



A presença das línguas africanas nas variedades da língua portuguesa no Brasil, Angola e Moçambique: caminhos para sua legitimação e incorporação no espaço escolar

Sheila Perina de Souza* e Rajabo Alfredo Mugabo Abdula**

Introdução

Nos últimos anos, temos estudado o ensino de línguas em Angola e Moçambique e identificamos a existência de uma certa hostilidade relativa à incorporação e à visibilidade das línguas africanas nas escolas nas quais a língua portuguesa é a oficial. Assim como esses dois países, o Brasil também sofreu processos de colonização linguística (Mariani, 2004), que resultaram, entre outras ações, na estigmatização das línguas africanas. Todavia, apesar de toda a tentativa de homogeneização e da situação de marginalização sofrida no período colonial, ainda se verifica a existência de variedades do português que são influenciadas pelas línguas africanas como: o português angolano, o português moçambicano; e, no Brasil, segundo Lucchesi (2009), a presença das línguas africanas são mais evidentes na variedade popular do português brasileiro. Nesses países citados, as variedades do português influenciadas pelas línguas africanas vivem em nítida concorrência com o português da norma padrão. Tendo em vista esse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a incorporação do português, influenciado pelas línguas africanas, nas escolas desses três países. Buscamos discutir os desafios para incorporação dessas variedades, tendo como hipótese que as imagens das línguas africanas, produzidas no período colonial, ainda funcionam como entraves para uma real incorporação. Como base teórica, dialogamos com os trabalhos de Fanon (2008) sobre as atitudes linguísticas coloniais; e, com Barzotto (2004), em especial com a noção de incorporação em sala de aula das variedades linguísticas trazidas

* Sheila Perina de Souza é Pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP), com graduação sanduíche na Universidade Lueji A'konde (Angola) e intercâmbio na Universidade Pedagógica de Moçambique. Atualmente é mestranda na área de Educação e Linguagem na Faculdade de Educação da USP, atuando na linha de pesquisa em Linguagem e Educação. Pesquisa o ensino de línguas em Angola, Brasil e Moçambique.

sheilaperina@gmail.com

** Rajabo Alfredo Mugabo Abdula é Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), Licenciado em Ensino do Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Bacharel em Ensino do Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Pesquisa políticas linguísticas, ensino de línguas, sociolinguística.

rajaboalfredo@gmail.com

pelos alunos. A ideia geral, portanto, é mostrar que incorporação das variedades do português, influenciadas pelas línguas africanas, auxilia a inserção da(s) cultura(s) africana(s) na escola, rompendo com a tradição eurocêntrica escolhida, preferencialmente, para construir o currículo escolar.

Considerações iniciais

Este trabalho insere-se na discussão sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em Angola, no Brasil e em Moçambique. Inspirados pelas reflexões sobre incorporação, na sala de aula, da variedade linguística do aluno feitas por Barzotto (2004), discutimos as barreiras impostas para uma real inserção das variedades do português influenciadas pelas línguas africanas. O objetivo é debater como tornar a língua trazida pelo estudante no contexto escolar menos “estrangeira”, menos eurocêntrica, de modo a torná-la mais contextualizada. Isto é, de modo que o texto e o contexto do aluno estejam presentes.

Neste texto, usaremos o termo *pretoguês* para nos referirmos ao português influenciado pelas línguas africanas. Tal termo foi escutado por nós em 2018, durante a nossa estadia acadêmica na cidade do Bengo, em Angola. Por lá, ouvimos relatos de professores mais velhos, os quais afirmavam que o português falado pela população local era chamado, depreciativamente, pelos portugueses, durante o período colonial, de *pretoguês*. Esse termo também conhecido em Moçambique, passou a ser usado para fazer referência ao português falado pelos pretos. No entanto, de forma inversa, nesta pesquisa, defendemos a positivação do termo *pretôgues* e o utilizamos.

Baseamo-nos nos estudos da intelectual brasileira Lélia Gonzales (1988) que afirmam como o termo ‘pretoguês’ nada mais é do que uma marca de africanização do português falado no Brasil. Seguindo essa ideia, chamamos por tal termo as diferentes variedades da língua portuguesa influenciadas pelas línguas africanas faladas em Angola, Brasil e Moçambique.

Para Oliveira e Araújo (2018), as variedades do português falado nesses países deram-se (ou, deu-se no caso do Brasil), majoritariamente, pelo contato do português com as línguas do grupo bantu. Em Angola [1], ficou conhecido como português angolano; e, em Moçambique [2], como português moçambicano. No Brasil, as marcas do português influenciado pelas línguas africanas são mais evidentes na variedade popular do português brasileiro (Lucchesi et al, 2009).

Nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas que se dedicam ao estudo da influência das línguas africanas no português brasileiro. Como exemplo, podemos citar Alkmin (1995), Castro (2005), Lucchesi

et al (2009), Peter (1993, 1995), e Vogt e Fry (1996). Apesar disso, Fiorin e Petter (2014) consideram que, no Brasil, o estudo das línguas africanas iniciou-se tardiamente, na década de 1930, e ainda não goza do mesmo estatuto acadêmico que tem o estudo das línguas indígenas, por exemplo.

Sobre o estudo do português, influenciado pelas línguas africanas no continente africano, Oliveira e Araújo (2018) apontam que a quantidade de estudos é substancialmente menor em relação ao Brasil. Segundo esses pesquisadores, a descolonização tardia e a instalação de regimes autoritários contribuíram para a construção de um discurso vinculado aos portugueses e às elites africanas, que defendiam que o português falado nesses países era da mesma variedade falada em Portugal. A partir da década de 1990, com a abertura democrática de Angola e Moçambique, algumas pesquisas começaram a revelar a influência das línguas africanas no português desses países. Podemos destacar os trabalhos de Dias (1990), Mingas (2000), Firmino (2005), Gonçalves (1990), Timbane (2013) como grandes expoentes do estudo do português em Angola e Moçambique.

Tanto no Brasil como nos países africanos observamos que o estudo das influências das línguas africanas no português aconteceu tardiamente, tal fato pode ter ocorrido por causa do desprestígio que acompanha os estudos que estão fora do eixo europeu - consequência do uso de bases epistemológicas eurocêntricas nas construções acadêmicas desses países. Em Angola, no Brasil e em Moçambique se buscou, durante muito tempo a conservação da variedade padrão do português europeu. Para os pesquisadores da área é um consenso que, durante muito tempo, a presença de elementos linguísticos africanos no português era vista como uma degeneração da língua.

Essa busca pela conservação do português de Portugal ainda pode ser observada em Angola, embora linguistas angolanos como Bernardo (2017) e Undolo (2014) já tenham atestado a existência, a legitimidade e a necessidade de normatização do português angolano.

Durante a nossa presença na Província do Bengo (2018), observamos que, para alguns estudantes do curso de letras, o português angolano é considerado errado. Frequentemente, esses estudantes corrigem seus colegas quando usam léxicos ou estruturas do português angolano, além de se esforçarem para reproduzir o português na norma padrão de Portugal. Esse esforço também pode ser observado nos programas de rádio e televisão. Na Televisão Pública de Angola (TPA), por exemplo, durante os comerciais são transmitidas mensagens curtas de como falar o português corretamente, a partir da norma padrão de Portugal.

Para Undolo (2014), a ausência de normatização do português angolano faz com que a norma padrão de Portugal seja a escolhida para uso na escolarização, principalmente para o ensino da escrita; e, também, seja apontada como a única correta. A mesma observação se aplica em Moçambique, onde o português moçambicano também não foi normatizado. Timbane (2013) defende que a escola moçambicana se apoia na norma padrão de Portugal para ensinar e avaliar as competências em língua portuguesa dos alunos. Para o pesquisador, o uso dessa variedade prejudica o desempenho acadêmico dos alunos, afinal o português dos livros didáticos difere muito dos usos diários da língua.

A respeito da presença das línguas africanas no Brasil, Lucchesi (2009), Saraiva (2013), Petter (2005) defendem que os traços estruturais das línguas bantu estão mais evidentes na variedade popular do português brasileiro. Mas, esses traços por desviarem da norma padrão do português brasileiro são frequentemente considerados errados. “Os falares populares brasileiros são vistos como erro, como fruto da ignorância e da incapacidade de pensar” (Fiorin; Petter, 2014, p. 8). É muito comum zombarias feitas pela mídia televisiva, por exemplo, buscando desqualificar os falantes das variedades populares do português.

Todavia, a partir dos postulados de Labov (1972), e por meio da teoria da variação linguística, compreende-se que as línguas são dotadas de heterogeneidade sistemática e que essa heterogeneidade não compromete o seu funcionamento. Pelo contrário, toda língua muda, toda língua é viva, por isso heterogênea.

Historicamente, a instituição escolar, fundada na ideia de uma língua homogênea, tem sido uma autoridade em dizer o que é certo e errado na língua, negando sua heterogeneidade (SANTOS, 1996). No caso específico, observamos que, nesses países de língua oficial portuguesa, as ideologias ligadas ao colonialismo ainda prescrevem o que é certo e errado na língua. Portanto, nossas reflexões desdobradas neste artigo buscam garantir os direitos linguísticos dos alunos que têm como língua materna as variedades do português influenciados pelas línguas africanas.

Memórias de uma marginalização linguística colonial

O fio condutor para as reflexões a respeito do português influenciado pelas línguas africanas é de certa maneira uma vivência da infância. Neta de avós mineiros, com um falar marcado pela variedade materna da língua portuguesa, a qual é floreada por elementos do português popular falado em Minas Gerais, estado brasileiro, crescemos entre almoços de família, torresmos, angu, história de Carandaí em que

escutamos “ocê” em substituição de “você”, “cadiquê” em substituição de “por causa de quê”. E outras expressões usadas até hoje, como “qui nem” em substituição “a igual”, expressões que na Academia geram certo estranhamento.

Durante o percurso de pesquisa em Angola, no ano de 2014, veio à memória um episódio da infância em que houve uma repreensão da professora da terceira série, que, na ocasião, dissera que determinados modos de falar deveriam ser usados apenas em casa. Alertava que eu deveria aprender falar direito a língua portuguesa. Essa memória de uma marginalização linguística evidencia a postura de autoridade da escola que deslegitima os usos da língua portuguesa trazidos pelos alunos - no caso, a variedade popular da língua portuguesa, bastante marcada pelas línguas africanas e indígenas. Esse *modus operandi* da escola, de deslegitimar e excluir variedades linguísticas, foi verificado também nesses dois países africanos de língua oficial portuguesa, Angola e Moçambique.

Em Angola [3], no ano de 2014, lecionamos para 1ª classe, a qual era formada por alunos da província da Lunda-Norte que tinham a língua *cokwe*, língua bantu de Angola, como língua materna, mas eram alfabetizados em língua portuguesa. Importante ressaltar que em Angola há diversas variedades locais da língua portuguesa, marcadas pelas línguas africanas, entretanto o ensino é feito na norma padrão de Portugal. Ou seja, os alunos em suas casas falam o *cokwe*, mas aprendem o português na variedade local. A partir dessa experiência, observamos que as crianças angolanas sofriam uma dupla marginalização linguística ao terem suas línguas maternas e também o português falado localmente marginalizados; e, por vezes, essas crianças eram excluídas da escola, já que a legitimidade do ensino é dada à variedade padrão da língua portuguesa.

Mais tarde, em 2016, em Moçambique, durante um intercâmbio, notamos que embora o país apresente avanços quanto ao uso das línguas bantu no ensino, as variedades locais da língua portuguesa não têm sido incluídas com contexto escolar. O português na norma padrão de Portugal permanece sendo a língua oficial para o ensino.

Desse modo, concluímos que, nesses três países, as variedades maternas da língua portuguesa têm sofrido certa marginalização e por vezes exclusão. O estudante ao chegar à escola leva um conhecimento linguístico e uma compreensão de mundo aprendido com a família e com a comunidade que o cerca. A escola, por sua vez, desqualifica a bagagem linguística e cultural do aluno ao impor um ensino linguístico homogeneizador.

De acordo com Santos (1996), a escola brasileira, por exemplo, tem ignorado que a língua portuguesa, assim como todas as línguas, apresenta diversas normas; e, que a norma padrão é apenas uma possibilidade entre outras. Temos como hipótese de que a escolha pela norma padrão não é aleatória, além de beneficiar os grupos dominantes, sua eleição é uma herança pautada em uma carga ideológica colonial.

Em vista disso, consideramos que discutir o uso do *pretoguês* é uma forma de tematizar as questões linguísticas que envolvem o português e as línguas africanas no processo de colonização. Sabemos que o período colonial se configurou como um espaço de fortalecimento das crenças racistas a respeito das línguas. Primeiramente, ocorreu o processo de depreciação das línguas locais e da imposição da língua portuguesa; e, posteriormente, como consequência, a negação do português formado a partir das variedades locais.

A violência linguística contra os povos africanos se materializou em dois espaços: Nas colônias africanas, onde a população teve suas línguas estigmatizadas e proibidas juntamente com a imposição do português; e, no Brasil, onde as pessoas escravizadas foram separadas dos seus grupos etnolinguísticos para que não fossem capazes de se comunicarem entre si, sendo obrigadas a falarem português. A imposição do português e a negação das línguas africanas foram experiências vividas tanto pelos africanos que permaneceram nas ex-colônias, quanto pelos africanos vítimas do tráfico de escravos que chegaram à América. Ou seja, dos dois lados do Atlântico foram vivenciadas experiências de marginalização linguística, processo que depreciou as línguas africanas e impôs a superioridade da língua portuguesa. Durante a colonização, foram construídas diversas imagens de língua nocivas para a população africana e da diáspora.

No Brasil, Mariani (2004) trabalha com a ideia da materialização de um processo de colonização linguística, concretizado a partir da imposição de ideais linguísticos originários na metrópole portuguesa; e, simultaneamente, de uma concepção colonizadora em torno da relação língua-nação em um projeto único:

Trata-se de um processo histórico de confronto entre, pelo menos, dois imaginários linguísticos constitutivos de povos, culturalmente, distintos, línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais –, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamadas de língua colonizadora – visa impor-se sobre a (s) outra(a), colonizada(s) (Mariani, 2004, p. 7).

Apesar da Mariani (2004) refletir sobre o contexto brasileiro, o mesmo processo histórico e político de imposição da língua portuguesa também esteve presente em Angola e Moçambique. Mesmo com as diferenças temporais de colonização [4], os três países seguiram o ideal monolíngue, disseminado pela colonização linguística e apoiado pela visão ideológica de construção de uma nação por meio de uma única língua.

A colonização dispôs de um modelo sobre como deveria ser o homem civilizado; e, no centro da civilização esteve, e continua presente, o domínio da língua portuguesa. Nas ex-colônias africanas de Portugal, criou-se o *status* de assimilado, por exemplo. Esse *status* de civilizado era dado ao africano que adotasse hábitos portugueses, como comer de garfo e faca, praticar o catolicismo, abandonar a cultura africana; e, principalmente, para quem comprovasse ler e escrever em língua portuguesa. Logo, temos refletido que:

a civilidade, no período colonial, só poderia ser alcançada por meio do distanciamento da negritude, isso se daria através da negação das línguas e tradições africanas. Quanto maior a proximidade com os hábitos europeus e maior afastamento da africanidade, mais civilizado seria. No cerne da política de assimilação está o racismo (Souza, 2019, p. 84).

No artigo “Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilégio da língua portuguesa no ensino” (Souza, 2019) discutimos que a imposição do português foi empreendida de duas maneiras no período colonial: 1) Por meio da obrigatoriedade de seu uso na escola, visto que a partir de 1921 as línguas africanas foram proibidas no ensino; 2) Por meio da criação da instituição jurídica do assimilado, que atestava a superioridade daquele que dominasse a língua portuguesa. De tal forma, “[a] política de assimilação nutriu e fortaleceu o preconceito racial linguístico, visto que as línguas nativas foram mais oprimidas com essa política, pelo fato de serem línguas africanas” (Souza, 2019, p. 85).

Nessa pesquisa, concluímos que a política do assimilado disponibilizou um modelo cultural e linguístico. Além disso, atestou um modelo de civilização fundado na utilização do português e na minorização das línguas bantu. Tal política colaborou para o fortalecimento do preconceito linguístico e racial destinado às línguas bantu e aos seus respectivos falantes, visto que ser civilizado em Moçambique - e nas outras colônias portuguesas - era impreterivelmente ser falante de português.

No livro “Pele negras, máscaras brancas” (2008), Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo da Martinica, discute aspectos da colonização francesa nas Ilhas das Antilhas. No primeiro capítulo, o intelectual se dedica a traçar reflexões sobre a linguagem do negro na colonização. Ele defende que: “[f]alar é estar em condições

de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33).

Fanon (2008) considera que, durante a colonização, o branco passou a ser considerado o homem verdadeiro; e, o negro, por sua vez, poderia ser considerado branco à medida que adotasse a língua francesa. “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (Fanon, 2008, p. 33). Com isso, para o teórico, o povo colonizado nasceu com um complexo de inferioridade por conta do sepultamento de sua originalidade cultural, tendo em vista que foi preciso tanto assimilar os valores da cultura da metrópole quanto rejeitar a negritude para fazer parte da categoria dos humanos.

O autor ainda aponta uma série de atitudes linguística adotada pela burguesia das Antilhas que falava crioulo apenas nas relações com os domésticos. Os jovens da Martinica aprendiam desde cedo a desprezar o patoá, e tratar o crioulo com desdém. As mães insistiam fortemente para que as crianças falassem o francês da França, além de proibirem o uso do crioulo. O jovem que dominava a língua francesa era temido e respeitado, por ser considerado um quase branco. A ideia geral era a seguinte: “O negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (Fanon, 2008, p. 34). Fanon argumenta que enquanto na França se usava a expressão “fala como um livro”, na Martinica se usava a expressão “falar como um branco”.

Ainda que tal teórico esteja tratando de atitudes linguísticas praticadas nas Antilhas, no período colonial, ainda hoje percebemos ecos desse imaginário linguístico em diversas partes. Ao entrevistarmos professores de uma escola básica em Maputo (Moçambique), evidenciou-se a prática dos professores de não falarem as línguas bantu em casa para que os alunos aprendessem a falar a língua portuguesa sem influências das línguas bantu.

Em 2018, durante as aulas no curso de ensino de Letras, que forma professores para atuar no ensino básico em uma instituição de ensino superior angolana, foi possível observar que os estudantes se esforçavam para falar o português na variedade portuguesa; e, por vezes, os estudantes que usavam elementos do português angolano eram repreendidos. Na ocasião, foi questionada a variedade do português brasileiro, alguns alunos se incomodaram com essa variedade linguística que para eles apesar de ser bonita não era a mais correta. Importante ressaltar que muitos desses professores em formação já lecionavam no ensino básico.

Gabriel Nascimento, autor do livro “Racismo linguístico” (2019), considera que a escola é o lugar no qual aprendemos que a linguagem deve ser monitorada. Essa fiscalização muitas vezes está associada aos mitos de nacionalidade, regionalidade e cidadania para um país. No caso, notamos que Angola e Moçambique adotaram a língua portuguesa como símbolo da unidade nacional após suas independências.

Nascimento (2019) defende que as normas de monitoramento são ensinadas na escola por meio de compêndios gramaticais que aproximam o aluno da língua do colonizador. No caso do Brasil, a instituição escolar tem se dedicado a *falar como um verdadeiro homem*, parafraseando Fanon (2008). Isto é, falar como um verdadeiro homem é falar *nós vamos* e não *nóis vai*, como é falado no português popular. Também em Angola e Moçambique, verificamos que falar como um verdadeiro homem - civilizado e culto - é falar de maneira próxima, tanto quanto possível, da norma padrão de Portugal, na variedade do ex-colono. Não é por acaso que nos principais jornais de rádios e televisivo desses países há um grande esforço dos jornalistas em dominar a variedade padrão de Portugal. Tendo em vista atitudes linguísticas como essa, Nascimento (2019) pontua:

Desse modo, forçar um pensamento normativismo linguístico é forçar um pensamento de racialização por intermédio da língua não por acaso, num país de maioria negra, esse tipo de pensamento só serve para reforçar que os que falam “corretamente” são uma pequena parcela da sociedade, os mais brancos e com acesso ao consumo (Nascimento, 2019, p. 50).

Ainda que Nascimento (2019) esteja discutindo especificamente o caso do Brasil, que estabeleceu a norma padrão a partir da recusa dos elementos linguísticos africanos e indígenas e adotou uma norma que nega o português popular marcado e estruturado pelas diferentes línguas africanas, indígenas e de migração, incluímos nessa reflexão o caso de Moçambique e Angola- embora compreendamos as especificidades de cada contexto linguístico. Alguns pontos, como o uso do português na norma padrão de Portugal, reforçam a ideia de que falar corretamente é se distanciar das línguas africanas e se aproximar das línguas europeias.

No período colonial, distanciar-se das línguas africanas tornou-se pré-requisito para ser civilizado, a política do Assimilado demarcou isso. No pós independência, adotar a língua colonizador tornou-se condição para a formação de uma nação. Hoje, negar as marcas das línguas africanas no português é uma exigência para ser considerado um bom falante. Há um padrão de negação da cultura africana e valorização da cultura europeia.

Pelos apontamentos Souza (2019), observamos, portanto, uma hostilidade à inserção das línguas africanas em sala de aula no contexto angolano. Ao que parece essa hostilidade associada às línguas africanas é transferida ao português falado pelos populares, visto que tem sido marginalizado; enquanto a norma-padrão, distanciada dessas influências, tem sido exaltada.

Busca de soluções para os problemas atuais

A situação em que se encontra as línguas africanas hoje resulta das políticas linguísticas adotadas durante o período colonial, princípios que se refletiram no período após independência dos países africanos. No período colonial, a única língua reconhecida pela administração colonial era a língua portuguesa; as línguas africanas não tinham o mesmo direito de serem reconhecidas como línguas. Mesmo após as independências, essas mesmas línguas não tiveram o devido tratamento, nem o devido reconhecimento, o português continuou a ser língua oficial de Angola e de Moçambique, única com direito em instituições públicas.

Ao ser adotado o português como língua oficial, duas situações conflituosas surgiram em Angola e Moçambique: 1) A imposição do uso e a preservação do português na variedade europeia; e, 2) O crescente surgimento de variedades locais de língua portuguesa influenciadas pela presença de marcas de línguas africanas que procuram o seu espaço. Essas duas situações influenciam o cenário atual: se, por um lado, temos o português ensinado nas escolas; por outro lado, o português falado pelo povo é diferente do português da escola.

A situação em que foram colocadas as línguas africanas desde o período colonial influenciou o papel que a língua portuguesa tem sobre essas línguas. Se em Angola e Moçambique as variedades locais da língua portuguesa não foram ainda oficializadas e, conseqüentemente, não foram aceitos os elementos linguísticos endógenos à variedade europeia; no Brasil, a visão periférica que se criou sobre as línguas africanas influenciou a difícil - ou, a não aceitação da - incorporação de marcas das línguas africanas no português brasileiro padrão.

No entanto, ao partimos dos pressupostos da heterogeneidade linguística e da conseqüente variação linguística de acordo com o contexto geográfico, a língua portuguesa falada no Brasil, em Angola e em Moçambique será sempre diferente da língua portuguesa falada em Portugal. Esses três países por serem multilíngües – e, pelo português coabitar outras línguas, como as africanas e indígenas brasileiras - não podem negar a influência dessas línguas no português falado em suas ruas.

Em resumo, observamos, nos três países, atitudes pautadas em memórias coloniais de marginalização linguística. Essa marginalização mostra que as línguas africanas seguem estigmatizadas e o *pretoguês* não foi incorporado à norma padrão, sendo considerado errado. Diante de tais atitudes homogeneizadoras, o estudante tem sua variedade linguística materna excluída do processo de ensino.

Que atitude adotar frente ao *pretoguês*?

Tendo em vista as variedades usadas pelos alunos na escola, Barzotto (2004) discute se a atitude do professor deve ser de *respeitar*, *valorizar* ou *incorporar*. Em ocasiões nas quais se discute o uso das variedades populares a atitude de respeitar é sempre a proposta. Em relação às contribuições dos povos africanos na sociedade, sejam pelas contribuições de cunho religioso ou culinárias, enfatiza-se necessidade de *respeitar*. Mas, o pesquisador alerta:

Geralmente as propostas de ensino calcadas na vertente que se sustenta no verbo *respeitar*, não fazem mais do que isso, suportar, aturar ou tolerar, já que atualmente tornou-se imperativa a ideia de tolerância, mas esclarecendo sempre que a variedade do falante é boa para o contexto restrito de seu grupo e não para a sociedade como um todo (Barzotto, 2004, p. 94).

Esse verbo – *respeitar* - não condiz com as atitudes que buscamos. Da mesma forma que a noção de *valorizar*. Para o pesquisador, adotar uma atitude de respeito frente às variedades linguísticas é incontestável: “insistência em reafirmar o dever de respeitar, mais parece uma aceitação pacífica da existência de desrespeito do que uma resistência ativa. Insisto, portanto, na necessidade de fazer torna-se óbvio o respeito” (Barzotto, 2004, p. 94).

O intelectual ainda argumenta que quem se propõe a *valorizar* reconhece em primeiro lugar uma falta de valor na variedade praticada pelo outro. E uma valoração em relação à própria variedade. As propostas de *valorizar* as variedades populares do português são feitas usando a norma padrão como critério principal. Ou seja, tal ideia estabelece uma hierarquia.

O verbo *adequar* é também usado para propor atitudes consideradas corretas a serem adotadas frente às variedades práticas pelos alunos:

Propor que as variedades linguísticas sejam adequadas aos ambientes ou às situações de uso implica assumir também que o falante não deveria expandir a área de sua utilização além dos limites de circulação do seu grupo social. As propostas centradas na vertente que se apoia no verbo *adequar* também fazem o falante “conscientizar-se” de que o seu falar é bom para uso junto ao seu grupo, mas não para junto aos grupos diferentes do seu (Barzotto, 2004, p. 95).

É comum propor que o aluno use sua variedade linguística em outro espaço que não seja a escola. Normalmente, propõe-se que ele use somente em sua comunidade. Tal prática também se configuram como uma faceta do racismo linguístico pois ela cerceia o direito linguístico do aluno. Barzotto (2004) argumenta que, geralmente, é o grupo com maior tempo de escolarização e falante da variedade de prestígio que estabelece a adequação dos falares. Tal atitude frequentemente propõe que os estudantes usem suas línguas em situações restritas.

Para o pesquisador, os três verbos *respeitar*, *valorizar* e *adequar* não propõem um deslocamento efetivo das atitudes discriminatórias reproduzidas pela escola. Com vista ao combate dessas discriminações, ele propõe que sejam adotadas atitudes formuladas a partir do verbo *incorporar*:

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propicia um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias (Barzotto, 2004, p. 95).

Segundo Barzotto (2004), uma prática de *incorporação*, em sala de aula, recebe as variedades sem hierarquização ou valoração, de modo a se amenizar os efeitos discriminatórios e evitar os danos causados por julgamentos negativos, como a desvalorização ou inadequação.

Logo, incorporar as variedades é avançar no uso das variedades dos alunos para além das aulas que tematizam preconceito linguístico, momento em que se usa as variedades do aluno para resolução pontual de um exercício. Incorporar é possibilitar um ensino de língua a partir de seu uso na cotidianidade, legitimando na sala de aula a vivacidade e a heterogeneidade.

Nos países que sofreram a colonização, a marginalização dos falares da população local tem sido uma prática, desde o período colonial. *Incorporar* as variedades linguísticas trazidas pelos alunos é uma forma política de romper com as ideologias eurocêntricas que ainda circulam nas sociedades. Acreditamos que *incorporar* as variedades do português, influenciado pelas línguas africanas, é uma maneira de trabalhar para inserção da(s) cultura(s) africana(s) na escola, rompendo com a tradição eurocêntrica preferencialmente escolhida no currículo escolar para abordar aspectos culturais e linguísticos.

Considerações finais

Percebemos que todas as línguas são heterogêneas, elas mudam e variam de acordo com o tempo e o espaço. Em sociedades multilíngues são frequentes as influências mútuas entre línguas em seus diferentes

níveis, como é o caso do português falado nos países africanos e no Brasil que carrega marcas das outras línguas de contato: línguas africanas em África; e, línguas africanas, indígenas e de emigrantes no Brasil.

Embora a incorporação de novos elementos linguísticos na língua seja inegável - e uma característica de todas as línguas - por conta de questões históricas esse processo não tem sido visto de forma positiva em relação às línguas africanas. A marginalização que essas línguas sofreram no período colonial e pós-colonial influenciou a visão que se tem e a influência que ela exerce sobre as outras línguas. A atitude negativa sobre as línguas africanas se manifesta não só no *não* uso dessas línguas como meio de ensino em países africanos, como Angola e Moçambique - apesar de Moçambique ter registrado avanços significativos no que tange o ensino dessas línguas -; também se verifica no *não* reconhecimento das variedades do português faladas nesses países, ausência de reconhecimento que transforma em erros qualquer forma de falar diferente ao normatizado pela variedade europeia. Situação semelhante também se verifica no Brasil que avalia de forma pejorativa a influência das línguas africanas, apontando como variedade não desejadas.

Portanto, concluímos que se torna necessário reconhecer o papel das línguas africanas no desenvolvimento da língua portuguesa, reconhecer outras variedades do português faladas fora do espaço europeu, legitimar e incorporar essas variedades do português influenciado pelas línguas africanas no espaço escolar. Um caminho de incorporação dessas variedades na escola passa pelo trabalho com as imagens de língua presentes no discurso que circulam na escola, pois tais imagens podem atuar como entraves à incorporação.

Notas

[1] Angola foi colonizada por Portugal e desde sua independência adotou a língua portuguesa como oficial. Apesar da existência de mais de 10 línguas locais, o ensino é feito em português na norma padrão de Portugal. Nos últimos anos, o país tem desenvolvido algumas experiências pontuais de ensino bilíngue.

[2] Moçambique também é uma ex-colônia de Portugal e adotou o português como língua oficial, inclusive para o ensino, após a independência. O país conta com aproximadamente 22 línguas locais, além das experiências de ensino bilíngue desde a metade da década de noventa. A partir de (2003), o Estado tem inserido as línguas bantu nas escolas como auxiliares para aprendizagem da língua portuguesa.

[3] Em 2014, a pesquisadora realizou um intercâmbio acadêmico na Universidade LuejiA'nkonde, com financiamento da CAPES. A bolsa esteve atrelada ao Mestrado Interacadêmico entre a universidade angolana e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenado pelo Professor Dr.º Roberto da Silva. Na ocasião, a investigadora também desenvolveu uma pesquisa de Iniciação Científica na qual se dedicou a refletir sobre a alfabetização em Angola, além de atuar como professora para uma 1ª classe. Em 2016, ela também esteve em intercâmbio na Universidade Pedagógica de Moçambique, por meio de financiamento do banco Santander.

[4] Embora os portugueses tenham chegado em Angola e Moçambique antes de 1500, o processo de colonização só atingiu parte significativa desses territórios a partir de 1885 (ano da conferência de Berlim) com fim em 1975, ano das independências. Enquanto o Brasil, foi colônia de 1530 a 1822.

Bibliografia

- Alkmim, Tania M. (1995): "Linguagem de escravos: estudo de um caso de representação". *Leitura, Teoria e Prática*, Campinas, v. 25, pp. 42-46.
- Barzotto, Valdir Heitor (2004): "Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas". *Ecos Revista*, Cáceres, v. 2., pp. 93-96.
- Bernardo, Ezequiel Pedro José (2017): "Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola". *Revista Internacional – África em Língua Portuguesa: Variação no português africano e expressões literárias*. AULP, IV Série, Nº 32, pp. 37-52.
- Castro, Yeda Pessoa (2005): "A influência das línguas africanas no português brasileiro". Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da Cidade do Salvador. (Org.). *Pasta de textos da professora e do professor*. Salvador, Secretaria Municipal de Educação.
- Dias, Hildizina Norberto (1990): "Línguas e mudanças sociais: algumas reflexões sobre o caso de Moçambique". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 8, pp. 96-100.
- Fanon, Frantz (2008): *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA.
- Firmino, Gregório (2005): A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo, Promédia.
- Fiorin, José Luiz; Petter, Margarida Maria Taddoni (Org.) (2008): *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo, Contexto.
- Gonçalves, Perpétua (1990): *A construção de uma gramática do português em Moçambique: aspectos da estrutura argumental dos verbos*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa.
- Gonzalez, Lélia (1988): "A categoria político-cultural de amefricanidade". *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan./jun.), pp. 69-82.
- Labov, William (1972): *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola.
- Lucchesi; Dante; Baxter, Alan; Ribeiro, Ilza. (Org.) (2009): *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador, EDUFBA. 1ª ed.
- Mariani, Bethania (2004): *Colonização linguística*. Campinas, Pontes.
- Mingas, Amélia (2000): *Interferência do kimbundo no português falado em Lwanda*. Luanda, Campo das Letras.
- Nascimento, Gabriel (2019): *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte, Letramento Editora e Livraria.

Oliveira, Márcia Santos Duarte de; Araujo, Gabriel Antunes de (2018): *O português na África Atlântica*, [s/d].

Petter, Maria Margarida Taddoni (1993): "Perspectivas para o estudo de línguas africanas no Brasil". Boletim da Associação Brasileira de Linguística, São Paulo, v. 1., pp. 325-332.

----- (1995): "A contribuição das comunidades negras isoladas para a caracterização do português brasileiro". Estudos Linguísticos (São Paulo), Ribeirão Preto, v. XXIV, pp. 543-549.

Santos, Emmanoel dos (1996): Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Graphia.

Souza, Sheila Perina (2019): "Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino". *Critica Educativa*, v.5 n° 1, jan./jun., pp.77-91.

Timbane, Alexandre António (2013): *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique*. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

Undolo, Marcio (2014): Caracterização da norma do português em Angola. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Évora, Évora.

Vogt, Carlos; Fry, Peter (1996): *Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade*. São Paulo, Cia. Das Letras e Campinas, Editora Unicamp.