummer, 1998; Johnson, 2000; Lima; Barbosa, 2005). Identificar, operar, caracterizar e criar novas substâncias faz parte da história do desenvolvimento da ciência que estuda a matéria e suas transformações. O conceito de substância abarca, portanto, uma forma de entender a própria química, pois é a partir das substâncias, ou da ideia de substância, que operamos no laboratório, explicamos submicroscopicamente os processos, debatemos os estados físicos da matéria e discutimos leis ponderais, entre outros aspectos.

Apesar da importância desse conceito, nos livros e nas práticas pedagógicas costuma-se tratá-lo com certa trivialidade, como se um punhado de palavras e definições simples fosse suficiente para abarcar um conceito central e complexo. Por isso, concordo inteiramente com Johnson (2000, p. 175, tradução nossa):

> A ideia de uma substância é tão fundamental para a química que, como educadores, devemos nos perguntar se reconhecemos isto como uma ideia que precisa ser ensinada. Nós não podemos

> simplesmente detalhar propriedades como se o conceito de substância estivesse subentendido. Ao contrário, precisamos mudar a direção e focalizar na ideia de como propriedades são usadas para definir o que uma substância é. Sem isso, as crianças não serão capazes sequer de reconhecer uma transformação química.

Não bastasse a importância do conteúdo sobre substância, ainda encontramos, no processo de ensino, confusão entre os conceitos de substância, elemento químico, substância simples e substância composta, que frequentemente aparecem de modo indiscriminado ou apenas como um glossário memorístico, sem que os estudantes compreendam o que estão tratando.

Para prosseguir com o debate, é importante definir substância e, a partir dela, discutir alguns elementos do ensino desse conceito. Tomo como referência a definição oferecida por Bellas e colaboradores (2019, p. 20), que define substância química como: *material puro que apresenta composição constante em transições de fase e propriedades físicas com valores característicos sob condições especificadas, cuja representação é feita por sua fórmula química*.

Comecemos entendendo que toda substância é um material puro. A pureza do material é algo determinado historicamente, pelas técnicas de separação disponíveis em cada época. Assim, materiais considerados puros em momentos históricos anteriores mostraram-se misturas à medida que as técnicas de separação avançaram. Aqui temos duas implicações importantes para o ensino do conceito de substância: primeiro, se toda substância é um material puro, o termo "substância pura" é redundante; se não for puro, não é substância, é mistura. A segunda implicação diz respeito à necessidade de discutir substância com crianças e adolescentes considerando os processos de purificação e separação de misturas, abordagem que confere materialidade à ideia de substância.

A definição também menciona propriedades físicas com valores característicos sob condições especificadas. Aliadas ao processo de observação dos processos de separação, a

determinação dessas propriedades em condições específicas é relevante para o ensino do conceito de substância. Por exemplo, quando afirmamos que a água pura (ou seja, a substância água) entra em ebulição a 100 °C, estamos nos referindo à condição específica de pressão de 1 atm. Densidade, ponto de fusão e ponto de ebulição dependem das condições do sistema, mas uma vez determinadas, essas condições servem como boas pistas para identificar uma substância. Debater substância química[5] sem considerar suas propriedades impede a apreensão conceitual pelos estudantes.

Até aqui, o debate a partir da definição de substância permaneceu no campo macroscópico. A definição apresentada também considera seu caráter submicroscópico. Ao afirmar que a substância apresenta composição constante em transições de fase, Bellas e colaboradores (2019) destacam que existe um tipo de constituinte (átomo, grupo de íons ou moléculas) capaz de explicar a constância das propriedades macroscópicas. Por exemplo, o fato de que, na transição de fases, há apenas moléculas H_2O é o que garante as propriedades constantes da substância água; o mesmo ocorre com o cloreto de sódio puro, cujo constituinte é o agregado iônico $(Na^+Cl^-)_n$, que assegura as propriedades do composto. Logo, do ponto de vista submicroscópico, a substância é um material definido por um constituinte representado pela fórmula química.

É importante destacar a diferença entre substância e elemento químico. Muitas vezes, o professor trata elemento químico como sinônimo de substância simples, o que provoca erros de compreensão. Por exemplo, ao afirmar que o elemento oxigênio é gasoso, usamos "elemento" como sinônimo de substância simples. Para esclarecer aos estudantes que estão começando a aprender química, é necessário explicar que elemento químico é um tipo de átomo identificado pelo número

[5] Opto por usar a ideia de substância química aqui, pois trato especificamente do da palavra "substância" no contexto da química. A palavra substância tem outros tratos possíveis como, por exemplo, no campo da filosofia. Para saber mais, sugiro ler: Silva (2011).

de prótons; quando os constituintes químicos de uma substância são formados por apenas um elemento químico, temos uma substância simples; caso o constituinte da substância tenha mais de um elemento químico, trata-se de uma substância composta. Assim, conceitualmente, é melhor explicar aos estudantes que, ao olharmos para a tabela periódica e falarmos de oxigênio gasoso, estamos nos referindo à substância simples oxigênio, formada por moléculas O_2 (seu constituinte).

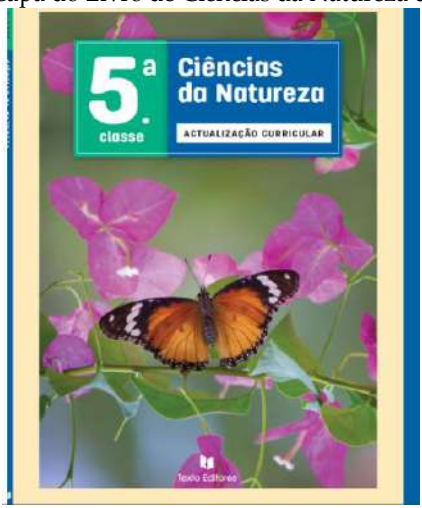
Estabelecido o debate sobre substância química, passo para o próximo tópico, em que explicarei a metodologia do estudo que realizei sobre o conceito de substância no livro angolano.

Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa se iniciou com a minha visita ao Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, na cidade do Sumbe, em Angola. Durante a visita, pude conhecer o funcionamento do curso de licenciatura em Química, alguns professores, os laboratórios, os currículos e alguns alunos. No processo de visita às instalações do instituto, fiz uma visita à biblioteca e solicitei à funcionária que me mostrasse onde estavam os livros didáticos do espaço.

No campo dos livros didáticos específicos de Angola, encontrei as coleções voltadas para os estudantes de 1ª a 5ª classe. Infelizmente, não encontrei o acervo de livros angolanos das 8ª a 12ª classes, que conteriam a disciplina específica de Química. Ao analisar mais detalhadamente os livros da 1ª a 5ª classe, percebi que, especificamente, o livro da 5ª classe trabalhava com conteúdos de Ciências da Natureza, incluindo conteúdos químicos.

Figura 1 - Capa do Livro de Ciências da Natureza da 5ª Classe



Fonte: Miguel; Agostinho; Freitas (2018).

O manual da 5ª Classe de Ciências da Natureza tem 106 páginas escrito por Afonso Miguel Piedade, Silissóli Agostinho, Maria Milagre de Lourdes Freitas. No livro são trabalhados 8 temas sendo eles: corpos da natureza; o ar na natureza; energia; água; crosta terrestre; o meio em que vivemos; alimentação e saúde; higiene e saúde. Além disso o manual conta com um glossário com algumas definições e o tópico com as referências.

Uma análise detalhada do manual didático permitiu-me perceber que o livro introduzia e dialogava com o conceito de substância. Utilizando um smartphone, digitalizei já partes do texto que entendi naquele momento que tratavam do conceito de substância e depois encontrei-o gratuitamente disponibilizado em página oficial. Nestas mesmas páginas, tentei localizar os manuais do ciclo secundário geral, para realizar uma comparação do conteúdo, mas não obtive sucesso; eles não estavam disponíveis no site[6].

[6] O site em que o livro foi encontrado: https://www.sepe.gov.ao/ao/catalogo/eloja /manuais-escolares/manuais-por-classes/5-classe/. Lá estão disponíveis livros da 1ª a 6ª classe. Apenas o manual da 5ª classe trabalha com conceitos relacionados à matéria.

Com o livro em mãos — tanto digitalizado quanto disponível na internet — passei a analisar o material orientado por três questões:

1. Como está definido o conceito de substância?

2. Quais exemplos e contextos são utilizados para trabalhar o conceito de substância?

3. Como os conceitos de substância simples, substância composta e elementos químicos aparecem no livro em diálogo com o conceito de substância?

A primeira pergunta orientadora surge, uma vez que para analisar o conceito é importante saber como o livro traz sua definição, no entanto nem sempre isso é suficiente, uma vez que às vezes a definição está correta, mas os exemplos e contextos em que o conceito aparece estão equivocados, por isso fiz a segunda pergunta norteadora. A terceira pergunta vem da própria história do conceito de substância em que substância simples e composta se confundem com a noção de elemento químico e por isso merece ser um aspecto a ser avaliado.

Orientando-me em Gibbs (2009), separei as partes do livro que continham respostas a essas perguntas e, ao agrupá-las por semelhanças, pude extrair dois enunciados que sintetizam os principais achados da análise do livro. São eles:

1. Substância como pequenas partículas de um corpo

2. Um debate contextual sobre a realidade angolana: o conceito de substância e seu caráter prático

Na próxima seção, apresentarei esses dois enunciados, utilizando trechos do livro para sustentar minhas argumentações. Na medida do possível, quando os resultados se assemelharem aos obtidos no Brasil, farei considerações a respeito.

No entanto, antes de avançar para os resultados, preciso destacar que não tenho a intenção de me colocar como juiz soberano na análise do livro didático. Sei da dificuldade de escrever um livro, principalmente sem conhecer profundamente a realidade angolana. Deste modo, entendo que os professores de Angola, formados ou em formação, podem avaliar o material que apresentei e incorporar aquilo que julgarem conveniente ou mesmo descartar as críticas

feitas, se assim desejarem. Coloco-me também à disposição para dialogar com os professores que lerem este texto, a fim de que possamos juntos encontrar caminhos possíveis na construção de uma Química que caminhe na direção da emancipação.

Análise dos resultados: o que diz o manual da 5ª Classe?

Substância como pequenas partículas de um corpo

É logo no capítulo 1 que o conceito de substância é definido. Vejamos o parágrafo em que isso ocorre:

> A matéria é constituída por pequenas partículas chamadas substâncias. Repara na figura da página anterior e vê a quantidade de substâncias que te cercam. **O ferro, a água, o sal, a madeira e o ar são substâncias**. O ferro é uma substância, mas o prego, feito do ferro, é um corpo. Então vamos definir substância. **Substância é tudo aquilo de que se compõe um corpo físico**, ou seja, **são as diferentes espécies de matéria**. O corpo é a porção limitada de matéria, isto é, tem peso e ocupa espaço (Piedade; Agostinho; Freitas, 2018, p. 12, grifo nosso).

Aqui, podemos perceber que os autores tentam vincular a ideia de substância aos materiais que cercam o estudante, o que poderia ser potente para o aprendizado. No entanto, há equívocos conceituais: madeira e ar, por exemplo, não são substâncias, mas misturas. O ar é composto de diferentes substâncias (pelo menos N_2, O_2 e CO_2) (Dias, 2021). Da mesma forma, a água e o sal de cozinha, em nosso cotidiano, são encontrados como misturas. Há, portanto, uma confusão ao não relacionar substância com pureza.

Ao definir substância como tudo aquilo que compõe o corpo físico, os autores não estão errados, uma vez que todo corpo físico é, de fato, composto de substâncias. Contudo, um conceito precisa ajudar a entender o objeto e circunscrevê-lo (Hardy-Valée, 2013), o que não ocorre com a definição apresentada no manual. Ela não

consegue separar substância de mistura, o que fica evidente nos exemplos fornecidos pelos autores.

Há também um problema conceitual ao definir substância como pequenas partículas de um corpo. A substância não é definida como partícula; ela é formada por partículas, que são átomos, íons e moléculas. São esses constituintes que formam as substâncias.

O uso equivocado do conceito de substância também aparece em outras partes do livro. Vejamos:

> Ao observares a figura ao lado, vês que há uma camada mais superficial constituída por partículas soltas. É o solo. Esta é a camada mais superficial da crusta terrestre. É composta por pequenos fragmentos de **rochas (substâncias inorgânicas sem vida) e resto de animais e plantas (substâncias orgânicas com vida).** (Piedade, Agostinho, Freitas, 2018, p. 66, grifo nosso).

Aqui, os autores deveriam ter usado o conceito de material ou matéria inorgânica, e não de substância. Todos esses materiais são misturas e não correspondem a um material puro que possa ser caracterizado como substância. Essa aproximação entre substância e material também foi observada em alguns livros brasileiros, como destacam Bellas e colaboradores (2019, p.21):

> Em alguns trechos, substância e material aparecem juntos, sugerindo uma aproximação conceitual; em outros, encontram-se separados, criando um distanciamento semântico. De modo geral, não fica clara a **necessidade de emprego do conceito de substância em determinados contextos, deixando a desejar esclarecimentos acerca da distinção entre os conceitos de substância e material (**grifo nosso).

Mas o manual também acerta no emprego do conceito de substância e mistura em muitos momentos do texto, como é possível ver abaixo:

> A água do mar é salgada e é dela que se extrai o sal utilizado nas nossas cozinhas. O sal encontra-se dissolvido na água do mar, mas além dele **há na água do mar outras substâncias dissolvidas** (Piedade, Agostinho, Freitas, 2018, p.58, grifo nosso).
>
> Na água do mar, além do sal, encontram-se **outras substâncias aí dissolvidas como** O_2 (Oxigénio) ou CO_2 (dióxido de carbono), etc. (Piedade, Agostinho, Freitas, 2018, p.59, grifo nosso).
>
> **O ar é uma mistura de vários gases**. É composto principalmente por oxigénio, azoto, que se apresenta em maior percentagem, vapor de água, dióxido de carbono, hidrogénio, gases raros, micróbios, poeiras e **outras substâncias**. Nesta composição do ar dá-se maior importância ao oxigénio, porque é o gás essencial à respiração dos seres vivos (Piedade, Agostinho, Freitas, 2018, p. 20, grifo nosso).

Nessas passagens, a ideia de substância é usada de maneira correta, inclusive listando materiais que podem ser caracterizados como substâncias. É curioso que, no mesmo livro, temos a afirmação de que o ar é composto por várias substâncias e, portanto, uma mistura, mas também a ideia de que o ar é uma substância. Isso leva a crer que o conceito de substância está sendo usado como sinônimo de material.

Não há, no texto, uma discussão submicroscópica do conceito de substância (quanto à sua composição atômica-molecular). Entendo que isso ocorre devido à faixa etária para o qual o livro é escrito (alunos de 10 anos), para a qual não é comum trabalhar com partículas. Entretanto, considero que isso poderia ser uma aproximação inicial para estudantes que já podem começar a compreender que a matéria é formada por átomos, moléculas e íons.

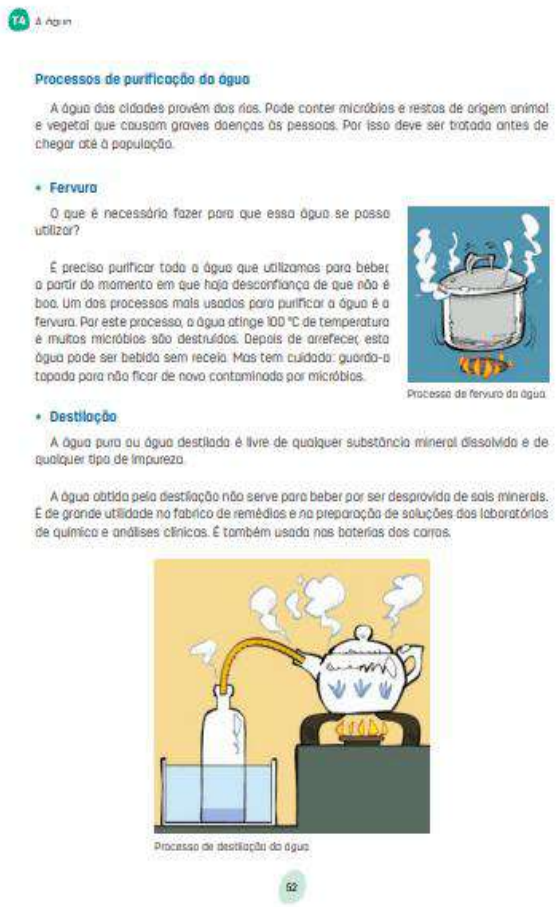
Por fim, o conceito de substância, assim como nos livros brasileiros (Bellas et. al, 2019), tangencia apenas o debate sobre técnicas de purificação, ajudando pouco o estudante a relacionar substância com pureza. O texto também não usa, e considero isso adequado para a abordagem que ele escolhe, os conceitos de

substância simples e composta. Também não encontrei no material o uso da redundância "substância pura"

Um debate contextual sobre a realidade angolana: o conceito de substância e seu caráter prático

O manual didático aborda o conceito de substância trabalhando com alguns contextos sociais presentes em Angola. Vejamos o debate que ocorre no contexto da purificação da água:

Figura 2 – Reprodução da página 52 do livro de Miguel, Agostinho, Freitas



Processos de purificação da água

A água das cidades provém dos rios. Pode conter microbios e restos de origem animal e vegetal que causam graves doenças às pessoas. Por isso deve ser tratada antes de chegar até à população.

• Fervura

O que é necessário fazer para que essa água se possa utilizar?

É preciso purificar toda a água que utilizamos para beber a partir do momento em que haja desconfiança de que não é boa. Um dos processos mais usados para purificar a água é a fervura. Por este processo, a água atinge 100 °C de temperatura e muitos microbios são destruídos. Depois de arrefecer, esta água pode ser bebida sem receio. Mas tem cuidado: guarda-a tapada para não ficar de novo contaminada por microbios.

Processo de fervura da água

• Destilação

A água pura ou água destilada é livre de qualquer substância mineral dissolvida e de qualquer tipo de impureza.

A água obtida pela destilação não serve para beber por ser desprovida de sais minerais. É de grande utilidade no fabrico de remédios e na preparação de soluções dos laboratórios de química e análises clínicas. É também usada nas baterias dos carros.

Processo de destilação da água

52

Fonte: Miguel; Agostinho; Freitas (2018).

Vejamos que o tratamento dado aos processos de purificação aqui é basicamente voltado para a saúde dos estudantes. Angola ainda enfrenta surtos de cólera e muitas regiões não dispõem de saneamento básico (Organização Mundial da Saúde, 2025). Nesse contexto, o debate sobre purificação da água assume um caráter importante, embora ainda se concentre no indivíduo, sem que haja no livro uma discussão sobre questões estruturais que impeçam que a água chegue pura nas casas angolanas. Também falta um debate mais detalhado sobre estações de tratamento; no entanto, de modo geral, esse vínculo com a aplicação do conceito pode ajudar na compreensão.

Destaco, ainda, como muito interessante a apresentação do processo de destilação. É bastante comum que, na primeira vez em que o estudante é apresentado ao conceito de destilação, sejam exibidas vidrarias de laboratório e destiladores pouco acessíveis. Não sou contra a apresentação desses materiais; entendo que ela é necessária para que os estudantes vejam que existem equipamentos adequados. Porém, num primeiro momento, em que os alunos estão conhecendo o princípio da técnica, a imagem apresentada no livro é excelente, pois permite compreender como ocorre um processo de purificação por aquecimento e resfriamento da água usando materiais familiares aos estudantes, permitindo que eles, nesse momento, foquem no processo.

Há um equívoco conceitual nesta imagem ao considerar que a água destilada é água pura. Na realidade, a água destilada não é totalmente pura; por isso, existem processos de bidestilação, por exemplo, utilizados na produção de alguns medicamentos. O correto seria afirmar que a água destilada está mais próxima da pureza. Embora entenda que os processos de bidestilação não precisem ser apresentados para crianças dessa idade, o conceito de pureza já deve ser introduzido do seu modo correto vinculado a processos operacionais de separação de mistura. Isso proporciona inclusive um debate rico em que não necessariamente o material puro será aquele melhor para o consumo, mas que a depender da

finalidade específica do material poderemos precisar dele mais ou menos puro.

Trabalhando o conceito de pureza corretamente é importante para, por exemplo, na temática água o debate sobre potabilidade da água ganhe contornos mais definidos. Uma água potável poderá ter alguns materiais dissolvidos nela e outros não e resta saber que processos permitem que tenhamos água que seja própria para o consumo. Apontar para esse sentido, dá ao conceito de pureza mais precisão e melhor uso social.

Outro exemplo de contextualização importante, que traz à discussão o conceito de substância, pode ser observado na imagem abaixo, no debate sobre a mineração

Figura 3 – Reprodução da página 72 de Miguel, Agostinho, Freitas

Minérios

Minério é a associação de vários minerais dos quais se pode extrair metais como o ferro, o zinco, o alumínio e outros. O minério só tem valor quando, depois de extraído, é comercializado ou se pode constituir como matéria-prima para as indústrias.

Angola é um país rico em minérios.

Certamente já ouviste falar de minérios como o diamante, o ferro, o cobre, etc.

Em tua casa tens panelas de alumínio e outros utensílios. Alguma vez pensaste nas transformações que o alumínio sofre desde que é retirado das minas até ser transformado no metal de que são feitas as panelas?

O alumínio é extraído de um minério que existe em certas regiões de Angola, como no Bié, em Luanda, no Namibe, etc. O alumínio é um metal muito leve que serve para o fabrico de aviões, carros, tubos, utensílios de cozinha e outros. É um bom condutor do calor.

O lugar de grande concentração natural de um minério chama-se jazigo.

Alguns minérios

- **Alabastro**

É uma variedade de gesso compacto de cor branca.

Serve para fazer estatuetas e outros objectos. Também é muito usado em construção civil.

Encontra-se na Baía Farta, em Cacuaco, Dombe Grande, Quijiba, etc.

Como acabaste de verificar, Angola é um país rico em minérios. No entanto, a sua exploração deve ser cuidada para se evitar poluições e desequilíbrios no ambiente.

- **Cobre**

Em Angola, o cobre localiza-se em muitas províncias como, por exemplo, no Uíge (no Bembé), no Cuanza Sul (região de cachoeiras do Binga), no Cuanza Norte (Zenza), em Benguela (Biópio) e no Namibe, entre outros.



Fonte: Miguel; Agostinho; Freitas (2018).

Aqui, as substâncias metálicas não são tratadas como mera abstração, mas apresentam um vínculo com a realidade angolana e sua produção. Embora o destaque dado à produção seja incipiente, considero isso um avanço em relação aos livros brasileiros, que frequentemente abordam os metais de maneira superficial, sem mostrar a substância em sua concretude (Santos,2021). Defendi que as substâncias precisam ser trabalhadas de forma concreta[7] em outro texto:

> A historicidade, o movimento e a dinamicidade do conteúdo permitirão que o aluno, ao se apropriar dessas objetivações humanas, atinja uma compreensão mais sintética da prática social global, uma consciência filosófica que supera, por incorporação, o senso comum. No entanto, isso não irá acontecer se o professor ficar ensinando apenas o que é átomo, íon, molécula ou quaisquer outros conceitos estruturantes da química sem mostrar seu movimento, sua concretude na realidade objetiva. Assim, os conceitos que pertencem a estrutura interna da química representam uma etapa essencial no processo de ensino histórico-crítico, mas insuficiente para o grau de consciência que queremos atingir com essa pedagogia (Messeder Neto, 2022, p. 277).

Entendo que esse manual caminha nesse sentido, embora ainda o conteúdo apareça de modo descritivo e pouco crítico, sem apontar por exemplo quem explora essas substâncias em território angolano.

Considerações Finais

O trabalho com o conceito de substância é essencial para o entendimento da Química, e ele deve ser consistente desde a tenra

[7] O termo concreto aqui está vinculado à tradição marxista que considera o concreto como síntese de múltiplas determinações (Marx, 2011). Quando defendo um ensino concreto não importa se o acesso ao átomo se dá por modelos ou outras abstrações, mas sim que para que esse conhecimento seja de fato entendido ele precisa ganhar mais determinações que vão além destas abstrações "puras". È preciso que esse conhecimento seja encarnado na prática social, por isso concreto.

idade. O objetivo deste texto foi analisar o conceito de substância em um livro da 5ª classe distribuído pelo governo angolano. Ao apontarmos os limites e avanços desse livro, esperamos abrir um diálogo franco com os professores de Química do Brasil e de Angola, no sentido de defender a precisão conceitual e a concretude do conteúdo, evitando que nossos estudantes tenham diante de si um conhecimento superficial.

Em tempos em que a defesa de conteúdos é considerada fora de moda, doutrinadora ou mesmo colonizadora, defendemos que aprender Química é essencial para que a população marginalizada possa reivindicar seus direitos. Como nos lembra acertadamente Saviani (2008, p.45): "Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".

Isso significa que devemos analisar com rigor o que oferecemos às nossas crianças e jovens, no sentido de proporcionar a elas o melhor possível, dentro das condições disponíveis, para formar sujeitos capazes de apontar caminhos para a transformação social. Em um país com apenas cinquenta anos de independência formal, é mais do que urgente implicar os professores nessa batalha, ideias que nada têm de doutrinação, mas que, ao se colocarem a favor dos explorados, assumem o compromisso político com a verdade e desvelam a ideologia[8] presente nos materiais didáticos que subestimam a capacidade das nossas crianças ou oferecem conceitos equivocados.

A aula de Química cumpre sua função política não quando repete jargões prontos ou palavras de ordem, mas quando ensina os conceitos articulados com a realidade social, apontando para a superação da exploração. Espero que a análise aqui apresentada seja mais uma contribuição para que outras avaliações dos livros brasileiros e angolanos possam ser realizadas com base no rigor conceitual e na sua existência concreta dos conceitos na sociedade.

[8] Para ver mais profundamente as relações entre verdade e ideologia sugiro leitura de Mendes e Messeder Neto (2025).

Referências

BELLAS, Renata et al. O conceito de substância química e seu ensino. **Química Nova na Escola**, v. 41, n. 1, p. 17-24, 2019.

DIAS, Nelson Luís. Uma Revisão do Efeito da Composição Química da Atmosfera sobre a Constante de Gás do Ar Seco em Múltiplas Escalas de Tempo. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 36, n. 2, p. 211-218, 2021.

GIBBS, Grahan. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HARDY-VALLÉE, Benoit. **O que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

JOHNSON, Philip. Children's understanding of substances, part 1: recognizing chemical change. **International Journal of Science Education**, v. 22, n. 7, p. 719-737, 2000.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 1003-1031, 2014.

LIMA, Maria Emília. C. e BARBOZA, Luciana. C. Ideias estruturadoras do pensamento químico: uma contribuição ao debate. **Química Nova na Escola**, n. 21, p. 39-43, 2005.

MARX, Karl**. Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, Carolina Borghi; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Fake News e Ensino de Ciências da Natureza: apontamentos contra a ideologia e em defesa do conhecimento científico. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 25, e57710, p. 1-21, 2025.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. O ensino da química na pedagogia histórico-crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto alegre, v. 27, n. 2, p. 271-293, 2022.

MIGUEL, Afonso; AGOSTINHO, Piedade Silissóli; FREITAS, Maria Milagre de Lourdes;**. Ciências da Natureza – 5.ª classe.** 1. ed. Luanda: Texto Editores, Lda., 2018.

NAZARÉ, Pascalina Maria de; AGUILERA, Marianela Parra; PAPAGAIO, Osvaldo Patrocínio Manuel**. A identidade profissional dos professores de Química do ensino secundário do Cuanza Sul – Angola.** Trabalho apresentado no III Encontro de Jovens Investigadores da CPLP sobre África (EJICPLP África), 2024, Luanda.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Notícias sobre surtos de doenças: cólera em Angola**. 28 mar. 2025. Disponível em: http://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news/item/2025-DON562. Acesso em: 31 ago. 2025.

PAXE, Isaac. Angola 1975-2020: 45 anos de peregrinação no direito à Educação. In: CRUZ, Elisabete; MANUELl Carlos; QUIXINA, Y. **Angola 45 anos**: o político, o social, o económico e o cultural: entre balanços e perspectivas 1ed. Mayamba Editora, Luanda, 2021

SANTOS, Victor Ferreira Dias. **Entre o broto e a rosa do clássico: análise histórico-crítica do movimento dos conteúdos nos livros didáticos de Química**. 293 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32562. Acesso em: 7 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Infraestrutura das Escolas Públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2020.

SCHUMMER, Joachim. The chemical core of chemistry I. HYLE – **An International Journal for the Philosophy of Chemistry**, v. 4, n. 2, p. 129-162, 1998.

SILVA, João Roberto Ratis Tenório. **Um perfil conceitual para o conceito de substância.** 2011. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Formação de professores de Química no Brasil: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, 2022.

PONTOS DE PARTIDA E CHEGADA:
DESIGUALDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre silêncios e silenciamentos: desigualdades socioambientais em materialidades discursivas sobre Angola

Fátima Aparecida de Souza[1]
Bernardo Sacanene[2]
José Carvalho da Conceição Pedro Chipia[3]

Considerações iniciais

Este texto resulta de uma experiência realizada em uma oficina intitulada "Silêncios e silenciamentos sobre desigualdades socioambientais em enunciados jornalísticos/midiáticos e didático-pedagógicos: reflexões para o ensino da leitura e da escrita no ensino básico" que teve como objetivo analisar como se constituem os silêncios e os silenciamentos sobre desigualdades socioambientais em materialidades que tratam dessa temática, envolvendo, em certa medida, o território angolano.

A oficina ocorreu como parte das atividades do "III Seminário Socioambiental Angola - Brasil: Educação, Tecnologias e Saúde", realizado no Instituto Superior de Educação do Sumbe, em junho de 2025, em parceria com instituições angolanas e brasileiras, com o objetivo de discutir ações para o enfrentamento dos impactos socioambientais. A oficina integra o projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES), vinculado ao "Programa

[1] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: fatima.souza@ufba.br.
[2] Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB), Caxito, Bengo, Angola. E-mail: bernardo.sacanene@espbengo.edu.ao.
[3] Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), Sumbe, Cuanza Sul, Angola. E-mail: josecarvalhochipia@gmail.com.

Abdias Nascimento" e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa Abdias Nascimento, articulado ao Ministério da Educação do Brasil, promove a mobilidade acadêmica de discentes de mestrado e doutorado, possibilitando a realização de estágios no exterior, além de viabilizar a participação de docentes em missões internacionais. Trata-se de uma iniciativa que contribui para a ampliação das pesquisas e para o fortalecimento da cooperação internacional no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPG).

A primeira edição do PROLEDES, cuja parceria envolveu Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e angolanas, ocorreu entre 2024 e 2025, permitindo que nove estudantes de mestrado e de doutorado de diferentes PPGs realizassem mobilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) de Angola. Em meados de 2025, passam a integrar o projeto IES de Cabo Verde e do Senegal. Dessa parceria, participam, no Brasil, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB); em Angola, o Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe) e a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESP-Bengo); em Cabo Verde, a Universidade de Santiago (US); e, no Senegal, a Universidade Cheik Anta Diop (UCAD).

Entre as missões docentes, destacamos o desenvolvimento de ações de formação de professores voltadas à problematização das desigualdades socioambientais, das quais emergiu a oficina mencionada, no ISCED-Sumbe. O público-alvo da oficina foi composto por cerca de 30 pessoas, entre elas, docentes e discentes de diferentes IES angolanas e brasileiras, engajadas na análise de silêncios e silenciamentos acerca das desigualdades socioambientais presentes em distintas materialidades discursivas envolvendo Angola.

A referida oficina baseou-se nas contribuições de Paviani e Fontana (2009) que discutem as estratégias metodológicas do que denominam Oficina Pedagógica, ressaltando que essa proposta

atende a duas finalidades: a primeira consiste na "articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz"; a segunda, na "vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes". (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Com base nas estratégias metodológicas propostas, apresentamos um recorte das atividades realizadas na referida oficina, centrando-nos na análise de materialidades relacionadas às questões socioambientais, com ênfase na abordagem teórico-metodológica do silêncio e do silenciamento de Orlandi (2007). A oficina foi dividida em três momentos: (a) apresentação da abordagem teórico-metodológica, por meio da qual discutimos os conceitos de silêncio e silenciamento em Orlandi (2007); (b) discussão coletiva sobre silêncio e silenciamento em materialidades discursivas sobre questões ambientais em Angola; (c) elaboração de legendas para algumas obras de arte produzidas por Cammaranarte, artista plástico brasileiro, as quais também abordam questões ambientais.

Neste capítulo, registramos apenas os resultados das análises referentes ao segundo momento da oficina: a discussão coletiva a partir de materialidades discursivas sobre desigualdades socioambientais em Angola. Na próxima seção, exporemos esses resultados, tomando como referência os silêncios e silenciamentos e sua relação com o dizível e o não dizível. Para tanto, selecionamos três recortes das materialidades discursivas: (1) título, foto e legenda de uma notícia veiculada pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o desempenho climático em Angola; (2) recorte de uma reportagem publicada pela Revista Austral sobre a diversidade ecológica do país; e (3) recorte da subseção de um manual didático de Ciências da Natureza da 5ª classe, que aborda a poluição atmosférica.

Silêncios e silenciamentos: a relação entre o dizível e o não dizível em materialidades discursivas sobre desigualdades socioambientais em Angola

Conforme exposto, a oficina contou com a participação de discentes e docentes de distintas áreas do conhecimento oriundos de diferentes Instituições de Ensino Superior de Angola e do Brasil, o que favoreceu o debate em uma perspectiva multidisciplinar. Professores e estudantes das áreas da Linguagem, das Ciências Naturais, das Ciências Sociais, da Saúde, das Engenharias, da Administração e de outros campos do saber participaram da atividade formativa e analisaram as materialidades selecionadas para a atividade.

Para dar início à discussão, após a apresentação teórica por parte dos proponentes sobre as categorias de silêncio e silenciamento, com base nos estudos de Eni Orlandi (2007), os participantes foram instigados a refletir sobre o que entendiam por silêncio. A pergunta inicial foi: "O que é o silêncio?" A essa questão, aparentemente simples de responder, subjaz uma complexidade que envolve dimensões sócio-históricas, políticas, discursivas, ideológicas que mobilizam diferentes campos do saber.

As respostas foram múltiplas considerando o silêncio desde sua concepção mística até a sua significação na e pela linguagem. Esta última concepção, que guia as discussões propostas, foi o ponto de partida para as análises dos silêncios e dos silenciamentos, com apoio das contribuições da Professora Eni Orlandi, pesquisadora responsável pelos desdobramentos dos estudos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa no Brasil.

Orlandi (2007), em sua obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, propõe uma reflexão sobre os significados do silêncio e sustenta que essa abordagem nos permite aprofundar a compreensão dos efeitos contraditórios da produção de sentidos na relação entre o dizer e o não-dizer. Para a autora, silêncio é materialidade e reforça que todo dizer mantém uma relação com o não-dizer, pois aquilo que parece evidente é atravessado pelo

político. Esse caráter político não se inscreve na esfera da intencionalidade de um sujeito que realiza suas escolhas, mas de um sujeito discursivo que, segundo a AD, é clivado, constituído e afetado pelas condições de produção, ou seja, um sujeito que carrega em si uma memória discursiva que o determina e o posiciona nos processos de produção de sentido.

Souza (2023), ancorada nos estudos de Orlandi (2007), ao discutir o silêncio tendo como base o discurso, atenta para a inexistência de marcas formais relacionadas a ele e observa a necessidade de buscar significados nos vestígios e nas impressões deixadas nos enunciados a fim de revelar o que não está explícito. Esse processo permite reconhecer que o silêncio é esparso e, como não existe a possibilidade de observá-lo diretamente, é preciso "situá-lo historicamente, politicamente e socialmente, observando os processos responsáveis pela construção de seus efeitos de sentido". (Souza, 2023, p. 05).

Orlandi (2007) afirma que a "materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos" (Orlandi, 2007, p. 21). Que interesses os jornais, que veiculam diferentes notícias e reportagens, ou as editoras, que produzem os manuais didáticos, têm quando eximem as corporações de suas responsabilidades? Do ponto de vista ideológico, o texto, como materialidade, é o lugar em que se inscrevem, tensionam ou negociam esses confrontos.

Portanto, se os enunciados midiáticos ou os manuais didáticos não tensionam esses confrontos, eles permanecem em silêncio e esse silêncio integra o jogo discursivo que demarca a posição ideológica desses veículos. Para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por essas materialidades, é preciso recorrer à historicidade dos textos e considerar a relação ideológica entre os sujeitos discursivos. Orlandi (2007) registra que "sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, é impossível compreender o silêncio". (Orlandi, 2007, p. 45).

Sobre as categorias de silêncio, a autora considera o silêncio fundador e a política de silêncio ou silenciamento. Para ela, o

primeiro está na base da produção dos sentidos, pois ele é o princípio de toda a significação, é "o 'lugar' que permite à linguagem significar" (Orlandi, 2007, p. 68). Assim, "para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando". (Orlandi, 2007, p. 69).

O segundo, o silenciamento, refere-se ao 'poder-dizer' que é atestado pelo discurso. Esse divide-se em silêncio constitutivo e silêncio local e situam-se no plano do político. Sobre o silêncio constitutivo, diz a autora que "se diz 'x' para não (deixar) dizer 'y', este sendo o sentido a se descartar do dito". E continua: "Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva, uma 'outra' região de sentidos". (Orlandi, 2007, pp. 73-74). Em relação ao silêncio local, a autora afirma que se trata do interdito, aquele que não se pode dizer, pois está no âmbito da censura. Essa censura está no plano da história e não necessariamente como um fato de linguagem.

Após essa sumária exposição, instigamos os participantes a realizarem coletiva e oralmente as análises, motivados por algumas indagações feitas previamente à apresentação das materialidades. Foram propostas diferentes materialidades, entretanto, dados os limites deste capítulo, serão registrados os resultados de três delas, a saber: (1) título, foto e legenda de uma notícia veiculada pela ONU sobre o desempenho climático em Angola; (2) recorte de uma reportagem veiculada pela Revista África Austral sobre a diversidade ecológica em Angola; (3) recorte de um Manual Didático de Ciências da Natureza da 5ª classe sobre a poluição atmosférica.

Figura 1 – ONU *News*



Fonte: Organização das Nações Unidas, (2024).

A *ONU News* é uma plataforma sem fins lucrativos utilizada para divulgar as informações veiculadas pela ONU. A partir dele chegam todas as informações de interesse às Nações Unidas aos falantes de português. Esta é uma organização internacional, que, segundo informações do site (Organização das Nações Unidas, 2025), é "formada por países que se reuniram voluntariamente, em 1945, para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais".

Os participantes da Oficina realizaram a análise com base no título, na legenda e na foto veiculada pela ONU News. A notícia cujo título é "Angola teria maior desempenho climático se fundos prometidos fossem pagos" é acompanhada de uma foto, registrada acima, seguida de sua legenda: "© Unicef/Carlos César - Em Angola, afetada pela seca, pequenos lagos são compartilhados por famílias e animais, aumentando a ameaça à saúde causada por doenças transmitidas pela água".

Para a análise dessas materialidades, lançamos aos participantes algumas questões, entre elas: considerando que a foto é parte de uma notícia internacional da ONU, que imagem de

Angola pode ser veiculada internacionalmente? Qual a função do aposto no enunciado da legenda? Que efeitos de sentido a legenda produz? Que pistas/traços nos são dados sobre aquilo que constitui o silêncio? As questões não foram respondidas sequencialmente, mas de uma forma geral, permitindo aos participantes estabelecerem relações entre o dizível e o não dizível.

No título, "Angola teria maior desempenho climático se fundos prometidos fossem pagos", observa-se que o uso do verbo no futuro condicional - "teria" -, introduz uma promessa não cumprida, marcada por um futuro condicionado a um evento passado. Esse recurso verbal delimita o não dizer, por meio de um enunciado vago que não esclarece o que se entende por "desempenho climático", tampouco especifica quais são os fundos prometidos que deveriam ser pagos para possibilitar tal desempenho. O texto da notícia, por sua vez, também não explicita quais seriam esses desempenhos nem quem seria responsável pelo pagamento dos fundos.

Sobre a imagem veiculada, veem-se duas crianças próximas a um lago. Uma delas parece retirar água com um recipiente. A legenda anuncia o nome do fotógrafo e introduz um enunciado sobre a foto, a saber: "© Unicef/Carlos César - Em Angola, afetada pela seca, pequenos lagos são compartilhados por famílias e animais, aumentando a ameaça à saúde causada por doenças transmitidas pela água". Durante as análises, os participantes destacaram que a imagem de um menino retirando água de um lago, próximo a alguns animais, reforça um estereótipo universalizante de uma Angola "devastada pela seca". O aposto explicativo, que se refere a Angola, desconsidera a diversidade geográfica, econômica, social e cultural angolana, veiculando, via ONU, uma imagem que reforça um estereótipo homogeneizante de um país degradado e miserável, desconsiderando as dinâmicas locais e regionais e silenciando diferentes estratégias de resistência. Por meio dessa legenda, o dito marcado pela materialidade, difunde uma narrativa simplificadora e unilateral, deixando ao

não-dito a complexidade das desigualdades socioambientais e das interações entre comunidades e ecossistemas em Angola.

Passamos, a seguir, para o resultado da análise com base na segunda materialidade.

Silêncios e silenciamentos a partir do recorte de uma reportagem veiculada pela Revista África Austral sobre a diversidade ecológica em Angola

Figura 2 – Revista Austral



LISIMA
A FONTE DA VIDA E UMA FRONTEIRA DE CONSERVAÇÃO EM ANGOLA
THE SOURCE OF LIFE AND A CONSERVATION FRONTIER IN ANGOLA

TEXTO TEXT RAFAELA CARREIRA, EX-DIRECTORA DE COMUNICAÇÃO DA FUNDAÇÃO LISIMA RAFAELA CARREIRA FORMER COMMUNICATIONS OFFICER AT FUNDAÇÃO LISIMA
FOTOGRAFIAS PHOTOS NATIONAL GEOGRAPHIC OKAVANGO WILDERNESS PROJECT

Angola possui uma extraordinária diversidade ecológica, que vai desde as vastas florestas tropicais no Norte até os áridos desertos no Sul. Rios alimentados por nascentes cristalinas percorrem planícies e savanas, que nutrem algumas das bacias hidrográficas mais críticas da África Austral, como as bacias do Cubango-Okavango e do Zambeze. Esta riqueza natural é o lar de uma espantosa variedade de biodiversidade, incluindo centenas de espécies endémicas.
Nos últimos anos, a necessidade urgente de salvaguardar este vasto património natural tem impulsionado um conhecimento científico mais profundo dos ecossistemas de Angola. A investigação so-

Fonte: CARREIRA, Rafaela. Luanda, Austral (2025)

A Revista Austral é uma revista de bordo, de periodicidade bimestral, disponibilizada pela companhia aérea TAAG a seus clientes. Segundo informações do Jornal Lelo, "a revista, sendo bilíngue (português e inglês), proporciona a todos os passageiros momentos de leitura, que, além de agradáveis, oferecem um vasto leque de conteúdos de interesse nacional e internacional". (Lello, S.

/ d.). A Revista escolhida foi a de nº 168, referente a abril e maio de 2025, e a materialidade para a análise foi retirada da reportagem intitulada "Lisima: a Fonte da Vida: uma fronteira de conservação em Angola", de Rafaela Carreira.

Para a análise, inicialmente direcionamos para o título "Lisima: a fonte de vida e uma fronteira de conservação em Angola" e, em seguida, para o seguinte enunciado:

> Angola possui uma extraordinária diversidade ecológica que vai desde as vastas florestas tropicais no Norte até os áridos desertos no Sul. Rios alimentados por nascentes cristalinas percorrem planícies e savanas, que nutrem algumas das bacias hidrográficas mais críticas da África Austral, como as bacias do Cubango-Okavango e do Zambeze. Esta riqueza natural é o lar de uma espantosa variedade de biodiversidade, incluindo centenas de espécies endémicas. Nos últimos anos, a necessidade urgente de salvaguardar este vasto património natural tem impulsionado um conhecimento científico mais profundo dos ecossistemas de Angola [...]". (Carreira, 2025, p. 32).

Na sequência, propusemos a seguinte questão: Considerando as características da Revista Austral, sua finalidade e seus possíveis públicos-alvo, que efeitos de sentido são produzidos a partir da leitura do enunciado escolhido?

Durante essa análise, alguns aspectos foram levantados: trata-se de um texto com verbos utilizados no presente do indicativo, revelando um presente habitual que coincide com o momento da enunciação. A autora atenta para a diversidade de florestas ecológicas no norte e para os desertos áridos no sul de Angola. Além disso, evidencia a presença de rios, de bacias hidrográficas e de uma variedade de biodiversidade, incluindo espécies endêmicas.

Essa discussão atentou-se para o fato de que o texto se contrapõe à legenda da foto veiculada pela ONU que afirma que "Em Angola, afetada pela seca, pequenos lagos são compartilhados por famílias e animais, aumentando a ameaça à saúde causada por doenças transmitidas pela água". Por ser uma revista disponibilizada no avião a clientes que, provavelmente, viajam a

trabalho, a turismo e a lazer, a matéria, escrita por Rafaela Carreira, ex-diretora de comunicação da Fundação Lisima, enfatiza aspectos positivos de uma Angola marcada pela diversidade ecológica.

O texto de Carreira (2025) é constituído por silêncios que apagam outros sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma "outra" formação discursiva, uma "outra" região de sentidos. A autora reconhece a variedade de biodiversidade e a riqueza do vasto patrimônio, menciona "a necessidade urgente de salvaguardar este vasto património natural", mas, em nenhum momento do texto, problematiza o motivo pelo qual é urgente salvaguardá-lo. (Carreira, 2025, p. 32). Que problemas são enfrentados pelos angolanos que necessitam de urgente salvaguarda? Existem predadores explorando essa biodiversidade? Se sim, a serviço de quem estão? Há um silêncio histórico que é também delimitado pelo político. Quem são os responsáveis pela degradação ambiental em Angola? Que corporações estão envolvidas nesse processo? A materialidade enunciativa instaura silêncios que remetem ao âmbito do não-dito.

Destaca-se que, embora não seja objeto desta análise, no decorrer do texto, para explicar o que é a Lisima, palavra mencionada no título, a autora anuncia que este "é o nome dado à área do projecto em Angola, inspirado na expressão 'Lisima lya Mwono', que significa 'Fonte da Vida', na língua Luchaze (Carreira, 2025, p. 38). Carreira diz que esta área "abrange as províncias do Bié, Cuando, Cubango, Moxico e Moxico Leste, englobando a recém-definida Torre de Água das Terras Altas de Angola". (Carreira, 2025, p. 38).

Já que é necessário preservar o "vasto património natural", por que a autora não menciona a extração de diamantes que impacta populações inteiras devido às atividades de empresas que, ao explorarem regiões como, por exemplo, o Cuango, deixam rastro de desemprego, miséria e destruição ambiental? (Marques, 2023). Isso não está no plano do dizível. Mencionar esse fato histórico apagaria alguns sentidos e esses, em uma revista voltada ao público

que viaja a lazer, ou a turismo ou mesmo a negócio, adentrariam em outras formações discursivas alterando o significado.

Há uma política de silenciamento que está no campo do poder-dizer (Orlandi, 2007), que atesta a formação discursiva em que a Revista Austral se insere. Mencionar a necessidade de salvaguardar a variedade de biodiversidade e a riqueza do vasto patrimônio da região da Lisima, sem responsabilizar as corporações pelos atos de degradação ambiental, apaga anos de invasão, de extorsão e de exploração de uma África rica, biodiversa e explorada nos processos de colonização.

Finalizadas essas considerações, passamos aos resultados da análise da terceira materialidade.

Silêncios e silenciamentos em materialidades do Manual Didático de Ciências da Natureza da 5ª classe sobre a poluição atmosférica

Figura 3 – Manual Didático de Ciências da Natureza da 5ª Classe



Fonte: **ANGOLA. Ministério da Educação.** *Manual da 5ª classe: ciências da natureza*. Atualização curricular. Luanda: Ministério da Educação (2021).

O Manual Didático de Ciências da Natureza da 5ª Classe é um material que resulta do processo de avaliação realizado no currículo do ensino geral em Angola e traz como um dos objetivos:

aplicar princípios científicos para a formação científica dos alunos mediante a aquisição de conhecimentos que permitam interpretar corretamente os fenômenos da natureza. O manual reforça o contributo das ciências da natureza nas mudanças operadas no mundo e serve de base para iniciar o estudo sistemático das disciplinas subsequentes.

As análises realizadas pelos participantes, com base no referido Manual, partiram de um recorte de quatro figuras (Fig. 16 - A poluição das centrais térmicas; Fig. 17 - Queima de árvores; Fig. 18 - A poluição das indústrias; Fig. 19 - Vista de uma cidade com o ar poluído) e de um texto verbal, todos pertencentes à seção 2.3 do Manual intitulado "A poluição atmosférica" (Angola, 2021, o. 24). As imagens e o texto compõem um recorte do capítulo "O ar na natureza".

O texto que acompanha as imagens é o seguinte:

> A poluição do ar dá-se quando a sua composição se apresenta alterada. O ar poluído não pode receber tratamento especial, como a água poluída, porque a sua grande massa não o possibilita. Portanto, tem de se evitar que os agentes poluentes contaminem a atmosfera. Agentes poluentes são os gases tóxicos lançados para a atmosfera pelas chaminés das indústrias, pelos fumos lançados pelos motores dos veículos, pela queima de lixos de lenha, do carvão e dos gases lançados pelos geradores (monóxido de carbono). Por esta razão é que não se deve dormir com o gerador ligado dentro de casa (Angola, 2021, p. 24).

Para conduzir as análises, partimos das seguintes questões: Que relações existem entre o texto verbal e o não verbal? Que relações a emissão de gases poluentes estabelecem com as desigualdades socioambientais? O que está dito e o que está em silêncio? Que efeitos de sentido as imagens sugerem? Essas perguntas não foram respondidas individualmente, mas serviram de base para as reflexões realizadas pelos participantes.

Entre outras dimensões, chamou a atenção dos presentes o fato de o texto escrito elencar os agentes poluentes que contaminam a atmosfera, mas atribuir a responsabilidade desse agente poluente na

natureza a ações individuais, como, por exemplo, "dormir com o gerador ligado dentro de casa". (Angola, 2021, p. 24). Há um silenciamento sobre a responsabilidade das empresas que poluem o ambiente e que geram os gases de efeito estufa. Essa atitude não dialoga diretamente com as imagens apresentadas nas figuras e deixa em silêncio as chamadas desigualdades socioambientais, desconsiderando que os responsáveis por contaminar a atmosfera são as indústrias, as centrais térmicas, a queima de árvores, entre outros.

Os impactados por essas ações são as comunidades descritas, nas imagens, como as mais pobres e que sofrem de forma dupla: com a poluição e os seus efeitos (doenças, problemas de saneamento); com o peso do lugar. Assente da responsabilização deslocada (e.g. a poluição resulta das queimas produzidas pelos camponeses). A forma como as imagens são veiculadas e a omissão, no manual, dos agentes que poluem em grande escala tendenciam a culpar as comunidades pelo lugar que ocupam e pelas ações particulares. Tais ações perpetuam, em grande medida, as desigualdades socioambientais.

Essas revelam-se como um problema que se insere em uma dinâmica mais ampla, que afeta grande parte do mundo. Isso decorre da forma como determinados projetos políticos e econômicos exploram recursos em regiões específicas sem que os benefícios daí advindos se revertam em melhorias para as comunidades locais. As áreas mais intensamente exploradas, em geral, acabam relegadas ao abandono. Em outras situações, regiões consideradas periféricas ou desfavorecidas são convertidas em verdadeiros depósitos de resíduos nocivos, funcionando como aterros sanitários a céu aberto.

Esse tipo de prática evidencia o não dito: uma lógica de escravização a qual as populações dessas regiões permanecem submetidas. Pouco ou quase nada é realizado em prol do desenvolvimento comunitário, de modo que muitas localidades carecem de infraestrutura básica, como escolas, hospitais ou estradas asfaltadas. Em muitos casos, mesmo existindo a infraestrutura, frequentemente, não possuem a qualidade necessária, funcionando apenas como estruturas físicas, desprovidas de condições adequadas para atender às demandas da população.

Considerações finais

As desigualdades socioambientais, reconhecidas na contemporaneidade como um problema global vinculado às chamadas "mudanças climáticas", têm origem histórica na exploração promovida pelo empreendimento colonial do Ocidente europeu. Esse processo se traduziu em escravização e dominação, sustentadas por práticas políticas, econômicas e culturais impostas com base na violência e na hierarquização racial.

Os sujeitos históricos dessa catástrofe se materializam no imperialismo do capital e em suas corporações. Esse movimento sustenta silêncios e silenciamentos que atravessam os espaços escolares, as políticas de formação docente e outras instâncias sociais, por meio das quais se insiste em responsabilizar apenas o indivíduo pela situação presente, realidade que, como reiteramos, foi historicamente produzida pelo capital, sob a justificativa de um suposto processo civilizatório.

Em se tratando do modo como o silêncio se constitui nas materialidades analisadas, observamos, no primeiro exemplo, a veiculação de um estereótipo universalizante sobre Angola, afirmando que o país é devastado pela seca. O texto da legenda apaga a rica biodiversidade, o patrimônio cultural e a diversidade geográfica angolana. Esse estereótipo camufla séculos de colonialismo e escravização, de exploração humana, de rapinagem, de extração de minérios, deixando em silêncio os vínculos históricos entre a acumulação do capital e a produção das catástrofes socioambientais. Produz o discurso de um país miserável, afetado pela seca e desgastado pelos problemas ambientais.

Já, no segundo exemplo, o silêncio atua como um poder dizer, quando, ao contrário do primeiro, materializa discursivamente a necessidade de salvaguardar uma região biodiversa com fauna, flora, rios e afluentes, sem registrar os responsáveis pela depredação ambiental. O texto põe em silêncio séculos de práticas coloniais, hierarquização racial, exploração da natureza que são parte de um projeto econômico e político global.

No terceiro e último exemplo, a política do silêncio se institui, ao veicular um discurso que possibilita atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela emissão de gases tóxicos na natureza. Segundo o texto, essa emissão se dá pelo fato de as pessoas dormirem com o gerador ligado dentro de casa. O discurso apaga a responsabilidade das grandes corporações responsáveis pela queima e pela degradação ambiental e funciona como estratégia de silenciamento das raízes estruturais das desigualdades socioambientais e da persistência das lógicas coloniais na contemporaneidade. Eni Orlandi (2017) afirma que dizer e silenciar caminham juntos e isso significa que os silêncios e os silenciamentos são constituídos por uma política que não significa calar, mas sim "fazer dizer uma coisa e deixar de dizer outra" (Orlandi, 2017, p. 53), conforme analisamos nas materialidades selecionadas.

A oficina possibilitou aos participantes discutirem os enunciados e refletirem sobre o modo como o silêncio também é materialidade discursiva. Assim, ao dizer "x" e deixar de dizer "y", o texto reflete as formações discursivas em que os veículos se inserem, pois o discurso é regulado pelas formações ideológicas de quem o produz.

Além disso, permitiu a eles pensarem nos silêncios e silenciamento presentes em revistas e nos órgãos de comunicação e como eles se materializam, percebendo como certas informações são construídas por formas a transformarem o indivíduo em agente da exploração, visto que é assim que muitas vezes é feito: retira-se das principais multinacionais a culpa da exploração da natureza, fazendo crer que os causadores dos danos que da exploração resulta são os indivíduos. Quando assim acontece, os indivíduos carregam consigo também a culpa das desigualdades ambientais, o que constitui uma tentativa de desvio das atenções no que aos danos naturais diz respeito.

Dentro de tudo que foi discutido durante a oficina, intervenções dos participantes e não só, foi possível perceber que muitas informações, a depender da formação discursiva, tendem, em questões de desigualdades ambientais, transformar seres individuais em promotores das explorações desenfreadas e,

consequentemente, os culpados pelo estado de desigualdade em que se encontram as comunidades exploradas. Durante a oficina, contamos com um grau de participação, relativamente a perguntas e respostas, muito grande.

Entendemos que abordar essas questões em contextos formativos possibilita reflexões sobre a formação discente e docente voltada ao ensino da leitura e da escrita, em cenários de desigualdades socioambientais, uma vez que tais problemáticas perpassam os processos educativos que permeiam a vida cotidiana.

Perspectivamos, sobretudo em Angola, a formação de professores voltada à problematização das desigualdades socioambientais, de modo que mais atividades como as que foram propostas na oficina sejam realizadas em sala de aula e em eventos similares. Esse debate, na perspectiva do silêncio e do silenciamento, com os discentes e com a comunidade, possibilita refletir sobre a exploração ambiental e sobre os processos de escravidão ainda tão presentes, nos quais se configuram exploradores e explorados, resultando no agravamento da pobreza e da dependência extrema.

A natureza não pode ser reduzida à mera mercadoria. As propostas de preservação ambiental, materializadas em notícias e em manuais didáticos, na maioria das vezes, mantém em silêncio a exploração desmedida dos recursos naturais em prol da acumulação de capital por uma minoria. A luta ambiental, portanto, deve ser entendida como parte da luta de classes, orientada não apenas à salvaguarda da natureza, mas à transformação radical das estruturas econômicas que sustentam a exploração humana.

Referências

ANGOLA. Ministério da Educação. **Ciências da Natureza**: manual da 5ª classe. Luanda: Ministério da Educação, 2021. https://xilonga.med.gov.ao/pdfs/livros/5classe/CDN05-LR.pdf

CARREIRA, Rafaela. **Lisima: a Fonte da Vida e uma fronteira de conservação em Angola**. Revista Austral, Luanda, n. 168, abr./mai. 2025. Disponível em: https://flytaag.com/Portals/0/Ficheiros/Revistas/2025/AUSTRAL_168.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

LELLO. **Revista Austral**. Lello, Luanda, 10 mar. 2025. Disponível em: https://loja.lello.ao/jornal.aspx?i=573&c=376. Acesso em: 28 set. 2025.

MARQUES; Rafael. **Operação Kissonde**: Os diamantes da humilhação e da miséria. Jornal do Cuango, 2 de setembro. Cuango, 2006. Disponível em: https://apublica.org/wp-content/uploads/2016/02/Jornal-do-Cuango.pdf. Acesso em: 28 de set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Angola teria maior desempenho climático se fundos prometidos fossem pagos**. ONU News, 2024. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2024/10/1838761. Acesso em: 28 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre a ONU**. Nações Unidas Brasil, 2025. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/279573-sobre-onu. Acesso em: 30 set. 2025

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. [indicar páginas], maio/ago. 2009. pp. 77-88. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15. Acesso em: 28 set. 2025.

SOUZA, Fátima Aparecida de. **Efeitos de sentido de silêncios constitutivos do racismo**: o caso dos 80 tiros. EccoS – Revista Científica, *[S. l.]*, n. 63, p. e22780, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22780. Acesso em: 25 set. 2025.

EJA, mulheres negras e trabalho doméstico: raça, gênero e alfabetização

Marta Lima de Souza[1]

Introdução

A educação de mulheres, em especial de mulheres negras (pretas e pardas), configura-se como uma negação histórica e reiterada de direitos sociais e humanos no Brasil. Ressaltamos que elas tiveram acesso à educação pública como sujeitos de direitos e cidadãs somente em 1934, isto é, há um pouco mais de noventa anos e nas primeiras décadas do século XX. Quando interseccionalizamos este dado histórico aos marcadores de raça e cor, de alfabetização, de idade e regiões geográficas, observamos disparidades abissais relativas às taxas de alfabetização entre mulheres negras e brancas, acima de 55 anos em todo o território nacional. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa assenta-se em trazer para o debate a persistente desigualdade educacional quanto ao analfabetismo[2] para mulheres negras no Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2024), questionando o que há por trás dela, o que esconde e o que revela.

Trata-se de um recorte de pesquisa[3] que busca refletir sobre os discursos e as experiências de raça e racismo de mulheres negras, trabalhadoras domésticas em processos de alfabetização na escola pública da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, compreender como a linguagem é uma agência na produção de

[1] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do grupo Performatividades, Raça e Interseccionalidades/PRINT/CNPq/UFRJ sob a coordenação da Profa. Glenda Melo. E-mail: souzamartalima@gmail.com.

[2] Compreendemos como uma dimensão social e política, bem como a alfabetização.

[3] Resultado do projeto de pesquisa de pós-doutorado aprovado pelo CEP/CFCH/UFRJ, CAAE n. 82630324.0.0000.5582, sem financiamento.

discursos fora e dentro da sala de aula na intersecção de raça, gênero e educação e retomar os dados, por meio da questão: que discursos, reflexões e proposições circulam como marcas de poder e opressão e que definem os sujeitos e criam hierarquias a partir da linguagem? Apresentamos a discussão sobre o documento, os dados estatísticos (IBGE, 2024), da performatividade de raça (Melo, 2022) e de racismo, focalizando as estatísticas nacionais e as do estado do Rio de Janeiro, e também a análise inicial da narrativa de uma das mulheres da pesquisa.

Desse modo, no final do século XIX no Brasil, ainda no período de escravização, as mulheres negras não faziam parte das estatísticas dos censos demográficos, visto que não eram consideradas cidadãs, portanto não eram vistas como pessoas e sim como propriedades. Com a Lei Áurea em 1888 e a instituição da República, em 1889, em uma sociedade alicerçada sob o mito da democracia racial (Carneiro, 2023), este grupo continuou a não existir nem nos dados oficiais nem nas políticas públicas, pois, conforme a política brasileira, o país oficialmente não tinha raças nem negros como grupo racial socialmente reconhecido (Collins; Bilge, 2021). Tais opressões incluíram impedimentos legais relativos ao direito à educação até a Constituição Federal de 1934, quando passaram a ter acesso à escola pública com a instrução primária (quatro anos de escolaridade).

O discurso que circulava (e ainda circula) na época, também, fomentava práticas sociais que reforçavam as ideologias da democracia racial apagando as desigualdades raciais, principalmente, em relação à educação e ao trabalho. Nesse sentido, há um silêncio que distorce o lugar do branco nas desigualdades raciais no Brasil ao mascará-las e encobrir os privilégios da branquitude (Bento, 2022) nas práticas sociais e educacionais. Com o intuito de discutir os efeitos de tais desigualdades, temos a justiça social como horizonte na perspectiva interseccional (Collins; Bilge, 2021) e a demanda por ações que desmascarem o racismo e trabalhem na construção de sociedades de equidade, antirracistas e democráticas de fato.

O texto organiza-se em cinco partes. Nesta introdução, apresentamos brevemente o contexto e objetivos da pesquisa. Na seção 1, definimos os conceitos nos quais nos assentamos teoricamente e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na seção 2, trazemos um recorte da análise do documento, dos dados e de uma entrevista. Na seção 3, apresentamos os resultados parciais em diálogo com o referencial teórico. Nas considerações finais, apontamos a necessidade de um compromisso com a justiça racial e social; com a exigência, proposição e controle de políticas públicas afirmativas e focalizadas em raça que assegurem e efetivem direitos sociais e humanos para mulheres negras.

Referenciais teórico-metodológicos

Os apagamentos, as invisibilidades e as exclusões sobre dados estatísticos (IBGE, 2024) quanto à raça e ao gênero, - ao se materializarem em números, se constituem como discursos (Bakhtin, 2003) que associamos às narrativas como uma arena de lutas internas e externas, - que fazem ação e têm efeitos sobre as práticas sociais e as pessoas, inclusive na possibilidade delas criarem contra discursos. Apesar de haver um quantitativo expressivo de dados de censos brasileiros[4], observa-se uma ausência de análises mais contundentes quanto à raça, ao racismo, ao gênero e à educação, configurada como uma estratégia de "jogar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridades nacionais econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais" (Rosemberg; Piza, 1996, p.123) ainda nos dias de hoje.

Nesse sentido, os dados estatísticos como atos de fala performativos iteráveis "tanto fazem falar como calar o real, ao submetê-lo ao registro numérico. Cabe ter em vista seu caráter de produção discursiva tendo como signo não a letra, mas o número" (Gouvêa; Xavier, 2013, p.113). Portanto, problematizamos: o que há nesses dados estatísticos? Que ações estes números fazem nos

[4] Censos Demográficos 2000 e 2010 (Ferraro, 2010) e 2022 (IBGE, 2024).

contextos nos quais circulam e quais efeitos produzem? Desse modo, nos inserirmos na dimensão da Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes; Fabrício, 2019) totalmente imbricada no social, como atividade humana, visando a compreensão de problemas sociais nos quais a linguagem é determinante.

Destarte, os discursos sobre os dados estatísticos relativos às mulheres negras (IBGE, 2024) são construídos na linguagem, ou seja, em atos de fala performativos, que são naturalizados pela iterabilidade e citacionalidade (Melo, 2022). Pinto (2002, p.104) apoia-se em Derrida (1990) e Butler (1997; 1998) quando afirmam que a iterabilidade é "a propriedade que torna o rito o que ele é, um momento repetido e repetível" – como algo próprio do ato de fala e, por isso, único, presente e singular o que possibilita a performatividade, de modo que o sujeito faz coisas com a linguagem, produz efeitos com a linguagem e também faz coisas para a linguagem, sendo a linguagem também a coisa que nós fazemos. O enunciado performativo reitera um já acontecido (passado), um acontecimento (presente) e um a acontecer (futuro) (Butler, 1997 *apud* Pinto, 2002, p.104).

O conceito de raça configura-se no século XVII com a invasão de territórios e o tráfico de pessoas humanas do continente africano para a escravização e, na linguagem articulada com a História, a sociedade e a cultura, inventa-se um continente, um outro e uma hierarquização de corpos. Desta forma, raça é uma construção social, cultural, política, econômica em que um determinado grupo ao se colocar em lugar de dominação vai subjugar outros instaurando-os na zona do não ser, seres abjetos, primitivos, bárbaros, incivilizados, "analfabetos" etc. – o outro – cria-se uma hierarquia entre os indivíduos e que se atualiza conforme os contextos históricos. Trata-se de um sistema de classificação social que se reconstrói em cada contexto histórico, social e geográfico com base nas relações de poder sob os sujeitos não brancos que trazem no corpo a marca de uma dominação colonial.

Na lógica da colonialidade, "o racismo é um princípio organizador das configurações sociais e relações de dominação na

Modernidade" (Grosfoguel, 2020, p.59), sendo constitutivo, pois organiza as relações de dominação sejam de trabalho, epistêmica, sexuais, gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, identitárias ou subjetivas. Ou seja, opera como um sistema social racializado, organizado e institucional, no qual as sociedades nos níveis econômicos, políticos, sociais e ideológicos são estruturadas parcialmente pela posição que os sujeitos ocupam nas categorias raciais ou de raça, sendo identificados por seus fenótipos mas também por atributos humanos que designam um grupo racial pelo marcador social, além de biológico, incorporando outros padrões hierárquicos como gênero, classe etc.

Esta visão aproxima-se da lógica supremacista branca brasileira visto que não precisa de leis discriminatórias e de discursos explícitos para sustentarem a superioridade branca, pois as desigualdades sociais permanecem e somente podem ser explicadas ao compararmos os dados relativos a brancos e a não brancos (Hasenbalg, 1979). Tal supremacia leva a população negra aos lugares de pobreza e de indigência que sustentam a hierarquização, a dependência e a subordinação individual e contribuem para construir o imaginário de "superioridade racial branca" e para dissimular o racismo como ação individual.

Como uma ferramenta analítica e inter-relacional marcadores de raça, gênero, classe, idade, educação etc., e que se moldam mutuamente, a interseccionalidade auxilia-nos a entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas ao comprometer-se com a resolução de problemas de equidade e de justiça social visto que as divisões sociais com base nestes marcadores estão profundamente inter-relacionadas na estrutura de poder e criam a ilusão de que todos estão performando em igualdades de condições, mas não estão (Collins; Bilge, 2021).

Nesta perspectiva, ressaltamos o "domínio cultural do poder" que inventa e dissemina o "fair play" no qual cada um tem acesso igual às oportunidades nas instituições sociais em competições e resultados justos. No entanto, é uma ilusão, ou seja, um mito, porque as pessoas e os grupos não partem das mesmas condições,

bem como os marcadores de raça, gênero, classe dentre outros não são considerados nesses resultados (Collins; Bilge, 2021). Esta ótica relaciona-se ao mito da democracia racial e à meritocracia para sustentar discursos como, por exemplo, o do acesso, supostamente universalista, de todos à educação e que, portanto, não há necessidade de ver cor ou raça nem de políticas afirmativas e diferenciadas quanto às especificidades raciais desses grupos.

Segundo Ferreira (2014), a Teoria Racial Crítica – TRC trazida por Gloria Ladson-Billings do campo jurídico para o educacional, aponta a importância da inserção das questões raciais na educação, por não serem suficientemente discutidas além de classe e gênero. Para Ladson-Billings (2002 *apud* Ferreira, 2014), a TRC é necessária em sociedades que se fundamentam na propriedade e no direito a ela, e nas quais seres humanos foram transformados em posses e na sequência em cidadãos ao possibilitar questionar o direito tradicional e trazer outras visões da História. Ao dialogar com a História, a Sociologia, a Antropologia, analisa fenômenos educacionais em perspectiva crítica, intercruzando raça com gênero, classe, idade etc., no exame das desigualdades sociais na educação. Ferreira (2014) adaptou os princípios[5] da TRC para o uso na educação, destacamos três deles, a saber:

> 1) **A intercentricidade de raça e racismo**. A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo como endêmicos e permanentes na sociedade [...] e que o racismo faz a intersecção [...] em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de migrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998);
> 2) **O desafio à ideologia dominante**. A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e os problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Solórzono, 1997);
> 3) **O compromisso com a justiça social**. A agenda de pesquisa da TRC expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos

[5] Ver Tate (1997 *apud* Ferreira, 2014).

> civis [...] e para a eliminação do racismo, do sexismo e da pobreza (ver Freire, 1970; Solórzono & Yosso, 2001); [...] (Ferreira, 2014, p.243, grifos autora).

Trazendo-lhes para o contexto brasileiro, enfatizamos que a TRC alia-se à interseccionalidade e à educação (Collins e Bilge, 2021) na convergência de que as "desigualdades interseccionais" de raça, gênero, classe, idade, educação, território entre outras revelam os sujeitos como as mulheres negras oprimidas (Freire, 1987), as sem educação formal, sem trabalho digno, sem teto, sem renda digna, evidenciando uma série de condições sociais que as inscrevem nessas desigualdades, além de classe social.

Por educação, compreendemos a formação da consciência crítica (Freire, 1987) referente à defesa dos direitos humanos, pois "todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (ONU, 1948, art.1, s/p), incluindo a educação formal a qualquer tempo e em qualquer ciclo de vida para maiores de 15 anos, sujeitos da EJA. Contudo, tal fato, expresso e presente nas legislações, não tem garantido a sua efetividade para elas, o que implica a interseccionalidade como ferramenta analítica na educação a partir da ótica racializada como forma de propor iniciativas em prol da efetivação de direitos, da justiça racial e social (Collins; Bilge, 2021), pois esta torna-se fundamental nas lutas políticas dos oprimidos para as suas emancipações e a construção de sociedades de equidade, sendo a escola pública o lugar privilegiado para acolhê-los no respeito às suas diferenças e no trabalho educativo para a concretização de seus direitos sociais e humanos.

É nessa escola pública que as mulheres negras, em geral, silenciadas em seus diferentes modos de ler, escrever e interpretrar a realidade e o mundo em que vivem, vão confrontar e desafiar práticas de leitura, de escrita e de oralidade hegemônicas, trazendo para a cena outros letramentos que se revelam singulares, complexos, sociais e históricos ao desestabilizarem discursos nos quais os usos sociais da língua referem-se exclusivamente aos ensinados e aprendidos naquele espaço formal (Souza, 2011). Nesse

sentido, letramentos de reexistência configuram a reinvenção de práticas que os sujeitos realizam, ecoando matrizes e rastros de uma história ainda pouco contada, "nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não" (Souza, 2011, p.37).

A metodologia consistiu em revisão de literatura, análise de dados secundários com o objetivo de melhor compreender o campo empírico e das narrativas das mulheres negras. A revisão de literatura abrangeu estudos, pesquisas e publicações relevantes sobre raça e racismo, mulheres negras e analfabetismo (Paula, 2024; Rosemberg; Piza, 1996) no Brasil. Analisamos o documento e os dados estatísticos sobre alfabetização para maiores de 15 anos de idade ou mais do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2024) no entrecruzamento de cor ou raça, gênero e analfabetismo no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, na perspectiva quantitativa. Realizamos entrevistas não estruturadas de narrativas[6] como recurso para escutar as mulheres negras e, por meio do diálogo e do reconhecimento de suas narrativas, interseccionalizá-las com as diversas dimensões da vida humana e relacioná-las com a teoria, na dimensão qualitativa.

Os dados sobre o analfabetismo foram gerados a partir das estatísticas gerais de alfabetização, isto é, da subtração do percentual de mulheres alfabetizadas do percentual total para alcançar 100% e por Unidade Federativa nos marcadores de idade e cor ou raça. Segundo o IBGE (2024, p.22), pessoa alfabetizada (incluindo maiores de 5 anos) é a que declara afirmativamente "sabe ler e escrever um bilhete simples[7] ou uma lista de compras no idioma que conhece", mesmo que não esteja frequentando uma escola e independentemente de já ter concluído a escolaridade.

---

[6] Foram realizadas quatro entrevistas, apresentamos apenas uma como análise parcial nesse artigo.

[7] É a definição operacional internacional usada pelo IBGE (2024). Contudo, defendemos que as milhões de pessoas analfabetizadas (Souza, 2022) pelo Estado brasileiro são letradas, pois exercem a leitura e a escrita em relações e contextos sociais fora da lógica hegemônica que as excluiu de um direito fundamental.

Compreendemos "gênero como uma categoria relacional que permite o reconhecimento de padrões culturais [...] que se orientam por uma lógica de divisão e diferenciação subordinadora de características, atributos e performances sociais" (Querino et al, 2011, p.136), portanto, seu uso implica que as desigualdades raciais e sociais analisadas resultam de aspectos sociais, culturais e políticos e não de aspectos biológicos, focalizando em sujeitos mulheres negras com identidades fragmentadas, complexas e flexíveis que se reconheçam e se autorizem nelas.

O recorte etário relaciona-se às mulheres negras com 55 anos ou mais de idade por constituírem o maior contingente populacional nas estatísticas de analfabetismo no Brasil e à compreensão de atravessamento delas pelas políticas públicas de alfabetização e cor ou raça (Paula, 2024) e à ausência de discussão quanto à distinção substancial nos dados entre aquelas e as brancas. A entrevista com a estudante Lélia, nome fictício em homenagem à Lélia Gonzalez, após seu consentimento, leitura e assinatura de documentos da pesquisa, ocorreu em espaço reservado na escola pública e no horário da aula, foi gravada em áudio, com duração de aproximadamente 1h, sendo, posteriormente, transcrita para análise.

Vestígios de Memórias de Plantação (Kilomba, 2019): análise e discussão de dados

Apresentamos a análise em três etapas: a primeira focada no documento, a segunda, nos dados estatísticos do Censo 2022 (IBGE, 2024), e a terceira na narrativa de Lélia. Conforme o documento, os resultados evidenciaram que:

> no País, havia 163 milhões de pessoas maiores de 15 anos ou mais das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam **sequer** ler e escrever um bilhete simples. A partir desses totais populacionais, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e, consequentemente, a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional (IBGE, 2024, p.30, grifo nosso).

No excerto acima, o uso da expressão "sequer" responsabiliza as próprias pessoas pelo analfabetismo, visto que no discurso da instituição "11,4 milhões não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples" sendo, portanto, "analfabetas". Considerando que 20,6 milhões de pessoas, isto é, 10,2% se declararam pretas e 92,1 milhões, pardas, o equivalente a 45,3% do total de 203 milhões da população brasileira[8] (IBGE, 2023); que os percentuais de analfabetismo eram de 10,1% para pretos e 8,8% para pardos (IBGE, 2024), podemos inferir que o discurso reitera a afirmação legal de neutralidade, de objetividade e de apagamento racial (de não ver cor) ao responsabilizá-las por não lerem nem escreverem, pois mais de 11 milhões nem ao menos ou pelo menos o faziam e destas, aproximadamente, 2 milhões eram de pessoas negras.

Os efeitos são a culpabilização da vítima ao não reconhecer o problema do analfabetismo como coletivo e político, mas sim individual; ao reafirmar o mito da democracia racial (de não ver cor), pois somos um país sem racismo e de convivência cordial entre os diversos grupos étnico-raciais, e o da meritocracia ao reiterar que há equidade de oportunidades entre as pessoas, o que atribuímos ao princípio 2 da TRC em sua necessidade de desafiar à ideologia dominante, de questioná-la quanto aos aspectos citados que, por não racializarem as desigualdades educacionais entre não brancos e brancos, acabam por mascarar os privilégios da branquitude.

No contexto da educação e do mundo do trabalho em específico, a circulação de tais dados contribui para naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça (Melo, 2022) que, se não forem contestados e questionados em uma perspectiva da linguagem performativa, fazem coisas com eles ao citá-los e repeti-los e também com as pessoas expressas em seus números. Ou seja, naturalizam a baixa escolarização de determinados grupos raciais, bem como os lugares que ocupam em funções e qualificações laborativas que implicam baixa formação educacional e baixa

[8] Os que se declararam brancos foram 88,2 milhões equivalentes a 43,5%, ou seja, menor do que a população negra na soma de pretos e pardos (IBGE, 2023).

remuneração salarial, nos quais raça opera como "construções sociais que funcionam como mecanismos de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos" (Schuman; Melo, 2022, p.21), por conseguinte, invisibilizam os mais afetados e atribuem a responsabilidade única e exclusivamente a eles – ao individualizar, subjetivar e despolitizar uma questão histórica, coletiva e política, fortalecem o imaginário de superioridade racial branca e a dissimulação do racismo como ação individual.

Em relação à desagregação por cor ou raça, o documento afirma que:

> Mesmo que gerações mais novas apresentem percentuais maiores de pessoas alfabetizadas em média, é possível verificar que a **expansão educacional não beneficiou todos os grupos populacionais no mesmo ritmo.** Em 2022, a taxa de analfabetismo para **pessoas de cor ou raça branca e amarela** com 15 anos ou mais de idade era de 4,3% e 2,5%, respectivamente, enquanto a taxa de analfabetismo de pretos, pardos e indígenas era de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. A distância entre a população de cor ou raça branca e as populações preta, parda e indígena era maior em 2010, foram 8,5, 7,1 e 14,1 pontos percentuais, respectivamente, caindo para 5,8, 4,5 e 11,8 pontos percentuais, respectivamente, em 2022 (IBGE, 2024, p.32, grifos nossos).

O discurso acima reitera o princípio 2 sobre neutralidade e objetividade ao afirmar que a "expansão educacional não beneficiou todos os grupos populacionais no mesmo ritmo" ao responsabilizar a educação (e isentar o Estado) por não garantir a efetividade do direito à educação aos pretos e pardos e, também, a estes por não terem alcançado os mesmos níveis educacionais de brancos e amarelos, inclusive demarcando-os como origem racial ("pessoas de cor ou raça branca ou amarela"), os hierarquiza e afirma a superioridade de um grupo sobre o outro. Nesse caso, apesar de ver a cor, esta é usada para reafirmar negativamente as diferenças sociais entre negros e brancos e, consequentemente, a meritocracia ao não apontar as possíveis diferenças de acesso e

permanência de pretos e pardos nas escolas, as oportunidades desiguais e o racismo disfarçado nas práticas educativas, que podem levar a exclusão desse espaço. Evidencia, ainda, o princípio 3 da TRC, de como as leis universalistas (expansão de acesso sem políticas reparadoras e focalizadas em raça) não têm conseguido ampliar o acesso aos direitos sociais e humanos nem reparar as desigualdades sociais em suas implementações, mascarando problemas relativos ao poder e contribuindo para a manutenção de privilégios como os da branquitude e, portanto, impactando a construção de uma justiça racial e social para todos.

Quanto aos dados, observamos que há uma reiteração das taxas de analfabetismo para as mulheres nas faixas etárias de 55 a 64 anos e 65 anos ou mais e por cor ou raça no Brasil sendo, aproximadamente, três vezes mais para as pretas e pardas do que para as brancas no primeiro grupo etário e duas vezes mais no segundo, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1

Taxa de Analfabetismo das mulheres por idade, cor ou raça (%) Brasil – Censo 2022			
Idade	**Cor/Raça**		
	Branca	**Preta**	**Parda**
55 a 64 anos	5,46	**16,89**	**15,0**
65 a ou +	12,43	**32,88**	**29,46**
75 a ou +	16,72	42,48	38,72
80 a ou +	18,62	46,13	42,34

Fonte: IBGE, 2024, grifos nossos.

Na faixa etária mais nova (55 a 64 anos), considerando a implementação de políticas públicas[9], essa diferença de três vezes mais, que perdura historicamente (IBGE, 2000; 2010)[10], ainda é

[9] O direito aos ensinos fundamental e médio na Constituição Federal de 1988 e Emenda Constitucional n.59/2009, para maiores de 15 anos; EJA, modalidade de ensino/LDBEN n.9.394/1996; Diretrizes Curriculares para a EJA, Resolução n.1/2000; entre outras (Machado; Costa, 2017).

[10] As taxas de analfabetismo para mulheres negras no Brasil, com 60 anos ou mais, eram de 42,2%, sendo 12,1% para pretas e 17,9% para pardas (IBGE, 2010). Em

muito significativa, visto que não se conseguiu efetivar o acesso à e a permanência na escola pública desses grupos após a Constituição Federal de 1988, reafirma os princípios 1, 2 e 3 da TRC. O princípio 1 ao interseccionar raça e racismo com marcadores de gênero, idade, educação reitera o racismo como endêmico, estrutural e institucional na sociedade brasileira. Ainda que veja a cor, ao comparar as estatísticas entre não brancas e brancas, evidencia-se o princípio 2 quanto à necessidade de questionar a neutralidade, a objetividade, a raça, a meritocracia e a (des)igualdade de oportunidades que encobrem privilégios e poderes da branquitude. E o princípio 3, ao expor que políticas universalistas, que não focalizam a especificidade de grupos raciais, não conseguem colaborar para a construção de uma sociedade de justiça social e que elimine o racismo, o sexismo, o empobrecimento, conforme afirma Cury:

> As políticas de caráter universalistas não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente. Acontece que nossa sociedade, tão desigual e discriminatória, acaba por reproduzir a desigualdade enquanto tal. Mantida, pois, uma base universalista comum, é possível e desejável focalizar [...] grupos vulneráveis como segmentos étnicos e regiões empobrecidas, das grandes cidades ou mesmo de muitos interiores do país por meio de políticas compensatórias (Cury, 2005, p.29).

A reprodução da desigualdade (Cury, 2005) observada nos dados em território nacional revelou-se também nos números referentes ao Rio de Janeiro ao explicitarem a prevalência da taxa de analfabetismo de duas vezes ou mais nas duas faixas etárias de 55 a 64 anos e 65 anos ou mais de idade, conforme Tabela 2:

2000, a taxa de analfabetismo para negros maiores de 15 anos ou mais era 21,5% e para brancos, era 8,3%, quase o triplo (Ferraro, 2010).

Tabela 2

Taxa de Analfabetismo das mulheres por idade, cor ou raça (%) Rio de Janeiro			
Idade	**Cor/Raça**		
	Branca	**Preta**	**Parda**
55 a 64 anos	2,86	**6,8**	**5,46**
65 a ou +	6,03	**15,36**	**12,32**
75 a ou +	7,86	21,69	17,40
80 a ou +	8,6	24,61	19,59

Fonte: IBGE, 2024, grifos nossos.

A diferença mantém-se historicamente[11] e corrobora o discurso de que a "**expansão educacional não beneficiou todos os grupos populacionais no mesmo ritmo**" (IBGE, 2024, p.32, grifos nossos), repetindo o princípio 1 da TRC sobre um racismo endêmico alicerçado por leis universalistas que não têm conseguido romper com os privilégios da branquitude nem de criar nem de manter políticas de equidade que eliminem as desigualdades raciais educacionais no país, o que reitera também os princípios 2 e 3 da TRC dos dados do território nacional.

Quanto à entrevista, Lélia informou ter 78 anos à época, autodeclarou-se preta, de origem pernambucana, mãe de dois filhos, aposentada como serviços gerais, trabalhou como doméstica (faxina) na vida adulta e babá aos 11 anos. Revelou, também, que "a mãe foi mucamba[12]" de uma família branca em uma fazenda em Pernambuco. Ao narrar sua história, Lélia se emocionou muitas vezes ao longo da entrevista, contudo, afirmou em todas elas que não desejava interrompê-la, enfatizando que:

[11] A taxa de analfabetismo se mantém elevada para negros em todas as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio – PNAD´s (IBGE), com uma diferença de 2 a 2,5 anos de estudo a menos para os negros do que para brancos e com taxas mais baixas de escolarização para os primeiros (Ferraro, 2010).

[12] Referentes às mucamas, "escravas domésticas" (Vaz; Ramos, 2021, p.52), que exerciam funções de ama de leite, cozinheira, copeiras e muitos outros serviços, inclusive sexuais.

> a professora diz que sou muito emotiva, que choro demais (Souza, 2025).

A narrativa de Lélia evidencia o que acontece em instituições de ensino com crianças, jovens, adultos e idosos e revela, ainda, um despreparo docente em lidar com o sofrimento construído na linguagem e que tem sua ação na linguagem. Ao minimizar o sofrimento expresso pelo choro e se posicionar diminuindo a situação de violência que atravessa a estudante, nega-se a ela o direito de expressar a sua dor havendo, portanto, um silenciamento, uma invisibilidade do ser e uma desumanização por algo que ainda está em carne viva em sua história e, por isso, sangra e dói.

Quando perguntamos à Lélia o porquê de ter retornado à escola nesse ciclo de vida, ela nos responde:

> porque quando aprender a ler [escrever], eu vou botar a foto da minha mãe pro mundo inteiro conhecer [...] eu quero que o mundo inteiro conheça quem foi minha mãe [*põe a mão no coração*] eu devo isso a mim mesma [...] o que aprendi a ser com ela, se eu quiser chegar em qualquer canto, mesmo com a minha idade, eu compro qualquer objeto [...] isso foi raiz da minha mãe (Souza, 2025).

Ou seja, mesmo com toda a violência vivida no passado e no presente, Lélia retorna à escola para escrever ela própria a história de sua mãe, a narrativa que o mundo inteiro precisa conhecer, o que essa mãe lhe ensinou mesmo diante de todas as adversidades e opressões, a história que ela necessita de contar e de narrar do legado ao enfrentamento de um mundo racista, sexista, misógino e capitalista, de cabeça erguida, inclusive, apropriando-se da narrativa mercantilista como resistência e reexistência. Observamos que há, por meio do acesso à educação e à aprendizagem da escrita, um esforço de contar a própria história, desmantelando o silenciamento e a história única, disputando, portanto, outras versões na elaboração de contranarrativas que escancarem o racismo, os preconceitos e as discriminações sofridas.

Resultados parciais

A racialização dos discursos do documento e dos dados 2022 possibilitou compreender a imensa disparidade racial entre mulheres negras e brancas, tirando da invisibilidade e do silenciamento como raça e o racismo são estruturais, endêmicos, sistêmicos e institucionais na produção das relações sociais no Brasil sob um discurso da democracia racial e da meritocracia. O primeiro ao colocar sob o rótulo de que somos todos iguais e da educação como direito de todos visto que mascara os marcadores de raça, de gênero, de idade entre outros e revela que se trata de uma ilusão, de um mito, pois não partimos todos dos mesmos lugares e com as mesmas condições, portanto, não é uma ação justa. O segundo reafirma o primeiro, pois, se somos todos iguais e a educação é um direito de todos, se as mulheres negras não alcançaram níveis mais elevados de educação formal e acesso aos postos de trabalho mais qualificados, é porque a responsabilidade reside nelas, o que reitera o discurso dos incapazes, dos abjetos, dos "analfabetos". É um círculo vicioso, um crime perfeito, no qual a vítima, que deveria ser protegida e ressarcida pelo Estado devido a uma dívida e a uma reparação históricas junto ao seu grupo na produção de bens materiais e simbólicos que construíram e constroem esse país, é culpabilizada pela situação e, caso venha expor tal violência, é acusada de racismo.

Contudo, os resultados também possibilitaram compreender que, em sociedades alicerçadas no racismo estrutural, institucional e endêmico, mulheres negras desumanizadas como Lélia na escola, em casa, no trabalho, na sociedade e pelo Estado – nunca desistem de suas inserções e ascensões sociais – produzem contranarrativas, orais e/ou escritas, que resgatam epistemologias invisibilizadas enfrentando diversas formas de opressão, portanto, são agentes de letramentos de reexistência (Souza, 2011) que desmantelam o imaginário de inferioridade intelectual ao qual pretendem confiná-las. Elas são intelectuais negras que organizam a vida e fazem a gestão da vida no capitalismo precarizado como modos de

resistirem e reexistirem, daí a necessidade de assumirem o protagonismo por meio do registro oral e/ou escrito de suas próprias histórias e narrativas, daquilo que a história colonialista não conta, que não foi escrito nem teorizado na luta por suas reexistências humanizadas.

Considerações Finais

Retomando a perspectiva da linguagem como ação e que produz efeitos, a análise empreendida evidenciou que o Estado brasileiro, por meio da educação, vem historicamente produzindo desigualdade racial e violentando sistematicamente mulheres negras, em específico as de 55 anos ou mais de idade, quanto aos bens materiais e simbólicos. E, nesse sentido, a ação se expressa em incapacitar, segregar, humilhar, excluir tendo como efeitos sujeitos posicionados como incapazes, segregados, humilhados, submissos, excluídos etc., subjugados às relações de poder para a manutenção de status quo e de privilégios da branquitude.

O caráter discursivo dos números e a racialização do material nos auxiliaram a compreender como a discussão de raça ainda permanece no limbo das prioridades nacionais. Apesar de se considerar a alfabetização como o primeiro passo para o acesso a outros direitos, esta para as mulheres negras configura-se ainda como uma interdição. Evidencia-se também que a supremacia branca prescinde de leis discriminatórias e de discursos explícitos para sustentarem a sua superioridade e dominação sobre outro grupo, levando as mulheres negras a ocuparem lugares de empobrecimento e indigência de modo a assegurarem a hierarquização, a dependência e subordinação, daí que investir em suas educações formais e garantir a efetivação de seus direitos pode ser danoso aos interesses da branquitude.

Entretanto, as mulheres negras, com 55 anos ou mais de idade, maioria na atividade de trabalhadora doméstica (IPEA, 2024)[13] no Brasil, são as responsáveis por limpar, cuidar e alimentar um lar (Bento, 2022) como vestígios de memórias de escravização que se atualizam no tempo presente como repetição na manutenção e sustentação da colonialidade na produção de bens materiais e simbólicos e de vidas que merecem viver, as da branquitude. No entanto, se a linguagem tem ação e produz efeitos e, portanto, dá existência a essas mulheres, há também a possibilidade de agência delas, de se produzirem de outras formas a partir e de dentro dessa linguagem em um processo de resistência e de reexistência (Souza, 2011), como nos evidencia a narrativa de Lélia.

Discutir criticamente sobre o documento, os dados do Censo Demográfico 2022 e a narrativa de Lélia na dimensão acima, implica restaurar o compromisso com a justiça social e racial, compreendendo que sem esta não construiremos uma sociedade de democracia racial e social, de fato. Implica também no compromisso com a exigência, a proposição e o controle de políticas públicas afirmativas e focalizadas que assegurem a efetivação de direitos humanos e sociais expressos nas legislações internacionais e nacionais com as quais o Estado brasileiro se compromete. Em nível micro, implica acolher respeitosamente as mulheres negras com 55 anos ou mais nas escolas públicas do Rio do Janeiro e desse país, na EJA, como Lélia, para que possam exercer seus direitos, mas, sobretudo, para que possamos escutá-las, aprender e nos educarmos com elas, por meio das estratégias que criaram e criam no enfrentamento secular das violências que viveram e vivem, de modo que se transformem em ações efetivas na produção de políticas antirracistas e democráticas.

[13] O IPEA (2024) informa que há 6 milhões de pessoas que exercem a atividade no país, sendo 91,6% de mulheres e dois terços constituídos por mulheres negras (pretas e pardas); cerca de 10% têm mais de 60 anos de idade.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CURY, J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p.877-901. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002 Acesso em: 11 fev. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p.505-520, maio/ago. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200006 Acesso em: 11 fev. 2025.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. In: **Revista Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as)** - ABPN, v.6, n.14, jul/out. 2014, p.236-263.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Vozes, 1987.

GOUVÊA, M. C.; XAVIER, A. P. Raça e instrução nos censos populacionais no século XIX. In: **Retrato do Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v.34, n.122, p.99-120, jan/mar, 2013.

Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87326413010 Acesso em: 11 fev. 2025.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, R. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução: Patrick Burgin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Alfabetização. Resultados do universo, 1940-CD. Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE, Ministério do Planejamento e Orçamento: Rio de Janeiro, 2022, p.1-54.

IBGE. **Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez**, indica IBGE. 26 dez. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge Acesso em: 19 mar. 2025.

IPEA. No dia da trabalhadora doméstica, Ipea promove pesquisa para conhecer melhor quem realiza esse serviço. **IPEA.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15035-no-dia-da-trabalhadora-domestica-ipea-promove-pesquisa-para-conhecer-melhor-quem-realiza-esse-servico-2 Acesso em: 17 out. 2024.

KILOMBA, Grada**. Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MELO, G. C. V. de. Roda de conversa entre mulheres: performatividade de raça, gênero e sexualidade. In: **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**.

Volume 1. In: MELO, Glenda Cristina Valim de (org.). 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma `proximidade crítica´ nos estudos em Linguística Aplicada. In: **Revista Calidoscópio**, v.17, n.4, dez. 2019. Disponível em: https:// revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019. 174.03 Acesso em: 05 set. 2024.

ONU. Nações Unidas Brasil. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (resolução 217 AIII, dez. 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNICEF, Brasil. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal -declaration/translations/portuguese?LangID=por Acesso em: 24 out. 2024.

PAULA, I. D. Do passado ao presente: analfabetismo, disparidades regionais e relações étnico-raciais. In: **Inter-ação**, Goiânia, v.49, n.3, p.1592-1612. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v49i3.79966 Acesso em: 11 fev. 2024.

PINTO, J. P. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo? In: **Revista Gênero**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v.3, n.1, 2.sem. 2002, p.101-110. Disponível em: https://periodicos. uff.br/revistagenero/article/view/31046 Acesso em: 02 ago. 2024.

QUERINO, A. C.; LIMA, C. E. de; MADSEN, N. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. Repositório do Conhecimento do IPEA. In: BONETTI, Alinne de Lima e ABREU, Maria Aparecida A. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil.** Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/entities/book/7a3d1781-808e-44ae-a358-9250affb753b#:~:text=http%3A//repositorio.ipea.gov.br/han dle/11058/3092 Acesso em: 11 fev. 2025.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. In: **Revista USP**, São Paulo, n.28, dez/fev 1996, p. 110-121.

Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28368 Acesso em: 11 fev. 2025.

SOUZA, A. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, M. L. de. Da invenção do "analfabeto" ao analfabetizado: história, educação de jovens e adultos e população negra. In: **Revista África e Africanidades**, Ano XV, n.42-43, maio-agosto 2022. Disponível em: https://africaeafricanidades.com.br/documentos/ARTIGOS_EDICAO_42.pdf#page=2 Acesso em: 30 set. 2025.

SOUZA, M.L. de. **EJA, mulheres negras e trabalho doméstico**: raça, gênero e alfabetização. Pesquisa de Pós-doutoramento (Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Glenda Cristina Valim de Melo (supervisão). (inédita).

SCHUCMAN, L. V.; MELO, W. da C. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Edição Especial, Fev/2022. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59991 Acesso em: 27 dez. 2023.

VAZ; L. S.A.; RAMOS, C. **A justiça é uma mulher negra**. Ilustrado por Vanessa Ferreira – Preta Ilustra – Belo Horizonte: Caso do Direito, 2021.

O lugar enunciativo na escrita de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*

José Railson da Silva Costa[1]

Introdução

Os estudos de Paulo Freire, até os dias atuais, apresentam uma grande relevância nas teorias educacionais, linguísticas e filosóficas e estão presentes nos cursos de licenciatura em todo o Brasil. E, para além de discutir o conteúdo da sua filosofia e da prática pedagógica que ele desenvolveu, nós nos interessamos em observar como ele desenvolveu a sua escrita, objeto de estudo que nos permitiu analisar como a constituição enunciativa do seu discurso contribuiu para a popularização das suas ideias. Para tanto, chama a nossa atenção uma ótica particular de como essa escrita foi feita, mais particularmente na obra *Pedagogia do oprimido*, produzida durante o exílio que o autor passou no Chile. A escolha desse livro ocorreu pelo fato de ter sido a obra de mais intensa reflexão do autor, levando-o a ser reconhecido internacionalmente, como aponta Dickmann (2018).

Assim, neste capítulo, analisaremos de que forma Paulo Freire constrói um lugar enunciativo e o que sua escrita revela sobre o modo de fazer uma pedagogia para a emancipação e libertação da classe trabalhadora, que é tão marginalizada historicamente no Brasil e que sofreu mais ainda durante o processo de ditadura militar. De modo a analisar como esses aspectos se materializam na língua, recorreremos aos estudos de Authier-Revuz (1990, 1998) e de Guimarães (2002), importantes autores da teoria da enunciação, que

[1] Professor da educação básica pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Doutorando em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia. E-mail: railson-costa3@hotmail.com.

desenvolveram, respectivamente, uma abordagem enunciativa e semântica que nos permite observar como a voz do outro repercute no sentido do enunciado. Essa análise é possibilitada por meio da observação das formas linguísticas marcadas e não-marcadas; além de fomentar a reflexão sobre como o sentido da linguagem se constitui na história e no político através do processo enunciativo, possibilitando que possamos situar Paulo Freire em um lugar e em uma cena enunciativa, a partir da inferência da memória discursiva e dos silenciamentos que atravessam seu discurso.

Dessa forma, os enunciados que analisaremos abordarão, sobretudo, discussões sobre o conceito de "educação bancária" desenvolvido por Freire, bem como a forma com a qual os oprimidos podem assumir uma posição política da educação por meio da reflexão crítica que a linguagem proporciona.

Paulo Freire: em busca de uma filosofia para o povo

A figura social de Paulo Freire é moldada ao longo do século XX, a partir da sua atuação como professor, destacando-se no trabalho mais próximo com a classe trabalhadora e que buscou levar a elas conscientização sobre a exploração pelas elites e libertação em relação a essa condição. Nesse ponto, não podemos perder de vista que o período de produção intelectual mais intensa do autor, e aqui tomamos como fio condutor a obra *Pedagogia do oprimido*, que foi concebida como uma resposta ao processo de ditadura militar no Brasil.

De acordo com Silva e Torres (2021), esse momento da história do país passava por uma grande profusão de embates ideológicos entre o capitalismo e o socialismo, desdobramento ocasionado pela Guerra Fria, protagonizada pela presença dos Estados Unidos da América e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas no mundo. Além disso, crescia um senso de modernização, especialmente devido aos esforços de Juscelino Kubitschek. Isso proporcionou também um espaço para candidatos à Presidência da República com ideais progressistas que, por um lado, traziam um

fervor para a construção de uma identidade cultural do ponto de vista econômico, cultural, educacional e trabalhista; mas, por outro, havia uma ala elitizada da sociedade que não estava satisfeita com essa acentuada abertura aos novos princípios, uma vez que a América Latina estava sob forte influência dos propósitos capitalistas dos Estados Unidos da América, figura central no contexto de Guerra Fria, ao lado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, que se apresentava com seu modelo político econômico de estrutura socialista de forma antagônica no cenário geopolítico neoliberal.

Em paralelo a esse cenário internacional, no sertão nordestino, Paulo Freire vivenciou, assistiu e conviveu com contextos de pobreza, exploração, abandono estatal e de desesperança em relação ao povo pobre. Isso o tirou da trilha da sua formação acadêmica inicial de Bacharelado em Direito e o levou para o campo educacional. Ao passo que foi se aprofundando em buscar novas formas de aprender e de educar, aliou-se a projetos sociais como o Movimento de Cultura Popular, em Recife, o que o levou também a desenvolver o trabalho de alfabetização de jovens e adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, ao alfabetizar 300 trabalhadores em pouco mais de 45 dias (Carvalho, Pio, 2017).

Esse fazer filosófico do autor nos apresenta um sentido pragmático de estar no mundo e um movimento de erudição que, diferente das formas mais populares de difusão do conhecimento que tradicionalmente se estabilizam, Freire pensa um fazer filosófico-educacional das massas e para as massas. Essa forma de evidenciar um modo de cultura e, a partir dele, proporcionar um deslocamento epistemológico, nos mostra um pouco da compreensão sobre como o trabalho do autor se tornou algo tão grandioso, pois acima de tudo, propôs uma nova forma de interpretação e síntese das experiências coletivas.

Com base nesse caminho, não poderíamos deixar de ressaltar que sua premissa pedagógica se alicerçava no materialismo histórico dialético, como aponta Wohlfart (2015) ao dizer que historicamente se criou uma ideia de um trabalho que era elitizado

(para a nobreza/burguesia) e um trabalho braçal (classe trabalhadora), voltado para a transformação do mundo (natureza), que ganha um sentido de escravidão, na mente do oprimido, que é explorado e deposita sua consciência acerca do mundo na mente do seu senhor. É essa premissa, segundo Wohlfart (2015), que Freire (2024) utiliza como ideia central em *Pedagogia do oprimido*, para justificar a forma como as condições materiais de existências são tão estabilizadas a favor daqueles que ainda estão no poder.

Coube, portanto, ao autor, levar essa concepção acerca do mundo e da sua realidade aos seus educandos, buscando formas de libertar esses sujeitos de suas amarras, a partir de uma pedagogia que fosse voltada para o oprimido, propondo o acesso à língua, à consciência e ao trabalho camponês como uma forma de ver e fazer cultura. Por isso, sua filosofia buscava o senso de coletividade, de empatia e, como ele mesmo fala, havia o interesse em propor a educação como um gesto de amor e não de ódio, pois o ódio não liberta, uma vez que se a educação não for libertadora, o ciclo de violência volta a se repetir, levando o oprimido a desenvolver uma predileção por também buscar novos sujeitos para oprimir (Freire, 2024).

Há, portanto, um questionamento necessário que sempre devemos fazer, especialmente enquanto educadores, que leva a refletir: o que Freire aplicava em suas aulas para que seu trabalho recebesse o prestígio que conhecemos? Para pensar sobre essa questão, nos aportamos nas discussões de Soares (2015), que diz que abordar as reflexões freireanas enquanto "método" insere o trabalho dele em uma concepção simplista, esvaziada. Por isso, iremos nos referir ao trabalho freireano como um "gesto" de criar uma educação para as massas, já que o uso desse termo pode ser relacionado mais com uma abordagem do que como uma atividade rígida e tecnicista, além disso, nas circunstâncias em que o Brasil se encontrava, de ditadura militar, lemos o autor como um marco revolucionário na educação para as classes populares nunca vistas em um país com um histórico de escravidão, coronelismo, elitismo e com pouco desenvolvimento industrial.

Sendo assim, de forma sintética, Soares (2015) diz que o que Freire fez foi aproximar a alfabetização do contexto dos trabalhadores, para que houvesse sentido falar de um grupo silábico de um campo semântico relacionado a algo que existisse na sua realidade concreta. Para que, no decorrer desse processo, não fizesse sentido reproduzir para os trabalhadores frases como *Eva viu a uva* em um contexto humano de trabalhadores pobres que nunca viram *Evas* ou nunca haviam comido uvas.

Em 1964 ocorre o golpe militar, nesse cenário brasileiro de transformações políticas que silenciou, cassou e torturou opositores, fazendo com que Freire fosse exilado no Chile devido ao caráter "subversivo" do seu trabalho educacional para o governo vigente. O que ele fazia, antes desse golpe, era mais do que dar aulas contextualizadas ou criar temas geradores sobre as comunidades em que o autor vivia. Tratava-se, na verdade, de uma forma de valorizar saberes e existências que estavam às margens da sociedade, foi o desenvolvimento de um trabalho humanizado, focado no exercício da vida e da valorização de saberes tradicionais que foram se perdendo com o tempo, pois estavam marcados na oralidade. Por isso, pontuamos que a escrita freireana tem esse caráter mais didático em suas palavras, que propõe romper as barreiras epistemológicas da vida. E há uma expressão cunhada pelo autor como uma crítica à falta de dialogicidade do trabalho educacional no Brasil que ainda vigorava: a educação "bancária"; aquela em que o professor se coloca como fonte de todo o conhecimento que pode circular em um espaço de aula, colocando-se como uma figura de um narrador que deposita seus valores e crenças na mente do educando e impedindo-o de elaborar uma troca de vivências, crenças, aprendizados e de compreender seu conhecimento de mundo como algo válido, mesmo não sendo algo que não foi aprendido em uma academia científica (Freire, 2024).

No cenário de ditadura militar, como uma alternativa, a pedagogia popular e crítica que vinha sendo desenvolvida por Freire e que estava se popularizando em outros lugares do Brasil, foi implantado o MOBRAL - Movimento Brasileiro de

Alfabetização, pelo governo dos militares. Essa e outras iniciativas consistiam, de acordo com Silva e Torres (2021), em fomentar um populismo e construir uma impressão na sociedade de que a educação também era uma preocupação do governo vigente, contudo, ao contrário da educação popular que Freire propunha, esse modelo criado pelos militares tinha como objetivo um esvaziamento crítico, proporcionando uma alfabetização puramente mecanicista.

O curso dessa desorganização social, da tentativa de silenciamento da população pobre e da tentativa de alienação das massas dos reais problemas da sociedade, face a um regime autoritário, que tinha na morte da democracia e do debate de ideias o seu maior trunfo, fez Paulo Freire escrever o seu livro *Pedagogia do oprimido*. O livro foi publicado inicialmente em inglês e nos Estados Unidos, a partir das suas experiências com a alfabetização de jovens e adultos no SESI, bem como na sua experiência sobre o exílio, imprimindo profundas reflexões filosóficas, analogias, neologismos e uma linguagem extremamente didática.

Esses aspectos da sua obra mais difundida, que elencamos acima, não desempenham apenas um papel coesivo, mas delimitam o objetivo deste capítulo, que é explorar o aspecto enunciativo da escrita de Paulo Freire e demonstrar como o educador se utilizou da língua como um poderoso instrumento não apenas para incomodar aqueles que estavam no poder, mas para apresentá-la à classe trabalhadora como uma arma potente que o ela tem à disposição para lutar pelas suas existências e pelos seus espaços.

O papel da voz do outro para a enunciação

Embora o que objetivamos neste trabalho siga uma lógica da reconstituição da confluência das vozes que configuram um lugar enunciativo, gostaríamos de pontuar que as vertentes teóricas, com as quais trabalhamos, têm uma ramificação teórica toma a figura de Émile Benveniste em sua transversalidade.

O termo enunciação, que no começo do século XX já tinha uma certa estabilidade conceitual, ganhou uma abordagem diferente nos estudos do autor, pois ele observou esse fenômeno como uma forma de atualização da língua. Dessa forma, ele diz o seguinte:

> A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O discurso, dir-se-á, que é produzido toda vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a "fala"? É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir o enunciado, que é nosso objeto (Benveniste, 1989, p. 82).

Com esse deslocamento, há uma atualização na perspectiva estruturalista da língua, uma vez que, além de ser considerado o aspecto da fala, no sentido discursivo, compreende-se uma atualização do sistema linguístico toda vez que o sujeito se insere na língua. Assim, esse campo de investigação passa a estudar, sobretudo, o papel do sujeito na construção dos sentidos que a língua possibilita, por exemplo, quando se mobiliza os índices de enunciação e alguém diz *eu* para um *tu*, compreendendo uma abordagem mais pragmática.

Nesse sentido, outros pesquisadores se dedicaram a expandir a ideia em torno do conceito de enunciação, considerando a materialidade da língua afetada pelos aspectos extralinguísticos e seus desdobramentos na constituição do sujeito e, logo, a linguagem em uso.

Nesse sentido, nosso trabalho aporta-se a Authier-Revuz (1990, 1998), que ao partilhar de uma "herança teórica" advinda de Benveniste, parte do diálogo com a psicanálise freud-lacaniana, o dialogismo de Bakhtin e o interdiscurso pecheutiano para teorizar o sujeito constituído pela linguagem. Nessa perspectiva, Authier-Revuz (1990) discute sobre as diversas vozes que compõem um enunciado de forma explícita e não explícita, ou como a autora as nomeia, heterogeneidades marcadas e não marcadas na língua que produzem sentidos que estão para além da vontade do sujeito do

sujeito, sendo designadas em um sentido mais amplo como heterogeneidades enunciativas. O que observamos, assim, é que há um distanciamento da noção individualista de sujeito com a qual Benveniste abordava a enunciação. Isso decorre do fato de que com uma abordagem enunciativa que mostre o efeito da língua sendo construído, para além da mobilização da estrutura linguística, se evidencia um sujeito que não é consciente daquilo que diz, pois ele se torna um sujeito-efeito do seu discurso, cuja significação vem de outros lugares discursivos.

Uma forma de nomear as formas não marcadas (ou não explícitas) da presença da voz do outro no enunciado é chamada de heterogeneidade constitutiva. Definição que busca discutir a forma como nenhum discurso é monofônico, ou seja, é sempre marcado pela voz do outro no sentido da alteridade, devido aos elementos históricos, ideológicos e linguísticos. Authier-Revuz (1990) também nomeia as formas materialmente observáveis dessa multiplicidade como heterogeneidade mostrada: discurso direto, indireto, aspas, itálico, ironias etc. No entanto, existe um modo mais particular dessa recorrência, chamada de modalização autonímica.

Esse último conceito, desenvolvido pela autora, parte do pressuposto da negociação do sujeito com sua própria linguagem, assim Authier-Revuz (1998) define esse aspecto como formas de representações do não-um. Dito de outro modo, ela esclarece que o fato de o sujeito se referir ao seu próprio enunciado no ato da enunciação é mais um aspecto materialmente marcado de como os sentidos são sempre negociados com outros discursos na conjuntura social. Essas formas de modalização autonímica, que ela nomeia como não-coincidências do dizer foram classificadas como: a) não-coincidência interlocutiva, conceito que busca demarcar que os enunciadores não partilham do sentido de algo no enunciado; b) não-coincidência do discurso consigo mesmo, em que são demarcados enunciados advindos de outros lugares, produzindo um efeito de hesitação sobre o que é dito; c) não-coincidência entre as palavras e as coisas, que aponta para uma busca do sujeito por uma adequação entre as várias possibilidades da palavra e sua

nomeação no mundo, em torno da sua ocorrência no enunciado; d) não-coincidência das palavras consigo mesmas, em que se aponta, a partir da polissemia de uma palavra ou termo, um sentido específico dentro do enunciado.

Esse processo de deslocamento teórico proposto pela autora possibilitou enxergar o enunciado e também o sujeito em uma rede de sentidos que são constantemente negociados e representam uma falha, pelo afetamento do inconsciente na construção dos sentidos. Além disso, apesar de a autora mostrar como a heterogeneidade é constitutiva de toda a linguagem, ela nos possibilitou um ângulo de vista para observar as formas como essas ocorrências se evidenciam materialmente.

O espaço e cena enunciativos na semântica do acontecimento

Outro autor que desenvolveu pesquisas na Linguística da enunciação, mas que pavimentou um caminho diferente daquele proposto por Benveniste, foi Eduardo Guimarães. Assim como Authier-Revuz, o autor (2002) sintetizou sua abordagem teórica sobre a enunciação pondo uma ótica nos elementos extralinguísticos que afetam os sentidos e os sujeitos da linguagem. Na ocasião, a obra que tomamos como fio condutor para trazermos essa discussão tem como título *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Nela, é mostrada uma perspectiva enunciativa que toma a história como um elemento determinante para compreender o que é dito e como o sujeito se constitui enquanto um sujeito da linguagem.

Como o próprio título já nos apresenta, Guimarães (2002) desenvolve uma teoria semântica que a determina com uma disciplina sobre linguagem, mas que considere as relações para além da gramática e da lógica, por isso dialoga de forma mais próxima com a filosofia da linguagem e com a Análise do Discurso, mais precisamente com o conceito de política desenvolvido por Eni Orlandi (1990, 2007) na sua relação com o silêncio e o interdiscurso.

Para compreendermos sua semântica enunciativa, é necessário interpretarmos o conceito de acontecimento. Para Guimarães (2002) o acontecimento se refere a um tipo de inflexão nos sentidos dos enunciados que são constituídos historicamente. E, nesse sentido, ele destaca que esse "fenômeno" tem uma temporização própria, ou seja, difere-se daquele tempo cronológico, próprio da estrutura verbal, que era tomado como parâmetro em Benveniste (1976) quando ele abordou os índices da subjetividade na linguagem. No caso da semântica do acontecimento, é o próprio acontecimento que temporiza, produzindo um efeito de latência de futuro.

Embora a pragmática e a estrutura linguística sejam necessárias para dar a materialidade a ocorrência do enunciado, interessa ao autor como os sentidos serão construídos na linguagem quando ela é afetada pela ideologia e pelo político. Por isso, observamos que o sujeito não demarca o tempo da linguagem no uso das formas verbais, pois o que o delimita é o próprio acontecimento, de acordo com o sentido daquele enunciado na história, pois o interdiscurso pressupõe uma memória discursiva.

Nesse sentido, Guimarães (2002) estabelece uma relação entre sujeito e língua na sua teoria semântica, no entanto, ele o define enquanto falantes determinados pelas línguas que falam, constituindo lugares sociais que o autor chama de espaço de enunciação. Desse modo, aqui não estamos falando de um espaço ou um falante do ponto de vista empírico e sim como uma designação do político e das identidades no interior do enunciado. Há também, um outro modo de conceber esses espaços sociais que o autor apresenta, denominado de espaço enunciativo, ou seja, lugares que compreendem modos específicos de acesso à palavra. O autor delimita, portanto, quem assume os espaços de enunciação como Locutor (com L maiúsculo), "aquele que se apresenta como fonte do dizer" (Guimarães, 2002, p. 23). Já quem assume o lugar social específico de quem assume a palavra, o autor nomeia de locutor-x, aquele que está ligado mais diretamente à cena enunciativa e possibilita observar o funcionamento da linguagem em uma perspectiva de confrontamento constante, pois à medida que se fala

na sociedade, isso se constitui enquanto ato político, tomado pela ideologia e por sentidos que são negociados a todo o tempo.

Essa discussão possibilita que, ao analisarmos o nosso *corpus*, consigamos observar, principalmente de forma marcada linguisticamente, formas de como várias vozes compõem um enunciado em um espaço enunciativo e como se dá sua relação com seu alocutário, aquele que se insere no lugar de interlocutor no processo de negociação de sentidos.

Os caminhos da enunciação na escrita freireana

Quando nos debruçamos sobre a escrita de Paulo Freire, conseguimos vislumbrar a figura de um homem que deu um lugar privilegiado à linguagem na sua filosofia, ou melhor, deu à população pobre, oprimida e esquecida pelo Estado brasileiro à época, um espaço possível para a enunciação. É desse ponto de análise que consideramos sua escrita em si como um espaço de enunciação, em que diversas vozes se cruzam na construção de novos sentidos de existência, de uma filosofia das massas para as massas que se materializa numa dialogicidade materialista, pensando a pragmática da vida e dos direitos humanos.

Nesse sentido, Freire se inscreve em uma enunciação não individualista, e enquanto figura de um Locutor, seu espaço enunciativo segue o fio da crítica, do confronto e da libertação de sujeitos historicamente marginalizados. No entanto, o espaço que é construído para que isso ocorra é o da educação, mas não é uma forma de educar tradicional, ela subverte as práticas coloniais e autoritárias, corroborando com uma educação libertadora. Isso se torna explícito, por exemplo, quando o autor cunha o termo "educação bancária", na obra *Pedagogia do Oprimido*. Nela, autor problematiza essa lógica institucionalizada em que o professor é detentor de todo o conhecimento e o educando representa uma posição sujeito esvaziada de história, de ideologias e de vivências, como podemos observar a partir do seguinte trecho extraído da obra:

Quadro 1 – Enunciado extraído da obra *Pedagogia do oprimido*

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Fonte: Freire, P. (2024, p. 79).

Notamos que nesse trecho do enunciado, o autor não produz um sentido, do ponto de vista do acontecimento, que se alicerce no tempo empírico. O que conseguimos observar é um resgate de uma memória discursiva sobre o papel da escola enquanto instituição no percurso da história do Brasil e o seu papel na formação da criticidade dos educandos. Essas instituições, no entanto, representam um ideal de sujeito, pois a ideologia historicamente os molda a partir dos modelos institucionais que ela cria, como aponta Althusser (1970), fazendo com que se construa um imaginário sobre a realidade que os permeia, distorcendo uma realidade objetiva.

Sendo assim, resgatando os pressupostos da Análise do Discurso, sobretudo aquele discutido por Eni Orlandi (2007), e utilizado por Guimarães (2002), que sintetiza essa abordagem teórica, que analisa o discurso como o encontro entre a língua, história e a ideologia, inferimos o modo como Freire busca evidenciar os efeitos da ideologia elitista no papel do educador. Por isso, os sujeitos que convivem em sociedade estão em relação uns com os outros e com as instituições, são historicamente clivados pela ideologia e acreditam serem donos do seu dizer, quando na verdade são moldados pelas condições de produção. E, nesse entremeio, a educação bancária, sobre a qual comentamos anteriormente se materializa na (re)produção de discursos

pedagógicos esgotados, que culminam também em práticas esvaziadas, tecnicistas e que não demonstram uma preocupação genuína com a formação integral do educando, do ponto de vista que a filosofia freireana emprega em seu discurso para a libertação.

Desse modo, o espaço de enunciação, de forma mais ampla, configura-se como um espaço de luta para a erradicação do "depósito" de conhecimento nos educandos, que são silenciados sistematicamente à medida em que o silêncio constitutivo de todo o discurso os ceifa do acesso à palavra, toda vez em que um modelo de educador pressupõe um modo de ensinar-aprender que não considera uma pedagogia coletiva, que enriqueça os sentidos do uso da língua e da existência do outro a partir de uma multiplicidade de vozes que ecoam das massas populares.

Quando partimos para o viés da análise das cenas enunciativas, é necessário nos conduzirmos por meio dos modos específicos em que Freire assume a palavra, para construir seu espaço enunciativo de filósofo educador, situando-o como um locutor-x. Assim, buscaremos evidenciar também as formas marcadas em que o sujeito constrói seu discurso, que como vimos, é sempre habitado pelo já-dito, pelo interdiscurso, como afirma Guimarães (2002) ao retomam as discussões da AD pecheutiana, mas que também é um pressuposto conceitual utilizado por Authier-Revuz (1990, 1998) para designar as formas marcadas linguisticamente de mostrar como o enunciado é sempre constituído pela voz do outro. Para isso, observemos essa outra passagem da obra de Freire:

Quadro 2 – Enunciado extraído da obra *Pedagogia do oprimido*

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Fonte: Freire, P. (2024, p. 80).

Nesse outro enunciado, percebemos que há também uma discussão a respeito da educação bancária, mas o autor se utiliza de algumas palavras entre aspas, representando inicialmente uma forma de modalização autonímica que, exprime um distanciamento de algum sentido mais amplo em relação ao termo utilizado, apontando para sentidos outros.

À luz do que discute Authier-Revuz (1998), sobre as formas de desdobramento metaenunciativo que, na referência ao enunciado que estamos analisando, temos a classificação referente a um dos tipos de não-coincidência entre as palavras consigo mesmas, como pode ser representado pela fórmula "(*X, é o caso de dizer; X, é a palavra!; X, para dizê-lo em uma palavra preciosamente ambígua...;)*" (Authier-Revuz, 1998, p. 25), pois vemos um destaque de palavras entre aspas, como uma forma linguisticamente marcada, em que o autor produz um efeito de problematização, ao dizer, por exemplo que *Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados"*, indicando que essa ação não é um simples ato de transmitir uma informação, mas sim de demarcar um conhecimento em um contexto de silenciamento. O mesmo acontece quando ele retoma o termo "bancária", que também está entre aspas, para sugerir que esse ato se configura como a absorção passiva de conteúdos pelos educandos, que não questionam essa posição, funcionando também, no contexto histórico e político, como uma crítica velada ao neoliberalismo. Esse movimento de escrita produz também um efeito de notas explicativas, que leva o leitor a observar textualmente como se pretende evidenciar uma reflexão mais profunda acerca de termos que devem ser questionados e repensados historicamente.

Para além do reconhecimento das formas como se faz a educação em um processo de opressão, de colonialismo e de silenciamentos, que toma a educação como um fio condutor para a libertação, Freire também se preocupa em apontar possibilidades através das quais se consiga subverter a ordem da violência institucionalizada ideologicamente. Esse processo de construção da cena enunciativa também se demonstra a partir de outras

formas específicas de configuração do seu discurso, à medida em que o autor reflete sobre quem são seus alocutários, para quem deverá ser dirigido seu discurso e quais camadas da sociedade ele pretende "atingir".

Por isso, em outra passagem, o autor se expressa em um enunciado da seguinte forma:

Quadro 3 – Enunciado extraído da obra *Pedagogia do oprimido*

Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?

Fonte: Freire, P. (2024, p. 56).

Podemos notar que o autor afirma o que é fazer uma educação libertadora face à opressão da classe trabalhadora, mas em um segundo momento, ele questiona o fazer pedagógico que deverá chegar até essa libertação, o que incide em dizer que, primeiramente, há um caráter argumentativo se observamos o enunciado como uma oração condicional iniciada pelo termo "se", contudo, observamos também que não há um enunciatário claro sobre quem recaia esse questionamento do fazer pedagógico.

Esse tipo de construção, em que se especula uma assimetria entre o sentido produzido no discurso dos enunciadores, que Authier-Revuz (1998, p. 22) exemplifica a partir das formas "*digamos X*" ou "*(X. como você(s) acaba(m) de dizer [...]"* demonstra que o que se afirma por Freire não é necessariamente sua fala, mas um sentido exterior resgatado do outro, por meio da linguagem que é inscrita na falha do inconsciente. Isso demonstra que na enunciação, não é necessário que haja um sujeito empírico como figura de alocutário, pois esses "personagens" do ato enunciativos são lugares, ou sujeitos-efeito que deixam marcas no enunciado, a partir da pluralidade de vozes que são descortinados por meio da análise interpretativa e das marcas linguísticas.

Dessa forma, o enunciado freireano que estamos analisando sugere também que a pergunta *como então realizar a pedagogia do*

oprimido antes da revolução? pressupõe um questionamento advindo de um alocutário representado como um grupo de sujeitos que possam apresentar alguma estranheza, ou não adesão a sua filosofia de enfrentamento às formas autoritárias de opressão.

Na esteira dessa discussão, Freire, enquanto locutor-x enfatiza ainda o caráter da linguagem como mecanismo essencial para a emancipação do proletariado, enquanto classe reprimida historicamente pelas elites, por isso ele diz o seguinte:

Quadro 4 – Enunciado extraído da obra *Pedagogia do oprimido*

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Fonte: Freire, P. (2024, p. 108).

Além de problematizar as formas como a linguagem circunda vários sentidos entre os diversos Locutores nos espaços de enunciação, a partir dos pressupostos de Guimarães (2002), Freire especifica o que seria existir em um contexto de sociedade que é sempre vigilante no sentido de reprimir liberdades, narrativas e culturas. Quando diz que a existência não pode nutrir-se de falsas palavras, *mas de palavras verdadeiras*, está fazendo uma alusão a pragmática materialista da realidade, ou seja, está reforçando a necessidade de refletirmos a respeito de como historicamente foi criado um efeito de verdade sobre como as classes populares deveriam enxergar a sua existência, em detrimento das possibilidades de superação da sua difícil realidade que teve a memória suprimida através do silenciamento institucionalizado. Essa reflexão sobre o que seriam essas "palavras verdadeiras" também produz um confronto semântico acerca de um discurso neoliberal que se constitui na história, proporcionando uma oportunidade para seu leitor questionar que o que considerado

verdadeiro ou falso depende de um ponto de vista que se desdobra de interesses econômicos, sociais e ideológicos.

Outro aspecto que devemos destacar diz respeito ao fato de essa discussão, sob a ótica da semântica do acontecimento produzir um efeito de futuridade, pois diferente da noção benvenistiana de tempo no enunciado, demarcado na estrutura do verbo, como aponta Guimarães (2002), o sentido histórico na significação do enunciado temporiza no próprio acontecimento, ou seja, esses efeitos de "verdade" na existência humana está relacionada às condições históricas e políticas do aparecimento do enunciado.

Esse movimento de trazer uma nova perspectiva sobre um termo no decorrer de um enunciado é comentado por Authier-Revuz (1998) como um tipo de não-coincidência entre as palavras e as coisas, que determina abordar os diversos tipos de nomeação para se referir as coisas do mundo. E notoriamente, o enunciado de Freire em questão apresenta uma ideia que está para além da significação dicionarizada ou popularizada do sentido de existir. Para o autor, existir resgata um sentido de historicidade, de memórias perdidas, de formas específicas de acesso às palavras em cenas enunciativas específicas, o que possibilita dizer que nas suas palavras, não apenas se materializa uma forma de enunciar pelo outro, mas abre um caminho para que outros sujeitos se coloquem à disposição das suas vivências para semantizar mundos que ainda não conhecemos.

Conclusões

No decorrer das análises, pudemos constatar que Freire constrói um espaço enunciativo muito singular em relação a sua historicidade enunciativa. Seu movimento se constitui na ruptura com um tradicionalismo pedagógico que vigiava de modo extensivo o acesso à língua na sociedade brasileira. Esse espaço enquanto um Locutor político e voltado para as massas se inscreveu no espaço educacional, com o propósito de fomentar uma pedagogia que não servisse às elites, mas que fosse

horizontalizada, permitisse a inclusão de outras vozes dissidentes e que proporcionasse a libertação da classe trabalhadora de modo a promover a pluralidade de ideias.

No entanto, a cena enunciativa nos mostra que do lugar de um locutor-x, aquele que toma o acesso a palavra de modos específicos para construir sua luta política, o autor produz um efeito de reconfiguração semântica. Ele demonstra que há uma preocupação em "despir" termos polissêmicos de uma transparência da linguagem, buscando mostrar um sentido de opacidade na língua, criando notas explicativas, contradizendo discursos historicamente estabelecidos e questionando os efeitos de verdade moldados pela ideologia das elites, modalizando seu discurso, e aqui mencionamos de forma exemplificada, alguns termos que são recorrentes na obra do autor e que compõem sua preocupação semântica, como: bancário / depositar / comunicar / libertar etc.

Importante mencionar também como o efeito de futuridade se constitui ao passo que o acontecimento agencia a enunciação de Paulo Freire, pois embora seu recorte de escrita rememore a segunda metade do século XX, esse efeito de cronologia é quebrado, proporcionando um movimento político atemporal, possibilitando que sua obra tenha significação independente do recorte do tempo comum.

Tudo isso proporciona um sentido de enfretamento, de uma pedagogia que não foi criada como mais um manual que ocupará um lugar numa estante de qualquer biblioteca. Falamos de uma pedagogia que produz um incômodo e um desconforto, que possibilitou que diversos sujeitos, principalmente aqueles que lidam com a educação, pudessem rever os significados do discurso sobre educar para um sul global do século XX em diante e que pudessem ler, a partir dessa perspectiva, que o mundo deve ser feito por pessoas e para pessoas, principalmente aquelas que são pobres e oprimidas pelo sistema que se mantém em pé com essas mazelas sociais.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri, com revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II.** Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989

CARVALHO, S, M G. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/abstract/?lang=pt Acesso em: 24 mai. 2025.

DICKMANN, I. Pedagogia do bem-viver: breve ensaio sobre as contribuições de Paulo Freire. In.: CAOVILLA, M. A. MACHADO, L. CANZI, I. Constitucionalismo, Direitos humanos, Justiça e cidadania na América Latina. II Seminário Internacional. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2018. Disponível em: https://editorakarywa.wordpress.com/2018/11/22/constitucionalismo-direitos-humanos-justica-e-cidadania-na-america-latina-ii-seminario-internacional/ Acesso em: 24 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2024.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

SILVA, J. C.; TORRES, A, M. O golpe na elaboração intelectual de Paulo Freire: a alfabetização de [jovens e] adultos na ditadura civil - militar. **Debate em educação**. Brasília, v.. 13, número especial, p. 126-152, set. 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12025 Acesso em: 24 mai. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2007.

ORLANDI, E. **Terra à vista, discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

WOHLFART, J. A. Filosofia e educação: diálogo entre Hegel e Paulo Freire. **Revista Práxis**. Marau. v. 1, n. 1, Jan./Dez. 2015. Disponível em: https://www.fabemarau.edu.br/seer/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fwww.fabemarau.edu.br%2Fseer%2Findex.php%2Fpraxis%2Farticle%2Fdownload%2F15%2F15%2F39 Acesso em: 24 mai. 2025.

Pensamento computacional na formação e prática de professoras que ensinam Matemática: contexto de um subsistema educacional de Valença-BA

Taniele de Sousa Pereira[1]
Irani Parolin Sant'Ana[2]
Claudinei de Camargo Sant'Ana[3]

Considerações iniciais

O Pensamento Computacional (PC) contribui com a prática docente no ensino de Matemática, na medida em que as atividades propostas nas Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem estimular nos estudantes o raciocínio lógico, crítico e algorítmico. Este artigo tem como propósito refletir sobre as contribuições do PC a partir da realização de um curso de formação desenvolvido com professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se um documento normativo que direciona a Educação Básica no Brasil, definindo as competências e habilidades que devem ser garantidas aos estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Ao explicitar as competências gerais da Educação Básica, o texto normativo ressalta a necessidade de preparar sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de atuar com responsabilidade nos âmbitos pessoal, social e profissional. Dessa forma, a BNCC reforça a importância de articular o conhecimento escolar ao contexto

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, na Rede Nordeste em Ensino (RENOEN). E-mail: tannyl.sousa@gmail.com.
[2] Professora Doutora, coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática. E-mail: irani@ccsantana.com.
[3] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): E-mail: claudinei@ccsantana.com.

sociocultural dos estudantes, reconhecendo a diversidade, valorizando o pensamento reflexivo e favorecendo o pleno exercício da cidadania.

No caso específico da área de Matemática nos Anos Iniciais, a BNCC orienta que o ensino esteja centrado na resolução de problemas, na construção do raciocínio lógico e na compreensão de situações do cotidiano. Para isso, organiza os conteúdos matemáticos em cinco unidades temáticas: *Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; e Probabilidade e Estatística*. Em cada uma dessas unidades, há espaço para a integração do Pensamento Computacional de forma transversal, principalmente nas habilidades que exigem a análise e organização de dados, a elaboração de estratégias de solução e a capacidade de generalização. Como forma de definir normas e habilidades do PC no ensino, a Resolução Nº 1, de 4 de outubro de 2022, do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), estrutura e orienta as competências e habilidades três eixos principais: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital (Brasil, 2022) .

De acordo com Wing (2006), o Pensamento Computacional pode ser compreendido como um conjunto de práticas cognitivas que auxiliam na resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento. Entre essas práticas destacam-se: a decomposição, que consiste em dividir problemas complexos em partes menores e mais manejáveis; o reconhecimento de padrões, que possibilita identificar semelhanças e regularidades em diferentes situações; a abstração, que permite concentrar-se nos aspectos essenciais de um problema e desconsiderar informações secundárias; e, por fim, os algoritmos, que representam a construção de sequências lógicas de passos para alcançar soluções de maneira estruturada.

A experiência relatada resulta de uma formação sobre Pensamento Computacional na formação e prática docente que envolveu leituras, reflexões e práticas com professoras em exercício, em um contexto educacional rural, com poucos recursos estruturais e tecnológicos. Partimos da compreensão de que a reflexão coletiva

com esses profissionais poderia evidenciar contribuições significativas para a pesquisa de doutorado em andamento.

Este artigo integra uma tese em construção, no formato *Multipaper*, vinculada ao Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM), à Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O curso de extensão que fundamenta a análise foi realizado no âmbito do Projeto Atividades Colaborativas e Cooperativas na Educação e Interfaces com a Saúde, inserido no Programa Ações Colaborativas e Cooperativas em Educação (ACCE) do GEEM. Acreditamos que a extensão universitária cumpre um papel essencial de aproximação entre a universidade e a comunidade, por meio de ações formativas que promovem conhecimento e fortalecimento das práticas docentes. Além disso, as análises desse artigo foram apresentadas no I Encontro do Proledes Angola-Brasil: Leitura e Escrita em Contextos de Desigualdades Sociais.

As experiências docentes analisadas constituem um conjunto de práticas pedagógicas que integram o Pensamento Computacional ao ensino de Matemática nos anos iniciais. Ao longo da formação, buscamos ressignificar o planejamento das aulas, promovendo processos de aprendizagem colaborativos e reflexivos, articulados às unidades temáticas previstas pela BNCC (Brasil, 2018) e seu Documento Complementar (Brasil, 2022). Entre os aspectos mais recorrentes observados nas práticas estão a decomposição de problemas, a identificação de padrões, a abstração, a ludicidade e a resolução de situações-problema. Tais elementos evidenciam como o PC favorece tanto a compreensão conceitual da Matemática quanto o desenvolvimento da leitura, interpretação, criatividade e do raciocínio lógico dos estudantes.

Defendemos que a utilização do Pensamento Computacional pode ampliar as possibilidades de ensino de Matemática e, nesse sentido, compartilhar essa abordagem com professoras da Educação Básica representa uma oportunidade de formação continuada, capaz de repercutir positivamente no processo de

aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais. A questão central que orienta a pesquisa apresentada neste texto é: Quais contribuições do Pensamento Computacional na formação e prática de professoras que ensinam Matemática no contexto de um Subsistema Educacional de Valença-BA? A partir dela, buscamos analisar as contribuições do PC na formação e prática de professoras que ensinam Matemática no contexto de um Subsistema Educacional de Valença-BA.

O capítulo está estruturado com introdução, aspectos teóricos, aspectos metodológicos, análises e discussões, algumas considerações e referências.

Aspectos teóricos

Para Hildebrand e Valente (2023), Seymour Papert foi um dos primeiros estudiosos a introduzir conceitos relacionados ao Pensamento Computacional. Sua contribuição ocorreu, inicialmente, com a criação da linguagem de programação LOGO e, posteriormente, com reflexões presentes em obras como *The Children's Machine*. Contudo, o termo ganhou notoriedade acadêmica a partir dos trabalhos de Jeannette Wing (2006), que o definiu como uma forma de abordar problemas, projetar sistemas e compreender fenômenos, apoiando-se nos princípios da ciência da computação.

No campo educacional, o PC se destaca por possibilitar o desenvolvimento de competências indispensáveis à formação integral dos estudantes. No ensino de Matemática, essa aproximação torna-se ainda mais evidente, pois ambas as áreas compartilham processos cognitivos semelhantes, como a abstração, a decomposição, a identificação de padrões e a elaboração de algoritmos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da Educação Básica desde 2018, também enfatiza esse aspecto ao afirmar que o Pensamento Computacional envolve a capacidade de compreender, analisar, modelar, resolver e

automatizar problemas e soluções de forma metódica e sistemática, a partir da criação e adaptação de algoritmos (Brasil, 2018).

Aplicado à prática docente, o PC configura-se como recurso capaz de enriquecer as estratégias pedagógicas, favorecendo tanto a reflexão crítica da aprendizagem quanto a internalização de conceitos matemáticos por meio da experimentação (Papert, 1994). Além disso, promove experiências significativas que fortalecem a troca de saberes entre professores e estudantes (Gomes; Guerra, 2020) e contribuem para a construção de uma educação dialógica (Freire, 1983).

Nas últimas décadas, o PC tem sido reconhecido como uma competência indispensável para o século XXI, incorporada de maneira crescente às políticas e diretrizes educacionais nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2022). Para Wing (2006), sua relevância transcende a programação, já que envolve habilidades como decomposição, abstração, reconhecimento de padrões e algoritmos, que podem ser aplicadas em diversos campos do conhecimento, entre eles a Matemática.

Neste artigo, analisamos como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental planejaram e desenvolveram práticas pedagógicas voltadas à integração do Pensamento Computacional em suas aulas de Matemática, buscando compreender de que modo essa abordagem contribui para a aprendizagem e para a formação docente.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Parecer: nº 6.687.032, CAAE: 77764023.8.0000.0055, adota uma abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar fenômenos educativos em sua complexidade e contexto, priorizando a análise dos significados construídos pelas participantes (Bogdan; Biklen, 1994). O corpus da pesquisa foi constituído a partir de relatórios e planos de aula elaborados por

professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que participaram da formação.

A formação ocorreu entre junho e agosto de 2024, em um dos subsistemas educacionais da cidade de Valença, interior da Bahia, distribuímos a formação em três encontros presenciais mais atividades híbridas, totalizando 40h. Participaram 20 professoras, entre titulares e auxiliares de sala. O subsistema fica localizado em um contexto rural do município e é composto por escolas com turmas regulares e multisseriadas.

No primeiro encontro, no turno matutino, optamos por não introduzir diretamente o conceito de Pensamento Computacional, escolhemos propor atividades diagnósticas que permitiram identificar o perfil das participantes e mapear seus conhecimentos prévios sobre a temática, introduzimos o conceito do PC no turno oposto. Nos encontros seguintes, foram trabalhados a análise dos livros didáticos em uso nas escolas do subsistema educacional, leituras de artigos científicos, planejamento coletivo de aulas e vivências práticas em sala. Este capítulo concentra-se especificamente na análise do planejamento e das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo formativo.

Para a organização e interpretação dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, 2016), por se tratar de um método que possibilita identificar, classificar e interpretar unidades de sentido presentes nos materiais analisados. O procedimento foi realizado em três etapas: (i) pré-análise, dedicada à leitura flutuante e à sistematização das primeiras impressões; (ii) exploração do material, voltada para a definição de categorias e codificação dos dados; e (iii) tratamento e interpretação, em que as informações foram discutidas à luz dos referenciais teóricos.

No momento da pré-análise, realizamos leituras recorrentes de todo o material coletado, a saber, formulários, planos de aula, relatórios e registros audiovisuais – com o intuito de identificar os documentos mais relevantes para responder à questão de pesquisa. Seguindo Bardin (2016), procuramos garantir os critérios de

exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, a fim de assegurar a consistência do corpus analisado.

A exploração do material resultou na identificação de sete categorias analíticas: decomposição de problemas; reconhecimento de padrões e regularidades; abstração e representação; algoritmo e sequências lógicas; ludicidade; colaboração e diálogo.

Por fim, na etapa interpretativa, as categorias foram examinadas em diálogo com os referenciais de Freire (1983), Papert (1994) e Wing (2006), de modo a problematizar como o Pensamento Computacional contribui para a formação e para a prática docente. Essa articulação permitiu identificar convergências e tensões entre as perspectivas dos autores, oferecendo subsídios teóricos para refletir sobre os resultados emergentes da pesquisa.

Análises e discussões

A análise das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da formação evidencia múltiplas contribuições do Pensamento Computacional (PC) para o ensino de Matemática tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais. As atividades[4] propostas pelas professoras participantes mobilizaram dimensões fundamentais do PC, entre elas a decomposição de problemas, o reconhecimento de padrões, a abstração, o uso de algoritmos, a ludicidade e a colaboração. Tais elementos, quando articulados ao ensino de Matemática, revelam-se como possibilidades formativas tanto para os estudantes quanto para as próprias docentes. A Tabela 1 descreve as práticas, a turma, a unidade temática, as habilidades da BNCC e os objetivos.

[4] As atividades propostas pelas professoras participantes, estarão nos apêndices da Tese.

Tabela 1 – Práticas docentes durante a formação

NOME DA AULA	TURMA	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES BNCC	OBJETIVOS
"Advinha dos problemas envolvendo as operações de adição, subtração e multiplicação"	Multisseriada	Números	(EF04MA03) - Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado; (EF03MA06) - Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental; (EF03MA06) - Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	Desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão dos conceitos das operações supracitadas de forma lúdica e divertida.
"Corpo humano com figuras geométricas"	Educação Infantil	Campos de Experiência	(EI03TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.	Desenvolver o Pensamento Computacional das crianças.

"Pensamento Computacional como estratégia para resolver problemas"	3º Ano	Números	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental; (EF03CO03) - Aplicar a estratégia de decomposição para resolver problemas complexos, dividindo esse problema em partes menores, resolvendo-as e combinando suas soluções.	Desenvolver habilidades do Pensamento Computacional através de situações problemas, com conteúdo de adição e subtração.
"Jogo das Operações"	5º ano	Números	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais.	Exercitar o cálculo mental através da resolução das operações aritméticas.
"Literatura infantil com quebra-cabeça"	Educação Infantil	Contação de História	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Desenvolver o Pensamento Computacional.
"Brinquedos (Pin page)"	4º ano	Números	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável,	Desenvolver o Pensamento

			problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Computacional em uma atividade lúdica, trabalhando habilidades motoras, tempo e contagem.
"Pensamento Computacional no ensino de subtração com reagrupamento"	5º ano	Números e Álgebra	(EF05MA07) - Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos; (EF05MA10) - Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência; (EF05MA11) - Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	Desenvolver o Pensamento Computacional no conteúdo de subtração com reagrupamento.
"Argolas da multiplicação"	3º Ano	Números	(EF05MA08) - Resolver e elaborar problemas multiplicação com números naturais, utilizando estratégias diversas,	Desenvolver o Pensamento Computacional

			como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	estimulando o raciocínio lógico e o cálculo mental nas operações de multiplicação.
"Quebra-cabeça de sequência numérica"	1º ano	Números	(EF01CO02) – Identificar e seguir sequências de passos aplicados no dia-a-dia para resolver problemas.	Desenvolver o Pensamento Computacional estimulando o raciocínio lógico e crítico das crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Uma primeira contribuição diz respeito à decomposição de problemas, que esteve presente em atividades como a *Advinha dos problemas* e a *Subtração com reagrupamento*. Nessas situações, os estudantes aprenderam a fracionar um enunciado complexo em etapas menores, o que facilitou a compreensão e a resolução das operações matemáticas. O objetivo de aprendizagem (EF03CO03) da BNCC é atingida em ambas atividades, pois os estudantes aplicaram estratégia de decomposição para resolver os probleminhas, "dividindo esse problema em partes menores, resolvendo-as e combinando suas soluções" (Brasil, 2022, p. 18). Para Wing (2006), a decomposição constitui um dos pilares do Pensamento Computacional, ao permitir que problemas aparentemente complexos sejam tratados de forma sistemática. Papert (1994) enfatizava que o estudante internaliza conceitos por meio da prática, construindo significados de forma ativa. Do ponto de vista freireano, esse movimento aproxima-se da noção de problematização, em que os sujeitos refletem criticamente sobre os desafios apresentados e buscam soluções dialógicas em vez de respostas prontas.

Outro aspecto recorrente foi o reconhecimento de padrões e regularidades, mobilizado em práticas como *Sequência numérica* e *Argolas da multiplicação*. Ao perceber regularidades entre números, formas e operações, os estudantes puderam generalizar estratégias, aplicando-as em diferentes situações. Nessa perspectiva, atingiram o objetivo de aprendizagem (EF01CO01), da BNCC Computação ao "organizar objetos físicos [...] considerando diferentes características para esta organização, explicitando semelhanças (padrões) e diferenças" (Brasil, 2022, p. 11). Wing (2006) aponta que essa habilidade é essencial para a construção de soluções favoráveis, pois permite transferir o aprendizado para novos contextos. Compreendemos em Papert (1985), que o reconhecimento de padrões está associado à aprendizagem que ocorre por meio de modelos e assimilação, nos quais os estudantes aprendem de acordo com os "modelos que tem disponíveis" (Papert, 1985, p13). Em diálogo com Freire (1983), essa competência pode ser entendida

como a capacidade de ler e interpretar o mundo matematicamente, atribuindo sentido às relações presentes no cotidiano.

As atividades também estimularam a abstração e a representação, a exemplo do *Corpo humano com figuras geométricas* e da *Literatura infantil com quebra-cabeça*. Nessas práticas, os estudantes foram convidados a relacionar elementos concretos com conceitos matemáticos, exercitando a capacidade de selecionar informações relevantes (abstração) e organizar representações algorítmicas, desenvolvendo o passo a passo para resolver a montagem do quebra-cabeça, conforme o objetivo de aprendizagem (EI03CO04), (Brasil, 2022). Wing (2006) define abstração como a habilidade de focar nos aspectos essenciais de um problema, descartando elementos secundários. Para Papert (1985, p.37)), "o novo conhecimento [...] é experienciado como tal a partir do momento que começa a se formar na mente da criança". Já em Freire (1983), abstrair significa mediar a relação entre a realidade vivida e a construção conceitual, valorizando o diálogo entre experiência e conhecimento científico.

Também foi possível identificar o papel dos algoritmos e sequências lógicas em práticas como o *Jogo das operações* e a *Subtração com reagrupamento*. Nessas atividades, os estudantes precisaram organizar passos ordenados para resolver problemas, mobilizando o raciocínio sequencial. Nesse sentido, as atividades alcançaram o objetivo de aprendizagem da BNCC Computação (EF05CO04), pois, orientam a criação e simulação dos algoritmos representados em linguagem oral e escrita, incluindo "sequências, repetições e seleções condicionais para resolver problemas de forma independente e em colaboração" (Brasil, 2022, p. 30). Wing (2006) considera os algoritmos como núcleo estruturante do Pensamento Computacional, por permitirem a formalização do raciocínio. Papert (1994) reforça que compreender o processo é tão importante quanto chegar ao resultado, pois é no percurso que se constroem aprendizagens significativas. Em Freire (1983), essa dimensão dialoga com a ideia de que os estudantes aprendem ao

se apropriarem dos caminhos de resolução, em vez de reproduzirem mecanicamente técnicas.

A ludicidade ficou evidente em atividades como o *Pin Page* e a *Literatura infantil com quebra-cabeça*. Nessas experiências, o jogo e a brincadeira foram mobilizados como estratégias pedagógicas que despertaram o interesse e a curiosidade dos estudantes, permitindo "explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares" (Brasil, 2022, p. 1) e ainda, "Experienciar a execução de algoritmos brincando com objetos (des)plugados", conforme previsto no objetivo de aprendizagem (EI03CO03), (Brasil, 2022, 2). Papert (1985) já destacava que a aprendizagem é mais potente quando ocorre em um ambiente de exploração e prazer, no qual a criança sente-se autora de suas descobertas "ao invés de sufocar a criatividade da criança, a solução é criar ambiente intelectual". Para Freire (1983), a ludicidade pode ser entendida como uma forma de diálogo com a cultura e a realidade dos educandos, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa. Ao integrar ludicidade e PC, as professoras favoreceram um ambiente no qual o raciocínio lógico se articula à criatividade e à interpretação dos problemas.

Destacamos também a colaboração e o diálogo, presente em praticamente todas as práticas analisadas, desde as atividades de resolução de problemas até as dinâmicas de construção coletiva. Os estudantes trabalharam em grupos, compartilharam estratégias e apoiaram-se durante as atividades propostas, demonstrando que a aprendizagem se fortalece no coletivo. Para Wing (2006), a colaboração é um aspecto transversal ao PC, uma vez que problemas complexos exigem múltiplas perspectivas. Papert (1994) defende que o conhecimento é construído de forma compartilhada, em processos de experimentação coletiva. Já Freire (1983) coloca a dialogicidade no centro da prática pedagógica, ao compreender que o ensino e a aprendizagem ocorrem no encontro de pares que se reconhecem como coautores do conhecimento.

As análises das práticas nos apresentam que o Pensamento Computacional não se limita a uma ciência da computação e nem a um conjunto de técnicas aplicáveis ao ensino de Matemática, mas se constitui como um conhecimento que contribui de maneira construtiva e colaborativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade e ludicidade.

Podemos destacar que as práticas pedagógicas analisadas neste estudo revelam que além da criatividade e colaboração, os pilares do PC – decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo, durante o processo da compreensão dos conceitos matemáticos – emergiram de forma espontânea nas ações dos estudantes, potencializadas pelas mediações das professoras.

A decomposição, entendida como a habilidade de fragmentar um problema em partes menores, foi evidenciada no relato: *"Percebemos que a decomposição da situação problema facilitou para os estudantes encontrarem as respostas. Um dos estudantes percebeu que se ele descobrisse os valores por partes ele conseguiria realizar a solução de forma mais simples"* (Dados da formação, 2024). Esse relato ilustra como os estudantes, ao lidar com situações complexas, desenvolveram a capacidade de simplificação, aspecto significativo para a resolução de problemas matemáticos. A decomposição, nesse sentido, não é apenas uma estratégia mecânica, mas um processo cognitivo que favorece a organização do pensamento, permitindo que os estudantes se aproximem gradualmente da solução.

A abstração aparece como um desdobramento natural das práticas de decomposição e reconhecimento de padrões. Conforme o relato de uma professora: *"Eles conseguiram solucionar as situações problemas propostos através da decomposição e abstração"* (Dados da formação, 2024). Essa dimensão conecta-se ao que Valente (2016, p. 871) ressalta: o estudante, "baseado no resultado obtido pode realizar a ação de reflexão sobre o que ele obteve e o que intencionava, acarretando diversos níveis de abstração". Trata-se, portanto, da habilidade de generalizar soluções e raciocínios para além do contexto imediato, deslocando-se do concreto para o abstrato.

Outro pilar observado foi o reconhecimento de padrões, expresso na utilização de materiais concretos e na transferência de estratégias aprendidas, de acordo com as professoras participantes, *"Eles (os estudantes) recorreram ao auxílio de material concreto para resolver as operações"* e *"Os estudantes utilizaram material concreto e estratégias das operações anteriores para resolver as demais contas"* (Dados da formação, 2024). O reconhecimento de padrões se articula, aqui, à noção de analogia: ao identificar semelhanças entre situações distintas, as crianças reaplicam estratégias já conhecidas. Tal movimento reforça o caráter cumulativo da aprendizagem matemática, em que cada experiência se torna subsídio para a resolução de novos desafios.

O algorítmico, por sua vez, foi identificado nas situações em que os estudantes necessitaram registrar o passo a passo de suas estratégias: *"Percebemos que alguns grupos resolviam mentalmente sem colocar as estratégias utilizadas no papel, orientamos que registrassem para entendermos o passo a passo utilizado por eles"* (Dados da formação, 2024). Essa constatação evidencia a relevância da sistematização, característica do algoritmo. Mais do que encontrar uma resposta correta, o exercício de explicitar a sequência de ações permite desenvolver competências fundamentais não apenas para a Matemática, mas também para outras áreas do conhecimento.

Para além dos quatro pilares, a dimensão colaborativa e criativa se mostrou presente nas práticas observadas. Uma professora registrou: *"Neste jogo de brincar, percebi que os estudantes definiram a atividade como brincadeira, diversão, competição e colaboração, pois ao tentarem acertar a bola na abertura da caixa eles se ajudavam, demonstrando que um dependia do outro para ganhar"* (Dados da formação, 2024). Além disso, destacou-se que *"a concentração, a criatividade e o reconhecimento das figuras puderam de forma implícita desenvolver habilidades do Pensamento Computacional nas crianças"* (Dados da formação, 2024).

Papert (1985, p. 163) reforça essa ideia ao argumentar que, ao invés de sufocar a criatividade da criança, é necessário criar ambientes intelectuais que não sejam rigidamente regidos pelo critério do certo ou errado. Ao valorizar a colaboração, o erro e a

experimentação, as práticas analisadas criaram condições para que os estudantes explorassem o conhecimento matemático em um espaço de ludicidade e cooperação.

Compreensão dos conceitos matemáticos

Por fim, destaca-se que a aplicação dos pilares do Pensamento Computacional favoreceu diretamente a compreensão dos conceitos matemáticos, especialmente no campo das operações básicas: *"As estratégias utilizadas pelos estudantes contribuíram para compreensão da adição e subtração, estimulando-os ao desenvolvimento do Pensamento Computacional"* (Relatório de atividade, 2024).

Outro registro complementa: *"O Pensamento Computacional pode contribuir quando os estudantes compreenderem que decompor o problema em partes menores, facilitará na resolução do problema"* (Relatório de atividade, 2024).

Tais constatações reforçam que o PC não deve ser visto como um conteúdo isolado, mas como um conjunto de práticas e modos de pensar que se articulam à aprendizagem matemática. Ao aprender a decompor, reconhecer padrões, abstrair e registrar algoritmos, as crianças constroem compreensões mais sólidas e significativas dos conceitos matemáticos.

As professoras participantes puderam experimentar novas formas de planejar e conduzir suas práticas de aula, ampliando as possibilidades pedagógicas e reconhecendo o papel do PC como conhecimento formativo e transformador. A análise confirma que o PC, quando associado a atividades matemáticas nos anos iniciais, potencializa não apenas a resolução de problemas, mas também o desenvolvimento da criatividade, da colaboração e da compreensão conceitual.

Assim, evidenciamos a pertinência de inserir tais práticas de modo sistemático no ensino de Matemática, reconhecendo o Pensamento Computacional como estratégia pedagógica que amplia as possibilidades formativas e prepara os estudantes para lidar com desafios cada vez mais complexos.

Algumas considerações

A experiência relatada neste capítulo permitiu compreender que o Pensamento Computacional, quando integrado de forma dialogada e colaborativa em uma formação de professores em exercício, amplia significativamente as possibilidades pedagógicas de práticas de aulas voltadas para Educação Infantil e dos Anos Iniciais. As práticas analisadas evidenciaram que o PC não se reduz ao uso de tecnologias digitais, mas se configura como um modo de pensar, planejar e organizar a aprendizagem de forma interpretativa, reflexiva e lúdica.

Ao mobilizar os pilares do Pensamento Computacional como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos, as professoras puderam personalizar seus planejamentos e propor atividades que favoreceram o raciocínio lógico, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Tais análises revelam a pertinência de uma formação continuada que dialogue com os desafios do contexto escolar, em especial nos subsistemas educacionais localizados em áreas rurais, nos quais os recursos são limitados, mas o potencial de inovação pedagógica é significativo.

As contribuições teóricas mostraram-se fundamentais para interpretar os dados, pois evidenciaram a articulação entre a formação e as práticas docentes desenvolvidas. Reforçamos, portanto, a necessidade de ampliar iniciativas formativas que integrem o PC aos currículos e às práticas pedagógicas, de modo a contribuir para uma educação matemática mais inclusiva, dialógica e transformadora.

Referências

BARBOSA, L. L. S.; MALTEMPI, M. V. M. Pensamento Computacional e BNCC: desafios e potencialidades dos projetos de ensino e das tecnologias na formação inicial de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 748-776, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 01/2022. Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2022.

CASTRO, R. M. de; LANZI, L. A. C. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1496–1510, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10305. Disponível em: https://periodicos .fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10305. Acesso em: 10 fev. 2025.

CORRÊA, P. R. **A dimensão do ser humano**: contribuições a partir de Piaget. São Carlos, 2008, 48f. TCC (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Trad.: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10. ed. Rio e Janeiro: **Paz e Terra**, 1985.

LÉVY, P. A inteligência possível do século XXI. **Revista FAMECOS**, v. 14, n. 33, p. 13-20, 14 abr. 2007.

MARTINS, L. F; Souza, F. R.; Freitas, J. M. (2024). requalify.ai (Version 0.1) [online software]. https://requalify.ai.

MASSA, N. P., OLIVEIRA, G. S., SANTOS, J. A. O Construcionismo de Seymour Papert e os computadores na Educação. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.52, p.110-122/2022.

OPENAI. OpenAI, c-2015-2023. **Página Inicial**. Disponível em: https://openai.com/.Acesso em: 06 jan. 2025.

PAPERT, S. (1980) Mindstorms. Children, computer and powerful ideas. New York: Basic Books. Traduzido como Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANT´ANA, Fabiano Parolin; SANT´ANA, Irani Parolin; SANT´ANA, Claudinei de Camargo. Uma utilização do Chat GPT no ensino. **Com a Palavra, O Professor**, v. 8, n. 20, p. 74–86, 2023. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/951. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, R. P. Um estudo sobre a produção de vídeo: Educação Matemática Crítica e o uso da Inteligência Artificial no Ensino Médio. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Ensino da -Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista BA, 2023.

SANTOS, R. P.; SANT'ANA, C. DE C.; SANT'ANA, I. P. O ChatGPT como recurso de apoio no ensino da Matemática. **Revemop**, v. 5, p. e202303, 11 jul. 2023.

SANTOS, Zenildo; CAMARGO SANT'ANA, Claudinei; PAROLIN SANT'ANA, Irani. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Linguagens, Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 29, n. 59, p. 1–23, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i59.6108. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6108. Acesso em: 10 fev. 2025.

VALENTE, José Armando. Integração do Pensamento Computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. ***Revista e-Curriculum***, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

WEBBER, C.; DE CESARO, C.; GUDER, D.; FLORES, D.; BECKER, J. V. Experiências Do Pensamento Computacional no Ensino de Ciências e Matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 5, n. especial, 2022. DOI: 10.5335/rbecm.v5iespecial.12853. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12853. Acesso em: 21 dez. 2023.

WING, J. M. Computational thinking. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33. 2006.

(In)visibilidades e representações sociais da história: imagens de pessoas africanas no manual de história da 8ª classe em Angola

Jacob Lussento Cupata[1]

Introdução

Ao longo do percurso histórico, África e os africanos sofreram e "sofrem" uma representação estereotipada. A mesma alcançou o seu "cume" durante o período colonial em que se considerava África e os africanos "sem história", visando essencialmente a exaltação dos valores "europeus" em contrapartida aos dos "africanos", ou melhor, eram representados pelos Europeus Ocidentais como seres "inferiores" e "primitivos". Nesta perspectiva o sistema educativo e, em particular, os manuais visavam moldar e transmitir aos africanos os valores europeus. Esta tendência sofre alterações no período pós-independência, por verificar-se uma corrente de exaltação do contributo destes na História da Humanidade e o seu enquadramento progressivo no sistema educativo, de acordo com as ideologias políticas assumidas nesse período histórico. É neste contexto que procuramos perceber como os africanos são representados no manual vigente de História da 8ª classe com o objetivo de analisar as representações sociais de africanos expressas no livro didático de história da 8ª classe, fazendo uma análise de conteúdo do texto e das imagens.

O sistema educativo em Angola e o ensino da história têm passado por vários contextos históricos e cada um em função das circunstâncias próprias influenciou no que é hoje. Desta feita, no período "pré-colonial", prevaleceu a educação tradicional em que os modelos educativos eram

[1] Professor do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Angola. *E-mail*: lussento@hotmail.com.

elaborados pela própria comunidade, segundo princípios e regras próprias, por meio da persuasão e do exemplo, feita em certos casos de forma espontânea e visando sobretudo a preservação da identidade do grupo e manutenção da tradição (Rodney, 1975). O período colonial, no dizer de Ribeiro (2015), visava três princípios: a expansão da fé, a civilização por meio de assimilação e o trabalho como garantia de dignidade. No entender de Cabecinhas e Laisse (2021), esta forma de conceber a educação contribuiu para o silenciamento da história e da cultura dos povos locais e para o desinvestimento em educação de qualidade para todas as franjas da população. No período pós-independência, os fundamentos da educação estavam virados para a liquidação da educação colonial e imperialista e a implementação da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano (MED, 1978), passando por várias reformas educativas visando a sua melhoria e "enquadramento" nos parâmetros educativos regional e internacional.

Os resultados revelam que as personalidades africanas não são suficientemente retratadas no manual, na sua maioria são anônimas e, geralmente, estereotipadas. Verifica-se uma tendência androcêntrica, colocando o homem no centro das dinâmicas sociais, remetendo as mulheres para as franjas da invisibilidade, por um lado, e por outro, quando são nomeadas e/ou ilustradas, o predomínio vai para as masculinas, ou seja, algumas mulheres são masculinizadas, por isso acabam ser denominadas e ilustradas. Ao longo do capítulo, analisamos e discutimos aspectos ligados aos conceitos operacionais (representações sociais, identidade e memória); imagens de pessoas africanas em manuais escolares do I ciclo do ensino secundário e, em particular, as do manual da 8ª classe e, por fim, as conclusões.

Conceitos operacionais – representações sociais, identidade e memória

A memória, a identidade e as representações sociais guardam entre si uma estrita relação na sua operacionalização e nos

diferentes contextos, sejam eles no passado ou no presente. Assim para melhor perceber as imagens de pessoas africanas nos manuais de história em análise, é necessário perceber estes conceitos, tal como explicitam Licata *et al.*, (2007) e Liu e Hilton (2005, apud Cabecinhas e Feijo 2019), que a memória coletiva desempenha um papel essencial na criação e manutenção da identidade social. Ainda Cabecinhas e Feijo (2019, parafraseando Liu e Hilton 2005), destacam que as identidades e as representações sociais da história encontram-se em constante interação, uma vez que as representações estão relacionadas com os processos de construção da identidade grupal, assumindo um papel indicativo sobre as formas possíveis de relacionamento com outros grupos, bem como sobre as opções para enfrentar os desafios do presente.

Em relação à teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici, esta tem as suas bases nos estudos do sociólogo francês Durkheim (1898), que propôs o conceito de representação colectiva. Este sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo o pensamento organizado e vice-versa. Constituem, de igual modo, no dizer de Moscovici (1978), formas de conhecimento com critérios próprios e que se formam nas relações que as pessoas estabelecem umas com as outras no dia-a-dia. E faz ênfase aos processos de "objetivação" e "ancoragem", pelos quais se formam as representações sociais.

Segundo Moscovici (1978), a ancoragem se dá quando se transformam as ideias abstratas em imagens concretas, ao passo que a objetivação se dá quando se procuram incorporar os novos conhecimentos em quadros já conhecidos. Por sua vez, Nóbrega (2003) é de opinião que a objetivação corresponde ao processo de organização dos elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, são vistos como uma realidade natural. O processo de ancoragem, de acordo Vala (1996), "refere a funcionalidade das

representações, a sua constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos" (p. 362).

Por sua vez, Jodelet (1990, p. 360) sustentou que "as representações sociais são um conhecimento socialmente elaborado e partilhado". A autora explicita que a representação social é uma forma de construção social com carácter prático, constituindo, na sua essência, uma forma de conhecimento. Aponta os suportes que veiculam as representações: os discursos dos indivíduos e os grupos e seus comportamentos e práticas sociais, as que em um sentido amplo determinam as representações (Jodelet, 1989).

William Doise (2001) deu o seu contributo na sua abordagem "societal", conforme a mesma é designada. Defendendo a existência de dinâmicas sociais, na base de um sistema de crenças e de valores que, ao serem partilhados, concorrem para o funcionamento cognitivo do sujeito.

Esta teoria permite-nos compreender e intervir na realidade social. Permite articular as dimensões sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam o seu mundo e as suas vidas (Jodelet, 1989). Sendo uma teoria que nos permite compreender o mundo que nos envolve, é necessário ter em conta a relação entre as representações sociais e as configurações culturais dominantes, bem como a própria dinâmica social do contexto em análise. A articulação destes fatores permite-nos perceber "as pressões para a hegemonia e a consequente reificação de certas representações sociais" (Cabecinhas, Lima; Chaves, 2006, p. 3).

No que se refere à memória em geral, Connerton (1999) observa que a nossa experiência do presente depende em grande medida do nosso conhecimento do passado. Entendemos o mundo presente num contexto em que se ligam acontecimentos aos objectos do passado e que, portanto, toma como referência acontecimentos e objectos que não estamos a viver no presente. E vivemos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo.

A memória é "simultaneamente um processo e um produto da atividade criativa das pessoas e dos grupos, em permanente (re)construção e sendo influenciada pelas vivências do presente" (Cabecinhas, 2018, p. 113). Esse processo é seletivo e parcial, dependendo das pertenças e redes sociais dos indivíduos (Cabecinhas *et al*., 2006). Na acepção de Cabecinhas e Nhaga (2008), a memória social corresponde a um conjunto de representações sociais sobre o passado, que são partilhadas no seio de determinado grupo. Recordar algo é muito mais do que simplesmente reproduzir fatos, trata-se de um processo de reconstrução seletivo e parcial que depende das pertenças e redes sociais dos indivíduos.

A respeito da construção da memória, Aleida Assmann (2011, p. 24) é de opinião que "indivíduos e culturas constroem suas memórias interativamente através da comunicação por meio da língua, de imagens e de repetições ritualísticas, e organizam suas memórias com o auxílio de meios de armazenamento externos e práticas culturais". A construção e manutenção da memória também é influenciada pelas relações de poder estabelecidas na sociedade (Cupata, 2022). Nesta ordem de ideias, Pollak (1989) refere-se às memórias subterrâneas, cujas características se "enquadram" a alguns contextos das sociedades africanas. Identifica-as como as memórias dos excluídos, dos marginalizados, das minorias e da história oral, que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial". Desta forma se verificou durante o período colonial a exaltação da cultura e valores europeus em detrimento dos africanos. Esta lógica ainda se verifica em alguns casos na atualidade africana em que a interferência europeia estabeleceu "novas" formas de interferência nas diversas esferas, em que o sentido de dependência ainda prevalece.

Quanto às identidades, no entender de Silva (2000) e Woodward (2000), estão sempre em processo de construção e reconstrução, ou seja, não são estáticas. Em momentos diferentes e em lugares diferentes os indivíduos podem (re)construir múltiplas identidades simultaneamente, que são trabalhadas e retrabalhadas

de acordo com as circunstâncias sociais, econômicas e políticas em que se encontram.

Silva (2000) constata que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder.

Para Rutherford (1990 apud, Woodward 2000, p. 19), "a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e económicas nas quais vivemos agora […] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações económicas e políticas de subordinação e dominação".

Segundo Breakwell (2010), a teoria da identidade como processo propõe que a identidade de um indivíduo é um produto social dinâmico, resultado da interação entre as capacidades da memória, da consciência, e organizada interpretativamente com as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. Para o autor em referência, o contexto social pode ser representado esquematicamente em duas dimensões: a estrutura e o processo. A estrutura diz respeito às relações interpessoais, categorias sociais, pertenças grupais e relações intergrupais. Os processos de influência social dizem respeito à educação, à retórica, à publicidade e ao cinema, entre outros.

Manuais escolares e imagens no processo de ensino-aprendizagem da história

Fazer uma abordagem em torno do manual escolar torna-se uma tarefa difícil se atendermos a polissemia que o mesmo encerra assim como o seu enquadramento nos diferentes contextos. Assim, para Ribeiro (2005, p. 6), os manuais escolares são considerados "um importante recurso pedagógico atuando como guia de orientação das aulas"; para Valentim e Miguel (2018), são um instrumento

privilegiado de construção de memórias coletivas, identidades nacionais e representações sociais. Na mesma senda, autores como Sakki (2016) explicam que, por um lado, têm como finalidade transferir o "conhecimento objetivo" do passado enquanto, por outro, constroem representações sociais que se baseiam em emoções e memórias que são tidas como importantes para a identidade nacional; e László e Ehmann (2012) argumentam que os manuais de história se posicionam algures entre a historiografia e a memória coletiva.

Por sua vez, Morgado (2004) chama atenção a não considerarmos os manuais as únicas fontes para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, mas sim um instrumento com o qual devemos estabelecer pontes com outras fontes de informação. Enfatiza o autor: "os manuais escolares devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa" (p. 28).

No contexto angolano, encontramos algumas referências sobre os manuais escolares, com destaque na Lei de Bases do Sistema de Educação nº 32/20 no seu artigo nº 97 "recursos educativos", definidos no nº 1 como todos os meios utilizados que contribuam para o desenvolvimento do sistema de educação e ensino constituem-se em recursos educativos e dentre outros apontamos os constantes na alínea a) guias e programas pedagógicos; e na alínea b) manuais escolares.

No capítulo I disposições gerais, artigo nº 1, sobre o projeto da política de livro escolar em Angola, podemos destacar os seguintes objectivos: a) regular a elaboração, edição, avaliação e certificação, escolha, produção, distribuição, vigência, utilização e preservação do livro escolar; c) garantir a disponibilidade do livro escolar em conformidade com a lei e com o paradigma curricular em vigor, durante a realização do processo de ensino-aprendizagem; e) garantir a utilização do livro escolar como um instrumento de processo de realização, ampliação e aprofundamento da estrutura cognitiva do aluno, incluindo a dimensão educativa, instrutiva e

desenvolvimentista da pessoa humana. E no artigo 4º da Lei de Bases nº 17/16, lê-se: "o livro escolar deve ter um enfoque interdisciplinar, visando a formação integral dos alunos".

Quanto às imagens em manuais de história, têm uma trajetória histórica e para elucidar recorremos a Burke (2017), ao afirmar que a mais antiga prova de sucesso da representação de momentos históricos com recurso à inclusão de imagens em livros de história remonta aos primórdios do século XIX. Burke (2017) referia-se à versão ilustrada de History of England de David Hume, com primeira edição em 1793. Acrescenta que a inserção de ilustrações em obras populares de história, incluindo manuais escolares, tentava atrair o público com a sugestão de que a imagem poderia ser mais apelativa do que o texto.

Por sua vez Kossoy (2012, apud Babé *et al*. 2022) sustenta que as imagens incluídas nos manuais escolares de história correspondem a um reconhecido valor documental que abre a possibilidade de resgate da memória visual da humanidade e do seu entorno sociocultural, prestando-se à descoberta, análise e interpretação da vida histórica. Babé *et al*. (2022) argumentam que tais imagens são relevantes para a análise e disputa de narrativas históricas (contra) hegemônicas aliadas aos textos e legendas com as quais são combinadas.

Hakoköngäs *et al*. (2021) afirmam que o contexto educacional em que os manuais são produzidos oferece igualmente pano de fundo para analisar o papel das imagens visuais em diferentes décadas e entendem que, pelo menos até certo ponto, as imagens têm valor pedagógico e desempenham uma função importante no processo de ensino-aprendizagem (apud Babé, 2022).

Imagens de pessoas africanas em manuais escolares de história do I ciclo de ensino secundário

Os manuais do I ciclo do ensino secundário foram editados pela Texto Editores, Lda-Angola e aprovados pelo INIDE (Instituto

Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), publicados por esta em 2018. Os manuais da 7ª e 8ª classes são de autoria da Texto Editores e o da 9ª classe, de Autoria de Júlio Mendes. Os mesmos apresentam uma diversidade de iconografia desde mapas, figuras, imagens, pinturas e barras cronológicas, na sua maioria coloridas e de boa qualidade com grandes potencialidades de despertar o interesse pela aprendizagem dos alunos. Nesta seção apresentaremos e analisaremos algumas imagens, por limitações do capítulo, do manual da 8ª classe, fazendo um recorte aos temas referentes ao tráfico de escravos, à escravatura e às resistências aos mesmos.

O manual da 8ª classe, intitulado "História 8ª classe", está repartido em cinco grandes temas, sendo o tema 1 - "A expansão europeia e o comércio a escala mundial"; tema 2 – "A era do tráfico de escravos"; tema 3 – "O mundo na idade moderna e a formação de mentalidades"; tema 4 – "As revoluções liberais, a cultura e a ideologia dos séculos XVIII e XIX"; e tema 5 – "A era industrial".

Imagens de pessoas africanas no manual de História 8ª classe

No tema 1, "A expansão europeia e o comércio a escala mundial", não é contemplado de forma direta qualquer subtema sobre a História de África, contudo, o subtema 1.5, "as rivalidades europeias, a conferência de Berlim e a solução das lutas pela ocupação dos territórios coloniais", reporta ao interesse e às contradições dos europeus em África, vistas aqui como objeto de interesse e disputa, ou seja, de fora, para a acomodação dos propósitos "do capitalismo nascente europeu". Esta perspectiva está patente noutros subtemas onde África é vista em virtude do "empreendedorismo" europeu que levou ao contacto com o continente. Um breve realce também é dado ao continente africano na abordagem e ao "reflexo do encontro mundial de culturas", sendo os seus reflexos em África referidos em três parágrafos, destacando-se a religião e a língua. No que concerne às imagens, encontramos 5 que retratam pessoas africanas, sendo três que reportam apenas a africanos e duas que reportam a europeus com africanos.

A figura 1 se refere ao explorador Stanley e em sua companhia aparecem três africanos, aos quais não se faz nenhuma referência sobre o papel por eles desempenhado como importantes guias dos exploradores, pois conheciam melhor os terrenos bem como dominavam a botânica e serviam de intérpretes. A figura 2 representa o Príncipe D. Nicolau do reino do Congo em 1845, personagem com rosto e nome, contudo, não vem descrito o papel por ele desempenhado, pois não faz o enquadramento no contexto do tema "o reflexo do encontro mundial da cultura", caso de África. Podemos depreender da mesma a "conversão" dos africanos à cultura europeia (cristianismo).

Figura 1 – Explorador Stanley



Fonte: Editores, 2018b: 48

Figura 2 – Príncipe D. Nicolau do Reino do Congo

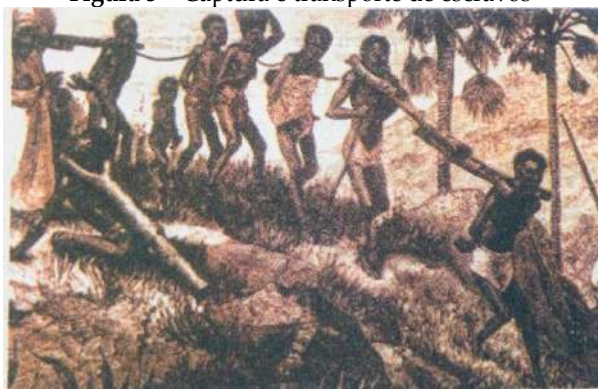


Fonte: Texto Editores, 2018b:56.

No tema 2, sobre a era do tráfico de escravos negros, encontramos uma diversidade de imagens de pessoas africanas e/ou de origem africana na diáspora num total de 30, que retratam a forma como os africamos eram tratados e considerados ao longo do desenvolvimento deste processo. As mesmas podem ser agrupadas em três conjuntos: tráfico de escravos (captura,

transporte e venda), escravatura e resistências ao tráfico e a escravatura, como a seguir apresentamos e descrevemos algumas:

Figura 3 – Captura e transporte de escravos



Fonte: Texto Editores, 2018b: 75

Figura 4 – Escravos a cortar Cana de açúcar



Fonte: Texto Editores, 2018b: 90.

A figura 3 retrata a forma como os africanos eram capturados nas zonas do interior e levados aos locais de comercialização e embarque dos escravos. Podemos observar a forma desumana como os africanos eram apanhados e levados, amarrados nos antebraços, pescoço, em alguns casos, e noutros com cangas para controle e evitar fugas. Observamos também que não eram

poupadas as mulheres e as crianças. A figura 4 retrata o trabalho dos escravos numa plantação de cana-de-açúcar nos EUA, um trabalho árduo, que contribui para o desenvolvimento econômico e o enriquecimento dos proprietários em contrapartida da exploração de mão-de-obra escrava.

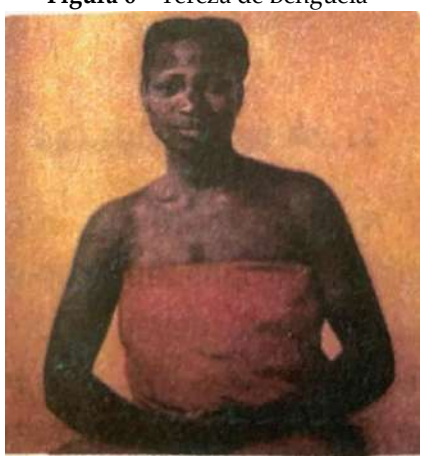
Em relação às resistências contra o tráfico de escravos e da escravatura, encontramos três personalidades com rosto e nome que se dedicaram a lutar contra estas práticas hediondas. Duas personagens aparecem sob o rótulo "quem foi?" e uma "sabias que …". Duas mulheres guerreiras (ver imagens abaixo) se destacaram nas resistências contra o tráfico de escravos e a escravatura.

Figura 5 – Nzinga Mbandi



Fonte: Texto Editores, 2018: 79.

Figura 6 – Tereza de Benguela



Fonte: Texto Editores, 2018b: 80.

A rainha Njinga Mbandi (figura 5) resistiu contra a ocupação e o tráfico de escravos e Tereza de Benguela (figura 6) liderou com bravura no Mato Grosso-Brasil, no Quilombo do Quarinterê, a resistência à escravidão.

Conclusões

Procedemos à análise do manual da 8ª classe do I ciclo do ensino secundário, focando nossa atenção no modo como as

pessoas africanas são representadas. Tivemos em conta na análise a forma como as pessoas africanas são retratadas designadamente; nome (quais pessoas africanas são retratadas nas imagens), voz (quais as pessoas africanas cujas palavras são citadas) e o papel social atribuído às pessoas africanas retratadas nas imagens.

A maioria das imagens sobre pessoas africanas constantes no manual em análise está ligada ao tráfico de escravos e à escravatura. Nas referidas imagens, as pessoas africanas não são nomeadas, não têm voz, são retratadas como mercadoria, mão-de-obra nas grandes plantações agrícolas e na exploração de minerais. Na sua maioria representam as pessoas africanas numa condição de subalternidade, de inferioridade, de humilhação e desumana. As narrativas em torno das imagens subalternizam o papel social das pessoas africanas.

Das imagens de pessoas africanas nomeadas, encontramos quatro, sendo dois soberanos (príncipe D. Nicolau e a rainha Nzinga Mbandi) e dois resistentes ao tráfico de escravos e escravatura (Sengbe Pieh e Tereza de Benguela).

As imagens representadas sobre as pessoas africanas, na sua maioria, estão associadas e/ou ligadas com o processo de visualidade "europeia em África" (presença, ocupação, tráfico de escravos, escravatura e resistências ao mesmo).

Os conteúdos em torno das imagens em alguns casos não guardam relação, servindo apenas para ilustrar os conteúdos. São escassas as referências feitas nos conteúdos sobre o papel social dos africanos. Verifica-se um certo apagamento do papel das mulheres, já que encontramos apenas duas com rosto e nome (Nzinga Mbandi e Tereza de Benguela) e não se atribui e nem se valoriza suficientemente o papel por estas desempenhado.

Das imagens de pessoas africanas analisadas, verificamos que apresentam pouca qualidade, não são apresentadas na sua maioria as fontes onde foram retiradas, bem como os autores, no caso das pinturas por exemplo. Esta ausência dificulta o processo de ensino aprendizagem, principalmente para se fazer uma análise crítica e contextualizada. Estes detalhes ajudariam na identificação da função pretendida pelo autor para que se faça os devidos

enquadramentos ao tema a ser tratado evitando percepções desvirtuadas daquelas pelas quais foram feitas.

Na construção de uma história mais plural, no dizer de Cabecinhas e Laisse (2021), as narrativas orais e as diversas formas de arte têm um papel decisivo. Referem ainda o cruzamento de fontes escritas de diferentes proveniências, a exemplo dos arquivos "transnacionais" e a indisponibilidade de fotografias pode ser colmatada com desenhos e outras ilustrações, trazendo para a esfera pública as "personalidades africanas".

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Friburgo: Delval, 1987.

ASSEMBLEIA NACIONAL. **Lei de Bases nº17/16 de 07 de outubro de 2016, do Sistema de Educação**, Luanda, 2016.

ASSEMBLEIA NACIONAL. **Lei de Bases nº32/20, de 12 de agosto de 2020, do Sistema de Educação**, Luanda, 2020.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural**. Trad. Paulo Soethe. Editora: Unicamp, 2011.

BALBÉ, Alice Dutra, et.al (2022). Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise. In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (Eds.), **Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente,** Humus, p. 127-150, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/81191.

BREAKWELL, Glynis. Resisting representations and identity pocesses. **Papers on social representations,** 19, 6.1-6.11, 2010. Disponível em: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_06Breakwell.pdf.

BURKE, Peter. Illustrating National History. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. Palgrave Macmillan, p. 153-167, 2017.

CABECINHAS, Rosa; FEIJÓ, João. Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambicans and Portuguese youths. **International Journal of Conflict and Violence**, 4, p. 28-44, 2010. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11738/1/Cabecinhas%20%26%20Feij%c3%b3%202010%20IJCV.pdf.

CABECINHAS, Rosa; NHAGA Nesilita. Memórias coloniais e diálogos pós-coloniais: Guiné-Bissau e Portugal. In Cabecinhas, R; Cunha, L. (Eds.), **Comunicação intercultural**. Perspectivas, dilemas e desafios. Campo das Letras, 2008.

CABECINHAS, Rosa; LIMA, Eugênio Marcus; CHAVES, António. Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. In Miranda, Joana; João, J. (Eds.), **Identidades Nacionais em Debate** Oeiras: Celta, 2006. p. 67-92,

CABECINHAS, Rosa & LAISSE, Sara. Quem Quer Ser apagada?" Imagens de mulheres em manuais de história no ensino em contexto Moçambicano. **Vista**, 8, 1-24, 2021. Disponível em https://doi.org/10.21814/vista.3517.

CHAKRABARTY, Dipesh. Postcoloniality and the artifice of history. Who speaks for the Indian pasts? In: GUHA, R. **A subaltern studies reader 1986-1995**. Minneapolis (MN): University of Minessota Press, 1997.

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades Recordam**. 2. ed. Celta, 1999.

CUPATA, Lussento Jacob. **Representações da História de África no sistema educativo em Angola**. Tese (Doutoramento em Estudos Culturais), na Universidade do Minho, Portugal, 2022. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79026/1/Jacob%20Lussento%20Cupata.pdf.

DURKHEIM, Emile. Représentations individuelles et représentations colectives. **Revue de Métaphysique et Morale**, 1898.

INIDE. **Programa de História -7ª, 8ª e 9ª classe I ciclo do ensino secundário**. 2. ed., Editora Moderna, 2013.

JODELET, Denise. Répresentation social, phenomènes, concept et théorie. In Moscovici, Serge, **Psychologie sociale**, PUF, p. 357-378, 1990.

LÁSZLÓ, János; EHMANN, Bea. (2012). Narrative social psychology. In JOSEPH, Forgas; ORSOLYA, Vincze; JÁNOS, László (Eds.). **Social cognition and communication: Sydney Symposium of Social Psychology**, Psychology Press, p. 205-228, 2012.

MED. **Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola**, Luanda, 1978.

MENDES, Júlio. **História 9ª classe**. Luanda: Texto Editores, 2018.

MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares contributo para uma análise**. Colecção Educação. Porto Editora, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C. (orgs.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 51-80.

POLLAK, Michael**.** Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, *2*(3), 3–15, 1989.

RIBEIRO, Manuel Morgado Angelo. (2005). A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho] Repositório Institucional da Universidade do Minho, 2005. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3961.

RIBEIRO, Fábia Barbosa. Educação e ensino de história em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme – Revista de Humanidades**, *16*(36), 27–53, 2015.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Serra Nova, 1975.

SAKKI, Inari. Raising European Citizens: Constructing European Identities in French and English Textbooks, **Journal of Social and Political Psychology**, 4(1), 444–472, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5964/jspp.v4i1.350.

SILVA, Ana. Celia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Ana Celia da. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: QUEIROZ, D. M. et. al. (Org.). **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Novos Toques, n. (4), p. 97-130, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In Tomaz Silva, (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Editora Vozes, p.73-102, 2000.

TEXTO EDITORES. **História 8ª classe**. Luanda: Texto Editores, 2018.

VALA, Jorge. Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, B. **Psicologia social**. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1996. p. 353-384.

VALENTIM, Joaquim; MIGUEL, Isabel. Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In J. P. Valentim; K. Nieuwenhuyse (Eds.). **Representations of colonial pasts in (post)colonial presents. Historical and social psychological perspectives through textbook analysis**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 133-154, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução: In: TOMAZ, Silva, (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, pp. 7-72, 2000.

Sobre as autoras e os autores

Adéchina Wenceslas Padonou
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, graduado em Espanhol com opção em Literatura Afro-Ibérica pela Universidade de Abomey-Calavi. Atuou como professor de Espanhol durante cinco anos no Colégio de Ensino Geral Kouhounou/Vedoko (CEG K/V), no Benim. Atualmente, é professor de Francês e Fongbe, além de atuar como tradutor e intérprete das línguas francesa e portuguesa.

Adriana Santos Batista
Professora da Universidade Federal da Bahia, com pós-doutorado na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul; mestrado e doutorado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela USP. É líder do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação. Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da UFBA, e do Doutorado em Ciências de Educação do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Angola. É uma das coordenadoras do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES).

Aline Santos de Brito Nascimento
Realiza estágio pós-doutoral em Letras na Universidad de La Republica, Montevidéu, Uruguai; é doutora em Letras - Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Cultura Turismo - Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Federal da Bahia, especialista em Literaturas de Língua Portuguesa - Universidade Estadual de Santa Cruz; professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, e do Programa de Pós-Graduação em Letras - DEDC X; e integra o ELLIOT - Grupo de

Pesquisas em Estudos Linguísticos e Literários do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia.

Angelina Pandita-Pereira
Mulher cis, branca e amarela, da classe trabalhadora e mãe. Professora da área de Psicologia da Educação na UFBA, é Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Psicologia e Psicóloga pela – UNESP-Bauru. Integra o Grupo de Estudos em Psicologia Concreta e o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Sua atuação centra-se na interface entre desenvolvimento humano na sociedade brasileira e os processos educativos, com ênfase na adolescência e seus atravessamentos de classe, raça e gênero.

Arão Tomás Simão Chiquele
Professor de Língua Portuguesa e de Projecto Tecnológico no Pólo de Saúde do Balombo, Município da Província de Benguela - Angola; Licenciado em Em "Linguística Português" pelo Instituto de Ciências da Educação de Benguela (ISCED); mestre em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe; Integra o corpo docente que capacita professores em estratégias de ensino da língua portuguesa, durante o arranque de cada ano Lectivo no Município do Balombo.

Bernardo Sacanene
Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Minho/Braga; mestre em Línguas e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Agostinho Neto - Luanda. Pertence ao quadro de docentes efetivos da Escola Superior Pedagógica do Bengo – Bengo; é professor convidado no Instituto Superior Politécnico Sol Nascente - Huambo. É colaborador externo da Rede Galabra; membro da Rede Internacional de Extensão Universitária (RIEU) e do projeto "Formação de professores para o ensino da

leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES).

Claudinei de Camargo Sant'Ana
Graduado em Matemática e Pedagogia, especialista em Informática em Educação UFLA (2007), mestrado Engenharia Mecânica Unicamp (1995), doutorado em Educação Unicamp (2008), pós-doutorado UNESP/Rio Claro (2010); pós-doutorado na Université de Limoges Faculté des Sciences et Techniques França (2016). Lecionou no ensino fundamental, médio e superior. Líder do Grupo de Estudos em Educação Matemática-GEEM, professor Pleno aposentado da UESB, orienta nos Mestrados e Doutorados dos Programas de Pós-Graduação: Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e Ensino (PPGEn/Renoen).

Cleyton Williams Golveia da Silva Brandão
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação (PGEDU/FACED/UFBA); Sanduíche no Instituo Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), Angola. Licenciado em Pedagogia (FACED/UFBA). Bacharel em Jornalismo pela Universidade Salvador (UNIFACS). Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Fabiana Cajazeira Figueiredo
Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade do Sul da Bahia. Licenciada em Letras Vernáculas pela UNEB, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura. Dedica-se a estudos sobre a produção artística negro-brasileira. É membro titular do Colegiado de Linguagens da Universidade Federal do Sul da Bahia.Faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários do Território de Identidade Extremo Sul da Bahia - ELLIOT. Atuou por vários anos na Educação Básica e, atualmente, trabalha na UFSB.

Fátima Aparecida de Souza
Mestre em Educação (UNISO) e Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING/UFBA) e do Grupo de Pesquisa sobre Texto e Enunciação (GETEn). Docente orientadora de Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU/FACED). Coordenadora adjunta da pesquisa "Formação de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita em Contextos de Desigualdades Sociais" (PROLEDES/CAPES). Tutora do PET Comunidades Populares e Urbanas.

Hélio da Silva Messeder Neto
Professor da Universidade Federal da Bahia; mestre e doutor em Ensino de ciências pelo programa de Ensino, Filosofia e História da Ciência, pela UFBA/UEFS onde atualmente sou parte do corpo docente permanente. Membro do comitê editorial da revista Germinal: marxismo e educação em debate. Atuou como professor da escola básica e tem experiência em educação popular.

Irani Parolin Sant'Ana
Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). Doutora em Educação Matemática com Estágio na Université de Lyon II - França. Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Matemática, Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem e História do Ensino de Matemática.

I**sabele Pereira Nascimento**
Doutoranda em Educação pela UFBA. Realizou doutorado sanduiche em mobilidade internacional vinculada projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES) no ISCED Sumbe

Angola, Bolsista CAPES. Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela UFSB. Especialista em Direito Público pela Faculdade Legale. Graduada em Letras pela UNIASSELVI. Bacharela em Direito pela Faculdade de Tecnologias e Ciências de Itabuna (2016). Advogada inscrita na OAB/BA 53.751. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário de Excelência - UNEX.

Jacob Lussento Cupata
Doutor em Estudos Culturais pela Universidade do Minho/Portugal, Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Lisboa/Portugal e Licenciado em Ciências da Educação na opção do Ensino da História pela Universidade Agostinho Neto/Angola. Docente com a categoria de Assistente e Chefe de Departamento de Ensino e Investigação de Ciências Sociais no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED/S). Atualmente, é investigador colaborador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Áreas de investigação: representações sociais.

José Carvalho da Conceição Pedro Chipia
Professor do Magistério Primário Teófilo Duarte no município do Cuima, província do Huambo/Angola; mestre em Ciências de Educação na especialidade de Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-Sumbe, licenciado em Linguística Português pelo ISCED-Huambo. É professor colaborador no Instituto Superior Politécnico Sol (ISPSN), leccionando a cadeira de Língua Portuguesa. É membro do grupo de pesquisa Angola-Brasil sobre Línguas Angolanas em Contexto de Ensino - LanCE, e do grupo de Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino - Disse.

José Railson da Silva Costa
Professor na rede básica de educação do Estado da Bahia; Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia; Faz parte do Grupos de Estudos sobre Texto e Educação (GETEn) e colabora no projeto "Formação

de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES).

Julia Almeida Alquéres
É professora de literatura e de cinema. Graduou-se em Comunicação Social pela Cásper Líbero, tem mestrado em Letras pela USP e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA, com pesquisa sobre literatura brasileira. Fez parte da primeira turma de bolsistas do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES), que levou estudantes para Angola em 2024. No audiovisual, atua como roteirista e montadora em alguns projetos independentes.

Lílian Teixeira de Sousa
Professora associada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pós-doutorado pela UNICAMP, graduação em Letras pela UFOP e em Computação pela UFBA, mestrado pela UFMG e doutorado pela UNICAMP com período de estágio doutoral sanduíche na Universidade Livre de Berlim. Foi pesquisadora visitante na Universidade de Cambridge e na Universidade Agostinho Neto. É uma das coordenadoras do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES).

Maeve Pereira Rêgo
Mulher negra, soteropolitana, feminista e da classe trabalhadora. Professora da rede municipal de Salvador, no ensino fundamental anos iniciais. Professora bilíngue. Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Membra do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Integrante do Instituto Simpoiese (@institutosimpoiese). Gosta de arriscar-se com a literatura desde muito jovem e de ensinar a ler literatura aos seus alunos.

Mariano Dubin
Doutor em Letras (UNLP, Argentina), com pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor na Universidad Nacional de La Plata e Universidad Pedagógica Nacional. Publicou os livros *Problemas actuales de la alfabetización y de la enseñanza de la lengua y la literatura* (2024) e *Ensayos escolares* (2025).

Marta Lima de Souza
Pedagoga, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense; Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação/UFRJ, atuando nos Cursos de Pedagogia e de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) com ênfase em Educação de Jovens e Adultos. Integra os grupos de pesquisa/CNPq: PRINT/UFRJ; LIEJA/UFRJ; GRAFE/UFRJ.

Miguel Armindo João
Professor do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED-S), mestre em Ensino da Língua Portuguesa e doutorando em Metodologia do Ensino Primário, eixo Metodologia de ensino da língua portuguesa no ISCED-Sumbe. É docente efectivo colocado no departamento de letras, chefe de secção do curso de ensino da língua portuguesa, docente de Didáctica do Português e Prática Pedagógica I e II.

Milan Puh
Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2017) com pós-doutorado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2018). Atualmente, é docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área de Português Língua Segunda/Estrangeira, bem como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade da Educação da USP e do Programa de Língua e Cultura do Instiuto

de Letras da UFBA. É coordenador do grupo de estudos "Leste Europeu em Movimento" (LEEM) e "Grupo de Pesquisa Oriente em Movimento (GPOM)"

Moisés Damian Bonniek Almeida Cesar
Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); mestre em História da África pela UFRB; doutorando em Educação (PGEDU) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde pesquisa o ensino de história apoiado em obras da literatura angolana. Pesquisador integrante do projeto "Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais" (PROLEDES).

Noemy Oliveira Santos
Acadêmica de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará. Membro do grupo de pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino - DISSE, coordenado pelo professor Dr. Thomas Massao Fairchild. Intérprete de Libras formada pela Universidade Federal do Pará. Faz parte da comissão editorial da Revista Literária ALINHAVOS. Instrutora de Oficinas Literárias e de Encadernação de Livros Artesanais do projeto de extensão Mão & Obra - UFPA. Interesse em pesquisa nas áreas de Multilinguismo, Cultura, Análise do Discurso, Línguas de Sinais, Representatividade Negra e Literaturas de Língua Portuguesa.

Nokukhanya Zulu
English Language Specialist at the University of Cape Town, with an MA in International Education from the University of Leicester and a BA in English Language, Literature, and Theatre Studies from Rhodes University. Her research examines educational collaboration across Africa, South America, and Asia, with a focus on communication frameworks for marginalized youth. She advances linguistic equity through transcontinental academic partnerships.

Odara Dèlé Almeida e Oliveira
Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

Osvaldino Wilson Mweleyavo António
Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Angola; doutor em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica pela Universidade do Minho, Portugal; mestre em relações interculturais pela UA de Lisboa, Portugal; graduado em Ensino da História pelo ISCED/Huíla. Faz parte do corpo docente do programa de mestrado e doutorado em Ciências da Educação do ISCED/S.

Taniele de Sousa Pereira
Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM), mestre em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP). Estudante de doutorado pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Faz parte do corpo docente do Departamento de Ciências Exatas (DCE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Bolsista CAPES no Projeto "Formação de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita em Contextos de Desigualdades Sociais" (PROLEDES), Edital Abdias Nascimento.

Telma Brito Rocha
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia. Atua na Graduação e no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação. Possui Licenciatura em Pedagogia - UFBA, Doutorado em Educação - UFBA. Em 2023, realizou Pós-Doutorado na Université de Rouen Normandie, France. Integra o Departamento de Educação II, atua no Ensino dos Componentes de Didática nas Licenciaturas e Projeto de Tese II no PPGE. É líder do

Grupo de Pesquisa Didática Intercultural e Tecnologias (Didatec). É autora dos livros: A Prática Avaliativa na Educação On-line, EDUNEB, 2022.

Thomas Massao Fairchild
Docente da Universidade Federal do Pará, com doutorado em Educação pela USP. Exerceu as funções de Diretor da Faculdade de Letras (2010-2013), Vice-Coordenador do PPGL (2017-2018) e Diretor-Adjunto do ILC (2018-2022). Foi Primeiro Secretário da ABRALIN (2013-2015); presidente (2014-2016) e vice-presidente (2016-2018) da ANGPL; tem colaborações com a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras) e com o Instituto Superior de Ciências da Educação (Angola). Coordena o Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino – DISSE/UFPA.

Valdir Heitor Barzotto
Professor Titular da Faculdade de Educação. Mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atua nos cursos de Letras e Pedagogia e nos programas de Pós-graduação em Educação na FE/USP e em Filologia e Língua Portuguesa na FFLCH/USP. Cocoordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Foi presidente da Comissão de Pesquisa e da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da FEUSP. Há mais de 10 anos atua em projetos de cooperação com diferentes instituições em Angola e outros países da África. Atualmente é Vice-Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Quantas travessias nos constituíram?

Por quantas ainda passaremos?

Como a leitura e a escrita nos conduzem por diferentes mundos?

Como atravessar territórios impacta em nossas habilidades de ler, escrever e pesquisar?

Como ultrapassar fronteiras por meio da leitura e da escrita?



Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2798-6