



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Linguística e Língua Portuguesa

Flávia Lucimar Batista da Luz

**BILINGUISMO EM ANGOLA:  
perfil sociolinguístico da língua nganguela em Menongue**

Belo Horizonte

2021

Flávia Lucimar Batista da Luz

**BILINGUISMO EM ANGOLA:  
perfil sociolinguístico da língua nganguela em Menongue**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para a obtenção do título de doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L979b Luz, Flávia Lucimar Batista da  
Bilinguismo em Angola: perfil sociolinguístico da língua nganguela em  
Menongue / Flávia Lucimar Batista da Luz. Belo Horizonte, 2021.  
217 f. : il.

Orientador: Marco Antônio de Oliveira  
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Linguagem e línguas. 2. Bilinguismo. 3. Sociolinguística. 4. Línguas africanas - Angola. 5. Língua portuguesa - Angola. 6. Antropologia linguística. 7. Pesquisa qualitativa. 8. Observação participante. 9. Grupos focais (Técnica de entrevista). I. Oliveira, Marco Antônio de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 809.6

Flávia Lucimar Batista da Luz

**BILINGUISMO EM ANGOLA:  
perfil sociolinguístico da língua nganguela em Menongue**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para a obtenção do título de doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

---

Prof Dr. Marco Antônio de Oliveira - PUC/MG (Orientador)

---

Profª Drª Edenize Ponzo Peres – UFES (Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. João Henrique Rettore Totaro - PUC/MG (Banca Examinadora)

---

Profª Drª Sueli Maria Coelho – UFMG (Banca Examinadora)

---

Profª Drª Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho - PUC/MG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 02 de agosto de 2021.

*Dedico este trabalho ao povo nganguela,  
com o desejo de que sua voz nunca deixe de ser ouvida.*

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

(GONZAGUINHA, 1982).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que se presentifica nas horas alegres e tristes.

A minha mãe, pela mansidão e doçura, que chega aonde quer, como um rio que apenas se desvia das pedras. Contigo aprendo, todos os dias, a seguir sempre, a não ter medo.

Ao meu pai, por seu coração de ouro e sua impulsividade de sempre. Contigo aprendi que não posso esconder o que penso, o que sou.

Aos meus filhos, Wambembe e Aysha, minhas fontes eternas de luz e energia. Houve dias em que me levantei da cama apenas por amor a vocês.

As minhas irmãs, Je, Ju e Bi, criaturas sem as quais eu jamais saberia viver nessa vida. Com vocês, aprendo que estar acompanhada é sempre melhor que seguir sozinha. Obrigada por tudo que partilhamos, desde sempre; pelo apoio incondicional; por dividirem comigo a tarefa de ser mãe; pelo que nos une hoje e sempre.

As minhas sobrinhas, Izabelle, Natália e Manu, que ensinam esperança e fé. Vocês são tão especiais quanto uma plateia aplaudindo de pé é para um artista, pois nos enchem da certeza de que um futuro lindo está reservado para nossas próximas gerações.

Ao pai dos meus filhos, meu agradecimento sincero. Você é uma alma boa que cruzou meu caminho. E que bom que essa interseção tornou o mundo melhor, com a alegria da Aysha e o senso de justiça do Wambembe.

À família Chitacumula em Angola, pelo acolhimento e pela amizade.

À Dona Esmeralda Manjolo e ao Senhor Quimbila Pedro. Gratidão eterna por terem me ajudado a tatear o terreno desconhecido.

A Antônio João Ndala e Inácio Antônio Cambinda, pela generosidade em traduzir o resumo para a língua nganguela e me ajudar a tornar o estudo mais representativo e acessível. Também agradeço a Cláudia Gomes, pela contribuição ao traduzir o resumo para a língua inglesa.

À cidade de Menongue, pela acolhida e por ter oportunizado tantas histórias e reflexões. Agradecimento especial ao casal Arminda e Candonga; ao chefe Viegas e ao chefe Zezé, da Associação de Escuteiros de Angola, com quem dividi a alegria de ouvir as pessoas.

Ao querido professor Marco Antônio de Oliveira. Agradecimento sincero pela generosidade ao partilhar conhecimento e pelo seu coração de ouro!

Às professoras Sueli Maria Coelho (UFMG) e Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho (PUC Minas), pela leitura generosa e cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições na banca de qualificação.

Agradecimento sincero aos professores que dedicaram seu tempo para a leitura da tese e aceitaram o convite para participar da banca de defesa, sendo eles os titulares Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Maria Coelho (UFMG), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edenize Ponzo Peres (UFES), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho (PUC Minas), Prof. Dr. João Henrique Rettore Torato (PUC Minas); e os suplentes Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eunice Maria das Dores Nicolau e Prof. Dr. Milton do Nascimento (PUC Minas).

Aos colegas do programa de pós-graduação, pelos momentos partilhados. Agradecimento especial à Hadassa. Começamos e estamos finalizando juntas essa jornada e contar com você, nos momentos de incerteza e também naqueles alegres, foi muito importante para mim.

Aos companheiros da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelo ambiente de amor e de partilha, sem o qual nenhum trabalho faz sentido. Em especial, à Gláucia, pela presença amiga; pelos almoços partilhados; pelos desabafos; por incentivar algumas comprinhas no cartão de crédito e, com isso, espantar nuvens pesadas das nossas tardes; enfim, por me aceitar como sou e me acolher nos dias bons e ruins.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela licença concedida para a realização da pesquisa. Em especial, à Marina Nogueira, que enxergou além do que eu podia dizer e me acalentou com seu apoio e afeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por financiar parte desta pesquisa. Agradeço pela atuação em favor da formação de especialistas de alto nível e da promoção da cooperação científica, fomentando, também, ciência e sonho.

A todos que participaram desta pesquisa, agradeço por seu tempo e disposição.

Enfim, a tudo o que é bom e belo e nos ajuda na caminhada.

## RESUMO

O continente africano configura-se como um grande mosaico etnolinguístico. Entretanto, historicamente, as políticas linguísticas das diferentes potências coloniais na África apresentaram uma rejeição total das línguas nacionais na administração oficial e, por vezes, incentivaram seu uso apenas na administração local ou na esfera doméstica. Esse quadro histórico deixou resquícios importantes no que diz respeito ao papel das línguas nacionais e à atitude dos falantes, situação destacada no estudo em questão, que traça um perfil sociolinguístico da língua nganguela na região de Menongue - Angola, avaliando seu *status* como língua nacional, seu valor e vigor dentro da comunidade. Considerando as teorias de contato e morte de línguas, bem como os estudos sobre atitudes linguísticas, a investigação orienta-se a partir das seguintes questões: a) Quais as atitudes linguísticas dos falantes de nganguela da região em estudo? b) Quais as consequências do contato com a língua portuguesa para a língua nganguela? c) Essa língua tende a manter-se viva na comunidade ou corre o risco de desaparecer? De cunho etnográfico, a pesquisa baseou-se em observação participante, com registros em caderno de campo; aplicação de um questionário, para 47 respondentes, a fim de traçar um perfil do falante de nganguela e identificar suas atitudes linguísticas e realização de dois grupos focais, com participação de 12 integrantes cada. Foi possível constatar que, em Menongue, a língua portuguesa oferece recompensas na sua aquisição e uso, uma vez que é reconhecida como a língua de poder. Nesse sentido, também é capaz de tornar a língua minoritária desnecessária. Entretanto, embora socialmente esteja dotada de falta de prestígio e reconhecimento incontestáveis, a língua nganguela segue viva nos ambientes domésticos, nas instituições religiosas e nos mercados populares. Por outro lado, o encontro com a língua portuguesa tem provocado processos de perdas, de modo que há necessidade urgente de políticas linguísticas para sua valorização e difusão entre os mais jovens, tendo em vista que é fundamental o valor que o falante atribui à própria língua, pois um idioma não desaparece apenas porque outro o domina, mas, também, porque os cidadãos decidem abandoná-lo e não transmiti-lo a seus filhos.

**Palavras-chave:** Línguas africanas. Nganguela. Bilinguismo. Morte de línguas.

## VUIHÍ

Mu muhato ua va africano muli ku lekesa ca kama ca malimi eka na eka. Ngecize vene, mizimbu ya ku nima, ku vuikisa ca malimi a ku litepesa mu ndzili ya ka putu mu África valekesele ku viana cose ca malimi a ci semua na ku a tala tala cipue ku a niunga, kaha hamo va hele ntsintsa mu ku a pangesa lika mu vimbonge via vindende cipue vene ku vindzivo lika. Eci cimueso ca mizimbu e i ca seza vitoma via cili mu ku tala ha seho ya malimi a ci semua, na vifua via va ka ku handeka. Cilekeso ca ku lombonona ha vihula via mukanda onu, vi tunga cifua ca malimi mukati ka vantu ha lilimi lia ngangela mu mbunge ya Vunongue - Angola. Ku nongonona cifuasi ngue lilimi lia ci semua, seho na ku kola mu kati ka mbunga, ku tavesa vi handeka via ku li uana na kutsa ca malimi, ngecise na vilongesa via vifua via malimi. Kupolola eci cendela ha vihula evi: a) Vika vifua via malimi via vaze va ka ku handeka ngangela mu mbonge ize? b) Vitanga vika visoloka ha ku lipandakana lilimi lia va putu na lilimi lia ngangela? c) Lilimi eli lilitualelelaho na ndzili mu kati ka mbunga ni lika zimbala? Ku tala mu vilika, kupolola eci cinemana ha ku tala tala ca uze mukua ku tava vihula, na ku soneka ha mukanda uze ua vihula, kupangesa ca vihula ha vakua ku tava 47 (makumi a uana na vantu va tanu na tatu) vaka ku tava mu ku uana ku tunga cimueso ca mu kua ku handeka ngangela, na ku tantekeyesa cifua ca lilimi na ku lipangesa mu vifua vivali, na va ka kutava va kupua 12 (likumi na vavali). Ca puile ca casi ku mona ngue lilimi lia putu mu mbonge ya vunongue lihana feto ya cili mu ku litambula na ku lipangesa, omo vene likelio lilimi lia ngolo. Oho vene, likelio lihasa ku uisa lilimi lia cisemua mu ku li zimangana. Ngoco vene ambe mu vivunga via vantu likelio vali mona ngue ka liesi na seho, cipue citantekeyeso, vunoni lilimi lia ngangela lili na ndzili mu kati ka vindzivo via va vusoko, mu matembele, na um mavenda. Mbalavala ikuavo, kuliwana nalilaka lia putu, lie kuneha kuzimbalesa vukaleho, cinahutikila vuasi vuasi kutonda kuyongola(muose), linga malaka etu vahasinguimike, na kulongesa vakuendje, muomu cinahutikila kusingimika uye wekuhandeka lilaka liatsyo. Muomu lilaka koliekuzimangana nkole lilaka likuavo koliekulihana seho, vunoni muomu vantu vatsyo vekuyongola kuliseza, luhua kovekunyongola kulilongesa vana vavo.

**Mezi a ku hiana:** Malimi ava africano. Ngangela. Ku handeka malimi avali. Kutsa ca malimi.

## ABSTRACT

The African continent is a big ethnolinguistic mosaic. Historically, however, the linguistic policies of the different colonial powers in Africa presented a total rejection of the national languages in official administration and, at times, only encouraged its usage either in local administration or domestic settings. That historical framework had an important impact on the role of national languages and on the attitude of speakers, both of which were highlighted in this study, which traces a sociolinguistic profile of the Nganguela language in the region of Menongue - Angola, evaluating its status as a national language, its value and strength within the community. Considering the theories of language contact and language death, as well as studies about linguistic attitudes, this investigation bases itself on the following questions: a) What are the linguistic attitudes of the Nganguela speakers from the region in question? b) What is the impact of the contact with the Portuguese language on the Nganguela language? c) Does this language tend to remain alive within the community or is it at risk of disappearing? This research has an ethnographic approach and has based itself on observant participation, with registration of field notes, as well as the application of a questionnaire to 47 respondents in order to trace a profile of the Nganguela speaker and identify their linguistic attitudes. Two focal groups were also held, with the participation of 12 members each. It was possible to verify that, in Menongue, the Portuguese language rewards its acquisition and usage since it is recognized as the language of power. As such, it is also able to make the minority language unnecessary. Although it lacks unquestionable prestige and recognition socially, the Nganguela language remains alive in domestic settings, religious institutions and street markets. On the other hand, its contact with the Portuguese language has caused losses, so there is an urgent need of linguistic policies for its appreciation e dissemination among younger people, considering how essential the value the speaker attaches to their own language is, for a language does not disappear only because another one dominates it, but also because the population decides to abandon it and not to transmit it to their children.

**Keywords:** African languages. Nganguela. Bilingualism. Language death.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Mapa do continente africano.....	26
Figura 2 - Migrações bantu.....	28
Figura 3 - Comunidade coissã .....	29
Figura 4 - A rainha Njinga.....	31
Figura 5 - Continente africano após a Conferência de Berlim (1885).....	32
Figura 6 - Mapa etnolinguístico de Angola .....	38
Figura 7 - Logotipo do Noticiário em Línguas Nacionais.....	55
Figura 8 - Igreja São Francisco Xavier - Bairro Boa Vida - Menongue .....	74
Figura 9 - Sé Catedral Nossa Senhora de Fátima – Centro de Menongue .....	74
Figura 10 - Materiais didáticos em nganguela.....	86
Figura 11 - Divisão política de Angola .....	90
Figura 12 - Estátua do rei MweneVunongue, praça central de Menongue .....	92
Figura 13 - Restos de um tanque de guerra .....	93
Figura 14 - Destroços de um helicóptero utilizado na guerra .....	93
Figura 15 - Cuando Cubango .....	94
Figura 16 - Escola Ninho da Paz - Menongue.....	96
Figura 17 – Criança busca água no rio para lavar carro .....	99
Figura 18 – Menino dedica-se à lavagem de carros às margens do rio Laúca .....	99
Figura 19- Crianças buscam água no rio .....	101
Figura 20 - Placa de boas-vindas na entrada da cidade .....	101
Figura 21 - Área desmatada para produção de carvão.....	104
Figura 22 - Carvão exposto para venda na beira da estrada .....	104
Figura 23 - Cubata circular.....	105
Figura 24 - Cubata retangular.....	106
Figura 25 - A mulemba.....	112
Figura 26 - A vida no rio Cuebe .....	113
Figura 27 - Ponte sob o rio Cuebe - centro de Menongue.....	113
Figura 28 - Festa tradicional.....	114
Figura 29 – Zungueira .....	140
Figura 30 - Histórias tradicionais angolanas para crianças .....	146
Figura 31 - Menina carrega legumes no mercado .....	150
Figura 32 - O Paz.....	150
Figura 33 - Zonas linguísticas bantu.....	163
Figura 34 - Linha do tempo de uma situação .....	173

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Uso da língua nganguela nas demais esferas .....	148
Gráfico 2 - Participantes que acham bom saber falar nganguela .....	152
Gráfico 3 - Participantes que querem que os filhos aprendam nganguela.....	154
Gráfico 4 - Variação das formas do verbo <i>ku handeka</i> .....	180

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ordem de nomeação dos recém-nascidos na família nganguela .....	119
Quadro 2 - Formas que apresentaram variação de acordo com os falantes.....	182
Quadro 3 - Distribuição das ocorrências do verbo <i>ku handeka</i> .....	216

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das escolas, por nível de ensino, na província .....	93
Tabela 2 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	134
Tabela 3 - Faixa etária e bilinguismo .....	134
Tabela 4 - Sexo e bilinguismo .....	135
Tabela 5 - Escolaridade e bilinguismo .....	139
Tabela 6 - Tempo fora da comunidade e bilinguismo .....	142
Tabela 7 - Religião e bilinguismo .....	144
Tabela 8 - Atividades do dia a dia em nganguela.....	145
Tabela 9 - Uso doméstico das línguas - faixa etária e gênero .....	147
Tabela 10 - Qual língua exprime melhor seus pensamentos? .....	153
Tabela 11 - Distribuição dos empréstimos, por classe de palavra, gênero e faixa etária .....	178
Tabela 12 - Formas variáveis e não variáveis do <i>corpus</i> .....	182

## LISTA DE SIGLAS

AEA	Associação dos Escuteiros de Angola
ANT	Anterior
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EBA	Associação para a Educação
EFL	Ecosistema Fundamental da Língua
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ILN	Instituto de Línguas Nacionais
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
IPA	Alfabeto Fonético Internacional
IPFV	Imperfectivo
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LB	Línguas Bantu
MED	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONU	Organização das Nações Unidas
PAN-EPT	Plano Nacional de Educação para Todos em Angola
PFV	Perfectivo
RNA	Rádio Nacional de Angola
SIL	<i>Summer Institute of linguistics</i>
SN	Sintagma Nominal
TPA	Televisão Pública de Angola
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UPNA	União dos Povos do Norte de Angola

## NOTAS SOBRE O CAMINHO

*Só o acaso pode ser interpretado como uma mensagem. Aquilo que acontece por necessidade, aquilo que é esperado e que se repete todos os dias, não é senão uma coisa muda. Somente o acaso tem voz.*

(KUNDERA, 1986, p. 54).

É possível que o leitor ou a leitora tenha alguma dificuldade para entender como essas notas não couberam ao longo das inúmeras páginas que seguirão. Também é difícil explicar. Parece que ouço minha mãe, lá atrás, há um bom tempo, me dizendo como se fosse agora: "Você saiu do esquema!". Entretanto, ouvir esse alerta não me causa qualquer arrependimento. Não é a primeira vez que saio do esquema. Mesmo porque, seria inadequado não dar a você, meu leitor, minha leitora, a oportunidade de saber como cheguei até aqui, que sentimentos e emoções trago na mochila, que desejos me motivaram, que aspirações deixei pelo caminho. Então, preferi sair do esquema a poupá-los da história que me permitiu contar todas as outras que aqui serão apresentadas.

O ano era 2018 e essa trajetória teve, efetivamente, início após solicitar uma licença para aperfeiçoamento profissional, junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, à qual estou vinculada, pois faço parte do quadro pessoal da instituição, como professora do Ensino Fundamental. A solicitação da licença tinha o intuito de favorecer minha viagem até Angola, onde eu tinha o interesse de aprofundar o estudo iniciado em 2014, no mestrado, cujo objeto era os cantos de trabalho na região remanescente de quilombo em Diamantina, Minas Gerais. A hipótese que me animava era a que de que, do outro lado do Atlântico, de onde veio grande parte dos africanos escravizados, ainda seria possível encontrar cantos de celebrar a vida e seus momentos que se aproximassem das formas remanescentes encontradas em Minas.

Então, concedida a licença, não sem dilemas e algum estresse, preparei as malas e fui, com meus dois filhos, para Angola, onde também vivia e trabalhava o pai deles, meu companheiro na época. Ao mesmo tempo em que a licença foi concedida para que eu fizesse a viagem, meu companheiro, em Angola, que também é um educador, foi transferido para assumir o cargo de diretor de uma instituição de ensino superior numa cidade remota ao sul daquele país, a querida Menongue. Isso significava a ida de toda a família para Menongue, no Cuando Cubango, as "Terras do Fim do Mundo". De tão remota e distante de todo o resto do país, da Angola que eu julgava conhecer, essa região era chamada assim e foi por lá que o presente estudo, posteriormente, veio a se concretizar.

Não é preciso reforçar que essa viagem tinha, portanto, um duplo objetivo: permitir que eu me encontrasse com os cantos de trabalho africanos e promover a unidade da minha família. Depois de feitas as malas e tendo recebido o carinho e o amor de familiares e amigos, participado das despedidas de praxe e, conseqüentemente, embarcado para Angola, foi irônico perceber que nenhum desses objetivos havia se concretizado. Isso porque o casamento se desfez pouco tempo depois e o encanto pelos cantos de trabalho, embora ainda permaneça, perdeu espaço para uma nova curiosidade linguística, para um novo interesse de estudo.

O fim do casamento não merece ser descrito, pois, como tantos outros, está cheio de paixões, cenas de ciúmes, traições, mentiras, perdão, volta atrás, características próprias do gênero novelesco e que não combinam nada com o rigor exigido pelo estudo da língua. Por outro lado, o encontro com a língua nganguela, falada na região interiorana para a qual nos mudamos, representou uma alteração de percurso e rendeu, como fruto, o trabalho que vos apresento.

Com a chegada em Menongue, uma nova possibilidade de investigação se abriu, pois havia ali uma situação linguística que, do meu ponto de vista, merecia ser descrita e analisada. Nas “Terras do Fim do Mundo”, hoje chamada de “Terras do Progresso”, passei todo o ano de 2018, retornando duas vezes no ano seguinte, para estadias mais curtas e uma vez mais no início de 2020. Finalmente, posso dizer que o que motivou o presente estudo e as reflexões aqui propostas foi o amor. O amor pela minha família e, sobretudo, o amor pela língua, objeto de estudo de todos nós linguistas e motivo principal do caminho percorrido e do trabalho que ora se apresenta.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 HISTÓRIA DE ANGOLA: POVOS E LÍNGUAS .....</b>	<b>26</b>
2.1 A política linguística angolana .....	38
2.2 Língua e identidade .....	44
2.2.1 <i>O jornalismo televisivo na construção dos processos identitários dos angolanos .....</i>	<i>54</i>
<b>3 LÍNGUAS EM CONTATO .....</b>	<b>57</b>
3.1 Redes sociais .....	59
3.2 Bilinguismo e diglossia .....	60
3.3 Morte de línguas .....	64
<b>4 O PAPEL DA ESCOLA E DA IGREJA NA MANUTENÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS .....</b>	<b>70</b>
4.1 Escola e igreja: um só caminho .....	70
4.2 Novas configurações para a educação .....	77
4.2.1 <i>Modelos adequados de educação bilingue: um desafio .....</i>	<i>86</i>
<b>5 CUANDO CUBANGO - MENONGUE .....</b>	<b>90</b>
<b>6 TRAÇANDO UM PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA NGANGUELA ...</b>	<b>102</b>
6.1 O povo nganguela, o vanganguela .....	102
6.1.1 <i>As atividades rurais .....</i>	<i>103</i>
6.1.2 <i>Os modos de vida .....</i>	<i>105</i>
6.1.3 <i>A música e a dança .....</i>	<i>114</i>
6.1.4 <i>Os ritos de passagem .....</i>	<i>115</i>
6.1.5 <i>O casamento .....</i>	<i>116</i>
6.2 Atitudes linguísticas dos falantes de nganguela .....	120
<b>7 PARA ONDE VAI O NGANGUELA? .....</b>	<b>125</b>
7.1 O percurso metodológico .....	125
7.2 O que nos dizem os dados .....	133
<b>8 DE OLHO NAS PISTAS LINGUÍSTICAS: MORTE OU REDENÇÃO? .....</b>	<b>159</b>
8.1 Como uma língua se deteriora .....	159
8.2 As línguas bantu .....	163
8.2.1 <i>A morfologia do verbo nas línguas bantu .....</i>	<i>165</i>
8.2.1.1 <i>A negação .....</i>	<i>167</i>
8.2.1.2 <i>As marcas de sujeito .....</i>	<i>168</i>
8.2.1.3 <i>Marca de objeto .....</i>	<i>169</i>
8.2.1.4 <i>As categorias de tempo e aspecto .....</i>	<i>170</i>
8.3 O comportamento das formas verbais tomadas como empréstimos da língua portuguesa .....	175
8.4 Outros tipos de empréstimos .....	178
8.5 O verbo <i>falar</i> .....	179
<b>9 POR UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE .....</b>	<b>186</b>

<b>10 CONCLUSÃO.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>216</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, das 6.909 línguas existentes no mundo, 2.146 estão na África, de modo que as línguas locais convivem com as línguas europeias colonizadoras. Esse número pertence ao inventário mais recente (LEWIS; SIMONS; FENNING, 2014), constituído apenas pelas línguas nativas do continente. Entretanto, não se trata de um número fixo, pois há línguas que estão sendo descobertas pela descrição em curso e outras que estão desaparecendo em consequência do reduzido número de falantes. De acordo com Ponso (2008), sobre o multilinguismo e o multiculturalismo que caracterizam os países africanos, há duas posições que refletem o dilema da questão linguística da África. Uma delas considera que as línguas coloniais afastariam os africanos de sua “identidade autêntica”, aumentando a dependência em relação ao mundo ocidental. Por outro, há os que defendem que as línguas coloniais promoveram uma renacionalização dos países pós-coloniais, em associação às línguas autóctones. Nos países da África em que o português é a língua da administração, ele convive com dezenas de línguas autóctones – e suas variedades, de modo que a característica predominante entre os falantes é a alternância entre uma língua e outra, de acordo com domínios específicos.

A exemplo da maioria dos povos africanos, Angola vive uma situação de plurilinguismo na qual coabitam três grandes grupos linguísticos: (a) as línguas africanas de origem não bantu; (b) as línguas africanas de origem bantu e (c) a língua portuguesa, de origem neolatina.

No que diz respeito às línguas não bantu, estudos arqueológicos mostram que o povoamento do território angolano data de, pelo menos, 12.000 anos. Os primeiros povos a habitá-lo foram os coissã<sup>1</sup> e os vátwa. Ponso (2008) afirma que os coissã, remanescentes das populações mais remotas das savanas do extremo sul do continente, hoje constituem uma

---

<sup>1</sup> Khoisan ou Khoi-San (também grafado como coisã ou coissã) é a designação unificadora de dois grupos étnicos do sudoeste da África que partilham algumas características físicas e linguísticas distintas da maioria bantu do sul da África. Esses dois grupos são os *san*, também conhecidos por bosquímanos ou boximanes, que são caçadores-coletores, e os *khoikhoi*, que são pastores e que foram chamados hotentotes, pelos colonizadores europeus. Aparentemente, esses povos têm história estimada em vários milhares de anos, mas agora estão reduzidos a pequenas populações, localizadas principalmente no deserto do Kalahari, na Namíbia, mas também no Botsuana e em Angola. Os *khoikhoi* e os *san* atuais podem ser descendentes de povos caçadores-coletores que habitavam toda a África Austral e que desapareceram com a chegada dos bantu a essa região, há cerca de dois mil anos. É provável que a redução do seu território de caça, derivado da instalação dos agricultores bantu, tivesse sido uma causa para a redução do seu número e da sua área habitada. Até a instalação dos holandeses na África do Sul, há cerca de 200 anos, esses povos ainda ocupavam grandes extensões da Namíbia e do atual Botsuana. Hoje em dia, há uma população *san* significativa na Namíbia, onde a sua língua tem um estatuto oficial, sendo utilizada no ensino até o nível universitário. Ainda existem comunidades menores no Botsuana e no sul de Angola (REDINHA, 1975). Também é possível saber mais sobre esses povos, acessando o seguinte link: <https://youtu.be/Ab8SGOVIX1k>.

população de mais de 50.000 pessoas, das quais 8.000 estão em Angola. As línguas coissanas são faladas nas províncias de Cuando Cubango e Cunene. A parte subsaariana do continente africano é dominada pelas línguas da família Nigero-Congolês, que se destaca através das línguas bantu (LB), que ocupam um terço do continente e têm perto de 200 milhões de falantes, representando o conjunto de línguas mais importante da África Negra, do ponto de vista geográfico e demográfico.

As línguas bantu foram descritas por Malcom Guthrie, de 1967 a 1971. O termo bantu foi proposto em 1862, por W. Bleek, e foi utilizado para nomear a família linguística composta por várias línguas oriundas de um tronco comum, o protobantu, falado há quatro mil anos. Mais tarde, o termo passou a designar os indivíduos que habitavam a região compreendida pela África Central, Meridional e Oriental (GREENBERG, 2010).

Já a língua portuguesa tornou-se a língua oficial de Angola, exercendo o papel de língua de unidade nacional. Trata-se da língua considerada de prestígio, de mobilidade social e econômica e, por conseguinte, de poder. Segundo Quino (2005), falar português é sinônimo de ascensão social, enquanto falar uma língua angolana, num dado contexto comunicacional, pode influenciar, negativamente, o processo de aceitação, ou não, por parte da sociedade. Ao contrário do português brasileiro ou europeu, quando se fala em português angolano, de acordo com Inverno (2004), fala-se não da língua de todo um país, mas de uma língua falada por classes sociais específicas, constituídas pelas elites instruídas e pelas camadas jovens; em regiões geográficas determinadas, principalmente nos centros urbanos costeiros, numa situação de diglossia. Apesar disso, o português exerce um papel plurifuncional, de uso nos domínios da vida sociopolítica, econômica e cultural angolana, pois é a língua oficial e de escolaridade, constituindo, como não se pode negar, um dos fatores de unidade entre os angolanos.

De toda forma, as identidades linguísticas dos tempos pós-coloniais têm como traços principais a mescla, a mestiçagem, o contato de línguas, a instabilidade e a diversidade, a despeito do histórico de marginalização sofrido pelas línguas africanas. De acordo com Spencer (1974), os primeiros contatos europeus com a África foram mercantis e restringiram-se às áreas costeiras, assim permanecendo por quase quatro séculos. Esse período foi marcado por um profundo desconhecimento europeu no que diz respeito às culturas e línguas africanas. A composição multilíngue da África só passou a ser investigada no século XIX, a partir da atividade missionária e do controle político europeu sobre o continente. Somente a partir desse momento, o problema da língua e a necessidade de políticas começaram a se tornar aparentes. De modo geral, as políticas linguísticas das diferentes potências coloniais na África oscilaram

entre uma rejeição total das línguas nacionais na administração oficial e a tentativa de encontrar um lugar para as línguas vernáculas dentro do sistema educacional, incentivando seu uso apenas na administração local ou na esfera doméstica.

Nesse sentido, pode-se dizer que o uso das línguas africanas foi sempre limitado e a linguagem metropolitana dominou as estruturas coloniais educacionais, administrativas e mercantis. Em Angola, Moçambique e na Guiné portuguesa, por exemplo, conforme explica Spencer (1974), uma das qualificações exigidas para a obtenção do estatuto de cidadão era a capacidade de escrever e falar português, que devia ser atestada pelo administrador do distrito.

No âmbito da sua política de assimilação restritiva, as autoridades portuguesas desencorajaram as línguas vernáculas, proibindo seu uso na imprensa sem que houvesse tradução simultânea para o português e tornando o português a única língua permitida na educação. Essa política de restrição do uso das línguas nacionais prejudicou sua permanência ao longo do tempo, de modo que muitas deixaram de ser utilizadas e mesmo de ser transmitidas intergeracionalmente (SPENCER, 1974).

Normalmente, as línguas maternas revelam continuidade intergeracional e, embora algum grau de mudança esteja constantemente em curso, os pais costumam deixar aos filhos a mesma linguagem que eles próprios utilizam, o que, de acordo com Fishman (1991a), é a base de toda a sociedade. Entretanto, quando nos aproximamos desse fenômeno, podemos observar muitos aspectos que fazem com que o esperado acabe por não se realizar.

Em Angola, de modo geral, são muitas as línguas nacionais menores que deixaram de ter continuidade intergeracional (VILELA, 1999). A realidade linguística do país é complexa e rica, envolvendo atitudes políticas, acadêmicas, institucionais e locais de valorização das línguas africanas, em paralelo com a crescente expansão do uso da língua portuguesa, de modo que é plausível a preocupação com a manutenção das línguas autóctones em contato com o português. Tais línguas têm sido substituídas voluntariamente por línguas de comunicação mais ampla, em busca de que as novas gerações se beneficiem de vantagens que suas línguas-mãe não lhes poderiam fornecer. Vilela (1999), ao estudar alguns aspectos da língua portuguesa em Angola, considerando seu contato com as línguas africanas, já apresentava preocupação com a morte das línguas nacionais.

Esse quadro histórico deixou resquícios importantes no que diz respeito ao papel das línguas nacionais e à atitude dos falantes, situação que merece destaque no estudo em questão, que pretende traçar um perfil sociolinguístico da língua nganguela na região de Menongue, Angola, considerando seu *status* como língua nacional, bem como seu valor e vigor dentro da

comunidade. O estudo, além de traçar um perfil sociolinguístico da língua nganguela, buscou esclarecer questões como:

- a) Quais são as atitudes linguísticas dos falantes de nganguela da região em estudo?
- b) Que tipo de relações se estabelecem entre a língua, a cultura e a identidade do povo local?
- c) Quais as consequências do contato com a língua portuguesa para a língua nganguela, tanto social quanto estruturalmente?
- d) A língua nganguela tende a manter-se viva na comunidade ou corre o risco de ser abandonada?

Nesse sentido, os principais objetivos do presente estudo consistem em traçar um perfil sociolinguístico da língua nganguela na região de Menongue, Angola; identificar as relações existentes entre língua, cultura e identidade do povo local; discutir as consequências do contato linguístico e as questões referentes ao bilinguismo, explicitar as atitudes linguísticas dos falantes de nganguela e avaliar os riscos de perda ou manutenção da língua na região em estudo.

Pesquisas sobre línguas maternas minoritárias lançam luz sobre a continuidade intergeracional de tais línguas e apontam que ela está em perigo. Fishman (1991a) afirma que, quando há fronteiras culturais estabelecidas e as comunidades etnoculturais estão suficientemente protegidas para mantê-las, a continuidade da língua materna tem mais sucesso. Entretanto, na falta de fronteiras políticas e culturais, sequer línguas mais fortes conseguem garantir sua continuidade, uma vez que estão expostas pela necessidade de utilizar instituições, normas e procedimentos externos no convívio comunitário, o que leva ao enfraquecimento de suas próprias normas internas. Assim, as minorias etnoculturais acabam não só por aprender a língua do outro, como passam a utilizá-la com o outro e com os demais, na busca das vantagens que a língua de prestígio pode oferecer. Acreditamos que esse seja o caso da língua nganguela na região de Menongue.

Fishman (1991a), ao tratar da transmissão intergeracional de uma língua minoritária, afirma que o problema central reside não apenas na entrada da língua de fora dentro das comunidades, mas na definição de seus usos e funções nessas comunidades. Quando utilizada apenas na interação entre nativos e outras pessoas, a língua de fora não tem como se tornar a língua materna da próxima geração. Nesse sentido, a diglossia é uma saída, pois se admite que uma língua seja reservada para um conjunto de funções e outra para outro conjunto de funções e espaços. Isso pode garantir a transmissão intergeracional da língua materna, que ocorre especificamente através de seu uso na intimidade, na socialização mútua, em funções que muitos movimentos de reversão de morte de línguas costumam ignorar. Assim, identificar os

contextos de uso da língua nganguela é um passo importante para verificar não só sua vitalidade, como sua relação com o grupo étnico da região.

Dorian (1999) afirma que há dois tipos de ligação entre um grupo étnico e sua linguagem. No primeiro tipo, a língua pode servir a seus falantes como um marcador de identidade, como um traje tradicional ou um elemento de sua culinária. No segundo, uma língua étnica está ligada à história de determinado grupo, carregando um corpo de conhecimento cultural especial e quase sempre uma literatura oral impressionante. A primeira ligação é mais frágil, pois um marcador de identidade pode ser facilmente substituído por outro. A segunda ligação, porém, representa a ligação da língua ancestral com as pessoas que a falam.

A distinção estrutural de cada língua é parte do que faz com que o conteúdo cultural de uma língua, de herança intransferível, também se perca se a linguagem for perdida. Isso porque cada uma das línguas do mundo codifica a experiência humana do seu próprio jeito. O vocabulário e a gramática organizam a experiência humana de maneira única, fato conhecido de qualquer um que já tenha tentado uma tradução fiel de uma língua para outra, por exemplo.

Apesar de todas as aparentes vantagens em manter viva a língua materna minoritária, muitas vezes, não é possível defender um idioma contra a vontade de seus falantes. Calvet (2000) deixa claro que o fundamental é o valor que os falantes atribuem à própria língua, de modo que um idioma não desaparece apenas porque outro o domina, mas, também e talvez somente, porque os cidadãos aceitam e decidem abandoná-lo, deixando de transmiti-lo a seus filhos. Por outro lado, é preciso considerar que não se trata sempre de uma decisão voluntária. Muitas vezes, os falantes são impelidos a abandonar sua língua em situações que podem estar associadas, inclusive, à necessidade de sobrevivência e mobilidade.

Especificamente em relação ao presente estudo, essa preocupação alia-se ao fato de que o primeiro contato da pesquisadora com a comunidade local, fez saltar aos olhos o desprestígio do nganguela entre seus falantes e a avaliação negativa da língua, de modo geral. Em Menongue, a língua portuguesa oferece vantagens e recompensas na sua aquisição e uso, uma vez que é reconhecida como a língua de prestígio e de poder. Nesse sentido, também seria capaz de tornar a língua minoritária desnecessária, questão que se apresenta como foco do presente estudo.

Assim, podemos dizer que o estudo que ora se apresenta assemelhou-se a uma viagem ao universo das questões que giram em torno da manutenção das línguas nacionais angolanas. No capítulo que segue essa introdução, apresentamos um histórico da formação de Angola, mostrando como as migrações populacionais contribuíram para a constituição de um território

tão heterogêneo e pluriétnico. Além disso, tem lugar o debate sobre as relações entre língua e identidade, fundamentais para embasar as questões que serão apresentadas. O terceiro capítulo traz o aporte teórico que sustenta as discussões que serão apresentadas, reforçando os conceitos de bilinguismo e diglossia, bem como refletindo sobre as teorias relacionadas à morte de línguas. No quarto capítulo, ressaltamos a importância de instituições como a igreja e a escola na manutenção das línguas nacionais angolanas, recuperando como esse emaranhado se constituiu historicamente e quais as possibilidades de avanço na atualidade, apresentando como desafio a necessidade de uma educação bilíngue. O capítulo cinco apresenta um quadro geral da província Cuando Cubango e de sua capital, Menongue, local em que se desenvolveu o trabalho de campo e a coleta dos dados que sustentam as reflexões propostas. No sexto capítulo, estamos diante da alma da região. Essa seção apresenta os modos de vida do povo nganguela e sua atitude perante a língua materna. Trata-se de um delicioso mergulho em suas crenças, atitudes e modos de ser. Por fim, apresentamos, nos sétimo e oitavo capítulos, a análise dos dados coletados, explicitando como os sujeitos relacionam-se com a língua nganguela; quais os domínios em que tal língua é mais utilizada; como as atitudes dos falantes e da comunidade, como um todo, podem influenciar na manutenção da língua e, ainda, fazendo um recorte sobre alguns aspectos linguísticos que nos ajudam a refletir sobre a influência sofrida pelo contato da língua portuguesa com o nganguela. Finalmente, apresentamos algumas ponderações, capítulo nove, e a conclusão, capítulo 10. A essa altura, refletimos sobre a política linguística angolana e sugerimos ações para contribuir com a política linguística implementada na região. Nas considerações finais, fazemos um apanhado geral de todo o processo, recuperando as principais atrações dessa viagem.

## 2 HISTÓRIA DE ANGOLA: POVOS E LÍNGUAS

Etimologicamente, Angola deriva de “ngola”, nome de uma dinastia dos povos ambundos, fixados no médio Cuanza. O país é limitado a norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex Zaire); a leste, pela República da Zâmbia e por uma outra parte da República Democrática do Congo; a sul, pela República da Namíbia e a oeste, pelo oceano Atlântico. Angola apresenta uma costa marítima de 1.650 km e as suas fronteiras terrestres correspondem a um total de 4.837 km<sup>2</sup>. Sua população, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), é estimada em 24.383.301 habitantes - dos quais 11.803.488 são homens e 12.579.813 são mulheres (ANGOLA, 2016). Trata-se de um país plurilinguístico, onde o português é a língua oficial e de comunicação, embora haja outras línguas nacionais.

Figura 1 -Mapa do continente africano



Fonte: Elaborada pela autora.

A ocupação do território que posteriormente constituiu-se como Angola é fruto de processos migratórios que levaram os povos bantu, caçadores, agricultores e detentores da arte de trabalhar o ferro, à conquista de novas terras. Para analisar as migrações bantu e compreender a composição do atual território angolano, é necessário trazer à tona o conceito de migração. O dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1999, p. 1335) indica que migração é “passagem de um país para outro” ou ainda “viagens, periódicas ou irregulares, feitas por certas espécies de animais”. No que diz respeito aos grupos humanos, essa mudança é provocada por diferentes motivos e pode ser tanto voluntária, quanto involuntária e, normalmente, tem por objetivo criar novas possibilidades de existência na localidade escolhida. Nesse sentido, Salim (1992) considera a migração como uma peregrinação temporal ou definitiva de habitantes de um país ou de uma região por motivos profissionais, sociais, econômicos ou psicológicos. Para o autor, a migração tende a assumir feições próprias, com implicações distintas para os indivíduos ou os grupos sociais que a compõem e a caracterizam.

Borregon (1952), ao analisar o ato migratório, acentua seu caráter individual, voluntário e intencional, considerando, principalmente, razões econômicas. Entretanto, nem sempre a migração é um ato consciente e uma expressão da vontade do migrante. Na maioria das vezes, tais movimentos são resposta a pressões econômicas, problemas sociais, culturais e ambientais que, aliados à estrutura da personalidade individual ou do grupo social, traduzem-se em motivos inconscientes que levam à migração. Para Luansi (2003), uma crise social precede sempre uma migração. Ou seja, uma migração é sempre resultado de acontecimentos que levam a uma transformação social para que o homem possa continuar a viver ou possa sentir-se melhor. O autor afirma que uma crise social compreende uma série de problemas, que mudam ou interrompem o processo regular de desenvolvimento social a ponto de levar o indivíduo a procurar um novo meio social para o seu equilíbrio.

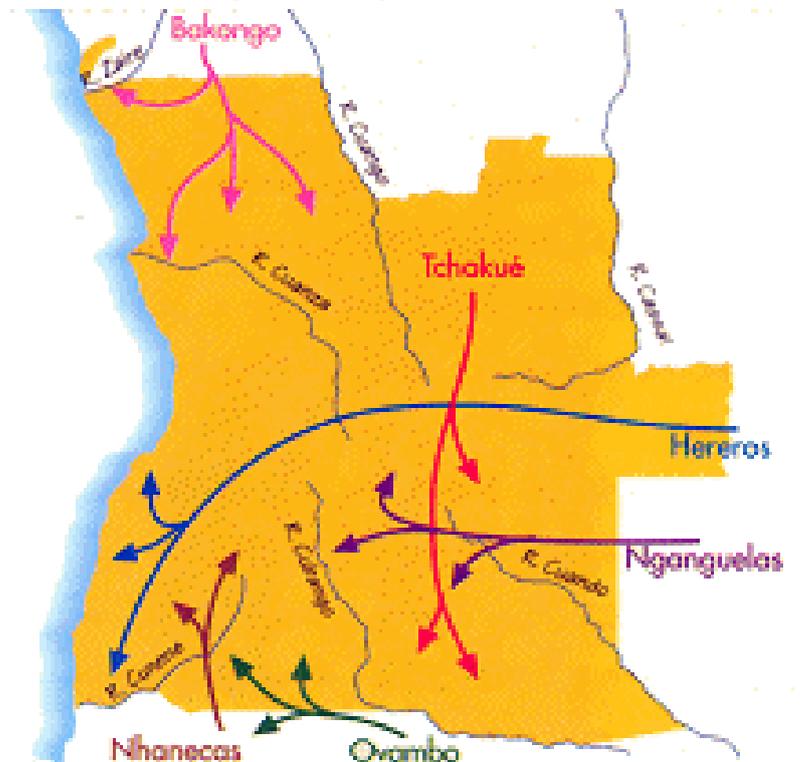
Fernandes e Ntondo (2002) afirmam que os bantu partiram mais ou menos da região do Benue, hoje fronteira entre a República dos Camarões e a República da Nigéria, para leste e para sul do continente, alcançando a região da bacia do Congo, do planalto de Luba e dos Grandes Lagos, de onde partiu a expansão para Angola.

Os primeiros movimentos migratórios tiveram início no século XIII, a partir da região do Baixo Congo. Segundo Fernandes e Ntondo (2002), um primeiro grupo, os bacongos, fixou-se na margem esquerda do rio Congo. Entre os séculos XV a XVI, o território angolano também conheceu a penetração dos ovanyaneka, dos ovahelelo e dos baiaca. Somente no século XVII, os nganguelas, partindo da região sudeste, atravessam o rio Zambeze e estabelecem-se entre

este e o rio Cunene. Os séculos seguintes ainda viram a chegada dos povos ovambo, cokwe e ovakwangali.

Na Figura 02, vemos destacadas, em lilás, as linhas representativas do movimento migratório dos nganguelas, além dos movimentos realizados pelos demais grupos. Alguns autores, como Zau (2010), acreditam que os movimentos migratórios realizados pelos nganguelas deveram-se às incursões de seus vizinhos, que migraram do norte para o sul, provocando conflitos e obrigando-os a penetrar mais a oeste.

Figura 2 - Migrações bantu



Fonte: Fernandes e Ntondo (2002, p. 39).

Segundo Silva (1997), foi por causa desses movimentos migratórios que, por volta do ano mil d.C., com a entrada dos povos bantu, a África Meridional conheceu o complexo industrial da Idade do Ferro Antiga, caracterizado pela introdução de novos elementos: a metalurgia, a cerâmica e a agricultura, que provocou a ruptura com as antigas sociedades. A partir de então, as comunidades neolíticas lutam pela posse da terra, dão origem à composição gradual e paulatina das formações étnicas, à estruturação das comunidades e à formação dos reinos.

Silva (1997) explica que a migração desses primeiros agricultores, no espaço de Angola, tomou três direções, a saber: pelo norte, descendo os rios e a costa, atravessando o Baixo Zaire; pelo oriente e pelo nordeste, ao longo do Zambeze e do planalto do Catanga e, finalmente, pelo sul, desde o norte do Calahari até as terras do sudoeste de Angola. Zau (2002) esclarece que essa movimentação ocorreu ao longo de muitos séculos, dando corpo às diferentes etnias que se distribuem pelo território.

Cada grupo etnolinguístico é caracterizado por um conjunto de valores e é possível reconhecer semelhanças entre eles, levando em conta tanto a estrutura sociopolítica, quanto a identificação de idiomas com a mesma origem. De acordo com Zau (2002), os grupos etnolinguísticos que compõem a atual população de Angola têm origem nesses movimentos migratórios: baongo, ambundo, lunda-quioco, ovimbundu, nganguela, nhaneka-humbe, ovambo, herero e okavambo, todos de origem bantu, distribuindo-se cada um desses conjuntos em vários subgrupos.

Zau (2002) afirma que é preciso assinalar ainda a existência de alguns grupos de população não bantu, como os coissã que, após a invasão dos bantu, viram-se confinados em pequenas bolsas, nas áreas leste e sul do país. Segundo Kukanda (2000), as línguas coissanas são faladas por um número cada vez menor de indivíduos nas províncias no sul do país (Cunene e Cuando Cubango). Segundo ele, seus interlocutores já abandonaram essas práticas linguísticas em detrimento de outras.

Figura 3 - Comunidade coissã



Fonte: Arquivo pessoal (2018). Dr. Daniel (de jaleco), da Universidade Cuito Cuanavale, em Menongue, realiza atendimento de atenção à saúde em comunidade coissã.

Os antigos reinos angolanos emergiram pela implantação, num dado conjunto de aldeias, de um poder centralizado na posse de um chefe de linhagem que, devido ao poder econômico e prestígio conquistados, reuniu a sua volta a comunidade que o respeitava. Entretanto, a fundação de cada um deles ocorreu em épocas completamente distintas. A título de exemplo, Zau (2002) aponta o reino do Congo que, após conflitos armados resultantes da intervenção portuguesa na região, já estabelecia com Portugal um intercâmbio comercial e cultural vantajoso, que só teve fim, posteriormente, no século XVII. Enquanto isso, o reino do Ndongo procurava preservar a sua unidade política no século XVI. Nesse mesmo período, o reino da Lunda, por sua vez, ainda estava longe de se edificar. Isso significa dizer que os reinos do Congo e do Ndongo, aonde os portugueses chegaram, respectivamente, nos finais do século XV e princípios do século XVI, constituíram duas experiências distintas.

O reino do Ndongo, ligado à dinastia dos ngola, foi designado pelos portugueses por reino de Angola e, durante muito tempo, foi dado como dependente do reino do Congo. O reino de Angola era alvo de muitos interesses por parte dos portugueses, pois era rico em prata, ferro e cobre, além do comércio de escravizados, por volta de 1520. Zau (2002) conta que nenhum ngola recebeu os portugueses com agrado e o primeiro batismo só veio a se realizar em 1620, quando o reino do Congo já se encontrava em declínio. Para o reino de Angola, estava reservada a conquista a ferro e fogo e a exploração intensiva de escravizados para as plantações e minas de territórios do continente americano, especificamente o Brasil.

Capturar e vender pessoas escravizadas foi o negócio em que se envolveram africanos e portugueses, com prejuízo para os primeiros, que não contavam com estabilidade para governar e cujas terras não puderam fornecer às populações o alimento necessário porque faltavam braços para cultivá-las.

O rei Ngola-a-Kilwanji, ngola, não se mostrou interessado nas propostas portuguesas, conforme aponta Zau (2002), recusando-se a aceitar a submissão à Coroa. No período do governo de Ngola Mbande (1617-1626), as contendas militares reduziram o poder do rei na região. Porém, são retomadas por sua irmã, Jinga Mbande,<sup>2</sup> exímia política da época, que lutou

---

<sup>2</sup> Njinga a Mbande (1581 - 1663), rainha do Ndongo e do Matamba, marcou a história de Angola do século XVII. Os projetos europeus de desenvolvimento do tráfico de escravizados na costa da África Austral alteram a paisagem política, social e cultural do reino do Ndongo. Foi neste contexto que Njinga Mbande se impôs como um notável exemplo de governo feminino. Em 1617, Ngola Mbande Kiluanji, rei do Ndongo, morre. O seu filho, Ngola Mbande, torna-se o novo rei, porém, não tem o carisma do seu pai, nem a inteligência da sua irmã Njinga Mbande. Em 1622, envia Njinga como embaixadora a Luanda para negociar a paz com o vice-rei de Portugal. Njinga revela-se uma diplomata fora do comum. Em 1624, Ngola Mbande morre e Njinga torna-se rainha. A sua capacidade estratégica e o seu conhecimento das implicações comerciais e religiosas permitiram que a rainha fizesse resistência aos projetos coloniais portugueses até sua morte, em 1663 (UNESCO, 2014).

durante quase quatro décadas para impedir a submissão do reino do Ndongo à Coroa portuguesa. Apesar de toda a resistência oferecida pelo povo ngola, as expedições militares prosseguiram, levando o reino ao desmoronamento.

Figura 4 - A rainha Njinga



Fonte: Unesco (2014, p. 40).

No século XVIII, os portugueses já tinham penetrado nas terras do Bailundo, no Huambo, no entanto, sem grandes resultados. Havia urgência de um maior domínio sobre os espaços conquistados, uma vez que a disputa pelas terras africanas envolvia, para além de Portugal, a França, a Inglaterra e a Alemanha. Esses países, mais tarde, na Conferência de Berlim (1884-1885),<sup>3</sup> acabariam por repartir o continente, de acordo com os seus reais interesses.

---

<sup>3</sup> A Conferência de Berlim foi realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885. Oficialmente, a reunião serviria para garantir a livre circulação e o comércio na bacia do Congo e no rio Níger; e o compromisso de lutar pelo fim da escravidão no continente. Entretanto, pretendia “organizar” a ocupação da África pelas potências coloniais e resultou numa divisão que não respeitou, nem a história, nem as relações étnicas, e mesmo familiares, dos povos do continente. A Conferência de Berlim gerou diversos atritos entre os países participantes e não solucionou os litígios das fronteiras disputadas pelas potências imperialistas na África, que levariam, posteriormente, à Primeira Guerra Mundial (BEZERRA, 2020).

Figura 5 - Continente africano após a Conferência de Berlim (1885)



Fonte: Bezerra (2020, n.p.).

- A Figura 5 apresenta a divisão da África após a Conferência de Berlim, de modo que:
- Grã-Bretanha: suas colônias atravessavam todo o continente e ocuparam terras desde o norte, com o Egito, até o sul, com a África do Sul;
  - França: ocupou basicamente o norte da África, a costa ocidental e ilhas no oceano Índico;
  - Portugal: manteve suas colônias, como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné e as regiões de Angola e Moçambique;
  - Espanha: continuou com suas colônias no norte da África e da costa ocidental africana;
  - Alemanha: conseguiu territórios na costa atlântica, atuais Camarões e Namíbia e na costa índica, a Tanzânia;

f) Itália: invadiu a Somália e a Eritreia. Tentou se estabelecer na Etiópia, mas foi derrotada;

g) Bélgica: ocupou o centro do continente, na área correspondente ao Congo e à Ruanda.

Zau (2002) afirma que só de Angola para o Brasil foram levadas mais de 642.000 pessoas escravizadas, entre meados do século XVIII e princípios do século XIX, o que corresponde a uma média de 14.000 a 15.000 por ano. O estado colonial implantava-se, vencidas as forças que se levantaram no Bailundo, como os humbe; no Congo, como os solongo; no Sul, como os cuanhama; entre várias outras. Pélissier (1986) enfatiza os acontecimentos da seguinte forma: “[...] em nenhuma outra parte da África Tropical uma potência colonial teria de empenhar tantos homens durante tanto tempo para vencer tão poucos adversários.” (PÉLISSIER, 1986 apud SILVA, 1997, p.141).

Apesar das dificuldades que o processo acarretou, o final do século XIX seria marcado pela organização de uma administração colonial cuja estratégia na economia assentava-se, basicamente, na agricultura e na exportação de matérias-primas. O comércio da borracha, que as caravanas do planalto conduziam aos portos do litoral; a cera, o marfim, entre outros produtos somavam os rendimentos do Estado, acrescidos dos impostos cobrados às populações.

Ao iniciar o século XX, outras reformas seriam implementadas. A queda da monarquia em Portugal e a existência de uma conjuntura internacional favorável acabariam por levar Portugal a introduzir novas reformas no domínio administrativo, educativo e agrário. Zau (2002) afirma que nasceu, assim, em 1910, a primeira república que se pretendeu extensiva à colônia, uma vez que, para os novos mentores da política colonial, Angola era só mais uma província portuguesa. Terminado o tráfico negreiro, exigia-se mão de obra barata para o trabalho nas plantações de café. A situação vigente foi aparentemente calma, até a segunda metade do século XX, quando os movimentos associativos de grupos nacionalistas afrontaram o poder instituído.

Iniciou-se, então, a formação de organizações políticas mais explícitas, a partir da década de cinquenta, que reivindicaram os seus direitos em Angola. Tais organizações começaram a promover campanhas diplomáticas de apoio à luta pela independência do país, desencadeando, mais tarde, conflitos armados contra o poder colonial, dada a insistência dos seus representantes em não ceder às propostas das forças nacionalistas. Destacam-se, nessa luta, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

Angola foi colônia portuguesa do século XVI até o século XX, mais precisamente até 1975. Seu processo histórico de descolonização teve como elementos fundamentais tanto os movimentos revolucionários já citados, quanto a presença da religião como força atuante no processo.

A base comum dos movimentos de revolução pautava-se na busca de uma unidade nacional que pudesse responder ao elemento colonizador, buscando eliminar resquícios da colonização como, por exemplo, privilégios concedidos a chefes de aldeia. Severo (2011) explica que a força dos movimentos revolucionários em Angola foi intensificada por suportes internacionais, oriundos da União Soviética e de Cuba - apoiando o MPLA; e da África do Sul, Zaire e China - apoiando o FNLA, posteriormente renomeado como União dos Povos do Norte de Angola (UPNA). Esses dois grupos opunham-se ideologicamente, sendo o MPLA constituído por membros revolucionários de esquerda e por intelectuais que buscavam mudanças radicais e o FNLA integrado por reformistas, tradicionalistas e por uma elite que buscava a modernização e a manutenção da hierarquia tradicional.

Em novembro, de 1975, o MPLA, favorecido pelo apoio internacional recebido, conquistou a independência e instaurou o governo socialista de Agostinho Neto, reconhecido, em 1976, pelas Nações Unidas. Severo (2011) afirma que o governo angolano enfrentou oposições internas instauradas pela coligação entre os grupos FNLA e UNITA, ambos antimarxistas. Tais conflitos foram suavizados após a assinatura, em 1988, de um acordo entre África do Sul, Angola e Cuba, que postulava a retirada dos soldados cubanos de Angola e reconhecia a independência da Namíbia. Entretanto, somente em 1991, o MPLA reconheceu o multipartidarismo, o que motivou a realização das primeiras eleições, no ano seguinte. Tendo o MPLA conquistado a maioria dos votos, os conflitos com a UNITA acirraram-se. As hostilidades estenderam-se até 1994, quando os grupos assinaram o Protocolo de Paz de Lusaka. Em 1998, porém, a guerra foi restaurada e boa parte dos recursos foi desviada para questões militares. Em 2002, o acordo de cessar fogo foi assinado, após a morte do líder da UNITA, Jonas Malheiro Savimbi.<sup>4</sup>

Quanto à influência religiosa, Severo (2011) compreende que ela se deu pela atuação de católicos e protestantes. A presença dessas religiões em Angola vinculou-se à história do nacionalismo do país: a igreja católica, por exemplo, tanto prejudicou como favoreceu o desenvolvimento de uma cultura nacionalista e anticolonial, o que implica que ela nem sempre

---

<sup>4</sup> Jonas Malheiro Savimbi (03/08/1934 - 22/02/2002) foi um político e guerrilheiro angolano e líder da UNITA durante mais de trinta anos.

esteve a serviço da reprodução da dominação colonial, especialmente quando as igrejas passaram a buscar maior autonomia em relação a Roma.

Tradicionalmente, em relação às missões cristãs, os católicos tenderam a ser considerados os braços do colonialismo português e os protestantes, em oposição aos primeiros, os emancipadores. Até 1851, conforme aponta Severo (2011), a igreja colaborou com a política portuguesa. Cabia aos católicos a responsabilidade pelo sistema educacional dos angolanos, sendo que os planejamentos e currículos eram elaborados pelo governo das colônias. Ademais, todos os missionários deveriam ser portugueses, sendo que missionários estrangeiros eram convocados apenas na ausência de portugueses. Nesse contexto específico, cristianização e portugalização se sobrepunham, conforme destaca Severo (2011). Contudo, a igreja católica, na história de descolonização de Angola, conforme já mencionamos, não foi sempre o braço da política portuguesa. De acordo com Péclard (1998), dois fatores desestabilizaram essa finalidade: a heterogeneidade política e teológica da igreja e a convocação de muitos religiosos estrangeiros para as missões, que trouxeram consigo diferentes ideias sobre o papel político e social das igrejas, além de diferentes experiências teológicas. Péclard (1998) explica que esses missionários se diferenciavam ideologicamente dos bispos, que tendiam a ver a colonização de forma abstrata e desinteressada.

As missões protestantes, por sua vez, eram amplamente diversificadas: não estavam ligadas a uma autoridade que centralizasse o poder, provinham de diferentes países e compartilhavam tradições religiosas diferentes. Péclard (1998) acredita que essa falta de compromisso com a missão colonizadora portuguesa atraiu adeptos da anticolonização. Um dos traços principais da evangelização protestante foi, pela via educacional, a promoção das línguas locais, especialmente pela instauração de código escrito para algumas delas. Com isso, as culturas e identidades locais, tradicionais e rurais, ao invés de serem apagadas, silenciadas ou destruídas, foram, segundo Péclard (1998), reinventadas e puderam, de certa forma, se proteger do colonialismo português e das elites urbanas (geralmente brancos e mestiços). Esse novo olhar para a cultura e a identidade local fortaleceu um movimento de promoção da africanidade, entendida como modos particulares de ser, pensar e agir do negro africano, conforme tradições culturais e históricas.

Para Péclard (1998), a atuação das igrejas católica e protestante intensificou a tensão entre a unificação nacionalista e a fragmentação étnica, cultural e geográfica. Contudo, elas não operaram sozinhas em Angola. Houve também a presença do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma missão cristã evangélica americana, conservadora, fundada em 1934 e que visava

um trabalho acadêmico com as línguas minoritárias. Além do SIL, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) também desempenhou um importante papel no planejamento linguístico de países pós-coloniais. A noção de alfabetismo/alfabetização funcional (*functional literacy*), por exemplo, lançada na conferência de Teerão, em 1965, visou potencializar certas habilidades de letramento, ferramentas próprias do ambiente de trabalho. Entretanto, foi com o pretexto de aprender a ler e a escrever que os africanos, ao molde da Revolução Industrial na Europa, no século XIX, seriam conduzidos à modernização segundo uma visão europeia e, por tabela, distanciados da realidade cultural local.

O domínio colonial de Angola desencadeou "[...] um processo de aculturação que implicou na destruição, em larga escala, das estruturas econômicas e sociais dos povos colonizados" (CABRAL, 2005, p. 45), assim como na imposição da língua portuguesa sobre as línguas autóctones que, no entanto, subsistiram nas regiões mais interiores do território, afastadas dos grandes centros urbanos. Isso porque o português, de acordo com Severo (2011), se impôs como língua oficial no território colonizado, não chegando, porém, a todos os estratos da população e ficando, quase até a atualidade, praticamente confinado, primeiro ao litoral e, depois, aos grandes centros urbanos.

As línguas bantu, que vêm coabitando com o português desde o período colonial, vêm sendo documentadas desde o século XIX e têm sido, à semelhança das indo-europeias, classificadas com base em critérios genéticos e tipológicos. No entanto, conforme Zau (2002), são mal conhecidas, em grande parte porque, entre outros fatores, o sistema colonial proibia tanto o uso quanto o estudo dessas línguas. Como resultado, além das lacunas no conhecimento da sua estrutura, é, ainda atualmente, impossível saber quantas e quais existem em Angola, tendo em vista a grande diversidade entre línguas e variedades de uma mesma língua. No entanto, Redinha (1975) afirma que, no mínimo, serão nove, quase todas transnacionais, embora outros autores apontem para números mais elevados. De qualquer forma, independentemente do número, se considerarmos que cada uma dessas línguas não é homogênea, apresentando variação dialetal, fica clara a complexidade do quadro linguístico com o qual o português foi posto em contato, sendo certo que, até a independência, essas línguas continuavam a ser língua materna da esmagadora maioria da população angolana.

O que podemos dizer é que o território angolano se configura, por fim, como uma verdadeira colcha de retalhos. Segundo Bahu (2011), o critério encontrado para a seleção das etnias que hoje habitam Angola foi meramente linguístico, o que significa dizer que as

semelhanças linguísticas levaram ao agrupamento de vários grupos num só. Os estudos realizados tentaram descrever a origem, o itinerário e a distribuição do mosaico étnico que hoje habita o território angolano. Bahu (2011) explica que, depois da independência, não houve, porém, estudos substanciais sobre a realidade angolana e os interesses científicos limitaram-se às questões ligadas ao conflito armado e ao drama dos refugiados.

De toda forma, a construção do mapa etnográfico de Angola não pode deixar de considerar o itinerário do povo bantu, maioria dos grupos étnicos que hoje habitam o território. Esse grupo foi descoberto durante o processo de penetração e ocupação colonial. Bahu (2011) relata que alguns indivíduos castigados eram levados para regiões distantes. Por exemplo, um indivíduo que estivesse na costa atlântica, uma vez levado à costa índica, continuava se comunicando com os que ali se encontravam. Esse fato teria despertado a curiosidade das entidades coloniais, que acionaram suas equipes de investigação. A análise de dados empíricos das diferentes línguas faladas na região meridional do continente africano permitiu constatar a existência de línguas aparentadas (em nível lexical, morfossintático, fonético-fonológico), hoje conhecidas por línguas bantu.

Os bantu sobressaíram-se pela superioridade numérica, duração e continuidade no tempo de contato direto com o colonizador português. De acordo com Kukanda (2000), em Angola, há 41 línguas bantu, divididas nos seguintes grupos:

- a) quicongo: ocupa principalmente as províncias de Cabinda, Zaire, Uige e Bengo;
- b) quimbundo: falado nas províncias de Malanje, Cuanza Norte, Luanda, Bengo e Cuanza Sul;
- c) umbundo: sua área estende-se às províncias de Bié, Huambo, Cuanza Sul e Benguela;
- d) cokwe: ocupa as províncias de Cuanza Norte, Cuanza Sul, Moxico e Cuando Cubango;
- e) nganguela: falado nas províncias de Bié, Moxico, Huila e Cuando Cubango;
- f) nyaneka-humbi: falada em toda a província da Huila e parte do Cunene;
- g) ambo: falado no Cuando Cubango e no Cunene;
- h) herero: falado na Namibe e no Cunene;
- i) oxindonga: está presente no Cuando Cubango.



Fishman (1974) afirma que a prática de planejamento linguístico tende a orientar teoricamente as pesquisas. Embora os campos prático e teórico ainda estejam distantes, cada vez mais se estabelecem conexões entre os problemas de linguagem e as decisões nesse campo.

As ações desenvolvidas dentro do planejamento linguístico podem estar voltadas para a determinação de espaços ou funções sociais da língua na comunidade ou para as próprias línguas, definindo ortografia, léxico e sintaxe. Fishman (1974) aponta que, até a década de 1970, são escassos os trabalhos que mostram como são formuladas as decisões políticas dos estados e como os compromissos entre a esfera estatal e os outros atores sociais são estabelecidos.

Os trabalhos anteriores a essa década ocuparam-se em teorizar sobre o planejamento linguístico, estudar os produtos das codificações e da elaboração de aspectos técnicos da língua, além dos métodos de implementação e avaliação dos planejamentos. Na década de 1970, os aspectos políticos envolvidos nas ações dos planejadores eram pouco investigados. Fishman (1974) alerta para a necessidade de considerar o planejamento linguístico como um todo, fugindo da recorrente criação e revisão dos sistemas de escrita em si. Esse tipo de planejamento é mais significativo quando pode ser visto considerando o comportamento completo das variantes linguísticas. Embora, muitas vezes, o debate gire em torno do fato de se a linguagem deve ou não ser planejada, Fishman (1974) entende que o maior problema é saber como planejá-la de forma mais eficaz.

No contexto multilíngue em questão, o lugar ocupado pela língua portuguesa, chamada por muitos de português angolano, é parte de uma história que se construiu por meio de limitações, exclusões e ordenamentos que precisam ser revisitados para lançar luz à atual política linguística angolana e impedir o desaparecimento das línguas nacionais.

O lugar de destaque concedido à língua portuguesa, de acordo com Severo (2011), deveu-se à longa guerra civil que teve lugar após a guerra colonial. As populações do interior, juntamente com suas línguas maternas africanas e tendo o português como segunda língua, foram obrigadas a se deslocar para os grandes núcleos urbanos e suas periferias, onde, perante a diversidade linguística, o português viria a assumir o papel de língua veicular.

Timbane, Quebi e Abdula (2014) consideram que muitas línguas africanas estão em vias de extinção por causa de políticas governamentais que não protegem e dão um *status* sociocultural e político inferior a essas línguas, perpetuando o imaginário colonial. A principal hipótese apresentada pelos autores é a de que a colonização criou uma ideia de inferioridade das línguas nacionais, uma vez que elas nunca foram utilizadas para fins legais. Além disso,

pode-se considerar que os governantes que alcançaram as independências esqueceram-se de sua identidade linguística, favorecendo e dando maior prestígio às línguas dos colonizadores; e, por fim, não se pode esquecer que tais governos deixaram de investir em pesquisas que incentivassem o desenvolvimento africano baseado em políticas que privilegiassem as línguas locais. Timbane, Quebi e Abdula (2014) citam, como exemplo, as línguas coissanas, que são representadas por alguns ilhéus nas províncias do sul do país (Cunene e Cuando Cubango), faladas por um número cada vez mais reduzido de pessoas e, como não são protegidas pelas políticas linguísticas angolanas, tendem a desaparecer.

De acordo com a ideologia colonial, todas as línguas africanas eram consideradas dialetos, termo preconceituoso, já que essas línguas têm as mesmas competências que outra língua qualquer, possuindo gramática, léxico, morfologia e sintaxe próprios. Segundo Bagno,

[...] o emprego do termo dialeto, fora dos estudos científicos, sempre tem sido carregado de preconceito racial e/ou cultural. Nesse emprego, dialeto é uma forma errada, feia, ruim, pobre ou atrasada de se falar uma língua. Também é uma maneira de distinguir as línguas dos povos civilizados, brancos, das formas supostamente primitivas de falar dos povos selvagens. Essa separação é tão poderosa que se enraizou no inconsciente da maioria das pessoas. Inclusive das que declararam fazer um trabalho politicamente correto. (BAGNO, 2011, p. 380).

Petter (2015) explica que a língua é um sistema de comunicação constituído por sons verbais ou por sinais, língua oral ou língua de sinais, de modo que não há nada que distinga língua e dialeto, a não ser o aspecto oficial da língua e não oficial do dialeto, reconhecido por caracterizar uma forma de expressão regional, também utilizada para estabelecer a comunicação. A autora ensina que

Os dialetos são, portanto, variedades regionais que se tornaram ou poderão se tornar, em razão de circunstâncias sociais e políticas, idiomas oficiais de um país. O caráter oficial e geral da língua, em confronto com o traço local e particular do dialeto, evidencia que é mais político do que linguístico o critério para o reconhecimento de uma língua. (PETTER, 2015, p. 15).

Sendo assim, essa distinção pejorativa entre língua e dialeto não passa de uma das facetas da ideologia colonial, que se enraizou em todos os países africanos que sofreram processos de colonização e consistia em menosprezar as línguas do colonizado em prol das línguas da metrópole. A ideologia colonial considerava as línguas bantu atrasadas, sem estrutura, por isso nomeava-as de dialetos, desconsiderando que a “separação entre língua e dialeto é eminentemente política, escapa dos critérios que os linguistas tentam estabelecer para delimitar tal separação.” (BAGNO, 2011, p. 380).

Angualuza (2004) afirma que a expansão da língua portuguesa, desde 1975, e o consequente colapso de algumas das mais importantes línguas nativas de Angola, em particular do quimbundo, são, pelo menos em parte, resultado de tal mentalidade. O autor afirma que, até a independência, não havia em Angola mais de cinco por cento de pessoas cuja língua materna fosse o português. Trinta anos depois, pelo menos quarenta por cento dos angolanos já tinham o português como sua língua materna.

Nesse sentido, pode-se dizer que o novo poder angolano revelou-se muito mais eficaz na política de enfraquecimento das línguas nacionais do que o regime colonial, que causou estragos significativos em cinco séculos de opressão e humilhação. Não se pode negar, porém, que muitas pessoas que conhecem as línguas africanas dos seus pais respeitam sua tradição e continuam a usá-las no seu dia a dia. No entanto, Angualuza (2004) ressalta que ainda há preconceitos ideológicos e as línguas nacionais são desprezadas, consideradas línguas de menor prestígio.

É preciso que a sociedade angolana seja levada a reconhecer que qualquer estatuto que se atribui a uma língua provém de julgamento ideológico, conforme afirma Fiorin:

Dizem que há línguas primitivas e civilizadas, línguas musicais e línguas ásperas e desagradáveis ao ouvido, pronúncias feias e bonitas. Afirmam ainda que o francês é uma língua da clareza, que o italiano é uma língua musical própria para ópera e o amor, que alemão é a única língua em que se pode filosofar, que o português é a língua mais difícil do mundo, que o inglês é uma língua mais fácil. (FIORIN, 2002, p. 25).

Diante desse contexto, Severo (2011) afirma que, em poucas décadas, a situação da língua portuguesa em face das línguas africanas em Angola alterou-se radicalmente, tendo a língua portuguesa passado a ser a língua materna de um número progressivamente crescente de jovens angolanos. Isso permite perspectivar que, em algumas décadas, tendo em vista a baixa esperança de vida da população,<sup>5</sup> haverá uma situação de predomínio absoluto do português como língua materna no país.

Desse modo, ações urgentes merecem ser discutidas e implementadas no âmbito da política linguística oficial. Embora o português tenha sido usado como bandeira política de

---

<sup>5</sup> O indicador da expectativa de vida ao nascer faz parte do conjunto de indicadores que expressam o Índice de desenvolvimento Humano (IDH) de determinada localidade. Ele mede o número de anos que uma criança viverá, em média, se os padrões de mortalidade prevalentes no momento do seu nascimento se mantiverem os mesmos ao longo da sua vida. Em Angola, a esperança de vida ao nascer é de 52 anos, sendo 51 anos para os homens e 53 anos para as mulheres, de acordo com a OMS Angola (2016). Contudo, na apresentação dos resultados definitivos do recenseamento da população angolana, realizado em 2014, o Instituto Nacional de Estatística de Angola anunciou que a esperança média de vida no país foi fixada em 60,2 anos (ANGOLA, 2016).

unificação do país no período de nacionalização de Angola (especialmente pelas elites urbanas angolanas), nota-se, a partir dos anos 1980, um esforço dos governantes e intelectuais em formalizar as línguas locais de tradição oral, em consonância com as práticas e discursos internacionais de valorização da diversidade cultural (UNESCO, 2002).

As movimentações políticas, culturais e acadêmicas em torno da formalização das línguas nacionais, de sua veiculação oficial e presença em obras literárias demonstram, pelo menos no âmbito das esferas oficiais, uma percepção dos valores ideológicos que essas línguas carregam e da sua manipulação em torno da construção de uma dada identidade nacional que, apesar de ter o português como língua oficial, distancia-se do colonizador. Esse distanciamento evidencia-se no empenho de intelectuais e do governo perante a promoção e a formalização das línguas nacionais, considerando, inclusive, sua circulação no contexto educacional.

Para Hilário (2000), essas práticas de valorização e formalização das línguas nacionais opuseram-se à política linguística imposta por Portugal no período da colonização, que previa o ensino obrigatório de português e proibia o ensino de línguas indígenas nas missões, as quais podiam circular apenas como língua auxiliar ou na modalidade oral em catequese, sendo que cabia aos missionários a substituição progressiva das línguas indígenas pela língua portuguesa.

Trata-se de ações que se articulam como descrito na própria constituição angolana, que prevê, no artigo 19, que “(1) a língua oficial do país 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.” (ANGOLA, 2010, p. 10). O artigo 21 da mesma lei trata das tarefas fundamentais do Estado, prevê, dentre outras, “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana como patrimônio cultural e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação.” (ANGOLA, 2010, p. 11). Já o artigo 23, que trata do princípio de igualdade, condena qualquer forma de privilégio ou prejuízo em razão da língua que se fala (ANGOLA, 2010). Sobre o ensino de português nas escolas, a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n. 13/01, de dezembro de 2001, prevê a possibilidade de ensino em línguas nacionais, além da sua promoção, desde que prepare o indivíduo para a vida social, política e econômica do país (ANGOLA, 2001).

Enfim, sobre a coexistência das línguas em Angola, é importante salientar que:

- a) o português não é a língua materna de boa parte dos angolanos, principalmente no meio rural, onde cerca de 60% da população não fala a língua (ANGOLA, 2016);
- b) o português é a língua oficial e a língua de ensino;

c) o ensino de língua portuguesa não prevê o apagamento das línguas nacionais, mas o convívio com elas para funções específicas (ANGOLA, 2010);

d) há um órgão oficial, (re)criado em 1985, intitulado Instituto de Línguas Nacionais (ILN) e vinculado ao Ministério da Cultura, que visa favorecer pesquisas linguísticas, normatização, preservação e promoção das línguas nacionais, além de estudos sobre a tradição oral;

e) há emissoras de rádio populares que veiculam programas em sete línguas nacionais, além do jornalismo televisivo, do qual falaremos com mais detalhes um pouco à frente.

Além disso, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, de 26 a 28 abril de 2000 (UNESCO, 2000), reafirmou o princípio enunciado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, de garantir o direito a todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - a uma formação para responder as suas necessidades educativas fundamentais (UNESCO, 1990). Com base nas recomendações da Declaração de Dakar, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT), para o período 2001-2015, que se comprometeu em fomentar a pesquisa-ação para o desenvolvimento do bilinguismo e a consolidação do ensino do português como segunda língua, adequado ao contexto sociolinguístico nacional (ANGOLA, 2004). O PAN-EPT apresenta, ainda, o desafio de reforçar os programas de ensino bilíngue, ou seja, o ensino em língua nacional materna e o ensino do português como segunda língua, o que ajudaria a compensar as dificuldades de aprendizagem das crianças, principalmente no meio rural, onde a língua falada em casa é uma e a língua de escolarização é outra. Essa discrepância entre a língua materna e a língua de ensino tem levado ao fracasso escolar muitas crianças angolanas. Garpar, Osório e Pereira (2012) criticam as metodologias de ensino empregadas e afirmam que

É justamente o recurso a um modelo direccionado a falantes de LM, e assim desajustado da realidade angolana, e a adopção de métodos não direccionados ao ensino do PL2/PLNM, que compromete o sucesso destes alunos. Por este motivo, não pode mais adiar-se uma reflexão que contemple a integração das línguas maternas nos curricula escolares, pois se é inegável a coexistência da língua da escola e a da criança, enquanto divergentes, é igualmente inconcebível privilegiar uma em detrimento da outra e contribuir para o apagamento progressivo das línguas e culturas minoritárias. (GASPAR; OSÓRIO; PEREIRA, 2012, p. 26).

Diante do atual contexto, corroboramos as ideias de Rodrigues (2011). O autor acredita que, embora a passos lentos, Angola parece caminhar para uma política educacional plurilinguista, que incentiva o respeito às diferenças culturais e traduz a importância das línguas

maternas na erradicação de processos de exclusão política e social, uma vez que objetiva facilitar a aprendizagem e aumentar a participação social e política das populações.

## 2.2 Língua e identidade

Toda essa diversidade instiga-nos a buscar compreender a importância das línguas locais na configuração desses povos. Nesse mesmo sentido, Obeng (1999) traz uma reflexão sobre a relação entre língua e identidade étnica na África, antes e após o domínio colonial, levantando questões relacionadas à língua na educação, na religião, sua relação com os meios de comunicação e refletindo sobre como linguagem e identidade étnica são importantes na seleção das línguas oficiais em países tão multilíngues. Antes de trazer à tona as reflexões do autor, talvez, nessa seção, mereçam espaço os conceitos de língua materna, segunda língua, língua nacional, língua étnica e língua oficial, relevantes para o estudo em questão e que já começaram a ter lugar nas reflexões até aqui realizadas.

Na definição de língua materna, segundo Kochman (1982), estão presentes três domínios: o afetivo, o ideológico e o de autodesignação. O domínio afetivo considera o idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe. Já o domínio ideológico corresponde ao idioma falado no país em que o indivíduo nasceu e onde, supostamente, vive. O domínio de autodesignação, por sua vez, traz como língua materna o idioma a partir do qual o falante se manifesta com um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.

No presente estudo, entendemos por língua materna a primeira língua com a qual o falante entra em contato com o mundo na infância, que é aprendida espontaneamente no meio familiar, em ambiente natural de aquisição (L1). Esse conceito aproxima-se do domínio afetivo mencionado por Kochman (1982). É claro que essa língua pode ser abandonada, devido a questões sociais, sem, no entanto, deixar de ser tratada como língua materna.

Por língua segunda (L2), entendemos a língua de uma comunidade, adquirida após a língua materna, sobretudo por razões de migração ou de contexto multilíngue. A definição de L2 é susceptível de várias interpretações, de acordo com o contexto e/ou o espaço social em que é usada e com o seu estatuto político. Richards e Rodgers (1986) afirmam que "O termo segunda língua tem sido cada vez mais usado em Linguística Aplicada para referir-se à aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida." (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 7).

Quanto ao termo língua nacional, para Garvin (1974), ele é usado em dois sentidos. Um indica que uma dada língua serve a todo o território de uma nação, em vez de apenas a algumas subdivisões regionais ou étnicas. O outro indica que uma linguagem funciona como um símbolo nacional. Esse é o sentido em que o termo é comumente usado em países emergentes. Em ambos os sentidos, o termo "língua nacional" é caracterizado por critérios não linguísticos. Uma língua nacional é frequentemente também uma língua oficial, enquanto o inverso não é, necessariamente, possível.

Considerando o disposto no Estatuto das Línguas Nacionais (ANGOLA, 2011), tais línguas são aquelas usadas historicamente e secularmente pelos povos que habitam o território nacional, independentemente do número de falantes, como veículo de transmissão das suas mensagens e, por integrarem as comunidades linguísticas angolanas, cabe ao Estado promover o seu desenvolvimento e difusão. De acordo com Mingas (2018), tais línguas foram designadas como nacionais na busca por uma espécie de unidade na diversidade. Mas o autor acredita que, para que fossem efetivamente nacionais, seria necessário que se fizesse um esforço no sentido de massificar o seu ensino/aprendizagem, promovendo sua apropriação pelo povo, de modo que só assim seria possível falar de línguas nacionais, uma vez que elas seriam reconhecidas como tal por todos os angolanos. Nesse sentido, para Mingas (2018), o termo adequado seria “línguas étnicas”, uma vez que não foram completamente apropriadas por todos os angolanos. Entretanto, para o presente estudo, consideraremos a territorialidade e a questão da comunidade linguística, chamando-as de línguas nacionais, como sugere o documento referenciado.

Entende-se por língua oficial aquela que é utilizada no quadro das atividades legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano. Essa definição está de acordo com o que defende a Unesco (2002). No caso angolano, o português é, desde a era colonial, a principal língua dos órgãos de comunicação social, do discurso pedagógico e técnico, científico, do exército, da literatura e dos diversos setores artísticos e/ou culturais nacionais, recebendo o estatuto de língua oficial. Garvin (1974) ressalta que o critério de definição para uma língua oficial é o reconhecimento oficial por alguma autoridade governamental. E esse é, claramente, um fator não linguístico.

Dito isso, passemos à reflexão sobre a estreita relação entre língua e cultura e, posteriormente, entre língua e identidade. Podemos dizer que tal relação revela-se na aproximação entre língua e etnia, considerando os processos de mudança e continuidade cultural. Para Obeng (1999), toda linguagem carrega uma bagagem cultural importante e, na África, foco dos estudos do autor, língua e etnia têm uma forte ligação emocional, uma vez que

cada grupo étnico se expressa e se identifica por meio da língua que fala, responsável por moldar muitos aspectos de sua cultura. A mesma língua reúne indivíduos por meio de um vínculo de aceitação, solidariedade, fraternidade e parentesco.

Obeng (1999) reforça que esse sentimento se fortalece, por exemplo, quando sujeitos que compartilham a mesma língua encontram-se em uma terra estrangeira. Os membros de um mesmo grupo étnico e linguagem tendem a reunir-se e irmanar-se. Entretanto, pode acontecer de as pessoas falarem uma língua em particular, mas não se identificarem com o grupo étnico que a língua representa ou ainda se identificarem com um grupo étnico e não poderem falar a língua que o representa.

Antes do domínio colonial, os africanos viviam em grupos étnicos e linguísticos distintos, gozando de um estado de certa autonomia. Cada grupo étnico tinha seu próprio governo, sua linguagem original e valores culturais únicos, conforme já salientamos. Nesse sentido, cada idioma africano se constituía como uma força que vinculava famílias, linhagens, clãs e todo o grupo étnico. A linguagem podia ser considerada o depósito da etnia, com cada grupo expressando-se e identificando-se pela língua que falava. Dentro dos grupos étnicos, as línguas agiam como símbolo da singularidade do grupo, bem como seu patrimônio cultural. Desse modo, era impossível falar sobre linguagem sem falar sobre etnia. A participação em uma grande língua e etnia representava poder e potencial para o domínio daqueles que pertenciam a grupos etnolinguísticos menores. A união dos grupos que possuíam hábitos linguísticos idênticos e mesma etnia levou à exclusão de outros etnicamente diferentes, levando a vários graus de indiferença e à xenofobia.

Obeng (1999) explica que o contato estabelecido pelo domínio colonial fez com que as línguas de comunicação mais ampla se tornassem instrumentos para superar os limites da etnia. Atributos como poder, prestígio e superioridade foram associados às línguas de comunicação mais ampla; assim como atributos como fraqueza e inferioridade foram associados a línguas menores e seus falantes. Diante do novo quadro, falantes de pequenas línguas passaram a se sentir ameaçados ou intimidados.

A chegada dos comerciantes europeus, exploradores, missionários, dentre outros, não só em Angola como em outros países do continente africano, fez surgir comunidades inteiras compostas por pessoas de diferentes origens étnicas e linguísticas. Novas fronteiras políticas separaram grupos étnicos e seus indivíduos ficaram divididos entre lealdade étnica e lealdade ao Estado. Obeng (1999) considera que essa situação gerou inúmeros problemas políticos. A falta de vontade dos colonizadores em aprender as línguas africanas levou à instituição das

línguas europeias como línguas oficiais, de modo que as políticas educacionais e religiosas propagaram as línguas estrangeiras e marginalizaram as línguas africanas.

Cada nação europeia, a seu modo, instituiu um tipo de domínio e um tipo de relação com as línguas locais. De modo geral, na busca de promover coesão entre as unidades políticas conquistadas, os europeus viram suas próprias línguas como instrumentos de unidade e de construção da nação. Cada administração colonial pensou em sua língua como um elemento unificador para os grupos étnicos e linguísticos distintos que colonizou. Por outro lado, é plausível considerar que se as línguas europeias deviam cumprir esse papel unificador, só poderiam unificar aqueles que tiveram educação formal e tinham sido alfabetizados nessas línguas. Nesse contexto, Obeng (1999) relata que as línguas europeias gozavam de tanto prestígio que mesmo indivíduos sem qualquer educação formal arriscavam misturar algumas palavras europeias em seus idiomas locais, a fim de mostrar certa superioridade. Obeng (1999) afirma que, nas instituições de ensino em países como Gana, o uso do inglês foi cruelmente imposto e o uso do vernáculo era punido com exposição e humilhações. Em países africanos de língua francesa a situação era pior, pois as línguas africanas foram tratadas como se não existissem. Esse quadro geral explica por que as línguas europeias permanecem, ainda hoje, como línguas dominantes na maioria das instituições de ensino africanas.

Em Angola, a situação não foi diferente. Jorge (2006) esclarece que, durante muito tempo, o colonialismo português negou a realidade da cultura angolana. O pensamento dos colonialistas em Angola foi um dos mais limitadores. Enquanto, na esfera econômica, procurava-se reduzir o homem africano ao simples papel de produtor das mercadorias de que o colonialismo tinha necessidade; na esfera social, ele foi reduzido ao simples papel de sujeito, no sentido de submetido e, na esfera cultural, deveria ser o portador dos valores europeus.

Sob a influência do colonialismo português, desenvolveu-se uma tendência, mesmo entre os intelectuais de origem angolana, a negar a possibilidade e a realidade expressiva das culturas negro-africanas, uma vez que elas não se regulavam pelos valores culturais europeus. Jorge (2006) explica que dois dos elementos do método de colonização português desempenharam papel fundamental: por um lado, a língua; por outro, a instrução.

A língua aparece como elemento fundamental na colonização, uma vez que a língua da metrópole portuguesa torna-se veículo de expressão de milhares de seres humanos empenhados na obra comum que seria a grandeza da pátria. Entretanto, Jorge (2006) entende que é a escola portuguesa que vai desempenhar o papel principal. Era preciso criar elites locais, que serviriam de pilar à política colonial, mas os problemas suscitados pelo sistema educativo eram graves.

Para evitar esses problemas, o regime de Salazar,<sup>6</sup> que resultou do golpe de Estado de 1926, apoiando-se na distinção entre indígenas e civilizados, criou um sistema de educação que atendia de forma diferenciada dois grandes grupos, um composto por portugueses e assimilados e outro por indígenas. Enquanto a educação destinada ao primeiro grupo seguia o regime em vigor na metrópole, ao segundo, era oferecido um ensino rudimentar, cujo fim essencial era ensinar a falar, ler e escrever em língua portuguesa.

Jorge (2006) esclarece que o assimilado era um africano desenraizado, que cortou os laços culturais com a sociedade africana originária para adquirir e utilizar os hábitos e costumes europeus. Para obter esse estatuto, ele devia falar e escrever corretamente em português, viver de um trabalho regular e dispor de certo rendimento. O africano que cumprisse tais critérios era assimilado aos europeus e se beneficiava, assim, dos privilégios reservados à sociedade europeia. "Seguia-se que tudo quanto destruísse as tradicionais instituições, crenças e práticas africanas – incluindo o trabalho forçado – era positivo, uma vez que afastava os africanos das suas próprias culturas e os aproximava do estilo de vida português." (BENDER, 2009, p. 253).

Entretanto, por mais que todos os assimilados fossem assalariados, seus rendimentos eram menores do que os dos trabalhadores portugueses. Além disso, muitos deles trabalhavam na administração local, ocupando posições subalternas, e os que não trabalhavam em funções públicas eram operários ou empregados do comércio e do transporte. A partir do momento em que alguns assimilados e mestiços de Angola foram estudar fora do país, segundo Algarve (2016), iniciou-se um processo de tomada de consciência sobre sua realidade. Fanon relata esse momento de mudança de perspectiva da seguinte maneira:

Então, o colonizado descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade, eu o contrário. Não somente sua presença deixa de me intimidar como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que, dentro de pouco tempo, não lhe restará outra saída senão a fuga. (FANON, 1968, p. 34).

---

<sup>6</sup> O Salazarismo foi inaugurado em 28 de maio de 1926, por meio de um golpe de Estado articulado pelos militares. Com isso, o chamado Estado Novo deu fim ao liberalismo em Portugal, inaugurando um período marcado pelo corporativismo e pelo anticomunismo. Durante esse período, o presidente era eleito por sete anos e indicava o presidente do conselho de ministros. Porém, o cargo foi ocupado apenas por Salazar, que se afastou dele por motivo de doença. Quando estava no poder, Salazar centralizava os poderes executivo e legislativo, chegando a acumular ministérios como o das Colônias e o da Guerra. Proibia greves, partidos políticos e implantou o sistema do modelo unipartidário. A ditadura salazarista chegou ao fim em 1976, quando seu líder passou o poder para Marcelo Caetano, por problemas de saúde. Seu sucessor seguiu com o estilo de governo até 1974, quando a Revolução dos Cravos, movimento democrático popular, eclodiu no país.

Ao repensar a respeito de sua realidade, os angolanos sentiram-se encorajados a “[...] buscar mais do que a reforma de um sistema colonial que poucas promessas oferecia, mas a acabar com a exploração dos negros de Angola.” (BENDER, 2009, p. 255).

Essa espécie de despertar ocorreu não somente em Angola. Em todo o continente africano, os anos 1960 e 1970 marcaram as lutas pela independência e o renascimento étnico, que trouxeram consigo várias mudanças de atitude por parte dos africanos em relação a seu legado linguístico, político, socioeconômico e cultural. No Zaire, por exemplo, de acordo com Obeng (1999), cidadãos com nomes europeus foram obrigados a substituí-los por nomes africanos. A africanização afetou também o nome de alguns países. Nas missas, o latim foi substituído por línguas africanas, movimento incentivado pelo Vaticano. Em alguns países, porém, a revitalização apenas elevou a consciência sobre as línguas étnicas. Essas transformações no modo como os falantes passaram a encarar sua própria língua, fortalecendo-se diante de sua expansão e reconhecendo que as línguas nacionais mereciam espaço, foram fundamentais para o redesenho da identidade dos povos africanos.

Em seus trabalhos, Obeng (1999) propõe examinar a relação entre língua e identidade étnica, levando em conta educação, política, preconceitos e estereótipos, mídia de massa, vida religiosa e seleção de línguas nacionais.

Dois elementos muito relevantes dessa relação são a educação e a política. No que diz respeito à educação, na maioria dos países africanos anglófonos, as línguas africanas eram utilizadas nos três primeiros anos do ensino primário em escolas públicas. Esperava-se que elas fossem substituídas pelo inglês, a partir do quarto ano até a universidade, mas elas acabaram sendo usadas lado a lado com o inglês, até o final do ensino primário. Isso porque alguns professores não eram muito proficientes em inglês e sentiam-se mais à vontade com as línguas africanas. Junto disso estava o fato de que muitos estudantes dos anos finais do ensino fundamental tinham pouco domínio do inglês, tanto falado quanto escrito. Dessa forma, a única opção razoável foi ensinar as línguas africanas, deixando o inglês para uma fase posterior. Já nas escolas de propriedade particular o inglês foi ensinado desde os primeiros anos do ensino fundamental. Nas escolas secundárias, a orientação era para o uso do inglês, com exceção das aulas de língua africana. Entretanto, ainda pesava a pouca proficiência em inglês da maior parte dos professores e alunos. Em relação ao ensino superior, o meio de instrução, na maioria das universidades na África Subsaariana, mesmo após o renascimento étnico, ainda era uma língua europeia. Em Gana, no entanto, cada estudante do primeiro ano universitário devia realizar um

curso de estudos africanos. Exceções também ocorreram na Tanzânia, Nigéria, Gana, África do Sul, Zimbábwe e em alguns outros países da África Subsaariana, em que várias universidades criaram departamentos de línguas e literaturas africanas. Nos países francófonos, porém, a realidade era diferente, por causa da política francesa colonial de "assimilação total", a língua francesa sempre se sobrepôs às demais, assim como vários aspectos da cultura francesa (OBENG, 1999).

Considerando-se a política, mesmo após o renascimento étnico, na maioria dos países da África Subsaariana, as línguas europeias continuaram a ser usadas em todos os níveis do judiciário, havendo o uso das línguas africanas apenas em alguns tribunais inferiores ou a presença de intérpretes, quando necessário. Obeng (1999) afirma que, de modo geral, o uso de uma língua europeia nos ramos do governo foi estipulado nas constituições da maioria desses países. Isso significa dizer que as pessoas que não estavam alfabetizadas nessas línguas acabavam excluídas das atividades políticas significativas.

Obeng (1999) afirma que o vínculo irrevogável entre língua e etnia resultou no desenvolvimento de estereótipos para aqueles que partilhavam uma mesma língua e uma identidade étnica duradoura. Na Nigéria, por exemplo, alguns estereótipos comuns são dos ebiras como barulhentos; dos hausas como dominadores; dos iorubás como não confiáveis. Alguns membros de grupos étnicos consideravam-se superiores a outros povos e essa situação não mudou com o renascimento étnico. Assim, alguns grupos étnicos acabaram associados a imagens discriminatórias, preconceituosas e estereotipadas.

O que se pode verificar é que, nos países em que pouca ou nenhuma ênfase foi dada às línguas africanas e a intenção era "unificar" as pessoas através de uma ou outra língua europeia, as consequências foram desastrosas. Obeng (1999) ressalta que o uso continuado dos idiomas europeus criou uma forma de abatimento nas massas, que foram excluídas da participação em atividades públicas, no mercado de trabalho e nas decisões que afetavam suas próprias vidas. Tais pessoas não tinham escolha, a não ser intensificar as suas relações com seus grupos étnicos, situação que provocou fortes sentimentos de ódio para com os membros de outros grupos étnicos, o que muitas vezes resultou em conflito civil.

No que diz respeito à colonização angolana, os efeitos não foram diferentes. Jorge (2006), ao estudar questões relacionadas ao nacionalismo, reconhece-o como expressão da luta de uma nação para obter o reconhecimento da sua identidade nacional, o que supõe a existência de um substrato cultural comum, a afirmação de valores e interesses gerais, em detrimento dos

interesses particulares. O autor julga que, em Angola, o nacionalismo encontra-se enfraquecido, fruto dos investimentos colonizadores.

Segundo Jorge (2006), o Ato Colonial de 1930 reformulou a terminologia oficial, passando a chamar de novas colônias as terras colonizadas que, até ali, eram chamadas de províncias ultramar. Essa alteração teve como objetivo principal integrar os africanos à comunidade cultural portuguesa. Jorge (2006) afirma que, a partir desse momento, a dupla realidade cultural angolana toma forma. Ao lado da realidade cultural africana, cria-se uma cultura europeia que será, pouco a pouco, dominante. A colonização portuguesa criou, assim, um africano de tipo novo: destribalizado; não sabendo, por vezes, falar a língua local e impelido para as estruturas organizacionais europeias. Enfim urbanizado, o assimilado desempenha, plenamente, o seu papel de pilar da colonização, assumindo uma nova identidade.

Para Tabouret-Keller (1997), a língua falada por alguém e sua identidade como falante dessa língua são inseparáveis, sendo que os atos linguísticos são atos identitários. Nesse sentido, é possível afirmar que a ligação entre língua e identidade é tão imbricada que basta um traço fonológico para identificar um indivíduo como membro do grupo. Desse modo, se por um lado a língua avaliada apenas como sistema objetivamente analisável não caracteriza a pertença ao grupo; por outro, não basta à língua a qualidade de ser manifestação de uma vontade subjetiva de compartilhar um código.

Reconhecida como um processo histórico, a língua é uma das dimensões da pertença identitária e, como tal, depende não apenas do conhecimento que dela se tem, mas também do reconhecimento que dela se faz. Por isso, Oriol (1985) defende que a linguagem não é só o conceptual, só as ideias, a representação. É também a afetividade, a emoção, o desejo, a intencionalidade, a vontade.

Se, conforme Bourdieu (2010), identidade é representação e vontade assumidas pelos indivíduos, a interiorização desses dois aspectos nos faz recordar que ninguém nasce com uma identidade nacional, já que ela se forma e se transforma ao longo de nossa existência. A identidade nacional resulta da percepção que os próprios cidadãos têm de formarem uma coletividade humana. Dado que essa coletividade tem uma existência histórica, Mattoso (1998) alerta-nos que será necessário não nos esquecermos de que a identidade nacional foi se revestindo de formas sucessivamente diferentes ao longo dos tempos.

Ao refletir sobre as mudanças históricas ocorridas no conceito de identidade, Hall (2002), numa linha semelhante de pensamento, defende que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, de modo que a identificação não é

automática, ao contrário, pode ser ganhada ou perdida. Para Hall (2002), em constante e rápida mudança, as sociedades modernas diferenciam-se das tradicionais, em que o passado é venerado e os símbolos são valorizados por conterem e perpetuarem a experiência de gerações. Nesse sentido, aqueles que defendem que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que a concepção do sujeito moderno sofreu uma série de deslocamentos, provocados por avanços na teoria social e nas ciências humanas. Um desses avanços diz respeito ao papel da língua que, a partir de Saussure, para o qual só podemos utilizar a língua nos posicionando no interior de suas regras e dos sistemas de significado de nossa cultura, sofreu uma mudança fundamental. Assim, a língua passou a ser vista

[...] como um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2002, p. 40).

Dessa forma, a noção de nacionalidade guarda esse sentido de coletividade e, para além de sua natureza política, acaba por ser resultado de uma instância simbólica, fruto de uma incessante construção discursiva cultural – que é um sistema de representação. Isso significa dizer que não importam as diferenças de quaisquer ordens que caracterizem os indivíduos de uma nação, a ideia de uma identidade cultural nacional se constitui como uma unidade, embora a ideia de nação suponha a convivência de diferentes grupos étnicos e a existência da estratificação social; bem como uma síntese de elementos culturais vários, de mistura de raças, religiões, línguas, mitos, costumes, crenças e tradições.

Assim sendo, essa ideia de síntese não significa, necessariamente, unidade, nem homogeneidade, nem parceria; significa, na verdade, uma luta pelo poder, vencida por determinados valores (traços) que acabam por definir o caráter nacional a ser instituído e assumido.

Nesse contexto, Mattoso (1998) ajuda-nos a refletir que as questões que se colocam compreendem desde o direito de pequenas comunidades (ou mesmo de indivíduos) de praticarem suas crenças, em um ambiente social que lhes exige outras práticas, até a defesa de línguas consideradas de minorias em detrimento de uma língua oficial, padrão, escolarizada. Assim, o sentido de identidade repousa no reconhecimento legítimo das diferenças, o que pressupõe que o indivíduo seja percebido e se perceba como diferente. Rémy (1983) resume, então, que a identidade encerra, de forma aparentemente paradoxal, a exclusão (denotando separação e diferença) e a inclusão (significando a pertença a um determinado grupo e aos seus

valores), processos negados ao assimilado, considerando os movimentos colonizadores ao redor do mundo.

Obeng (1999) afirma que a língua nacional é um símbolo de identidade nacional e deve funcionar como ponto de mobilização, como força unificadora, sendo o emblema da unidade nacional e da identidade. Entretanto, na África, em geral, a questão da identidade linguística e étnica tornou a seleção de uma língua nacional algo muito delicado. A verdade é que, na maioria dos países africanos, não há uma língua principal, entendida e amada por todos, o que representa um grande impedimento para a seleção de uma língua nacional. Muitas pessoas estão emocionalmente ligadas a suas línguas maternas e não estão dispostas a substituí-las. As lutas internas e o rancor sociopolítico entre os principais grupos linguísticos têm sufocado o surgimento das línguas nacionais, que poderiam ser símbolos da identidade na maioria dos países africanos, de modo que as línguas europeias continuam funcionando na qualidade de línguas oficiais e línguas quase nacionais, embora muitos africanos ainda tenham dificuldade em aceitá-las como um símbolo de sua identidade como nação.

Jorge (2006) tem uma visão mais otimista para a condição vivida pelo povo angolano. Para o autor, os estudos dos etnólogos sobre Angola mostram bem que, apesar da influência portuguesa, a sociedade angolana não se dissolveu nos valores propostos pela cultura dominante. Ela se adaptou e produziu um novo sistema de valores e de normas que constituem os elementos não de uma mentalidade portuguesa, mas de uma mentalidade angolana. Esse sentimento pode ser explicado a partir da análise da identidade cultural como a categoria que define como os indivíduos se inserem no grupo e como eles agem, tornando-se sujeitos sociais. Carvalho (2010) defende que essa categoria também define a forma como o indivíduo incorpora o mundo material a partir da experiência e projeta essa incorporação como construção simbólica. A extensão em que os valores primordiais afetam a identidade cultural de um bilíngue depende do padrão desses valores, resultante de um contato cultural específico e das circunstâncias sociais que formam o tipo de experiência bilíngue. Jorge (2006) acredita que as normas e os valores que constituem essa angolanidade revelam-se num mundo que tem suas raízes em terras angolanas. Por outro lado, conforme explica Bahu,

[...] para alguns angolanos, a ideia de valorizar significativamente sua pertença étnica torna-se irrelevante em função da mestiçagem étnica. Para outros, evidencia-se que, independente dessa miscigenação, continua latente ainda que de forma subterrânea, a ideia dos tabus étnicos dos mais e menos civilizados. Está ainda enraizada uma ideia de superioridade étnica baseada na história, difusão e feitos de cada grupo étnico angolano. (BAHU, 2011, p. 58).

Algarve (2016) ensina que angolanidade é um conceito que foi criado nos anos 1960 para expressar a identidade do angolano, num momento em que se desenrolavam inúmeros acontecimentos político-militares no país. Para Jorge (2006), o homem angolano nunca se sentiu culturalmente português.

Felizmente a hesitação e a dúvida foram criadas sobre a questão de saber se a cultura portuguesa, que serviu algumas camadas sem ligação com o seu povo, é ou não a que deveria ser apresentada como a emanação cultural do povo angolano. Mas a questão não se põe nesses termos e nunca foi assim posta, mesmo por angolanos de origem europeia. A reivindicação de angolanidade foi sempre um facto para todos os angolanos, tenham eles ou não participado no esforço de contestação do colonialismo português. O homem angolano nunca se sentiu culturalmente português, porque, como diz o próprio Agostinho Neto “...a cultura angolana é africana, ela é sobretudo angolana.” (JORGE, 2006, p. 10).

Jorge (2006) defende que, sob o efeito da interação das culturas, a língua portuguesa africanizou-se e o homem europeu também se angolanizou. Para o autor, o exemplo da transformação da língua portuguesa no Brasil vai repetir-se em Angola, fazendo surgir uma língua angolana, quer dizer, o português falado em Angola, um elemento importante da construção da angolanidade.

Num país em que a diversidade linguística é uma fonte de instabilidade e de confrontações entre as diversas etnias, a existência de uma língua comum, supraétnica, aparece como um elemento de aglutinação da nação. Essa língua é o português falado em Angola, nascido, conforme Jorge (2006), não de uma deformação do português, mas de uma reinvenção da língua. Diante do exposto, qual seria, então, o papel das línguas nacionais?

### *2.2.1 O jornalismo televisivo na construção dos processos identitários dos angolanos*

Songa e Dias (2015) defendem que os processos identitários dos povos angolanos passam pelo campo do jornalismo local, considerando o jornalismo televisivo em línguas nacionais. Pelo alcance que tais emissões têm hoje, decidimos nos aproximar dessa realidade. Para as autoras, o Noticiário em Línguas Nacionais de Angola procura atender as necessidades dos povos representados e coopera para o fortalecimento de suas identidades.

No intuito de preservar as línguas africanas, a Televisão Pública de Angola (TPA) criou o Jornal Nacional, conhecido por Noticiário em Línguas Nacionais, veiculado e produzido em línguas nacionais angolanas. O jornal é transmitido diariamente nos canais 1 e 2 da TPA, em oito línguas, considerando as mais faladas no país (fiote, cokwe, nganguela, quicongo, quimbundo, umbundo, kwanyama e nhanheca).

O jornal tem a audiência daqueles que preferem ouvir as notícias em línguas nacionais e dos que não entendem a língua portuguesa e têm o veículo como opção. Songa e Dias (2015) consideram que o noticiário pode ser interpretado como um instrumento fundamental para a construção de uma comunicação social submetida aos interesses do público e aos princípios da responsabilidade social.

A importância que sempre foi dada à língua portuguesa, como língua oficial, justifica o fato de a maior parte das emissões ser difundida em português. Para Mingas (2018), o papel desempenhado pela língua portuguesa não inviabiliza, necessariamente, a possibilidade de afirmação das línguas locais como formas de expressão de valores e de representação da realidade social. O autor nos ajuda a refletir sobre o fato de que a língua portuguesa em Angola "resulta de uma construção histórica que se consolidou na tensão dialética entre a aceitação e a repulsa, entre a imposição e a liberdade, que representavam o poder colonial e a ideia de independência." (MINGAS, 2018, p. 1). Nesse sentido, o Noticiário em Línguas Nacionais contribui para a necessária tarefa de divulgação, promoção e proteção das línguas nacionais.

Figura 7 - Logotipo do Noticiário em Línguas Nacionais



Fonte: Songa e Dias (2015, p. 3).

No que diz respeito ao alcance dos meios de comunicação, Songa e Dias (2015) afirmam que o crescimento econômico alcançado nos anos 60 intensificou a presença dos meios de comunicação eletrônicos entre as populações de baixa renda, o que facilitou a transmissão dos conteúdos em línguas nacionais. Por meio do rádio, difundido na década de 60, os povos tiveram acesso à programação produzida pelos próprios angolanos. As emissões em língua portuguesa terminaram em 1961 e, no mesmo ano, na província do Huambo, surgiu a primeira emissão de rádio com música nacional angolana e locução bilíngue, em português e em umbundo.

Em relação aos jornais impressos, Songa e Dias (2015) afirmam que o primeiro a ser publicado em língua nacional (umbundo) foi o Kamba dia Ngola (Amigo de Angola), publicado em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Kamba dia Ngola surgiu em fevereiro de 1896, mas teve apenas duas edições. Com o passar do tempo, outros jornais impressos surgiram no país, embora circulassem apenas na capital, pois a maioria da população não sabia ler nem tinha possibilidade econômica de adquirir jornais. Já na televisão, apenas oito anos após a independência, surgiu o primeiro noticiário em línguas nacionais. Atualmente, o Rádio Nacional de Angola (RNA), por meio do canal Ngola Yetu (Nossa Angola), emite a maior parte de sua programação em línguas nacionais.

Recentemente, foi criado um prêmio para jornalistas angolanos que trabalham com línguas nacionais, o prêmio Maboque de jornalismo, como uma iniciativa para valorizar o jornalismo em línguas nacionais.

Songa e Dias (2015) acreditam que

[...] o jornal nacional da TPA cria novos espaços e produz outros sentidos por meio das línguas nacionais que são usadas. O telejornal acaba sendo um espaço emancipador dos sujeitos. As línguas nacionais e suas respectivas linguagens possibilitam a produção de novos sentidos, sentidos esses que são criados por cidadãos nacionais e imprimem certa lógica na vida de cada pessoa angolana e da nação em geral. (SONGA; DIAS, 2015, p. 8).

As autoras afirmam que o jornalismo angolano sempre procurou afirmar-se como uma atividade profissional pública, não somente para a prestação de serviços comunicacionais, mas para a criação de sua identidade, tendo como base a solidariedade para com seu povo.

Essas línguas são usadas para continuidade pública da cultura angolana, para dar vida ao que por pouco deixaria de existir. Isso porque o outro, ou seja, o diferente passa a existir e desta existência novas relações são estabelecidas. As línguas passam, assim, a circular onde nunca antes tiveram espaço e, conseqüentemente, são reavivadas. Acabam sendo conhecidas por quem as desconhecia. A cidadania é exercida e o papel do jornalismo cumprido. (SONGA; DIAS, 2015, p. 12).

Hagège (2000) alerta para o desastre que se encontra no bombardeamento das massas pela rádio e pela televisão em poucas línguas consideradas de difusão mundial. Para o autor, o monopólio de tais línguas é prejudicial às línguas regionais, que são as línguas de uma parte dos ouvintes e telespectadores. Nesse sentido, a veiculação de programas em línguas nacionais realmente atua como fator de manutenção e preservação dessas línguas.

### 3 LÍNGUAS EM CONTATO

Não se pode negar que os conflitos existentes entre a língua portuguesa e as línguas angolanas advêm do contato a que foram expostas desde o período colonizatório. As principais teorias sobre contato de línguas são unânimes ao afirmar que há dois tipos possíveis de relação entre variedades linguísticas: línguas distintas que ocupam o mesmo espaço geográfico podem coexistir, de acordo com suas respectivas funções sociais, ou se cruzar, combatendo-se pela conquista de um espaço social próprio. O modelo sociolinguístico postula que o espaço da mescla linguística é a comunidade de fala. É nas comunidades de fala ou entre elas que se concretizam diversos tipos de contato, que acabam por produzir fenômenos de mescla ou de coexistência.

Hymes (1977) entende a comunidade de fala como uma unidade de análise natural da sociolinguística, de modo que sua definição torna-se imprescindível. Por outro lado, uma definição única pode não dar conta da realidade total em relação às comunidades de fala. Por isso, Severo (2011) insiste que tais comunidades não devem ser tomadas como entidades predefinidas à espera de serem pesquisadas, mas como objetos que são construídos pelo olhar e pelas questões do pesquisador.

A primeira concepção de comunidade de fala estabelecida pela linguística considerava a relação direta entre o grupo social e a língua, definindo que cada língua ou dialeto constituiria uma comunidade de fala. Assim, a existência de uma mesma língua já seria suficiente para delimitar uma comunidade de fala. Entretanto, mesmo autores adeptos dessa corrente linguística, como é o caso de Bloomfield (1933), admitiam que fatores sociais podem influenciar a definição de comunidade de fala.

Martinet (1978) foi o primeiro a problematizar tal conceito, ao considerar a importância da função comunicativa da língua. Para o autor, uma comunidade linguística pressupõe a compreensão mútua entre os falantes. Apesar de guardar problemas, já que pode haver diferentes graus de compreensão, essa mudança de delimitação traz à tona a noção comunicativa de língua, embora ainda mantenha a relação uma língua/uma comunidade linguística.

Com o avanço dos estudos da variação e da mudança linguística instituídos por Labov (2008), o conceito de comunidade de fala foi revisitado. A possibilidade de observação da variação e da mudança no uso cotidiano que as pessoas fazem do sistema ampliou a noção de língua em relação a sua função comunicacional. Para Labov (2008), a noção de comunidade de fala se fundamenta nas atitudes dos falantes em relação à língua e nas regras gramaticais que eles partilham. Entretanto, Severo (2011) defende que a sociolinguística laboviana tem se

adequado, ampliando sua visão e passando a utilizar noções como redes sociais e comunidades de prática, atribuindo, assim, maior espaço ao papel dos sujeitos no processo de variação/mudança.

É nesse movimento de readequação que surge o conceito de comunidade de prática. Para Eckert (2000), esse conceito leva em conta a filiação diária e foca-se na mobilidade do indivíduo e na co-construção da identidade individual da comunidade. No presente estudo, corroboramos as ideias de Hymes (1977), que se preocupa com a descrição do sistema comunicativo de uma comunidade, com as regras de conduta e de interpretação linguística que a comunidade desenvolve e compartilha em seu interior. O autor acredita que uma comunidade de fala se constitui no e pelo uso que os indivíduos fazem da língua, por isso ele define comunidade de fala como uma comunidade que divide o conhecimento de regras para conduta e interpretação dos discursos.

Quanto aos tipos de contato que podem ocorrer nas comunidades de fala, Alkimin e Tarallo (1987) apontam que há mesclas intracomunidades, em que variantes convivem ou se entrecruzam numa mesma comunidade de fala, em que somente uma língua é falada; e mescla intercomunidades, em que línguas distintas coexistem e se misturam em uma mesma comunidade. O repertório de uma comunidade de fala se compõe de variantes linguísticas que se agrupam em unidades maiores, chamadas de variáveis. Assim, Angola, por exemplo, tem um conjunto de variedades linguísticas, um agrupamento de diferentes maneiras de falar o português, todas afetadas pelo contato com as línguas africanas. A área geográfica angolana seria, em tese, composta de uma multiplicidade de dialetos do português mutuamente inteligíveis, além de uma enorme diversidade de línguas autóctones. Por outro lado, há países que vivem situação distinta, com a ocorrência de um forte multidialetismo, na presença de vários dialetos que nem sempre são mutuamente inteligíveis. À coexistência de dois sistemas linguísticos distintos em uma mesma comunidade de fala chamamos bilinguismo.

De acordo com Aguilera e Busse (2008), os estudiosos têm se dedicado às investigações de comunidades e falantes bilíngues por compreenderem o uso da língua como elemento desencadeador de ambientes particulares de interação, uma vez que os falantes estão governados pela necessidade de comunicação e pela construção de identidades. Assim, tais investigações têm levado a compreender diversas facetas do *modus operandi* das línguas. Promovido por situações sociais e históricas, o bilinguismo pode apresentar como consequência a manutenção das duas línguas, que coexistiriam sem a mescla. Outra possibilidade de manutenção, entretanto, seria a mescla linguística, com a presença de dois sistemas que se

misturam no nível da sentença. Nesse caso, alterna-se o código, sempre em função dos domínios de comunicação, dos interlocutores com quem se está falando e de outros importantes fatores relacionados ao contexto linguístico.

Diante da situação de bilinguismo, pode ocorrer ainda a morte de um dos dois sistemas. É possível que a comunidade retorne ao monolinguismo, optando somente pelas variedades intralinguísticas do sistema sobrevivente. Fatores sociais como o grau de segregação e de integração das comunidades envolvidas definem qual sistema linguístico será privilegiado.

Alkimin e Tarallo (1987) reforçam que nem todo contato linguístico tem como consequência a morte. Numa situação de contato entre dois grupos étnicos e linguísticos opostos, a urgência de um meio de comunicação pode fazer surgir uma língua de emergência, com funções básicas e restritas, chamada de pidgin. O pidgin se mantém como segunda língua nas comunidades em que é usado. Trata-se de uma língua franca para comunicação entre grupos linguisticamente distintos. Assim, Alkimin e Tarallo (1987) reiteram que o pidgin não é língua mãe de ninguém, servindo às necessidades de uma comunidade estabelecida por um período específico. Ainda assim, pode deixar de ser língua de ninguém, pois, a partir da transmissão intergeracional, é possível a aquisição de falantes nativos. Nesses casos, ele assume o estatuto de língua natural. Quando isso ocorre, diz-se que o pidgin se criouliizou.

Os autores deixam claro, porém, que "[...] nem toda situação de contato entre línguas produz mesclas do tipo pidgin. A natureza das relações sociais instaladas na situação de contato é um fator importante para o surgimento (ou não) do pidgin." (ALKIMIN; TARALLO, 1987, p. 86). Nascido inicialmente nas costas da África, como resultado do contato entre o português e as línguas africanas, esse tipo de língua já foi encontrado em outras partes do mundo, decorrente de relações comerciais ou do deslocamento de grupos étnicos distintos para uma mesma região. Enfim, o panorama da história sociolinguística angolana também se desenvolveu a partir do contato de línguas, o que justifica a breve descrição de alguns conceitos relevantes aqui apresentados. Sendo as noções de redes sociais e bilinguismo, assim como a de morte de línguas, elementos fundamentais quando tratamos de variação e contato linguístico, passemos à abordagem sucinta desses conceitos.

### **3.1 Redes sociais**

Embora reconheçamos que o conceito de rede é um tema que persiste, transformando-se, incorporando grupos de campos teóricos e até mesmo ideológicos diversos, tendo ganhado novos contornos com a emergência das tecnologias da informação e dos mundos virtuais, a definição

de rede social é antiga e também ganhou importância para a linguística. Para Milroy (1980), a rede social de um indivíduo é o conjunto de relações estabelecidas com os outros e a análise das redes sociais, conseqüentemente, considera as diferentes estruturas e propriedades dessas relações, levando em conta os vínculos de todos os tipos no interior de um conjunto de indivíduos. A análise de redes considera que os indivíduos se organizam em comunidades pessoais, que lhes conferem sustentação para resolver os problemas cotidianos.

Milroy e Milroy (1992) afirmam que as pessoas podem se relacionar localmente com maior intensidade, de modo que quase todos os membros de uma mesma comunidade se conheçam. Entretanto, algumas pessoas podem ter a possibilidade de ampliar seu conhecimento e atuação para fora da comunidade, aumentando o número de pessoas que conhecem e vivenciando relações menos intensas, enfraquecendo suas redes sociais. As redes sociais são, portanto, ancoradas nos indivíduos e configuram-se como um sistema de relações pessoais que sobre eles exerce efeitos.

Num estudo sobre bairros de classe trabalhadora em Belfast, Milroy (1980) verificou que tais bairros eram habitados por pessoas que, em decorrência de limitações de ordem econômica, não apresentavam grande mobilidade territorial. Assim, elas interagiam socialmente no próprio bairro, o que favorecia um sentimento de pertencimento e a atribuição de um valor social positivo para aquele território, o que a autora chamou de localismo. Essa rede social densa justificava a emergência das variantes vernaculares. Nas grandes cidades, porém, as redes sociais de indivíduos de maior poder aquisitivo e *status* social são mais abertas, pois os indivíduos ultrapassam as fronteiras de seu território, não conhecendo uns aos outros e estabelecendo relações mais dispersas e fugazes. É como se tais relações fossem regidas por uma supranorma, representada linguisticamente pela modalidade padrão da língua.

Nesse sentido, é possível afirmar que, provavelmente, sujeitos cujas redes sociais são mais abertas estão mais expostos a influências, tanto culturais quanto linguísticas, que podem afetar o uso da própria língua e, até mesmo, a relação estabelecida com seu grupo etnocultural.

### **3.2 Bilinguismo e diglossia**

Há mais de um modo de tratar a questão do multilinguismo, e também do bilinguismo, uma vez que este é um aspecto daquele, de modo que o que é concebido para um, funciona também para o outro. Couto (2009) ressalta que é possível dizer do bilinguismo territorial e do bilinguismo individual.

Quanto ao bilinguismo territorial, o autor afirma que ele surge em função das migrações de povos e suas respectivas línguas, o que acaba colocando em contato duas ou mais línguas em determinado território. Couto (2009) afirma que esse contato faz surgir ecologias linguísticas complexas,<sup>7</sup> pois quase sempre um povo mais forte delimita determinada área como sendo seu território e, desconsiderando que ali habitam outros povos minoritários e mais fracos, impõe aos demais sua língua e sua cultura, caracterizando-as como a língua e a cultura de todo o território do Estado.

Para explicar tal situação, o autor apresenta o exemplo da Índia. Os invasores ingleses delimitaram como território indiano um espaço em que coabitavam diversos povos e línguas diferentes. Couto (2009) afirma que a região compreendia cerca de 200 línguas pertencentes às famílias indo-europeia, dravídica e sino-tibetana. Assim, atualmente, a constituição do país reconhece 15 línguas oficiais. Após a independência da Inglaterra, em 1947, a Constituição declarou o hindi como língua nacional, cuja escrita é o devanagari, embora para alguns essa língua seja a mesma que os mulçumanos do Noroeste e do Paquistão chamam de urdu, e cuja escrita é o árabe. Entretanto, a grande resistência ao hindi, por parte dos falantes de línguas dravídicas do Sul, levou à declaração da língua inglesa como língua nacional, até 1965. Como a resistência ao hindi não diminuiu, a língua do invasor foi declarada oficial por tempo indeterminado. Como se pode ver, o caso da Índia violaria, conforme ressalta Couto (2009), o princípio de uma língua, um povo, um território.

A maioria dos países africanos também herdou situações multilíngues extremamente complexas, semelhantes às existentes na Índia. Para Zau (2002), os governos vivem procurando minimizar os conflitos, através de uma política de procura de equilíbrio entre o desejo natural de desenvolver as respectivas línguas como símbolo de identidade coletiva e a dificuldade que representa o número elevado de línguas faladas pelas populações. Assim, acabaram por optar pela forma cômoda de conservar a língua vinda da situação colonial, não só como língua utilizada para as relações internacionais, mas também na administração e no ensino. Podemos afirmar, com certeza, que Angola e os demais países africanos de língua oficial portuguesa enquadram-se perfeitamente nessa situação.

Couto (2009) afirma que a maioria dos estudos dedicados ao bilinguismo leva em conta o bilinguismo individual, considerando a mente do indivíduo como o *locus* do contato de

---

<sup>7</sup> Couto (2009) chama de ecologia linguística ou ecolinguística o estudo das relações entre língua e meio ambiente, considerando que o Ecosistema Fundamental da Língua (EFL) é constituído por um povo que, necessariamente, habita determinado território.

línguas e, conseqüentemente, do bilinguismo. Esse foco para a questão desenha-se nesse sentido desde Weinreich (1953). Assim, autores como Dittmar (1976), Hackey (1968) e Heye (2003) apresentam diversas definições de bilinguismo individual. Para Weinreich (1953), o bilinguismo caracteriza-se como a prática de usar alternadamente duas línguas. Os estudos desse autor abordam os fenômenos de interferência recorrentes na fala de sujeitos bilíngües e aponta-os como resultado de contatos linguísticos.

Hackey (1968) considera bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Nesse sentido, o bilinguismo não seria um fenômeno da língua, mas uma característica de seu uso, uma característica da fala, sendo propriedade do indivíduo. Dittmar (1976), por sua vez, afirma que bilinguismo é um termo usado para uma situação linguística em que duas línguas coexistem dentro dos limites de uma sociedade. Desse modo, entende-se que há bilinguismo quando um indivíduo emprega mais de uma língua para se comunicar. Entretanto, o autor nos alerta que essa comunicação pode ser total ou parcial, o que colocaria o falante bilíngüe dentro de uma espécie de escala de domínios das línguas por ele faladas. Essa também é a posição de Heye (2003), que afirma que a pessoa bilíngüe pode encontrar-se em posição de igualdade ou de dominância em relação às línguas que fala. No primeiro caso, o bilíngüe usa igualmente bem as duas línguas. Na posição de dominância, porém, ele usa uma língua com mais frequência e fluência do que outra.

Marcelino (2009) acredita que a melhor caracterização de um bilíngüe deve ser em um *continuum*, ao invés de se pensar em classificações definitivas do tipo “é bilíngüe”, “não é bilíngüe”. O autor entende que, por mais que se defina o que é um bilíngüe ou se alongue ou encurte as possibilidades de inclusão no *continuum* de quem é ou não é, todos os tipos possíveis de bilíngües podem ser classificados com base em uma diferenciação pautada na aquisição: aquisição simultânea e aquisição consecutiva das línguas. Na aquisição simultânea, a língua X foi aprendida ao mesmo tempo em que se desenvolveu a aprendizagem da língua Y. Já na aquisição consecutiva, uma língua foi adquirida depois da outra.

Assim, os bilíngües simultâneos seriam aqueles que crescem em contato com duas línguas desde a primeira infância, tendo maiores chances de se tornarem falantes nativos em duas línguas. Marcelino (2009) afirma que os contextos mais favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de bilíngüe é a exposição, desde cedo, em casa, por um dos pais ou mesmo pelos dois; ou ainda a convivência em contextos em que a língua de instrução é a L2, mais comuns em escolas internacionais ou mesmo como resultado de migração.

A classificação dos sujeitos bilíngues poderia basear-se, então, em competências ligadas a leitura, escrita, compreensão, fala etc. De modo semelhante, Macnamara (1966) adota uma visão de *continuum* para classificar os indivíduos bilíngues. Com base em quatro habilidades linguísticas, fala, compreensão auditiva, leitura e escrita, o autor afirma que um bilíngue é alguém que possui ao menos uma das habilidades, mesmo que em grau mínimo. Isso resulta no fato de que pessoas que apenas leem, ou leem e redigem, ou só compreendem a língua, já poderiam ser consideradas bilíngues.

Vilela (1999), por sua vez, define os termos bilinguismo e multilinguismo do ponto de vista psico e sociolinguístico, pondo-os em relação com as línguas em contato. Isso é, sem dúvida, também o caso de Angola. Do ponto de vista psicolinguístico, no contexto das línguas em contato, o bilinguismo (e multilinguismo) é definido como a situação na qual os mesmos falantes, alternadamente, usam línguas diferentes. O lugar de contato é constituído por esses falantes. Do ponto de vista sociolinguístico, são os mesmos grupos que falam, alternadamente, as línguas diferentes. Há, assim, o bilinguismo individual e também coletivo.

Chamamos bilinguismo coletivo, de acordo com Zau (2002), o fato de existir uma sociedade, um grupo ou uma instituição social determinada que utiliza duas línguas como meio de comunicação. Zau (2002) reforça que a existência de duas línguas num mesmo contexto social implica que os indivíduos sejam bilíngues, mesmo que o bilinguismo coletivo não dependa nem do número de bilíngues nem da intensidade do bilinguismo. Contrariamente ao que se pode pensar, o bilinguismo coletivo é extremamente frequente e variado, ao ponto de se poder afirmar que não há duas situações bilíngues idênticas. Assim, a análise de uma sociedade bilíngue não pode deixar de considerar dois pontos de vista: as pessoas que falam as duas línguas e as funções que cada uma das línguas cumpre na vida social.

Lyons (1982) afirma que, de modo geral, o uso de duas ou mais línguas é dividido em domínios determinados por questões como o local, os participantes do evento e o assunto abordado, de modo que tais aspectos caracterizam uma diferenciação funcional. Assim, podemos ter uma língua falada no ambiente familiar, voltada para um assunto doméstico; e outra usada fora de casa, para outras interações e a serviço de outros assuntos. Schmidt-Rohr (1932) abordou o conceito de domínios na descrição de comunidades de fala bilíngues e observou como ocorria a mudança de códigos. Zau (2002) explica que, na prática, o bilíngue utiliza cada uma das línguas que domina em circunstâncias e com pessoas diferentes, o que produz, necessariamente, um desequilíbrio no uso dos dois idiomas e nas diferentes funções que eles preenchem.

Para Fishman (1985), a mudança de códigos está ligada a três aspectos importantes: a) a preservação linguística atua como uma função da integridade dos grupos, especialmente em manifestações ideológicas de lealdade grupal em contextos nacionalistas; b) habitantes de áreas urbanas tendem mais à mudança de código do que habitantes de áreas rurais e c) a língua de maior prestígio substitui a de menor prestígio. Todos os aspectos mencionados por Fishman puderam ser observados nas falas dos nganguelas bilíngues, conforme explicitaremos, de forma mais detalhada, no capítulo 7.

Para Fishman (1999), a capacidade de muitas sociedades para manter duas línguas, cada uma para uma finalidade distinta, tem sido denominada como diglossia. Sendo assim, diglossia seria a distribuição complementar generalizada de funções entre as línguas de uma comunidade. Nesses quadros, é claro que as línguas raramente são hermeticamente fechadas entre si e podem influenciar umas as outras, tanto oralmente, quanto por escrito, embora tenham funções diferentes.

Como já foi dito, bilinguismo e diglossia são independentes, de modo que pode haver diglossia sem bilinguismo e bilinguismo sem diglossia. Se guardamos, para uma definição do bilinguismo, a ideia de uso de línguas consensualmente separadas, há, naturalmente, numerosas redes de vozes, comunidades de fala e até mesmo organizações políticas que podem ser caracterizadas dessa forma.

### **3.3 Morte de línguas**

Mariani (2004) discute as políticas que as nações europeias em vias de constituição desenvolveram em relação às próprias línguas e às novas línguas recém-descobertas. Seu trabalho focaliza o tratamento dado às línguas indígenas brasileiras e o estabelecimento de políticas portuguesas de defesa e implantação do idioma português no mundo novo. Ao projeto de defesa e de expansão da língua portuguesa na colônia brasileira, a autora chama de colonização linguística. O termo recobre fatos resultantes do acontecimento linguístico que foi o encontro de grandes potências com povos com línguas diferenciadas e sem contato anterior.

Para Mariani (2004), a denominação colonização linguística justifica-se, uma vez que um processo colonizador, tomado como um acontecimento, não existe sem as línguas. Nesse sentido, a colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico provocado pelo processo colonizador que, na defesa da unidade, da clareza e do entendimento na comunicação, tenta apagar a política de sentidos de uma ou várias das línguas em contato.

Nesse processo, circulam imagens e ideias sobre as línguas constitutivas de povos

culturalmente distintos, de modo que uma dessas línguas, a língua colonizadora, visa impor-se sobre as outras. Como resultado, "[...] a colonização linguística produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provoca reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos, além de rupturas em processos semânticos estabilizados." (MARIANI, 2004, p. 74).

Em condições semelhantes, o processo de colonização linguística também se deu em território africano, como tivemos oportunidade de discutir. Na defesa pela unidade, clareza e entendimento na comunicação, tentou-se apagar a política de sentidos de várias das línguas africanas em contato com o português, o que pode ter afetado a vitalidade de muitas delas.

Fishman (1991b) trata a questão da vitalidade ou não das línguas utilizando uma interessante metáfora. Segundo o autor, para saber diagnosticar determinada doença, é necessário que o médico busque familiaridade com seus sintomas e suas causas, a fim de que consiga diagnosticá-la facilmente e indicar o melhor tratamento em busca da cura. Assim também ocorre com a morte de línguas. Fishman (1991b) alerta que é difícil confirmar a existência de um processo de morte, pois as línguas mudam lentamente, num movimento cumulativo dificilmente observável sem a presença de dados confiáveis.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), uma língua morre quando morre seu último falante e com ela desaparece uma maneira de olhar e organizar o mundo, específica do povo que a falava. Com ela desaparece, também, o conhecimento e o saber acumulados por esse povo durante sua história. Enfim, Hagège (2000) conceitua morte de línguas baseado numa visão que carrega consigo um toque de esperança, aliado a um desafio para os linguistas. Segundo o autor,

uma língua dita morta não é senão uma língua que perdeu o uso da palavra. Entretanto, uma língua morta continua a existir porque basta que uma língua desaparecida seja de novo falada para que deixe de estar morta. A morte de uma língua é, simplesmente, a morte da palavra. (HAGÈGE, 2000, p. 39).

Todavia, não se pode negar que a extinção de uma língua é uma perda incomparável e inestimável para a diversidade humana, tão irrecuperável que Moseley (2009) a compara com o desaparecimento de espécies de fauna e flora. Crystal (2004) afirma que “os ecossistemas mais fortes são aqueles que têm maior diversidade, pois a uniformidade crescente traz perigos para a sobrevivência de uma espécie a longo prazo.” (CRYSTAL, 2004, p. 68).

Porém, como impedir o desaparecimento de tais línguas? A Unesco (2018) defende a documentação e a gravação de conversação para preservação. Todavia, não podemos nos

esquecer de que uma língua pode desaparecer quando o indivíduo ou grupo de indivíduos que a fala não queira mais representar a realidade ao seu redor sob a forma dessa língua e prefira substituí-la por outra, ou ainda modificá-la a partir do contato linguístico. A língua também pode estar ameaçada devido a alguma espécie de pressão simbólica que o falante possa sofrer. Tal fato pode ser visto como uma estratégia de sobrevivência e não deixa de ser uma forma de resistência, quando se abandona a língua para preservar, muitas vezes, a própria vida (HAGÈGE, 2000).

Silva (2002) apresenta-nos uma ampla bibliografia sobre o estudo de morte de línguas, com preocupações relacionadas ao tema e que têm gerado estudos significativos desde 1934. A autora considera que pensar sobre as questões associadas à mudança linguística em línguas que estão reduzindo seu escopo e uso ou deixando de ser faladas nos ajudará a compreender melhor a aquisição da linguagem, a maneira como as mudanças linguísticas atuam e, conseqüentemente, permitirá formular teorias linguísticas mais sólidas.

É fato que as línguas se transformam ao longo do tempo, devido a mudanças linguísticas estruturais que podem gerar morte de línguas ou casos de mudanças linguísticas abruptas. Nos casos de morte de línguas, as mudanças ocorrem de forma tão abrupta que não é possível identificar os estágios de desaparecimento de uma determinada língua. Os casos de morte de línguas estão relacionados a situações diversas. Pode ocorrer de o pesquisador não conseguir investigar o processo de desaparecimento da língua pela existência de apenas um ou de um número muito reduzido de falantes vivos daquela língua. É possível, ainda, que a morte de uma língua esteja relacionada a opressões políticas impostas a seus falantes, como o extermínio de seus indivíduos e o medo dos sobreviventes que, a fim de não serem identificados como pertencentes ao grupo exterminado, deixam de falar a língua materna. O terceiro caso de morte de línguas mencionado por Silva (2002) considera situações em que a língua deixa de ser usada coloquialmente e passa a ser mantida apenas em situações de ritual, de modo que seus falantes acabam por lembrar-se apenas de alguns itens lexicais e não sabem o conteúdo semântico do que está sendo falado.

As primeiras propostas preocupadas com a questão da morte de línguas mencionavam seu processo de extinção, sem que houvesse a preocupação em documentá-lo. A preocupação central girava em torno de obter uma descrição linguística o mais completa possível, antes que a língua desaparecesse completamente. Silva (2002) explica que trabalhos das décadas de 40 e 50 partem para a tentativa de postular hipóteses que consigam explicar por que certas línguas deixam de ser usadas e tornam-se extintas, mas ainda não conseguem analisar os processos

relacionados à extinção. Somente em 1973, com os trabalhos de Dorian sobre os falantes do gaélico escocês, tem-se uma descrição mais detalhada sobre os processos relacionados à extinção de uma língua. Dorian (1973) sugeriu a classificação dos falantes como fluentes e semi-falantes. Já Silva (2002) acrescentou a essas duas categorias, os falantes inseridores.

Os falantes fluentes são aqueles proficientes na língua, reconhecidos pela comunidade como falantes plenos. Os semi-falantes são os indivíduos geralmente mais jovens que os falantes fluentes e que têm algum grau de proficiência na língua, mas tendem a fazer uso de uma variedade simplificada. Já os inseridores seriam os indivíduos que fazem uso da estrutura gramatical de uma outra língua, mas inserem itens lexicais da língua em extinção em seu discurso.

O primeiro ponto a ser analisado em relação à morte de línguas é o fato de essas comunidades estarem em contato com outras comunidades linguísticas de maior prestígio econômico e social. Essa situação leva os falantes, geralmente mais jovens, da língua de menor prestígio a fazerem uso restrito de sua língua materna, favorecendo a perda de alguns de seus aspectos funcionais.

Apesar de reconhecer que os processos de mudanças linguísticas ocorrem muito mais rápido nos casos de línguas em processo de extinção do que nas línguas que não se encontram ameaçadas, Silva (2002) adota a morte de língua como um caso de mudança linguística, nomeando-a como mudança linguística abrupta. Nesses casos específicos de mudança linguística, observa-se como fator primordial o fato de os pais geralmente deixarem de falar a língua minoritária com os filhos, fazendo com que as gerações mais novas não se tornem fluentes na língua ameaçada de extinção.

Na tentativa de caracterizar a morte de língua, a literatura em questão apresenta duas categorias, embora Silva (2002) reconheça não haver consenso em seu uso. De toda forma, a morte de línguas pode ser categorizada em suicídio de língua e assassinato de língua. O suicídio de língua ocorre quando duas línguas relacionadas e em contato interagem intensamente, sendo que a língua de menor prestígio aparenta cometer suicídio, absorvendo continuamente material da língua de maior prestígio. Já o assassinato de língua ocorre com a perda gradual da língua minoritária ou de menor prestígio, quando a língua passa a ser obsoleta. Nesses casos, os falantes da língua ameaçada relutam em continuar utilizando-a em suas comunicações e, muitas vezes, isso ocorre sem que haja relação entre as línguas ou a incorporação de empréstimos.

Silva (2002) afirma que os processos de perda de língua apresentam certas características, como a perda de irregularidades, a redução de alomorfia e o movimento de

estruturas sintéticas para estruturas analíticas. A redução e a adaptação de estruturas linguísticas são sinais de que uma língua pode potencialmente se tornar extinta. Algumas mudanças podem ser motivadas pela língua dominante, entretanto fatores extralinguísticos também são responsáveis pela morte de língua.

Normalmente, segundo Fishman (1991a), as línguas minoritárias carregam uma imagem social negativa, que deve ser combatida. É preciso desenvolver um sentimento de autenticidade e de beleza em relação a elas. A língua ameaçada pode, por exemplo, deixar de ser usada por associar-se, no imaginário daquela comunidade, a pessoas mais velhas e ultrapassadas ou com pouco desenvolvimento pessoal ou comunitário. Esse tipo de rejeição social pode, por sua vez, acelerar a extinção de uma língua. Parece ser esse o caso da língua nganguela, ligada intimamente à cultura e aos modos de vida de um povo que sofre preconceito e discriminações diversas.

Fishman (2001) considera que o recente alarme sobre o desaparecimento de milhares de línguas no mundo inteiro é justificado. Essa situação atinge principalmente as línguas menores e de menor prestígio. O caso merece atenção especial, com a análise dos diferentes graus de severidade do problema, a avaliação histórica das funções sociais que determinadas línguas têm ocupado e do resultado do impacto das línguas e culturas mais hegemônicas sobre outras. A finalidade das ações dos processos de reversão de morte de línguas deve considerar a necessidade de compreender, limitar e corrigir a perda de funcionalidade social que as línguas menores desenvolvem diante do contato com línguas de maior *status* e prestígio.

Embora não seja o único fator a ser considerado nos estudos sobre as coletividades humanas, que podem considerar aspectos biológicos, antropológicos e muitos outros, a linguagem tem grande relevância por sua íntima relação com a cultura de um povo. Uma língua associada a uma etnia é mais do que apenas uma ferramenta de comunicação, pois não está desvinculada de seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de um determinado grupo étnico (AGUILERA, 2008). Cada vez mais, os esforços para manter as línguas ameaçadas se opõem a processos muito mais fortes, postos para a sociedade moderna e globalizadora.

A aproximação entre povos e culturas, promovida pela modernização e pela globalização, além de aumentar a interação entre eles, aumenta também o risco de promover interações baseadas na dependência do mais fraco pelo mais forte. Diante do quadro geral apresentado pelas sociedades modernas, os esforços pela reversão dos processos de morte de línguas são levados adiante por convicções como a democracia cultural e os direitos das

minorias. Embora todos acreditem que a globalização apresente benefícios inegáveis, quando esses benefícios são perseguidos em detrimento de uma identidade cultural, eles se tornam injustificáveis, transformando-se em sacrifício desnecessário.

Muitos efeitos da modernização afetam diretamente a constituição das comunidades, Fishman (2001) salienta que uma comunidade virtual não é a mesma coisa que uma comunidade real. A comunidade real é a verdadeira arma nos processos de reversão de morte de línguas. É por meio dela que os indivíduos se relacionam, através de laços de parentesco, carinho e amizade. Pode parecer uma arma pouco potente e eficaz, mas ainda é através da comunidade real que a transmissão intergeracional de uma língua ocorre, no seio das famílias. Por isso, avaliar as atitudes linguísticas dos falantes de nganguela e verificar em quais domínios de comunicação a língua ainda apresenta vantagens em relação à língua portuguesa é fundamental para pensar políticas de valorização das línguas nacionais como um todo.

## 4 O PAPEL DA ESCOLA E DA IGREJA NA MANUTENÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS

O caminho das línguas humanas é moldado por influências das mais diversas. Nesta seção, considerando o contexto da estrutura colonial e as políticas implementadas a partir de então, apontamos o fundamental papel da escola e da igreja para o desenvolvimento das línguas. Mais adiante, focalizaremos como essa realidade apresenta-se na região estudada.

### 4.1 Escola e igreja: um só caminho

Não se pode negar a importância do papel da escola na manutenção das línguas nacionais. Sua ação no sentido de acelerar seu processo de desaparecimento e morte, porém, também não pode deixar de ser considerada. Para Hagège (2000), os Estados têm tido as escolas como um dos principais instrumentos de execução das línguas. A implementação de medidas explícitas de abolição ou de promoção é apenas um aspecto do papel da escola no processo de morte das línguas. Historicamente, segundo o autor, a escola é lugar e instrumento de uma agressão de longa duração. As políticas dos governos do Canadá e dos Estados Unidos, por exemplo, declaravam que o único meio de

[...] civilizar as crianças índias era subtraí-las à influência bárbara dos seus meios de nascença, transferindo-as para pensionatos distantes de suas aldeias. Essa operação de afastamento foi, por vezes, realizada à força. As famílias eram demasiado desfavorecidas para poderem fazer regressar os seus filhos, mesmo durante as férias de verão. Em todas as escolas, [...] a utilização das línguas ameríndias era absolutamente interdita e toda a infração era punida de uma forma tão severa quanto humilhante, mesmo quando as crianças eram ainda muito pequenas. (HAGÈGE, 2000, p. 117).

Hagège (2000) explica que, em alguns locais, esse sistema persistiu até o início dos anos 1970. O autor insiste em demonstrar as estratégias utilizadas pela escola americana para cercar o direito dos sujeitos ao uso de sua língua materna, com especial atenção às crianças: "Uma sábia encenação com figuras caricaturadas e personagens assustadores era utilizada na escola, a fim de extirpar toda a ligação com as culturas índias, fazer surgir as suas línguas como criações diabólicas e eliminar pelo medo toda a vontade de as utilizar." (HAGÈGE, 2000, p. 118).

Em Angola, porém, a atuação das escolas teve caráter contraditório, primeiro porque o sistema de ensino desenvolveu-se de forma irregular; segundo porque havia diferentes concepções sobre o papel das línguas vernáculas na educação. Durante a administração portuguesa, conforme explicita Zau (2002), o ensino estatal só se desenvolveu onde havia

concentração de população colonial, isto é, nas principais cidades, de modo que, nas zonas rurais, o ensino era administrado por missões católicas e protestantes, conforme já salientamos. Isso significa dizer que grande parte dos angolanos se escolarizou por meio das missões. Nesse sentido, a escola angolana visava perpetuar a colonização, não demonstrando qualquer preocupação em ensinar sobre a realidade da colônia e trazendo, quase que exclusivamente, temáticas ligadas a Portugal e Europa.

Zau (2002) confirma tal afirmação, ao apontar que os manuais de leitura, por exemplo, bem como os materiais utilizados para ministrar os conteúdos das disciplinas de geografia e história eram os mesmos utilizados na metrópole. O autor esclarece que, mesmo nas missões, apenas o catecismo era ensinado em língua africana. Esse ensino missionário apresentava Portugal como uma grande e civilizada potência e excluía qualquer possibilidade de manifestação contra a colonização, tendo se prolongado de 1482 a 1845 e configurando-se como a primeira fase da história do ensino em Angola. Dessa maneira, podemos dizer que esse período da história da educação no país confunde-se com a própria história da colonização, marcada pelas cerimônias de batismo e pela catequização, instrumentos fundamentais utilizados pelos portugueses na tentativa de modificar os hábitos culturais dos povos que iam "encontrando".

Em relação aos esforços para a produção de material em línguas nacionais, Zau (2002) afirma que, em 1556, foi impresso, para fins evangélicos, um manual bilíngue (em língua quicongo e em português), de autoria do Frei Gaspar da Conceição. Em 4 de Março de 1624, a divulgação, em quicongo, da "Cartilha da Doutrina Cristã", do padre Marcos Jorge, representou o primeiro livro impresso numa língua africana falada no hemisfério sul, quase duas décadas após a criação da primeira escola de ler e escrever em Luanda, em 1605, uma das primeiras de toda a África negra. Em 1642, foi impresso, na cidade de Lisboa, o primeiro catecismo em quimbundo. Tratava-se de uma obra bilíngue, já que havia texto também em português. Essa obra foi organizada pelo padre Francisco Paccónio e, em 1661, saiu a segunda edição, o que prova que a obra foi relevante para o ensino das noções da doutrina cristã, tendo sido editada durante mais de dois séculos (ZAU, 2002).

Outras obras escritas em línguas nacionais foram sendo publicadas. Em 1659, o missionário capuchinho italiano Giacinto Brusciotti da Vetralla escreveu uma gramática e um vocabulário da língua quicongo, que foram traduzidos pelo bispo D. António Tomás da Silva Leitão e Castro e publicados pela Imprensa Nacional, de Luanda. Intitulado "Regras para mais fácil inteligência do difícil idioma do Congo", o material teve a primeira edição feita em Roma.

No final da última década do século XVII, em agosto de 1697, foi publicada em Lisboa a primeira gramática de quimbundo. A obra foi intitulada "A arte da língua de Angola", de autoria do sacerdote jesuíta Pedro Dias. Pouco tempo depois, em dezembro de 1704, foi publicado um catecismo, de autoria do bispo D. Luís Simões Brandão. Esse catecismo foi usado nas escolas até o início do século XIX. No ano de 1715, foi impressa em Lisboa uma pequena obra, cujo título era "Doutrina Cristã". Esse pequeno catecismo, que veio substituir a obra de 1642, estava escrito em duas línguas, português e quimbundo. O seu autor foi o padre José de Gouveia de Almeida, natural de Luanda e presidente da Santa Casa da Misericórdia. Finalmente, em 1784, fez-se nova edição do catecismo de 1642, que o Marquês de Pombal havia proibido em 1772, sob o pretexto de que era permitido usar somente a língua portuguesa, mesmo na evangelização. Em 1864, já depois da emergência do ensino público, foi editada a obra "Elementos Gramaticais da Língua N'Bundu", por Manuel Alves de Castro Francina e Saturnino de Sousa Oliveira, bem como o "Vocabulário de língua kimbundu", organizado por Saturnino de Sousa Oliveira (ZAU, 2002).

Enfim, determinados a difundir a fé cristã, esses e muitos outros religiosos deram especial atenção às línguas nacionais. Entretanto, Zau (2002) explica que, ao começar o século XIX, as missões, em toda a Angola, encontravam-se em franca decadência, sendo que, em 1834, foram extintas as ordens religiosas.

Em relação ao protestantismo, podemos afirmar que sua entrada em Angola ocorreu com a chegada dos calvinistas, na época da ocupação de Luanda pelos holandeses. Todas as missões, dada sua inserção rural, tiveram como preocupação o ensino religioso nas línguas africanas. Além disso, em carta de 8 de outubro de 1887, Héli Chatelain, linguista de nacionalidade suíça, anunciava à família seu regresso à Europa, no intuito de imprimir alguns livros de quimbundo, o que veio a acontecer em 1889, com a impressão de gramática escrita por ele naquele idioma (ZAU, 2002).

Zau (2002) afirma que um outro exemplo de uso das línguas africanas nos materiais utilizados para difusão da fé cristã foi a impressão de partes do evangelho e das antigas escrituras, bem como outras publicações em português-bunda e português-nhema, em 1928, na pequena tipografia da missão protestante do Muié.

Para Chicumba (2013), as escolas das missões ligadas a essas duas religiões trouxeram, indiscutivelmente, benefícios para a educação e o ensino dos povos autóctones. Zau (2018), por sua vez, tem opinião contrária e afirma que as missões religiosas, para além das noções catequéticas, conhecimentos bíblicos e teológicos, nada ensinavam. Apesar dessa avaliação,

Zau (2018) credita a essas missões o fato de que "[...] procuravam, desde o início, respeitar e estudar as línguas africanas como línguas de identidade cultural, na indispensável cooperação com a língua portuguesa, como língua oficial e de escolaridade." (ZAU, 2018, p. 02). Ainda hoje, é possível afirmar que a igreja demonstra certo respeito pelas línguas autóctones, buscando aproximar-se dos fiéis por meio do uso de suas línguas maternas, conforme revelado pela seguinte nota de campo:

*Hoje fomos ao Bairro Boa Vida, os jovens do Movimento Escoteiro deveriam participar da missa matinal e segui com meu filho para esse compromisso. Meu marido nos deixou na porta da igreja. O prédio é simples, reboco exposto, na frente, um pátio de terra batida. A porta ainda fechada. Em frente a uma pequena área coberta, umas três ou quatro mulheres reunidas conversavam. Vestem-se de modo peculiar aos domingos. Usam saias longas, sempre depois dos joelhos. Aquelas que se arriscam a colocar calças compridas, amarram um pano à cintura, ficando, logo, com saias compridas também. Penso que deveria ter vindo de saia. Lembro do meu guarda-roupa, quase todas as saias deixam de cobrir os joelhos. Ainda bem que vim de calças! Meu filho olha no relógio e resmunga: "- Nada por aqui começa na hora". Não é isso! O ritmo do angolano é outro, o tempo parece não ser marcado pelo relógio, mas pela vida da comunidade. Quando marcam às 14, sabemos que nessa hora devemos começar a nos aprontar para sair de casa. Não há muito o que fazer no Boa Vida, talvez, por isso, não haja sinais de pressa. Um homem chega de moto para abrir a igreja. Aos poucos, o grupo ganha corpo. O padre chega. Todos entram. O salão é grande e retangular, com um altar na frente, enfeitado com flores de papel. Os bancos de madeira vão acomodando todos. Um grupo de escoteiros chega e separa um banco no fundo da igreja. Para minha surpresa, a igreja fica lotada e a missa começa. Surpresa maior, a missa em nganguela! Os cantos e leituras e também a homilia.<sup>8</sup> Tudo em nganguela! O padre é uma figura madura e carismática. Na hora da homilia, brinca na língua nacional, alguns riem outros permanecem inertes. Percebo que os adultos e os mais idosos respondem rápido. Os jovens e as crianças nem sempre respondem. Passa-me pela cabeça que talvez não estejam entendendo a língua nacional, por isso a demora em responder e a pouca disposição para rir das graças do vigário. No final da cerimônia, um senhor já idoso apresenta-se para dar os últimos recados e reforçar os pedidos de oferta. Ele lê os recados escritos num caderno, em português e em nganguela. Quando anuncia os pedidos de oferta, o faz da mesma maneira, nos dois idiomas. Tanto os recados quanto os pedidos de contribuição financeira são fundamentais para a vida do grupo, talvez, por isso, mereçam destaque também em português. Caso alguém deixe*

---

<sup>8</sup> Homilia é a prática que instrui os fiéis sobre a religião, principalmente em relação aos evangelhos. Trata-se de um discurso explicativo, dado por um sacerdote, no decorrer de uma missa, após a leitura do Antigo Testamento e do Novo Testamento.

*de entender a mensagem, pode haver prejuízos tanto para a organização do grupo quanto para a saúde financeira da igreja (Menongue - Notas do diário de campo).*

As notas mostram uma igreja organizada em torno da língua nacional, com participação ativa de todos.

Figura 8 - Igreja São Francisco Xavier - Bairro Boa Vida - Menongue



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Figura 9 - Sé Catedral Nossa Senhora de Fátima – Centro de Menongue



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Entretanto, vale ressaltar que o bairro Boa Vida fica afastado do centro de Menongue e que, na igreja central, com exceção da primeira missa da manhã, sempre às 7 horas, as missas

acontecem em língua portuguesa, com utilização de apenas alguns cantos em língua nacional, sempre entoados por corais bem ensaiados e afinados, podendo ser utilizadas tanto a língua nganguela quanto outras línguas angolanas.

Questionado sobre a importância da igreja na relação com as línguas nacionais, o padre da igreja católica em Menongue afirma que, desde sempre, a igreja defendeu e valorizou as línguas nacionais, pois elas, segundo o religioso, são a alma do povo. Por isso, a língua nganguela tem espaço em todas as cerimônias e é valorizada pela igreja. O padre, entretanto, critica a ação governamental, afirmando que "[...] não há interesse do governo em fomentar as línguas nacionais e que, nessa luta, a igreja está sozinha, sem ajuda do governo." (Padre de Menongue – trecho de entrevista).

A vertente protestante da igreja, por sua vez, também guarda o mesmo respeito e demonstra-se preocupada e comprometida com a manutenção e a difusão das línguas nacionais, como representado pelos trechos abaixo, parte de entrevistas realizadas com dois pastores da igreja evangélica Fé Apostólica, na cidade de Menongue, reconhecidos por Pastor 1 e Pastor 2. Ao serem questionados sobre o papel da igreja em relação às línguas nacionais, eles respondem:

A igreja considera as línguas nacionais como substrato essencial da realidade cultural angolana. As igrejas têm sido verdadeiras parceiras do Estado, permitindo que as línguas nacionais prevaleçam e sejam praticadas no seio das famílias. É de todo importante realçar o papel das igrejas no desenvolvimento de ações viradas essencialmente para a necessidade de inculcar em cada cidadão a noção da importância das línguas nacionais. Acredito que a igreja deve realizar ações visando à preservação das línguas nacionais, utilizando-as na proclamação do evangelho, por exemplo. As organizações da sociedade civil e o governo devem trabalhar mais para a valorização, preservação e difusão das línguas nacionais, com vistas a garantir a identidade cultural de cada povo ou tribo e perpetuá-la. (Pastor 1 - trecho de entrevista).

A igreja Fé Apostólica considera tarefa fundamental a valorização das línguas nacionais para facilitar a comunicação entre os vários estratos sociais e preservar a nossa identidade cultural. Nossos fiéis falam principalmente nganguela, quioco e umbundo e essas línguas ocupam espaço nos nossos cultos. Para perpetuá-las, a igreja as utiliza com tradução para a língua portuguesa nos evangelhos, de modo que todos saem com o conteúdo transmitido. (Pastor 2 - trecho de entrevista).

Devemos continuar promovendo campanhas e palestras sensibilizando a comunidade no sentido de considerar as línguas nacionais como nossa identidade cultural, pois nos caracterizam na qualidade de africanos. (Pastor 2 - trecho de entrevista).

De toda forma, não podemos deixar de pontuar que as ações da igreja giram em torno de alcançar mais fiéis, de forma que, como instrumento de relação, a língua continua exercendo sua função na evangelização dos povos africanos. Enfim, após essa pequena digressão, a fim

de mostrar como a igreja lida com a questão na atualidade, voltemos às reflexões acerca da organização educacional no país. Com relação ao ensino, não houve efetivo desenvolvimento em Angola, até o século XIX, situação que Zau (2002) imputa à escravatura, à falta de um planejamento específico, à falta da ação dos governantes e à expulsão dos religiosos.

Chicumba (2013) afirma que, após o encerramento das missões, ocorreu um longo período de carência, até que houvesse, por fim, o estabelecimento do ensino público do ultramar, em 1845, pelo governo de Joaquim José Falcão e, mais tarde, em 1869, por Rebelo da Silva. De toda forma, é possível considerar que o estudo das línguas africanas chegou a despertar, no início do século, algum interesse. Segundo o autor, a Escola de Intérpretes Eduardo Costa, com o curso de língua quimbundo, por exemplo, foi oficialmente inaugurada no dia 17 de julho de 1907.

Chicumba (2013) explica que, em 1919, surge o ensino liceal em Angola, que permitiu que os filhos das famílias mais abastadas frequentassem o ensino secundário. Por causa dessa oferta limitada, havia reivindicações dos colonos europeus e pressões internacionais para seu aumento. No entanto, de acordo com Chicumba (2013), a política do ensino português ainda se assentava sobre dois eixos principais: a assimilação (para aculturar) e a cristianização. O pensamento dominante, de acordo com Zau (2002), era de que os africanos eram inferiores aos portugueses, logo não valia a pena civilizá-los através da educação.

Sendo assim, não é difícil compreender que, baseada no Diploma Legislativo n. 238, de 17 de maio de 1930, a política linguística colonial estabelecesse que

“[...] o ensino indígena tinha por fim "elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas"; enquanto o ensino primário elementar, para os não indígenas, "visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.” (BRITO NETO, 2005, p. 48).

Zau (2002) explica que, em 7 de maio de 1940, foi assinado, na cidade do Vaticano, o chamado Acordo Missionário para o Ultramar. O documento referia-se aos nascidos na terra como "indígenas", "população indígena" ou "pessoal indígena" e estipulava que o uso das línguas africanas era permitido somente no ensino da religião, além de discriminar escolas para os indígenas e para os europeus. Mais tarde, a Lei do Indigenato, em seu artigo 6º, autorizou o uso dos chamados idiomas nativos no ensino, somente como instrumento de difusão da língua portuguesa: "o ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego dos idiomas nativos"

(ESTATUTO, 1954, p. 204). Nesse sentido, a ideia era que as línguas nacionais estivessem a serviço da língua portuguesa no ensino.

#### **4.2 Novas configurações para a educação**

Após a instauração do Estado Novo, oficialmente, era possível a qualquer africano ou mestiço ser reconhecido como assimilado (não indígena) e, assim, atingir o mesmo *status* legal de um europeu. Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar a língua e a cultura portuguesas para um maior número de angolanos. Assim, em 1962, o governo português implementou medidas que fizeram surgir os Estudos Gerais Universitários de Angola (Universidade de Luanda e Universidade de Angola - atual Universidade Agostinho Neto), além de promover a massificação de infraestruturas escolares nas zonas rurais e uma relativa facilidade de acesso à escola pela população autóctone (CHICUMBA, 2013).

Em 1973, de acordo com Chicumba (2013), havia 512.942 alunos em todo o ensino primário, dos quais um terço era português. No contexto da política educacional, cerca de um ano após a independência, em 1977, efetua-se o primeiro diagnóstico do sistema de educação angolano. Neves (2016) afirma que, no final da colonização portuguesa, estimava-se em 85% da população total o índice de analfabetismo em Angola. Por meio desse diagnóstico, de acordo com Chicumba (2013), foi possível verificar que o país apresentava índice significativo de atraso educacional, quando comparado a outros da região austral. Com vistas à alfabetização de crianças e adultos, foi aprovado, em 1977, o Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos.

Assim, definiram-se como princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação os seguintes: "[...] igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos, gratuidade do ensino, ensino obrigatório e laicidade do ensino." (CHICUMBA, 2013, p. 05).

Dois anos após a implementação desse novo sistema de educação, houve uma explosão escolar, uma vez que havia sido determinado o ensino primário gratuito e obrigatório. Nos anos de 1980 e 1981, a rede de ensino angolana contava com 1.600.000 estudantes. Essa explosão revelou uma rede insuficiente, além de precariedades relacionadas ao número e à qualidade dos docentes, bem como aos recursos materiais disponíveis (CHICUMBA, 2013). Zau (2002)

acredita que a situação trouxe problemas, como a não abertura para toda a população, devido à ineficácia do próprio sistema e à alta taxa de retenção escolar.

Para Chicumba (2013), na última década do século passado, o continente africano foi merecedor de uma crescente atenção por parte das organizações internacionais voltadas para educação, cultura, ciência e comunicação. Como exemplo desse interesse, a Unesco propôs um projeto intitulado “Projeto de 3º Plano a Médio Prazo (1990-1995)” e uma outra ação chamada “Projeto de Programa e de Orçamento correspondente à primeira fase (1990-1991)”. Essas ações tinham a finalidade de conjugar os esforços dos Estados membros da Unesco, a fim de contribuírem para uma reestruturação econômica e para o desenvolvimento do continente.

A Unesco afirmou, ainda, conforme temos em Zau (2002),

[...] ter a possibilidade de auxiliar os governos a substituir aquilo que foi importado por aquilo que é endógeno, ou seja, poderá ajudar à substituição de conteúdos frequentemente herdados da época colonial e concebidos para circunstâncias completamente distintas, por outros que tenham em conta a situação das diferentes regiões de África, em finais do século XX. Para tal, fará de modo particular incluir, nos programas escolares, referências às culturas nacionais e locais e recorrerá às diferentes línguas nacionais.” (ZAU, 2002, p. 111).

Nesse sentido, vale salientar que, desde a concepção dos conteúdos pedagógicos até a produção dos manuais escolares, a defesa era de que tudo fosse preparado a partir do próprio contexto cultural. Foi justamente diante do exposto e tendo em vista a necessidade de legislar sobre o papel das línguas nacionais, que o estado angolano criou, em 1985, o ILN, que nasceu com o propósito de realizar o estudo científico das línguas nacionais, de modo a regulamentar a sua normalização e o controle dos dados linguísticos, a fim de favorecer sua difusão.

Em 2001, o sistema de educação angolano passou por nova reforma, considerando a Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001). Essa lei definiu como objetivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo. A referida reforma apontou como princípios básicos da educação os seguintes:

1. Integridade - o sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País;
2. Laicidade – o sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião;
3. Democraticidade – a educação tem carácter democrático;
4. gratuidade – a gratuidade é a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar;
5. Obrigatoriedade – o ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral e
6. Língua – (1). O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa e, (2). O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais (CHICUMBA, 2013, p. 05).

Hamilton afirma que,

[...] de um modo geral, a política linguística da África Lusófona – com evidentes diferenças de país para país – reflete as exigências do ressurgimento cultural, o qual é o componente essencial da construção nacional. Em Angola e Moçambique, o caminho a ser seguido é a legitimação das línguas africanas, desprezadas ou apenas toleradas pelo regime colonial. Esta valorização das línguas africanas aplica-se também à Guiné-Bissau, embora este país, como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, apresente umas diferenças significativas, devido à presença de uma língua crioula. Nos cinco países, o uso da Língua Portuguesa e a relação desta com as línguas africanas ou crioulas têm tido uma importância cada vez maior. (HAMILTON, 1981, p. 26).

Ao reforçar a necessidade de condições específicas para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais, o governo angolano considera a implementação de uma política linguística educacional e aponta para as questões que envolvem o ensino bilíngue num país plurilíngue.

O processo da reforma educativa de 2001 teceu consideráveis orientações a esse respeito, propondo uma investigação que viabilizasse contemplar, no sistema educativo, as seis línguas mais faladas do país, a saber: quimbundo, umbundo, quicongo, cokwe, nganguela e oshykwanyama. Desde 2005, essa implementação vem sendo ensaiada, inicialmente, como experiências piloto, em escolas específicas, tendo como orientação a escolarização na língua de maior influência em cada região (INSTITUTO, 2011). Para melhor compreensão de como se realizou a definição de qual língua ensinar em cada região, é importante observar o mapa de distribuição etnolinguístico angolano, que se caracteriza como a representação sócio-histórica da circunscrição e da extensão regional das línguas nacionais convencionadas para o ensino bilíngue (vide Figura 6, na p. 38).

As principais razões para a introdução das línguas africanas no ensino, na opinião de Joseph Poth, especialista em didática das línguas junto do Instituto Nacional de Educação da República Centro Africana, decorrem, essencialmente:

- Do elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;
- Dos avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;
- Dos progressos alcançados pela psicologia, que realçaram a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;
- Do imperativo de, pedagogicamente, organizar os programas do ensino e da formação, de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África (POTH, 1979, p. 11).

Como é possível constatar, o sistema educativo de Angola tem sido alvo de reformas desde 1975. Entretanto, o tão almejado desenvolvimento do ensino ainda não corresponde à realidade. Neves (2016) atribui essa dificuldade em avançar ao que ela chama de constrangimentos herdados do passado. Para a autora, tais constrangimentos mantêm-se até os dias de hoje e, além disso, ela aponta que debilidades no domínio da língua portuguesa, associadas à não utilização das línguas nacionais no processo de ensino-aprendizagem, constituem ainda aspectos a superar.

Neves (2016) afirma que, em 2004, o vice-ministro da educação, Pinda Simão, revelava, em comunicado à imprensa, que as línguas nacionais angolanas seriam introduzidas no sistema oficial de ensino a partir do ano letivo de 2006, nos primeiros anos de escolaridade, indo da 1ª a 6ª classes.<sup>9</sup> Como já explicitado, a metodologia utilizada consistia em introduzir o ensino nos anos iniciais da língua predominante na zona onde a escola estivesse. O projeto do Ministério da Educação (MED) previa, a partir de 2005, a inserção curricular de seis línguas nacionais em todas as seis classes do ensino primário.

Essas línguas escritas tiveram seu alfabeto desenvolvido pelo ILN, com a cooperação das firmas sul-africanas Maskew Miller Longman e a Associação para a Educação (EBA). Segundo o diretor do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), David Chivela, a primeira fase do projeto de implementação do ensino bilíngue em Angola teve o intuito de elaborar materiais pedagógicos para professores e alunos e a segunda fase, formar professores e assegurar a supervisão da aplicação da metodologia de ensino de línguas nacionais. Tais planos para a educação mostram, por um lado, o esforço do MED pelo melhoramento do processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa e, por outro, pelo reconhecimento das línguas nacionais (NEVES, 2016).

Em momento posterior, as línguas nacionais seriam usadas como veículo de ensino-aprendizagem de conhecimentos técnico-científicos, o que ainda não representa uma realidade. Entretanto, o MED defende a implementação de ações para o desenvolvimento do bilinguismo e a consolidação do português como segunda língua, levando em conta o contexto

---

<sup>9</sup> O sistema de educação em Angola compreende quatro níveis: a) educação pré-escolar, b) ensino primário, c) ensino secundário e d) ensino superior. A educação pré-escolar corresponde ao atendimento em creches, para crianças dos três meses aos três anos de idade. Em seguida, vem o jardim de infância, para crianças dos três aos cinco anos de idade. A fase de iniciação é posterior e atende crianças de cinco e seis anos. O ensino primário vai da 1ª até a 6ª classe, atendendo crianças que completam seis anos até 31 de maio do ano da matrícula. O ensino secundário divide-se em dois ciclos. O primeiro compreende a 7ª e a 9ª classes, com educação regular ou formação profissional básica; e o segundo compreende da 10ª a 13ª classes, com formação média normal ou técnica. O ensino superior, por sua vez, inclui bacharelado ou licenciatura; mestrado de 2 a 3 anos e doutorado de 5 anos (ANGOLA, 2016).

sociolinguístico nacional. Por outro lado, Neves (2016) insiste que o bilinguismo proclamado pelo MED, tendo como principal ação a inclusão das línguas nacionais no ensino primário, no intuito de formar cidadãos bilíngues em Angola, tem sido utópico. As notas do diário de campo traduzem esse mesmo sentimento exposto pela autora, o da ineficácia do ensino das línguas nacionais na escola, pelo menos para o propósito de formar cidadãos bilíngues.

*Matriculamos nossa filha de 10 anos na escola. Ela está no 5º ano do Ensino Fundamental e terá aulas de nganguela. É engraçado vê-la tentando apreender essa novidade. No segundo mês de aulas, ela apresentava preocupações: - Não sei nada de nganguela!- Aos poucos, conseguimos acalmá-la e até chegamos a pensar em contratar um professor particular. Entretanto, percebemos que ela não era a única nessa situação. Menongue é uma cidade que se abriu para a entrada de gente de todo lugar, principalmente depois da instalação das instituições de ensino superior, por isso, as salas de aulas são etnicamente muito diversificadas e a maioria das crianças também não fala nganguela. Umas porque vieram de outras regiões, outras porque não aprenderam a língua em casa. (Menongue - Notas do diário de campo).*

*Já estamos há seis meses em Angola, as aulas de nganguela seguem, por duas vezes na semana, entretanto, ao revisar os cadernos com minha filha e questioná-la sobre como andam as atividades, é possível perceber que ela apenas supõe o significado de algumas palavras e compreendeu algo sobre a estrutura sintática da língua e alguma coisa sobre a formação das palavras e a força dos prefixos, pois consegue realizar exercícios de preencher espaços em branco, em frases simples, mas não desenvolveu qualquer habilidade oral, de leitura ou de escrita (Menongue - Notas do diário de campo).*

As considerações anotadas no diário de campo corroboram as ideias de Neves (2016), que acredita que é possível que um cidadão angolano cuja língua materna não seja a portuguesa torne-se bilíngue, durante o percurso escolar, já que, além da escola, a língua portuguesa é dominante em inúmeras esferas da vida comunitária. O contrário, por sua vez, não seria válido, pois um cidadão cuja língua materna seja o português dificilmente se tornará bilíngue pela aquisição de uma língua nacional na escola. Isso porque tornar-se um bilíngue funcional exige a criação de condições comunicativas para o uso das duas línguas e não apenas de um currículo escolar. Para tanto, as línguas nacionais deveriam ter espaço garantido em diversos domínios sociais, sendo capazes de promover interações efetivas para sua apreensão.

Ao que parece, estamos diante de um modelo fraco de educação bilíngue. As Nações Unidas definem como genocídio linguístico todos os modelos fracos para educação das crianças das minorias, sendo considerados crimes graves contra a humanidade. Skutnabb-Kangas (1999)

explica que o genocídio linguístico é definido como a proibição do uso da língua de um grupo no trato diário ou nas escolas, bem como a proibição da impressão ou da circulação de publicações nessa mesma língua. A proibição pode, naturalmente, ser ostensiva e direta ou dissimulada, indireta, realizada por meios ideológicos e estruturais.

Enfim, os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos. Direitos linguísticos na educação são um pré-requisito para a manutenção da diversidade no mundo e sua efetiva realização é responsabilidade de todos nós. A Lei do Patrimônio Cultural de Angola (ANGOLA, 2005), por sua vez, reconhece as línguas nacionais como bens culturais relevantes e estipula seu ensino, valorização e defesa, por meio de políticas e legislação próprias. Entretanto, a decisão de inserir o ensino dessas línguas no currículo escolar ainda está em desenvolvimento, não sendo tarefa de fácil execução, visto que nem sempre é compreendida ou aceita pela sociedade como um todo. Para Neves (2016),

[...] a inclusão das línguas nacionais no sistema de ensino angolano tem-se debatido com o desinteresse ou oposição de muitos angolanos, porquanto não lhes reconhecem um valor funcional. Contrariamente, defendem o ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), pela garantia de melhor posicionamento no mercado profissional, dentro e fora do país. (NEVES, 2016, p. 125).

Em entrevista ao portal de notícias Angop, da Agência Angola Press, o vice-ministro da educação para a reforma educativa, Pinda Simão, avaliou, em 19 de fevereiro de 2008, que o projeto de introdução das línguas nacionais no ensino estava bem encaminhado, ao que inúmeros leitores manifestaram-se, conforme algumas considerações abaixo descritas:<sup>10</sup>

**Kota Maka** (Luanda): Reforma do tuji, onde já se viu, obrigar miúdos que estão aprendendo o bé-á-bá, um idioma que nunca ouviram e ainda por cima com professores mal formados. A isto é que o Sr. chama reforma? Tenha a santa paciência. Dê instrução e formação adequada aos formadores, livros e manuais para todas as classes, pão e leite para as crianças e já agora aproveite e peça a sua demissão, trungungueiro! Ou será que o Capapinha será o único a fazê-lo!

**Neto** (LUANDA): Estou a áspera de ver os filhos dos ministros gerais e dos beneficiados e novos-ricos a aprender línguas nacionais, ou será só para os filhos do povo que nem portugueses aprendem como dita as regras gramaticais.

**3LLL** (LONDRES): Essa gente gosta mesmo e de aparecer. A semana passada disseram q iriam incerir o INGLES no sistema de ensino primario e agora as linguas nacionais e temos o portugues. Sera q com a euforia de crescimento economico tambem temos criancas super dotadas? Com aqueles professores q precisam ser ensinados sera q as nossas criancas terao capacidade de encaxar a mensagem? porque

---

<sup>10</sup> As declarações foram transcritas tais como aparecem no portal de notícias, cujo endereço eletrônico é <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/17280/implementacao-faseada-das-linguas-nacionais-no-sistema-de-ensino-decorre-a-bom-ritmo>. Acesso em: 22 de jun. 2018.

para além das três línguas ainda temos matemática, ciência e geografia. Por favor não metam a carroça à frente dos burros. Temos tempo, Roma não foi construída num só dia, e lembrem-se q o ciclo primário e a base de todo percurso escolar.

**Anónimo:** Não é preciso inventar mais línguas. Já temos o Português!!! O Português de Angola! É essa a nossa língua nacional. É a única língua que permite identificar angolanos no exterior.

**Anónimo:** Seria tão bom falarmos as nossas línguas, mas a realidade africana só implica mais divisões tribais e complexos. Português e Inglês para todas as crianças. O resto para os interessados a partir do ensino médio. Não atrapalhem as nossas crianças que já pensam em Português (o português de Angola).

**Anónimo:** A verdade dói, mas o que está feito, está feito. Não adianta recuar história a 500 anos. A nossa língua nacional é o Português. Em português nos entendemos. Sejamos práticos. Vamos é angolanizar o português e criar a nossa gramática e o nosso dicionário, porque falamos *bwe fish*. O português angolano bem expressado é o mais bonito! O brasileiro canta demais, o português fala com pedra na boca e não se ouve nada. O angolano fala claramente, soa a italiano. A nossa língua do futuro é Português!!! (português de Angola) (ANGOP, 2008, n.p.).

As demonstrações contrárias ao ensino das línguas nacionais apresentam argumentos dos mais diversos. Entretanto, de modo geral, perpetua-se a ideia de que a língua africana é inferior, oferece poucos benefícios a seus falantes e não merece atenção. Nesse sentido, há os que denominam de português o português falado no país, dando a entender ora que se trata da língua legítima dos angolanos, ora que representa uma língua menor, uma espécie de português corrompido e mal falado. Neves (2016) considera que a língua portuguesa em Angola balança entre ser consagrada ou não uma variante angolana do português. Essa indecisão leva à classificação de alguns desvios à norma do português europeu que em nada contribuí para o sucesso escolar. Pelo contrário, produz uma valoração inadequada das capacidades dos estudantes e leva a comentários semelhantes ao realizado pelo leitor anónimo: "Não atrapalhem as nossas crianças que já pensam em Português (o português de Angola)". Os desvios citados por Neves (2016) vão desde o domínio lexical ao morfosintático, passando, naturalmente, pela pronúncia, conforme salienta Garcia Neto (2009).

Alguns depoimentos chamam a atenção do governo para a necessidade de melhorar as condições de ensino, considerando a formação de professores e a oferta de materialidade adequada nas escolas, relegando para segundo plano a preocupação com as línguas nacionais. Há o apelo pelo ensino da língua inglesa, tendo em vista seu *status* como língua globalizante e as possibilidades de ascensão que os sujeitos acreditam que sua aprendizagem é capaz de proporcionar. Por outro lado, avalia-se que as línguas africanas, de menor valor, não deveriam ser ensinadas. Assim, o governo é acusado de prejudicar os mais humildes com a proposta, de

modo que um dos leitores questiona se o ensino de língua nacional também seria destinado aos filhos dos governantes ou somente às populações em situação de vulnerabilidade.

Por outro lado, há aqueles que aprovaram a decisão, encontrando benefícios no ensino das línguas nacionais nas escolas. Esses sujeitos remontam à condição de marginalização dessas línguas e reiteram a necessidade de busca pelas origens, por uma identidade nacional representada pelas línguas de cada região de Angola, conforme temos nos seguintes comentários:

**José-Londres:** O angolano é agora livre do obscurantismo imposto no passado.

**Ferreira "Assim é que é!":** Mas vale tarde do que nunca e... assim podemos dizer que estamos no caminho certo. Força Angola na busca da sua verdadeira identidade nacional mesmo se estamos com um atraso de 30 anos. Muitos comentaristas vivem ainda prisioneiros do velho sistema de assimilação colonial e vêm no português e outras línguas ocidentais como o inglês e francês meios de comunicação fundamental. Sem retirar a importância destas línguas no contexto cultural moderno, Angola como nação AFRICANA não pode viver e fazer o seu percurso sem se inserir na sua verdadeira identidade. Evoluir não significa rejeitar a sua identidade e esta mesma identidade encontra nas línguas nacionais o seu elemento fundamental. Cada Angolano tem uma origem num certo grupo étnico e mesmo aqueles que são filhos de estrangeiros devem identificar-se com a região onde evoluem. Quanto a maneira de inserir-se as línguas nacionais no ensino eles deviam merecer a atenção de todos e sobmeter-se esta importante questão a um debate nacional. Não podemos desertar das nossas responsabilidades históricas, mas não vamos também favorecer ou privilegiar nenhuma língua em detrimento de outras. Acredito que cada região deve obrigatoriamente promover o ensino da sua língua nacional e apresentar uma outra como opção entre as línguas de maior influência demográfica. Quanto aos tristes assimilados que vêm no aprendizado das línguas nacionais algo aberrativo, saibam que nós Angolanos somos AFRICANOS e queremos vibrar por séculos e séculos na força da nossa identidade nacional. Viva AFRICA, viva ANGOLA e todos angolanos de boa fé.

**Eu:** Desculpa Sr. Ministro a ideia é boa mas gostaria de cada região estudasse o seu dialeto, pq se tiverem de estudar todos acho q fica muito subcarregado p as crianças...e sinceremnt ninguém é obrigado a falar o dialeto do outro. Acho q o mais important é sabr a língua nacional da sua Provincia ou Região o resto aprende-s na convivência: através de amigos, viagens, relacionamntos...em fim o resto basta ter noção...Faz favor não subcarregao as crianças pq fica mesmo muito pesado (ANGOP, 2008, n.p.).

Para Chicumba (2013), as línguas nacionais constituem a base fundamental da identidade cultural do povo angolano. Elas resistiram, ao longo dos tempos, ao processo da glotofagia a que estavam sujeitas enquanto prevaleceu o regime colonial e se fortaleceram na unidade dos seus povos, de modo que a adoção de um sistema de educação bilíngue, como sugere a recente introdução das línguas nacionais no sistema educativo oficial, é um processo que garante a preservação dos valores socioculturais e está diretamente relacionado à identidade histórica, ideológica e à organização sociopolítica de um povo.

O autor defende que a língua portuguesa, sendo a oficial do país,

[...] constitui um instrumento valioso de comunicação e considera sua relevância na divulgação dos valores culturais da dignidade humana, de modo que ela deve partilhar os espaços educacionais em estrita convivência com as línguas nacionais, no contexto do ensino bilíngue, permitindo desta forma uma maior coesão da unidade da nação. (CHICUMBA, 2013. p. 9).

Skutnabb-Kangas (1999) acredita que, no Ocidente, essa ideologia do estado-nação baseava-se na ideia de manter uma sociedade cultural e socialmente homogênea, integrada, com identidades nacionais e linguísticas que coincidissem. Nesse sentido, a educação formal sempre desempenhou um papel decisivo na tentativa de alcançar esse estado-nação. Entretanto, o ônus da integração sempre foi pago pelos grupos e indivíduos dominados, pois são aqueles que precisam mudar. Isso porque a maioria dos grupos étnicos que hoje têm o direito de utilizar sua língua materna enfrenta problemas dentro dos sistemas educacionais, sendo responsabilizada pelos fracassos registrados, como se a origem de várias deficiências estivesse nas próprias minorias. Nesse sentido, o próprio bilinguismo é visto como um problema.

Sendo assim, é preciso considerar que a educação bilíngue não se caracteriza como algo facilmente alcançável. Skutnabb-Kangas (1999), que discute a educação das minorias étnicas em situações de multilinguismo, considera a existência de modelos educacionais fortes e fracos, tendo em vista o alcance das metas educacionais traçadas em relação às línguas, que consistem no alcance de níveis elevados de multilinguismo, na possibilidade de alcançar academicamente a escola e na promoção de uma identidade positiva multilíngue.

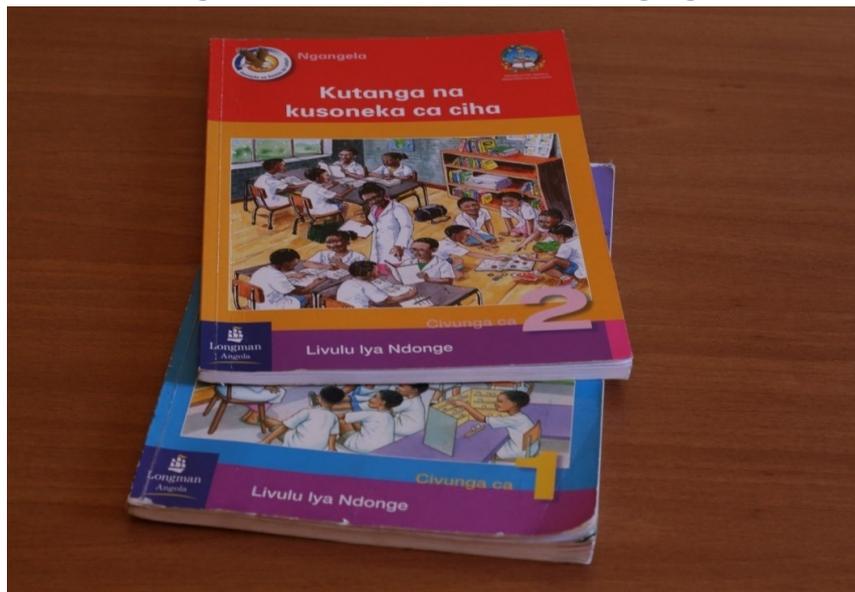
Os modelos fracos representam aqueles que levam ao monolinguismo ou a um domínio muito forte da língua majoritária. Assim, os modelos fortes seriam os únicos capazes de cumprir todas as metas e seu objetivo é promover o multilinguismo. Entretanto, os modelos fracos ainda são os mais comumente utilizados na educação das minorias, cujas crianças apresentam um alto índice de fracasso ou evasão escolar. Essa situação faz com que, mais tarde, elas sejam representadas nas estatísticas sobre desemprego, criminalidade juvenil e outros números que revelam a desigualdade social. Embora esse seja o quadro geral, há indivíduos e grupos que são exceções e que alcançam algum sucesso, apesar do modo como a educação que lhes é ofertada está organizada.

De toda forma, não se pode negar a importância do papel da escola na formação dos cidadãos e, muito menos, na manutenção das línguas nacionais. Talvez, o melhor caminho fosse o investimento em campanhas de valorização de tais línguas e seus falantes; a formação de professores para a aplicação de melhores metodologias de ensino e a continuidade de

investimento na produção de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem as línguas elencadas para serem ensinadas nas escolas.

Atualmente, o governo angolano produz material didático para ser utilizado nas instituições de ensino, como vemos na Figura 10, além de um material paradidático, que traz histórias que contemplam as questões regionais, escrito em língua nacional.

Figura 10 - Materiais didáticos em nganguela



Fonte: Arquivo pessoal /Foto Flávia Luz.

Na próxima subseção, aprofundaremos o debate sobre os modelos educacionais que favorecem a formação de sujeitos multilíngues e respeitam as minorias étnicas, dando pistas de como tais questões podem ser encaminhadas.

#### 4.2.1 Modelos adequados de educação bilíngue: um desafio

Skutnabb-Kangas (1999) afirma que a forma como a educação está organizada na maioria dos países é responsável pelos altos níveis de analfabetismo. O desenvolvimento da educação, para muitos povos indígenas e outras minorias étnicas, tem seguido a mesma linha em muitos países, com a falta de educação formal para as minorias ou com a oferta de uma educação que desconsidera suas línguas maternas. Na maioria das colônias africanas e latino-americanas, a língua colonial foi utilizada na educação de todos os que tiveram acesso à escolarização formal.

As medidas utilizadas para ajudar a resolver as situações problemáticas geralmente consideram intensificar o ensino da segunda língua. Assimilação rápida, linguística e culturalmente, aceitação de normas linguísticas, sociais e culturais do grupo dominante têm sido metas, oficiais ou não oficiais, impostas às comunidades etnoculturais. Os modelos educacionais utilizados nessas fases iniciais de deficiência são modelos fracos de educação bilíngue.

Skutnabb-Kangas (1999) ensina que há várias possibilidades de organização escolar nos modelos fracos. Nesses modelos, é comum que as crianças sejam forçadas a aceitar instruções por meio de uma língua estrangeira de *status* mais elevado, pois normalmente o professor não entende a língua materna das crianças pertencentes às minorias. Assim, a língua das minorias corre o risco de ser deslocada e substituída pela língua dominante nas situações de aprendizagem. Por outro lado, a língua materna também deixa de se aperfeiçoar, pois não está sendo utilizada, correndo o risco de ser esquecida, mas essa, segundo o autor, é apenas uma variante da mesma situação de descaso e pouca atenção dada à língua materna das minorias que se pode encontrar nos modelos fracos de organização escolar.

Instruir por meio da língua materna, nas fases iniciais do ensino, de acordo com Skutnabb-Kangas (1999), é o formato mais comum de educação bilíngue na maioria dos países ocidentais. Entretanto, esses programas baseiam-se na ideia de que as crianças pertencentes às minorias são deficientes e a educação seria um meio de compensar essas deficiências. Tais modelos apresentam programas menos agressivos que aqueles em que a instrução ocorre em língua estrangeira, porém ainda são programas de mudança de linguagem e não levam a um alto nível de bilinguismo. O autor acredita que, num modelo de educação adequado para as crianças das minorias étnicas, elas precisam contar com um professor bilíngue, pelo menos nos anos iniciais, de forma que possam usar a sua própria língua, mesmo que o professor responda em língua estrangeira. Isso impede que a língua materna sofra o risco de não se desenvolver ou ser substituída pela língua de ensino. Inicialmente, a língua materna dos estudantes é utilizada para o ensino de alguns conteúdos, enquanto a língua majoritária é ensinada apenas como um assunto. Mais tarde, alguns, mas não todos os programas de manutenção, usam a língua majoritária como meio de ensino na maior parte do tempo. Em programas de manutenção adequados, porém, a língua minoritária continua sendo utilizada como meio de instrução em todos os assuntos e em toda a escola.

A educação das crianças por meio de sua própria língua deve ser um direito humano fundamental para qualquer minoria etnolinguística. Entretanto, as minorias no mundo inteiro

não têm esse direito básico garantido. Skutnabb-Kangas (1999) afirma que a maioria das crianças imigrantes e refugiadas minoritárias nem têm acesso a programas de manutenção, apesar de esses programas serem capazes de alcançar altos níveis de bi ou multilinguismo. A finalidade desse tipo de programa multilíngue é garantir que as crianças de língua minoritária continuem a manter e desenvolver a sua língua materna, enriquecendo a sociedade em geral, através da promoção do pluralismo, da compreensão mútua e da garantia de que as minorias tenham acesso aos pré-requisitos linguísticos e educacionais para sua integração social, econômica e política.

Skutnabb-Kangas (1999), ao analisar programas de educação bilíngue, verifica que aqueles que têm alcançado melhores resultados baseiam-se em oito recomendações básicas:

- a) educação organizada de forma a ofertar, nos primeiros oito anos, instrução na língua materna para as crianças das minorias e instrução em alguma língua minoritária para as crianças cuja língua materna é a língua de maior *status*;
- b) na maioria dos experimentos, as crianças são inicialmente agrupadas de acordo com a sua primeira língua. Grupos mistos não mostram resultados positivos em estágios iniciais. Todos devem ser ensinados inicialmente na língua minoritária e, posteriormente, em ambas as línguas;
- c) todas as crianças, não só as crianças das minorias, são bilíngues. Esse objetivo parece ser especialmente importante em contextos nos quais crianças majoritárias e minoritárias estão nas mesmas classes;
- d) todas as crianças devem ter sua língua materna valorizada. Deve haver igualdade nos papéis que as línguas desempenham nos horários de aula, nos testes e avaliações, nas notas dadas para a aprendizagem das línguas, nos ambientes físicos, no *status* e salários dos professores e assim por diante;
- e) todos os professores devem ser bi ou multilíngues. Assim, eles podem ser bons modelos para os estudantes e apoiá-los na aprendizagem das línguas;
- f) línguas estrangeiras devem ser ensinadas por meio da língua materna das crianças e/ou por professores que sabem a língua mãe das crianças;
- g) todas as crianças devem estudar ambas, a primeira e a segunda língua, como disciplinas obrigatórias. Ambas as línguas têm que ser estudadas de forma a refletir seu significado para as crianças: como línguas maternas ou como línguas estrangeiras;
- h) ambas as línguas têm que ser utilizadas como meios de comunicação em alguma fase da educação das crianças.

Essas recomendações apresentadas por Skutnabb-Kangas (1999) devem levar em conta as características específicas de cada instituição escolar e a realidade linguística dos estudantes. De toda forma, o autor afirma que etnia, língua materna e identidade não podem ser tratadas como coisas. Não são descartáveis ou escolhidas à vontade, mas podem sofrer influências e mudanças. Nesse sentido, ele recupera que a educação para o multilinguismo tem sido implementada por meio de diferentes estratégias pelo mundo inteiro.

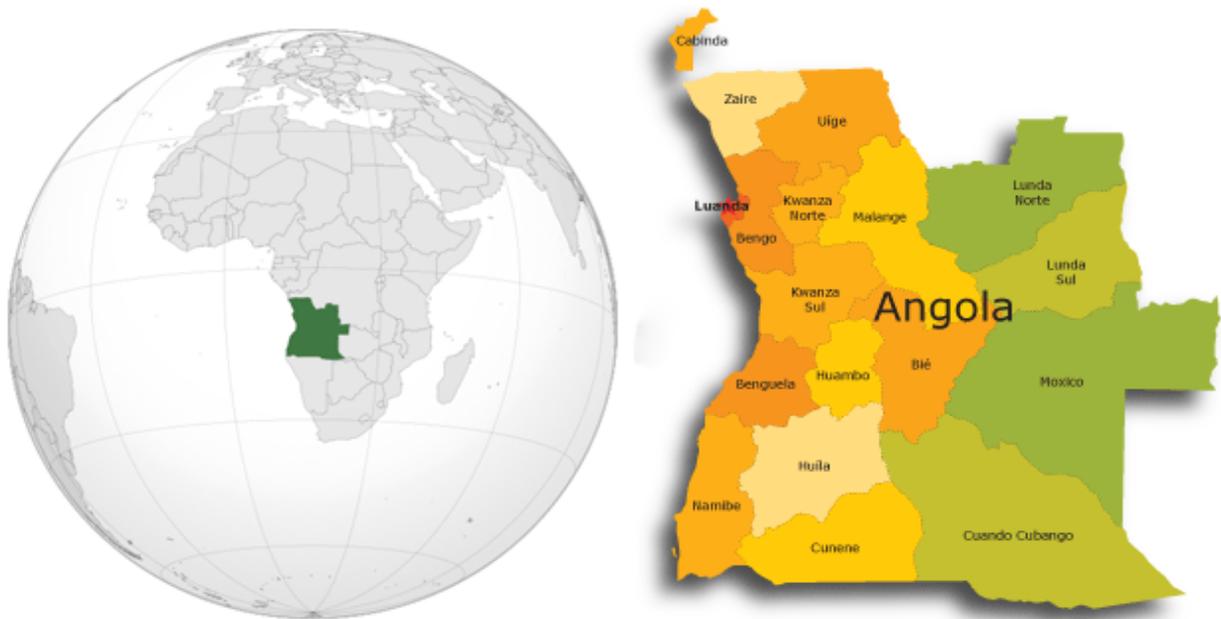
Skutnabb-Kangas (1999) considera que, para muitas minorias oprimidas e muitas vezes segregadas, a identidade étnica não é considerada. Em vez disso, os programas concentram-se no ideal da escola como oportunidade de educação e igualdade, levando a esperança de aprender a língua e a cultura dominante. Para a maioria, o resultado foi a perda de sua própria língua e da chance de desenvolvê-la a um nível mais formal. Programas de manutenção ou de abrigo das línguas minoritárias, muitas vezes, têm foco na identidade cultural e étnica e promovem a íntima relação entre língua e etnia.

As razões e metas para a utilização de dois ou mais idiomas no sistema educacional, portanto, variam muito. Elas vão desde o aumento do conhecimento e ganho econômico até o aumento da compreensão mútua, para uma melhor oportunidade educacional e sobrevivência etnolinguística. Entretanto, o mais importante a ser considerado é o fato de que todas as outras línguas, incluindo a língua oficial do Estado em que as crianças vivem, são necessárias para que elas desenvolvam direitos sociais, econômicos, políticos e civis. A criança deve ser capaz de falar com os pais, familiares e parentes, para saber quem ele ou ela é, para adquirir habilidades de pensamento, analisar e avaliar. Assim, altos níveis de multilinguismo devem ser um dos objetivos de uma educação adequada. Skutnabb-Kangas (1999) reforça que todos, não apenas as elites privilegiadas ou as minorias empobrecidas, precisam ser fluentes e alfabetizados em pelo menos duas línguas, de preferência mais. Todos, não apenas as minorias, precisam tornar-se cientes e reconhecer a importância de suas raízes étnicas e linguísticas, a fim de ser capazes de desenvolver, analisar, criticar, criar e refletir.

## 5 CUANDO CUBANGO - MENONGUE

O território angolano está constituído por 18 províncias, que chamaríamos de estados, no Brasil:

Figura 11 - Divisão política de Angola



Fonte: Mapade.org (2020).

Quando Cubango limita-se a oeste pelo rio dos nganguelas, Cuvango, e a leste pelo rio Cuando. Ndala (2013) afirma que, devido a sua grande extensão territorial e ao difícil acesso, resultando na fragilidade das vias de comunicação, a província ficou conhecida como "Terras do Fim do Mundo", atributo de carácter negativo, que afastava as intenções de possíveis investidores. Correia (2016), todavia, escreve que

[...] ao contrário do que muitos afirmam, a designação "Terras do Fim do Mundo" não tinha, quanto a mim, um sentido pejorativo. Tinha, de facto, o sentido de que ficavam longe de tudo e de que era difícil e penoso lá chegar. Só por razões muito fortes se ia ao Cuando Cubango... E eram míticas as histórias e os relatos que existiam: das manadas de elefantes que atacavam e arrasavam as lavras; da enorme beleza dos rios; da excelência dos peixes que os habitavam; do cuidado que tinha de haver com os mabecos<sup>11</sup>; do chefe de posto que teve que desfazer as portas da residência para fazer

<sup>11</sup> O mabeco, também conhecido como cão selvagem africano ou cão caçador africano, é um canídeo típico da África e que vive em zonas de savana e vegetação esparsa. Embora já tenha sido comum em toda a África Subsaariana, está em extinção e sua distribuição geográfica, atualmente, limita-se ao sul do continente.

o caixão com que enterrou sua mulher; do frio que chegava a gelar a água dos canos [...]. (CORREIA, 2016, p. 3).

Envolta nesse clima de abandono, em 1921, a região foi denominada de Distrito do Cuvango, tendo por sua capital a Vila de Serpa Pinto, com sede no Cuito Cuanavale. Aos 21 de outubro de 1961, o Diploma Legislativo Ministerial n. 51 cria o distrito do Kwandu Kuvango e fixa Serpa Pinto como sua capital. Essa, por sua vez, passa à condição de cidade, por meio do Diploma Legislativo n. 3285, de 6 de julho de 1962. É nessa época, segundo Correia (2016), que a situação começa a mudar, com uma maior presença e aproximação da Administração em relação às populações e com a fixação de técnicos em seu território. A criação do Caminho de Ferro de Moçâmedes, com 765 km, também contribuiu para a referida mudança, pois aproximou o Cuando Cubango do oceano Atlântico, através do porto de Moçâmedes e da cidade do Lubango. Além disso, a inauguração da estrada asfaltada Huambo-Kuito e a cidade de Menongue permitiu a ligação de Luanda à capital do Cuando Cubango, favorecendo que fosse possível sair de Luanda pela manhã e chegar no mesmo dia ao Cuando Cubango, o que, segundo Correia (2016), era algo inimaginável.

Entretanto, a concentração de homens e mulheres e as atividades remuneradas na região foram fortemente impactadas pela guerra que assolou todo o território nacional. O distrito sofreu com a batalha do Cuito Cuanavale<sup>12</sup> que, entre novembro de 1987 e março de 1988, provocou migrações seletivas.

Ndala (2013) conta que, devido à mudança do regime colonial, a cidade deixou de ser designada de Serpa Pinto e passou a chamar-se cidade de Vunongue, nome da grande autoridade tradicional do período colonial.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> A Batalha do Cuito Cuanavale foi o maior confronto militar da Guerra Civil Angolana, ocorrido entre 15 de novembro de 1987 e 23 de março de 1988, no Cuito Cuanavale, na província do Cuando Cubango, onde se confrontaram os exércitos de Angola e Cuba contra a UNITA e o exército sul-africano. Foi a batalha mais prolongada que teve lugar no continente africano desde a Segunda Guerra Mundial. Ela representou o fim de um processo histórico que teve início em 1948, acabando com a guerra de fronteira na África do Sul e afastando as potências mundiais dos conflitos na África Austral. A batalha abriu caminho para as negociações de reconciliação nacional em Angola (MILAGRE; CHINAVALE, 2018).

<sup>13</sup> Nascido em 1800, o rei Mwene Vunongue V era filho de Tchinhama e Mutango Kaziko, natural de uma aldeia junto à confluência dos rios Kalanda e Cuchi, atual município de Menongue. Travou vários combates contra os invasores portugueses, alemães e ingleses, durante o século XIX. Nessa altura, a Inglaterra era a potência colonizadora da Zâmbia (Reino de Barotze) e pretendia anexar o território do Cuando Cubango. Em face da pretensão dos ingleses, o rei de Portugal enviou uma missão de exploração a esse território, chefiada pelo major Alexandre Alberto da Rocha de Serpa Pinto, que chegou à região em 1878, obrigando a população ao pagamento de elevados impostos, impondo trabalhos forçados, deportação, humilhação e subjugação das autoridades tradicionais. A situação criou um ambiente de conflitos e revoltas lideradas pelo rei Mwene Vunongue, que organizou o seu reino para ações de resistência e luta armada, realizando incursões militares contra os invasores. Mesmo sem material de guerra sofisticado, mobilizou um exército e lutou com armas rudimentares, como arcos e flechas, zagaias, lanças e pedras, conseguindo causar importantes baixas ao inimigo. Além de táticas militares,

Figura 12 - Estátua do rei Mwene Vunongue, praça central de Menongue



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Tchimbali (2017) considera que, em termos de desenvolvimento humano, o Cuando Cubango é uma das províncias que apresenta os menores índices. Isso se deve aos altos níveis de assimetria em termos de crescimento e desenvolvimento socioeconômico. Essa realidade, segundo o autor, deriva de um processo de colonização tardio, tendo em vista a vastidão territorial e a dispersão populacional da região, agravadas pelas dificuldades de acessibilidade a certos locais do território e ao fato de ter se tornado um particular cenário de guerra, como já apresentado. Tchimbali (2017) acredita que o conflito armado adiou por muito tempo o desenvolvimento da região, deixando extensas áreas minadas e em ruínas as poucas infraestruturas existentes.

Durante o período do conflito armado, muitos se refugiaram nas repúblicas da Namíbia e Zâmbia, na província da Huíla ou em áreas litorais. Na época, os municípios da região estavam intransitáveis e incomunicáveis. Ainda hoje, nas estradas que ligam Menongue ao município do Cuito Cuanavale, é possível ver destroços da guerra, como carcaças de tanques e outros

---

o rei usava como meio de persuasão a crença na magia. Vunongue cultivou o mito de que as balas inimigas caíam num balaio, o que servia para elevar o moral dos seus guerreiros. No ano de 1886, em conflito com um comerciante português, devido à ocupação de terras férteis pertencentes à população autóctone, o Rei Mwene Vunongue foi golpeado na região genital, o que resultaria numa doença prolongada, debilitação física e na morte do rei dos nganguelas. O rei Mwene Vunongue deixou quatro filhos, Intumba, Mutango, Kakuhi e Ndala. Desde a sua morte, em 1886, assumiram o trono dos nganguelas MweneTchicomba, Mwene Liveve, Lisala, Agostinho Kalata, Kuvango Ntyamba e Augusto Cambinda Calilo (PAULINO, 2015). Augusto Cambinda Calilo morreu em 2018, ano em a pesquisadora passou boa parte em Menongue (8 meses), sendo substituído por António Augusto Cabinda Kalilo, o Mwene Vunongue VII. Sua morte causou alvoroço em toda a região, pois diziam que, ao ser enterrado, o caixão do rei deveria ser colocado sobre uma mulher viva. Então, as mulheres da região ficaram em suas casas até que o rei fosse enterrado. Com medo de serem raptadas para o ritual, deixaram de sair à noite e passaram a andar apenas em grupos.

veículos pesados utilizados naquele período. Entretanto, os tempos de paz reestabeleceram a comunicação entre os municípios e favoreceram sua reconstrução, de modo que hoje a região é conhecida como "Terras do Progresso", num movimento de valorização que considera suas potencialidades econômicas e para o turismo.

Figura 13 - Restos de um tanque de guerra



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

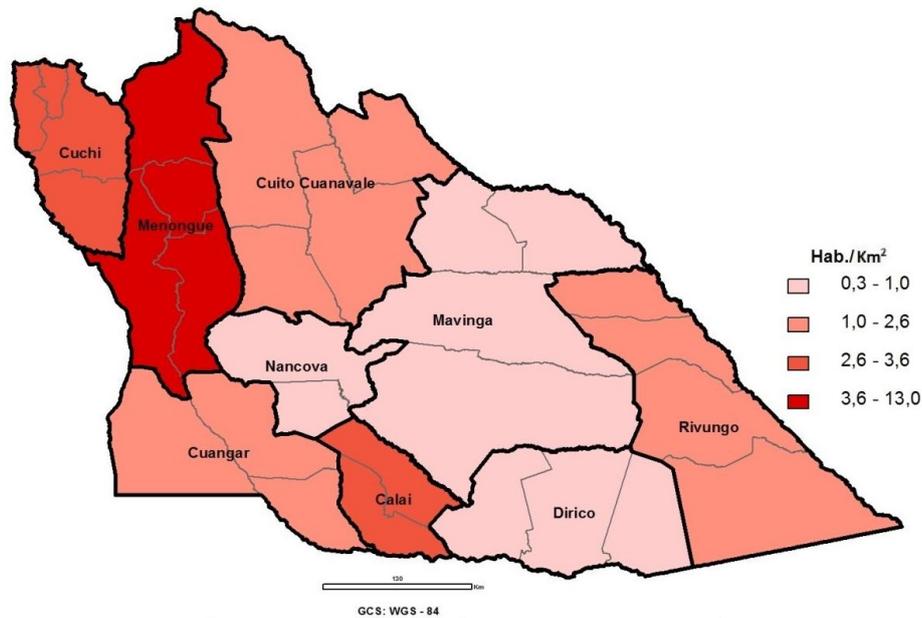
Figura 14 - Destroços de um helicóptero utilizado na guerra



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

O território da província está dividido em nove municípios, possui uma área de 199.335 Km<sup>2</sup> e uma população de 534.002 habitantes, o que corresponde a uma densidade de pouco mais de 2 ha/km<sup>2</sup>. Compreendendo a cerca de 15,9 % do território nacional, Cuando Cubango é considerada a segunda maior província do país, embora seja a quarta menos populosa (ANGOLA, 2016).

Figura 15 - Cuando Cubango



Fonte: Angola (2014, p. 106).

Teoricamente, o sistema de educação angolano está organizado para atender todos os níveis de ensino. Entretanto, Benedito (2007, p. 1 apud ANGOLA, 2015) considera sistema de educação como o

[...] conjunto de meios intencionalmente organizados com o objetivo de servir o desenvolvimento global da sociedade. A sua missão é criar as condições morais, técnicas, materiais e infraestruturais que permitem a realização permanente da educação, com a qualidade requerida e para todos os membros da sociedade. (ANGOLA, 2005, p. 9)

Ao analisar o sistema angolano, o autor afirma que ele pode ser caracterizado como centralizado, desconcentrado e coordenado. Centralizado porque o nível decisório concentra-se na estrutura central do Estado, representada pelo Ministério da Educação; o caráter desconcentrado diz respeito ao fato de haver instâncias intermediárias para as quais o poder central é estendido, com a implementação de estruturas responsáveis por aplicar as orientações

do órgão central; e coordenado porque existe, em nível local, um serviço que coordena e dirige as diferentes delegações.

Apesar dos avanços educativos alcançados nos últimos anos, Angola (2015), em relatório sobre a educação de grupos itinerantes, afirma que o sistema educativo angolano enfrenta constrangimentos internos e externos. Dentre eles:

- a) relação interministerial - estrutura institucional centralizada, vertical e burocrática, o que contribui para a dispersão dos objetivos educacionais;
- b) descentralização - as (in)decisões da política geral para a administração e a gestão públicas inviabilizam ou tornam mais lentas as ações previstas pelas políticas públicas, com a incompatibilidade entre ações descentralizadas e diretrizes nacionais na definição dos procedimentos;
- c) papel da sociedade civil - a participação da sociedade civil na gestão é fraca e limitada;
- d) monitorização transparente - as estruturas de monitoramento e avaliação não funcionam de forma eficaz, com ausência de mecanismos de controle social;
- e) supervisão e inspeção - as direções escolares têm atuação insuficiente e limitada, devido à falta de recursos financeiros, de transporte e de outros elementos necessários ao serviço;
- f) gestão de bens e recursos financeiros - há irregularidades na gestão e na prestação de contas, com ausência de políticas para regularizar compras e fornecimento de bens e equipamentos; além da falta de autonomia de gestão financeira das escolas;
- g) recursos humanos - indisponibilidade e falta de qualificação dos recursos humanos, em especial dos professores; problemas relacionados a concursos para professores; dificuldade de fixação de profissionais nas áreas rurais; necessidade de maior qualificação para os professores que atuam no ensino primário;
- h) infraestrutura e materiais - carência de infraestrutura escolar, equipamentos e materiais didático-pedagógicos;
- i) merenda - ausência de definição de critérios e de supervisão do Programa de Merenda Escolar, com falta de uma política que regule sua oferta, considerando o tipo de merenda e a cultura alimentar local ou mesmo ausência de oferta de merenda escolar;
- j) calendário escolar - tensão entre o calendário escolar unificado e as peculiaridades locais (nomadismo, sazonalidade etc.);

- k) participação da comunidade - limitados mecanismos de acompanhamento e gestão escolar participativa; ausência de um código de conduta nas escolas;
- l) proteção da violência e segurança escolar - falta de sistemas para monitorar e prevenir a violência nas escolas (ANGOLA, 2015).

Apesar dos desafios apresentados, o sistema educativo tem buscado ampliar o número de beneficiários. Ndala (2013) afirma que, em muitos municípios do Cuando Cubango, por mais de 10 anos, considerando o período após a independência do país, nenhuma criança frequentou um estabelecimento de ensino. Atualmente, porém, a província conta com escolas de ensino primário em todos os municípios, conforme mostra a Tabela 1, e vem superando, embora com inúmeros desafios, as dificuldades de acesso. Os serviços privados de ensino, entretanto, restringem-se fundamentalmente à cidade de Menongue, com 6 escolas de ensino primário (Ninho da Paz, Missão Católica de Menongue, São Kizito, Quinta Mbembwa, a escola da Igreja Evangélica Condregacional de Angola (IECA) e a escola Francisco de Almeida); uma escola técnica, de nível secundário (Colégio Técnico Pitágoras) e uma escola de ensino superior (Instituto Superior Politécnico Privado de Menongue).

Figura 16 - Escola Ninho da Paz - Menongue



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Tabela 1 – Distribuição das escolas, por nível de ensino, na província

Município	NÍVEL DE ENSINO									
	Primário	Secundário 1º ciclo	Secundário 2º ciclo	Ensino Especial	Ensino de Adultos	Formação de professores	Técnico profissional (1º ciclo)	Técnico profissional (2º ciclo)	Ensino Superior	Total
Calai	21	2	1	0	0	0	0	0	0	24
Cuangar	10	5	0	0	0	0	0	0	0	15
Cuchi	24	4	1	0	0	0	0	0	0	29
Cuito Cuanavale	43	3	0	0	0	0	0	0	0	46
Dirico	9	2	1	0	0	0	0	0	0	12
Mavinga	17	4	1	0	0	0	0	0	0	22
Menongue	47	48	4	1	0	3	0	4	2	109
Nancova	6	2	0	0	0	0	0	0	0	8
Rivungo	11	1	0	0	0	0	0	0	0	12
Total	188	71	8	1	0	3	0	4	2	277

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Num quadro mais favorável em relação a anos anteriores, no Cuango Cubango, 63% das crianças entre 5 e 11 anos frequentam a escola, estando matriculadas no ensino primário, o que significa dizer que há cerca de 48.295 crianças e adolescentes fora do sistema de ensino (ANGOLA, 2016). Entre os adolescentes de 12 a 15 anos, que deveriam frequentar o primeiro ciclo do ensino secundário, a taxa de frequência é de 11,9%, o que quer dizer que 29.344 adolescentes estão fora da escola. No meio rural, a taxa de frequência escolar nesse ciclo do ensino secundário é de 4,3%.

Com o avanço nos níveis de ensino, tais taxas caem ainda mais, de modo que, no segundo ciclo do ensino secundário, destinado aos adolescentes de 15 a 18 anos de idade, a taxa de frequência é de 6,5%, o que significa que dos 44.072 jovens do distrito, 2.851 frequentam a escola. No meio rural, a situação é ainda mais desafiadora, dos 17.652 jovens em idade escolar para essa faixa de ensino, 344 estão matriculados (ANGOLA, 2016). É possível afirmar, assim, que há uma grande discrepância no atendimento realizado no meio urbano e no meio rural e, além disso, o acesso a níveis mais avançados de educação é bastante limitado, principalmente pela escassez de oferta de escolas de níveis secundário e superior. Considerando o segundo ciclo do ensino secundário, apenas cinco municípios ofertam o serviço, enquanto o atendimento de nível superior só é ofertado pela capital, Menongue, conforme foi apresentado na Tabela 1.

De modo geral, o Cuango Cubango tem uma população de 428.606 pessoas com mais de cinco anos de idade e, dessas, 144.971 nunca foram à escola. Desse número, 64% são mulheres. A taxa de alfabetismo é de 55,9%, estabelecida entre os sujeitos acima de 15 anos. Por outro lado, considerando o mais alto nível de ensino, dos 22.647 moradores da província que concluíram o ensino superior, 37% são mulheres (ANGOLA, 2016).

Em pesquisa realizada para verificar o atendimento educativo das populações migratórias da região, entre setembro de 2014 a fevereiro de 2015, promovida pelo Ministério da Educação e financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), constatou-se que os gestores provinciais de Cuango Cubango, Benguela, Cuanza Sul, Cunene, Huila e Namibe indicaram que os maiores problemas que atingem as populações migratórias dessas províncias, mas que também afetam a população em geral, dizem respeito ao lugar ocupado pela educação. Para os gestores, a dificuldade de manutenção das crianças na escola resulta do fato de que a instituição não representa uma mais-valia prática, em curto prazo, para a vida da comunidade e para a sobrevivência das famílias. A ida das crianças à escola representa perda de força de trabalho familiar, além de a criança não receber nenhum benefício direto de sua frequência, já que não recebe, regularmente, merenda escolar e não tem materiais didáticos.

Como elemento que assevera a situação, o trabalho infantil é realidade na região. Às margens dos rios da cidade, por exemplo, é comum ver, principalmente meninos, envolvidos com a atividade de lavar carros.

Figura 17 – Criança busca água no rio para lavar carro



Fonte: Arquivo pessoal / Foto Amadeu Chitacumula.

Figura 18 – Menino dedica-se à lavagem de carros às margens do rio Laúca



Fonte: Acervo pessoal – Foto Amadeu Chitacumula.

Ademais, a falta de professores e de água potável nas escolas são agravantes, pois se constituem como situações que fazem com que a ida à escola represente risco para a segurança das crianças, além de ser encarada como uma atividade inócua (ANGOLA, 2015).

A província do Cuando Cubango é majoritariamente habitada pelos nganguelas. De acordo com os dados do INE (ANGOLA, 2016), os falantes da língua nganguela constituem 54% da população. Logo a seguir, posicionam-se o umbundo e o cokwe, com 18% e 14% dos falantes, respectivamente; enquanto 14% da população não fala nenhuma língua nacional ou divide-se entre outras línguas ali presentes. Tendo em vista a situação da língua portuguesa na região, temos que 52% da população fala português.

No levantamento de 2014, o mais recente, foram recenseadas 534.002 pessoas residentes no Cuando Cubango, das quais 528.823 residiam em habitações familiares; 3.380 residiam em habitações coletivas, como creches, lares de idosos, orfanatos e unidades religiosas e 1.799 não tinham habitação.

Já em termos da religião, segundo o INE (ANGOLA, 2016), a protestante é a predominante na província, praticada por 47% da população residente, seguida da religião católica, com 44%. O número médio de pessoas por unidade familiar é de 4,6 e a maioria das famílias é chefiada por homens (53,5%), enquanto as mulheres chefiam 46,5% dos núcleos familiares.

Quanto ao acesso à água apropriada para beber, os dados indicam que 42% dos núcleos familiares são beneficiados, enquanto o acesso ao sanitário apropriado abrange 41% dos domicílios. O INE (ANGOLA, 2016) sublinha que, entre os municípios da província do Cuando Cubango, notam-se diferenças bastante significativas no que diz respeito ao acesso à água apropriada para beber. O município de Menongue apresenta o valor mais alto em relação aos demais municípios, com 58%. O município do Calai, com cerca de 4%, apresenta o valor mais baixo.

Na província do Cuando Cubango, apenas 30% das unidades familiares depositam o lixo ou os resíduos sólidos em locais apropriados. A maioria (66%) despeja-os ao ar livre. Estima-se que o município de Menongue, local em que se desenvolveu o presente estudo, possua 320.914 habitantes, de acordo com o INE (ANGOLA, 2016).

Em harmonia com os dados, Lameiras (2016) afirma que o parque habitacional de Menongue ainda é precário em infraestruturas de saneamento básico. O planejamento urbano da cidade iniciou-se com a urbanização do bairro Central, no início dos anos 60, estruturada pela atual Sé Catedral de Nossa Senhora de Fátima, construída em meados de 1950. O aumento

significativo da população, porém, exigiu um planejamento mais abrangente, que se verificou em 1972, com o plano de urbanização da cidade. A partir dessa data, não houve mais intervenções nesse sentido, o que gerou o surgimento de extensas áreas de ocupação informal e sem estrutura adequada. A fim de dirimir tais problemas, criou-se o Plano Estratégico de Cuando Cubango 2013-2017, que previu medidas estratégicas e um conjunto de ações para a concretização de uma nova Menongue, com a implantação de um planejamento para a cidade e sua consequente execução (LAMEIRAS, 2016). Entretanto, ainda há desafios a superar.

Figura 19- Crianças buscam água no rio



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Figura 20 - Placa de boas-vindas na entrada da cidade



Fonte: Acervo pessoal - Foto Flávia Luz.

Dito isso, seja bem-vindo à Menongue, às suas crenças, à sua língua, à sua gente!

## 6 TRAÇANDO UM PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA NGANGUELA

Brandão (1991) entende que só é possível conhecer de fato um determinado grupo humano debruçando-se sobre as formas como esse grupo representa a sua história, os seus costumes e o ambiente em que vive. Assim sendo, procurar estudar essa história, costumes ou ambiente, sem proceder a uma acurada pesquisa linguística, seria desperdiçar tempo e deixar de lado um inestimável tesouro necessário a um conhecimento mais completo e significativo dessa comunidade. Sendo assim, passemos a um retrato do povo nganguela.

### 6.1 O povo nganguela, o vanganguela

O grupo etnolinguístico vanganguela, chamado, também, apenas por nganguela, situa-se, como já tivemos oportunidade de relatar, nas províncias do Moxico e Cuando Cubango, na fronteira leste, desde a bacia do rio Zambeze até o curso do rio Cubango. Outra parte ocupa o centro do país, nas províncias do Uíge e de Malanje.

Trata-se de uma das civilizações da Idade do Ferro, que se instalou nos grandes lagos. A sua entrada em Angola teve início em meados do século XVII e sua fixação deveu-se às terras férteis para a agricultura e às boas condições para a caça e para o trabalho com o ferro.

Kativa (2011) explica que o termo "nganga" quer dizer conhecedor dos segredos da natureza e o soba nganga ou soba sábio seria o antepassado máximo dos nganguelas, o Mwene Nganga. Kativa (2011) lamenta que o significado do termo tenha se perdido no tempo e no espaço, deixando de ter valor positivo e passando a ter sentido pejorativo, pois era chamado de tynganga o feiticeiro que tinha a intenção de matar alguém utilizando segredos botânicos. Assim, nganga passou a significar grande feiticeiro.

Já Kwononoca (2014) afirma que o termo nganguela significa oriente ou leste e o povo desse grupo era constituído por uma dezena de subgrupos, de acordo com as variantes existentes da língua nganguela, designados yinganguela/opvinganguela ou simplesmente os do Leste. No seu percurso, alguns desses subgrupos foram ficando pelo caminho, de modo que é possível encontrá-los no interior e no exterior de Angola.

Fernandes e Ntondo (2002) afirmam que a língua nganguela tem ramificações na república da Zâmbia e também na Namíbia, onde algumas de suas variantes são faladas por populações locais. Desse modo, trata-se de uma língua transnacional.

Zau (2010) explica que esses grupos organizam-se, originalmente, por meio da ginecocracia, um governo em que o trono ou o poder deve pertencer apenas às mulheres e ser

transmitido de geração em geração, de mulher para mulher. Embora esse tipo de governo tenha caracterizado uma etapa da evolução política de todas as sociedades, ele pode ser considerado extinto nas sociedades europeias e asiáticas. Por outro lado, em África, antes da influência islâmica e católica, ocorreu com frequência, uma vez que a família africana era matriarcal. Nesse sentido, a ginococracia marcou a singularidade africana, já que o regime patriarcal das sociedades europeias foi sempre caracterizado pela sujeição feminina à superioridade masculina. Na literatura oral dos nganguelas, destaca-se o nome da rainha Danda Candundo e a existência de uma organização social ginococrática.

O grupo etnolinguístico nganguela é o mais heterogêneo de Angola e, de acordo com José Redinha (1975), talvez os nganguelas sejam os bantu mais antigos do país. No que diz respeito aos costumes e tradições nganguelas, é importante ressaltar a importância das atividades rurais, os modos de vida, os ritos de passagem feminina e masculina e o casamento.

#### *6.1.1 As atividades rurais*

Kwononoca (2014) relata que, culturalmente, esses povos são mais chegados às tradições dos povos da bacia do rio Zambeze. Embora oriundos das antigas populações de caçadores, dedicam-se principalmente à agricultura de subsistência e, por influência dos criadores de bois do sudoeste, à pecuária. Entretanto, a caça tem lugar de destaque e, ainda hoje, é possível encontrar, ao longo da estrada que liga Menongue ao Cuito Cuanavale, grupos de caçadores que apreenderam a presa logo cedo e ficam à beira da estrada para vender o produto, a carne de cabra do mato, bastante apreciada na região.

Kwononoca (2014) confirma a importância da agricultura para esses povos, principalmente na estação chuvosa, e destaca que esse trabalho é essencialmente realizado por mulheres, com a limpeza, desbravamento do solo e lançamento das sementes. Apenas a derrubada das árvores, segundo o autor, é realizada pelos homens. Kwononoca (2014) destaca, ainda, a importância da extração do mel, da cera e da pesca lacustre e fluvial, considerando-as atividades que fazem igualmente parte da economia nganguela. Além disso, os povos da região também comercializam o carvão, extraído do derrube e da queima de árvores e vendido à beira da estrada. Essa, por sua vez, trata-se de uma atividade bastante comum, também realizada por grandes empresas e cujas consequências podem ser sentidas na paisagem local. O derrube local não se associa a novo plantio, de modo que há paisagens bastante afetadas pelo desmatamento irregular.

Figura 21 - Área desmatada para produção de carvão



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Figura 22 - Carvão exposto para venda na beira da estrada



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Em relação à pesca, Kwononoca (2014) relata como peculiaridade a utilização de instrumentos e técnicas diversos, bem como o uso de algumas raízes maceradas, uma espécie de veneno para embriagar os peixes a fim de facilitar sua captura. Kativa (2011) ensina que, para a pesca, também é comum o uso de cestos especiais, chamados de tyengo. Esses cestos

são feitos de paus que os homens entrelaçam com as mãos, de modo que nenhum peixe possa passar pelas aberturas. A pesca com esse utensílio é feita primitivamente pelas mulheres e pode ser uma atividade individual ou coletiva. Quando coletiva, as senhoras vão e voltam cantando canções que fazem piada sobre as mulheres preguiçosas, de modo a, indiretamente, motivarem as outras a se engajarem nas tarefas a serem realizadas. As cantigas também falam dos hábitos e costumes do povo, criticam e chamam a atenção sobre as atitudes consideradas inadequadas e falam dos sentimentos das mulheres.

### 6.1.2 Os modos de vida

Kativa (2011) afirma que, na atualidade, houve mudanças significativas nos modos de vida nganguela. Entretanto, o tipo de habitação dos povos das regiões mais afastadas da cidade ainda é a cubata, seja ela cônica, circular ou retangular. As cubatas, de acordo com o autor, são construídas tendo por base um esqueleto de troncos de árvores fixados ao chão. Depois de os troncos estarem firmes no chão, são preenchidos com barro ou terra amassada, semelhante ao adobe, e capim. Por fim, são recobertos com pequenos paus ou palha. O interior dessas habitações compõe-se por um ou dois compartimentos, que costumam acomodar esteiras, bancos, cadeiras e cabaças de água. Kativa (2011) explica que o casal dorme na cubata com os filhos até seus primeiros anos de vida, depois de crescidos, moram em cubatas separadas. Dorme-se em esteiras e o homem sempre dorme do lado mais próximo da porta, a fim de proteger a cubata em caso de alguma ameaça.

Figura 23 - Cubata circular



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

Figura 24 - Cubata retangular



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

A aldeia é constituída pela reunião de várias cubatas. Elas são dispostas irregularmente, mas entre as mesmas há um espaço de terreno comum, onde as mulheres trituram os cereais, cozinham, os homens trabalham e, nas noites de batuque, dança-se ao som das marimbas.<sup>14</sup> Kativa (2011) faz questão de ressaltar que toda a vida do vanganguela ocorre ao ar livre, de modo que a casa lhe serve apenas para dormir ou para abrigá-lo do sol ou da chuva.

A organização da aldeia baseia-se numa hierarquia piramidal. As comunidades angolanas ainda se reportam aos chamados poderes tradicionais, nomeados por Pacheco (2002) no plural, visto que, pela sua diversidade, não se pode falar de um poder tradicional. Essas autoridades tradicionais são representadas por reconhecidos chefes políticos e religiosos, constituídos por sociedades linhageiras cuja organização social é fundada no parentesco e cujo substrato filosófico-religioso se baseia no culto dos antepassados. Trata-se de uma

[...] classe aristocrática cujo poder político assenta no parentesco e na religião, como sistema de representações jurídico-ideológicas, mas também nas relações económicas que se estabelecem, principalmente pela gestão do acesso à terra (facilitado aos membros da linhagem dominante e seus aliados), pelo sistema de trocas a longa distância e pelo pagamento dos tributos devidos pelas linhagens subalternas. O culto dos antepassados constitui suporte do poder e é utilizado para conter reivindicações das gerações mais jovens e com estatutos desiguais, ou dificultar ou impedir a mobilidade social. (PACHECO, 2002, p. 5).

---

<sup>14</sup> A marimba, também chamada de dimba (quimbundo), é um instrumento musical de toque, originário no século XVI, semelhante ao xilofone, com lâminas e teclas de madeira que, ao serem percutidas com baquetas (utilizam-se duas ou mais), produzem som.

Pacheco (2002) explica que, após a independência, em 1975, o poder tradicional e suas instituições foram praticamente ignorados pelo poder do Estado, não sendo reconhecidos constitucionalmente. Entretanto, essas autoridades acabaram por se impor, na medida em que, por ausência de outros poderes públicos, elas foram chamadas a desempenhar determinadas funções por delegação da própria administração do Estado.

Atualmente, porém, Pacheco (2002) afirma que há um grande vazio de conhecimentos sobre o que as autoridades tradicionais representam, com questionamentos sobre sua legitimidade, representatividade, títulos, funções, território de jurisdição, autonomia e relações com o Estado. Para Pacheco (2002), quase nada é pacífico. Embora seja reconhecido como um poder anterior ao poder do Estado, o poder tradicional é um poder político “[...] com suporte na organização social e no parentesco, não reconhecido no plano jurídico e constitucional e cuja acção se faz sentir apenas a nível local.” (PACHECO, 2002, p. 6).

Pacheco (2002) ensina que as autoridades tradicionais se distribuem em três níveis hierárquicos, traduzidos por regedor (ou soba grande), soba e sekulu, constituindo a referida organização piramidal, apesar de essas denominações não serem unanimemente aceitas, visto que há outras designações, dependendo dos vocábulos utilizados em regiões socioculturais específicas. De toda forma, os regedores ou sobas grandes ocupam o topo da organização tradicional, sendo responsáveis por um território mais amplo, enquanto o soba ocupa-se de um grupo de aldeias e o sekulu é a autoridade de uma aldeia específica, organizando-se hierarquicamente assim. Pacheco (2002) afirma que, na atualidade, é exorbitante o número de autoridades tradicionais reconhecidas pelo Estado.

De acordo com dados oficiais, em 1998, eram pagos “subsídios” a mais de 30 mil “autoridades”, mais do que o dobro das existentes em 1975. A situação parece tender a agravar-se, na medida em que só na província do Uíje se pagam “subsídios” actualmente a cerca de 7500 “autoridades” das quais 387 regedores, 322 regedores adjuntos, 2535 sobas, 2495 sobas adjuntos e 2207 sekulus. (PACHECO, 200, p. 6).<sup>15</sup>

Apesar de reconhecer a necessidade de ajustes, para Pacheco (2002), o poder tradicional não possui caráter estático, visto que é possível encontrar vários poderes locais que se diferenciam pelo respeito que demonstram à pluralidade cultural e às diferentes formas de evolução, tendo em vista o contato com instituições da sociedade global moderna. Assim,

---

<sup>15</sup> O Estado angolano faz pagamentos mensais, em forma de salário, às autoridades tradicionais, visto que elas atuam no sentido de contribuir para a organização da vida social das comunidades, além de ouvir e encaminhar as demandas.

embora os aspectos autocráticos continuem muito presentes, eles estão sendo amenizados pelos exemplos de ética e mudança democrática apresentados por igrejas, ONGs e instituições do Estado. Por isso, Pacheco (2002) acredita que as relações entre o Estado e o poder tradicional não podem se processar mais de maneira impositiva, como se tais poderes representassem um escalão inferior do poder do Estado. Dessa maneira, o autor ressalta a necessidade de definição de

[...] mecanismos de negociação para o estabelecimento de relações de parceria entre os dois tipos de poderes, sem que isso signifique a ampliação dos poderes de um poder não democrático num quadro político que se pretende democrático. [...] Não faz sentido restaurar e ampliar, em nome da tradição, um poder que está ainda ligado ao fenômeno religioso, que discrimina mulheres e jovens, que concentra numa pessoa ou instituição as funções executiva, legislativa (normativa) e judicial, que dificulta ou impede a mobilidade social dos grupos que não estão ligados às elites. (PACHECO, 2002, p. 11-12).

Nesse sentido, Pacheco (2002) defende a existência de um poder local híbrido, que contemple, para além das autarquias estabelecidas pelo poder estatal, as formas organizativas da sociedade civil e as instituições do poder tradicional.

Kativa (2011) esclarece que, considerando os poderes tradicionais, nas comunidades nganguelas, ordens, leis, normas e estatutos são propostos pelo soba para os sekulus e os demais membros da comunidade. Para superar dificuldades de convivência e organização, os responsáveis e os mais velhos reúnem-se com o soba para determinar as ordens necessárias para o bom andamento da aldeia. Cabe a esse grupo de responsáveis julgar as violações que porventura surgirem, como adultérios, homicídios, roubos, falta de respeito etc. Dentre os motivos de julgamento, destacam-se os crimes acusados por feitiço sem o consentimento do soba, já que numa aldeia não pode haver mortes por feitiço sem que o soba autorize, assim como não pode haver feiticeiros que desconsiderem as leis da aldeia. Kativa (2011) explica que tanto o curandeiro quanto o feiticeiro são pessoas conhecidas do soba e a ele devem obediência. Numa espécie de tribunal, o infrator é julgado publicamente e a sentença é dada na casa do soba ou sob a copa das árvores mulemba ou linongo, símbolos de sabedoria ancestral.

Sobre as práticas religiosas, Kwononoca (2014) afirma que os nganguelas, para além das religiões universais cristãs (católica e protestante), acreditam em almas penadas e espíritos malignos, além de reverenciarem os espíritos dos seus antepassados, denominados *vakulu*, *ndumba-ai*, *munto* e *kazumbyei*. Segundo a tradição, os adivinhos, curandeiros e feiticeiros estão intimamente ligados a essas divindades. Os feiticeiros costumam ir a terras distantes aprender sua arte. Os iniciados conduzem ali os aprendizes, explicando-lhes o efeito de todos

os medicamentos e a forma de aplicá-los. Esses espaços podem ser caracterizados como o que Rosendahl (2002) chama de espaço sagrado, tido como

[...] um campo de forças e de valores que eleva o homem religioso acima de si mesmo, que o transporta para um meio distinto daquele no qual transcorre sua existência. É por meio de símbolos, dos mitos e dos ritos que o sagrado exerce sua função de mediação entre o homem e a divindade. É o espaço sagrado, enquanto expressão do sagrado, que possibilita ao homem entrar em contato com a realidade transcendente chamada "deuses" nas religiões politeístas e "Deus", nas monoteístas. (ROSENDAHL, 2002, p. 122).

É nesse lugar ritualístico que os feiticeiros se preparam, é lá que ocorre o ato de manifestação do sagrado. Nesses lugares rotulados de sagrados é que se manifesta um novo campo de forças e de valores que elevam o homem. É como se o espaço sagrado se configurasse como o local onde o homem consegue entrar em contato com a transcendência divina, como sugere Rosendahl (2002).

Milheiros (1949) afirma que o vanganguela consulta o feiticeiro em muitas fases da sua vida. Consulta-o quando o filho nasce, quando alguém da família adoece, quando vai a uma caçada, quando morre alguém, quando há intrigas etc. O fetichismo, conforme reforça Kativa (2011), faz parte da cultura nganguela e serve para a defesa pessoal e para aniquilar a vida de alguém. Nas suas práticas de magia, o feiticeiro dispõe do que o autor chama de material direto e material simbólico. O material direto são os venenos especiais, preparados com ervas, para colocar na água ou na comida, de modo a provocar a morte de alguém. Já os materiais simbólicos constituem-se por objetos, amuletos ou talismãs aos quais se atribui poder sobrenatural.

Ao estudar o desenvolvimento do candomblé e da umbanda no Brasil, Silva (1994) afirma que os sistemas de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais podem ser vistos como formas de expressão profundamente relacionadas à experiência social dos grupos que as praticam. Tal reflexão aplica-se aos povos nganguela.

Para Milheiros (1949), os nganguelas creem em um deus (*calunga*) que, segundo eles, possui duas versões, uma nos céus, que provoca chuva, trovoadas e outros fenômenos atmosféricos e outra no fundo da terra, que faz crescer as plantas. Pensam que Deus é um ser sem pés nem mãos e possui apenas uma cabeça enorme e olhos brancos e grandes.

Kativa (2011) insiste que o vanganguela acredita numa alma das coisas, num mundo dos espíritos, numa força vital. Assim, nessa cultura, se alguém na família, por acaso, fica doente, é sinal de que os antepassados estão tristes pela falta de orações e sacrifícios que lhes agradem. Perante esse tipo de crise, os mais velhos se reúnem e escolhem um lugar ou um

cruzamento de vários caminhos, a fim de prestarem culto aos antepassados, com aspersões de fubá, água e sangue de galinha, num ritual de sacrifício. Feito isso, o paciente recupera-se e a harmonia familiar é reestabelecida, uma vez que os antepassados estão felizes com os sacrifícios feitos. Conforme sugere Ndala,

A vida do homem não termina com a morte, pois quando este morre, sua alma se transforma numa alma imortal poderosa [...] as mesmas (almas) têm beneficiado privilégios permanentes e adicionais a favor das sociedades, quando agem em defesa dos vivos, ao se determinarem numa relação intermediária com Deus, quando os homens procedem evocações manifestadas através dos rituais que os homenageiam, sacrificando animais e publicamente fazendo petições em prol da proteção humana. (NDALA, 2013, p. 283).

Kativa (2011) explica que, para o vangunguela, a morte de alguém não é algo definitivo, pois ele está fisicamente ausente, mas espiritualmente presente. Nesse sentido, o ente querido continua a influenciar a família, providenciando harmonia e paz e evitando calamidades. Por isso, a veneração aos antepassados ganha dimensão transcendente e a morte traz a contradição da perda e a alegria da festa, sendo "comemorada" por cerca de três ou quatro dias, conforme o lugar de destaque do falecido na comunidade. O diário de campo traz considerações sobre a experiência de participar de um funeral na região.

*Hoje foi um dia triste e comprido. Um lobitinho morreu. Chamam de lobitos as crianças que ingressam no movimento escoteiro e têm até 11 anos de idade. Ele era ativo e alegre. Há uma semana, nos encontramos na igreja católica central, estava animado pela data de sua promessa escoteira. O garotinho tinha apenas 5 anos. Ele estava andando com um grupo de crianças nas proximidades de casa, não perceberam a presença de um poço aberto, sem aviso de perigo, e o menino caiu. Os coleguinhas correram até a casa dele e avisaram a mãe. Ela deixou tudo o que estava fazendo e saiu correndo para resgatar o filho. Dizem que se jogou no poço à procura do pequeno. Não consegui encontrar-lo. Até que um homem que passava no local atirou-se na água e ajudou a tirar o corpo desfalecido do buraco. Já chegou ao hospital morto. Morre-se muito por aqui. Desde que chegamos, há cerca de três meses, já presenciei três óbitos. São circunstâncias tristes, mas dariam pano para manga para um linguista menos emotivo. Normalmente, quando alguém morre por aqui, todos que ficam sabendo vão se dirigindo para a casa do defunto. A família começa a receber as condolências, mas também precisa preparar as refeições que serão servidas para os que vão chegando (comida, suco, água, refrigerante, cerveja, como se preparassem uma festa). Homens e mulheres vão tomando conta da casa e dos pátios. Às vezes, é preciso organizar turnos de trabalho para preparar e servir as refeições e até pedir emprestado o quintal do vizinho do lado para acomodar os condolentes, que ali passam três a quatro dias, pois permanecem com a família mesmo após o*

*enterro, como forma de mostrar solidariedade. Durante o dia, acomodam-se em pequenos grupos de conversa; à noite, estendem-se pelo chão da casa e também pelo quintal cobertas, cobertores e edredons; deitados no chão, sentados em cadeiras e bancos ou apoiados uns nos outros, esperam o novo dia chegar. Nesse tempo, falam de tudo um pouco, relembram a vida do morto; relatam como se deu o falecimento; contam casos uns dos outros e quem chega de fora, como eu, percebe que está dentro de um verdadeiro caldeirão cultural e linguístico. Riem, gritam, choram (e como choram!) e falam em mais de uma língua, mesclando os códigos de acordo com a situação e as intenções. Na dor desses encontros, percebe-se a riqueza por eles sequer imaginada de uma diversidade maravilhosa (Menongue - Notas do diário de campo).*

Kativa (2011) conta que, quanto à alimentação, o principal prato típico do vanganguela é um pirão, feito de farinha de milho ou de farinha de massango,<sup>16</sup> acompanhado de molhos de carne de cabra do mato, peixe ou quizaca, que é um refogado feito com folhas de pé de mandioca. O pirão é preparado num pilão de madeira, onde colocam o produto que pretendem triturar para virar farinha, esmagando-o com um pau de formato cilíndrico, às vezes, adornado com motivos ou caras humanas. O trabalho de pilar pertence às mulheres. Elas vão batendo pesadamente com o pau, até reduzir o cereal a uma farinha que servirá para fazer o prato, base da alimentação vanganguela. Depois de obter o farelo, ele é misturado com água e colocado numa panela. Durante três ou quatro dias, esse alimento é cozido e a água aproveitada para o consumo nas refeições como o café da manhã, chamado de pequeno almoço, um lanche ou uma merenda. Essa água do cereal também é utilizada para reanimar pessoas debilitadas ou doentes. Kativa (2011) explica que o povo nganguela, normalmente, come acorado, em grupo. Sendo assim, o ato de comer à volta da fogueira numa casa é sinal de união, de confraternização familiar.

Kativa (2011) afirma que, antigamente, o povo nganguela não se tratava com medicamentos farmacológicos. Como conhecedores dos segredos da natureza, esses povos continuam mantendo essa prática. É comum o uso de métodos naturais curativos, como as raízes que servem para limpar o estômago; a resina da árvore muvulya, para curar o oxiúrio; a kasamba, para diarreias agudas; a mukupa, para dores de dente, dentre outros. Os povos nganguela costumam manter vivas as árvores antigas, como a mulemba que, com sua copa

---

<sup>16</sup> Massango é um cereal que também tem o nome de mexoeira em Moçambique; milhete ou milho-miúdo no Brasil e painço em Portugal. Em Angola, serve para a fabricação de bebidas fermentadas e também para a alimentação humana, bem como de comida para passarinhos. Trata-se de um cereal integral rico em proteína.

volumosa, produz muita sombra e serve para abrigar os membros nas reuniões de organização da aldeia e nos momentos de convívio.

Figura 25 - A mulemba



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz.

A visão bantológica dos nganguelas fez com que, ao longo de sua vida, sempre procurassem estar às margens dos rios. Kativa (2011) esclarece que a água é considerada, desde a infância até o fim da vida, um excelente meio de se equilibrar e conservar a saúde. Assim, a doença pode ser considerada uma sujidade interna e a água teria a função de lavar, purificar e catalisar o corpo.

Os nganguelas acreditam que as águas do rio Cuebe têm função curativa, assim o banho em suas águas alivia a fadiga corporal e mental, cura doenças e proporciona alívio geral. Desse modo, todos os dias da semana e principalmente aos sábados, numa caminhada às margens do rio, é possível verificar essa vivacidade e a simbologia que ele representa. Homens de um lado, mulheres e crianças de outro, o rio é tomado por uma imensidão de pessoas que nele se lavam, lavam suas roupas, utensílios domésticos e socializam. Essa percepção sobre a função curativa do rio, entretanto, não se harmoniza com sua atual situação ou com os cuidados tidos com ele, uma vez que também serve como local para descarte de dejetos e lixo.

Figura 26 - A vida no rio Cuebe



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz

Figura 27 - Ponte sob o rio Cuebe - centro de Menongue



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Flávia Luz

No que diz respeito ao domínio artístico, Kwononoca (2014) afirma que os nganguelas atingiram níveis bastante elevados, com o emprego de foles de quatro saídas com os quais se funde o ferro, cujo “ventre” do forno, segundo o autor, é semelhante ao tronco de uma mulher. Já Zau (2010) salienta a prática da escultura e a manufatura de máscaras.

### 6.1.3 A música e a dança

A música e a dança são expressões extremamente importantes na vida do povo nganguela. Kativa (2011) explica que o batuque é a dança africana que se projeta em todos os campos da vida do primitivo. Trata-se de um elemento primordial de diversão pura e simples e também se liga às cerimônias da medicina mágica, da iniciação e do ritual funerário.

Figura 28 - Festa tradicional



Fonte: Correia (2014, p. 45).

Nas noites de batuque, no terreno em frente às cubatas, acende-se uma fogueira e o povo se reúne. Os homens de um lado, as mulheres de outro, entoando canções e dançando noite adentro. A festa é marcada pela presença dos palhaços, dançarinos tradicionais, com suas máscaras e caras pintadas, que aparecem para amedrontar as pessoas.

Os nganguelas acreditam que os feiticeiros se apoderam dos mortos e os transformam em figuras estranhas que, à noite, vão às aldeias fazer malefícios de toda a espécie. Os palhaços representam, de acordo com Kativa (2011), a forma material dessa lenda. Por isso, aparecem nos ritos de passagem, nos batuques, dando um tom de mistério nas festas e rituais. Diz a lenda que a mulher que cruzar com um palhaço e contar para alguém, perde a vida.

#### 6.1.4 Os ritos de passagem

Zau (2010) e Kwononoca (2014) afirmam que, do ponto de vista social, predominam entre os nganguelas os ritos de passagem masculinos, que são consagrados com uma curiosa série de máscaras feitas à base de fibras vegetais, madeira e resina. Essa instituição de socialização nganguela cumpre o papel de transformar o jovem num verdadeiro homem, já introduzido nos segredos clânicos e dos adultos, pronto para enfrentar todos os desafios da vida.

Milheiros (1949) também ressalta a importância da circuncisão, que entre esses povos é chamada de *vama* ou *micunda*. Na tradição oral nganguela, *micunda* significa mistério e seu ritual está repleto de significados e manifestações folclóricas. Milheiros (1949) explica que quando os velhos de um quimbo, uma aldeia, percebem que há rapazes na idade de realizar a cerimônia, combinam o melhor dia com os mais velhos dos quimbos vizinhos. No dia marcado, os mais velhos combinam com as crianças uma caçada e levam-nas para a mata. No local, os meninos são surpreendidos por outros homens horrivelmente pintados e cobertos de jubas de leão, que saltam sobre eles, agarrando-os e obrigando-os a se sentarem nus num morro de salalé,<sup>17</sup> colocado ao lado de uma árvore. Milheiros (1949) explica que, depois de terem se sentado, os meninos são amarados nas árvores e submetidos às mutilações de praxe. Feita a operação, eles são levados para um recinto fechado, onde passam quatro meses sofrendo privações e trabalhos, de modo a se fortalecerem e se masculinizarem. Durante a circuncisão, os garotos não podem vestir nem comer certas comidas e devem entoar canções próprias da cerimônia.

Todos os rapazes devem passar pelos ritos de iniciação, compostos por três fases, com duração de um ano cada. No primeiro ano, ocorre a cerimônia e a cura da circuncisão. Nesse ano, conforme aponta Milheiros (1949), os rapazes são denominados *tundanda* e não podem comer em pratos, somente em folhas de árvores; não podem pegar no fogo nem comer carne de galinha ou comida com sal; não podem rir na frente do *chilombolola*, os padrinhos de circuncisão, e andam completamente nus. No segundo ano de circuncisão, realizam uma dança e cantam a canção de *mungadisi*. E, somente no terceiro ano, são considerados homens.

Kativa (2011) explica que os rituais de circuncisão estão envolvidos em muito mistério e são regidos por normas duras. Eles geralmente ocorrem no inverno, nos meses de maio e junho, e a mulher que passar próximo ao local em que estão sendo realizados, mesmo que por engano,

---

<sup>17</sup> Pequenas formigas com asas.

e os homens que ali passarem sem permissão, precisam pagar uma indenização. Caso o infrator não cumpra com as normas estabelecidas, estará sujeito a uma morte súbita, por ter descumprido a tradição dos antepassados.

Kativa (2011) afirma que a circuncisão tem significado singular, pois o jovem que não passa por ela é tido como incapacitado, irresponsável e fraco de personalidade, sendo motivo de zombaria. Além disso, ele não pode assumir ou exercer nenhum cargo, nem pretender uma noiva.

Quanto às meninas, Kwononoca (2014) relata que elas também devem seguir um ritual. Elas são isoladas da comunidade quando apresentam o primeiro fluxo menstrual, passando a ser submetidas a rigorosas doutrinas, por uma mestra que as orienta para serem futuras boas esposas, donas de casa, mães e noras aceitáveis. Esse período de orientação dura cerca de um mês. Passado esse mês, a menina é tingida com barro branco e deve passar uma semana até que se consulte com um adivinho com capacidade de detectar certas doenças. Apenas depois desse momento, a menina pode se lavar. De acordo com Milheiros (1949), os nganguelas acreditam que esse ritual afasta a infertilidade e, feito isso, a menina já é uma mulher e está pronta para se casar.

Kativa (211) afirma que o ritual é conhecido como raspagem e a menina que dele não fizer parte é considerada incapacitada e desprovida da possibilidade de ser mãe. O autor reconhece que, nas cidades, por causa da influência de outras civilizações, o povo está cada vez mais distante desse ritual, mas nas aldeias ele continua sendo cumprido. O ritual masculino, entretanto, ainda é vigoroso tanto nas cidades quanto nas aldeias.

Para Ndala (2013), os ritos de passagem masculino e feminino configuram-se como etapas fundamentais da educação desse povo, pois são momentos em que

[...] se aprende as contagens de histórias dos reinados, contos em que as mensagens educativas são introduzidas e consolidadas através de canções entoadas em coros, ensinando rotas migratórias, histórias das famílias, vida social e mais que nos cenários cognoscitivos regionais destes povos, as mensagens são portadoras de lições de ética e moral, que inculcam conhecimentos e procedem inserção de valores de autenticidade cultural. (NDALA, 2013, p. 140).

### *6.1.5 O casamento*

De acordo com Kativa (2011), de um modo geral, para o povo bantu, o casamento não é a constituição de uma nova família, mas representa uma família que aumenta e se fortalece através dele. O marido exige que a mulher seja boa dona de casa, amável, que saiba cozinhar,

receber visitas, enfim. Entretanto, todas essas qualidades não se comparam à fecundidade. Ndala (2013) afirma que a mulher estéril não se sente realizada na comunidade nganguela e seu estado de convivência social é limitado. Além disso, é preferível que o casamento ocorra entre noivos da mesma aldeia. Kwononoca (2014) conta que havia um costume antigo de o homem que se casava com uma mulher de outro quimbo ter que pagar cinco bois, pólvora e espingarda, além de um escravo. Entretanto, esse costume caiu em desuso.

Ainda sobre o casamento, os noivos costumam ter idade próxima. Dentre os inúmeros princípios ordeiros que compõem a educação para a convivência nas comunidades nganguelas está a proibição de os jovens terem namoradas que não sejam da sua idade, de modo que não devem se relacionar nem com mulheres mais jovens nem com as mais velhas, em sinal de respeito.

Segundo N'Dala (2016), inculca-se nos adolescentes a ideia de que o aparelho sexual de uma mulher adulta possui temperatura maior que a de uma adolescente, de modo que ultrapassa a capacidade do jovem. Assim, ele é levado a crer que o órgão reprodutivo de um menor de idade, ao ser introduzido em uma mulher mais velha, queima, podendo ser destruído e causando a morte dos espermatozoides. Ademais, há consequências que o impediriam de ter filhos pelo resto da vida, pois essa relação indevida ainda provocaria impotência sexual.

O ritual do casamento traz muitas simbologias e deve ser seguido pelos noivos e pelos familiares. Kativa (2011) conta que, para que o casamento se concretize, o rapaz deve declarar-se para a moça. Caso seja correspondido, eles marcarão um encontro, mas a moça só concordará com o matrimônio se os seus pais, tios ou tutores autorizarem. Assim, um intermediário é o responsável por pedir a mão da moça em casamento. Esse pedido, de acordo com o autor, é feito aos tios da noiva, que mediarão as questões relativas ao casamento.

Kativa (2011) explica que toda essa diplomacia visa preservar o bem-estar da família, evitando constrangimentos quanto aos debates sobre o dote a ser estabelecido e zelando pelo bom entendimento entre os familiares. Os dotes são os bens que a mulher leva para a formação de seu novo lar e os que o rapaz oferece aos pais da noiva. Todas as despesas do casamento decorrem por conta do rapaz, inclusive o vestido da noiva e os trajes dos pais dela.

No dia do casamento, segundo Kativa (2011), os pais da noiva proferem um discurso. Em seguida, a tia, a avó e outras senhoras da família do rapaz untam o cabelo da noiva com o óleo que ela utilizou no ritual de sua iniciação. Essa unção tem o objetivo de protegê-la de tudo o que possa impedi-la de ser uma boa mãe e dona de casa.

De acordo com a tradição, conforme esclarece Kativa (2011), o noivo deve enviar alguns presentes para a noiva, para que ela se sinta motivada a deixar sua casa e seguir com a nova família. Tais presentes são fubá, fígado e coração de porco, enfim, alimentos que lhe darão forças para a jornada. O noivo envia tais presentes e a noiva deve ficar feliz por recebê-los. Entretanto, no momento da cerimônia, ela não deve demonstrar alegria, pois uma mulher virtuosa deve ser séria.

Kativa (2011) explica que, para concluir o processo da mudança, a moça recebe uma bacia esmaltada com alguns utensílios de cozinha. Vários autores afirmam que a bacia representa a aliança, a união do casamento, de modo que se configura como um objeto sagrado. A noiva ostenta a bacia na cabeça, como sinal de sua vontade de se casar, e segue para a casa do noivo. Futuramente, em caso de desavenças entre o casal, o marido perceberá que a bacia não está no seu lugar, sinal de que sua noiva foi para a casa dos pais. Ao chegar à casa do noivo, a família do noivo prepara para ela uma refeição de confraternização especial, em que cada um pega a comida com a mão e leva à boca. Durante a refeição, uma representante da família do rapaz dirige-se à noiva com palavras de consolo, fazendo alusão à dor pela separação de sua família e prometendo que ela encontrará paz e harmonia no novo lar.

Kativa (2011) afirma que, após o casamento, a mulher deve partilhar as refeições que faz com a família do noivo, o que seria um sinal de amor e solidariedade. Além disso, toda a sociedade vigia para saber se ela vai gerar filhos. Caso isso não ocorra, é como se o casamento não se concretizasse, impedindo sua estabilidade. Assim, mesmo que se ame, um casal sem filhos é considerado um casal sem honra e não adquire reconhecimento na comunidade. No caso de um colóquio sobre questões familiares e relacionamento entre pais e filhos, por exemplo, eles deixam de participar.

A chegada dos filhos, além do papel fundamental exercido dentro da comunidade, apresenta um aspecto peculiar. Kativa (2014) conta que, entre os nganguelas, o ato de dar nome ao recém-nascido é muito importante. Há nomes propícios para serem dados, considerando a hora, o tempo e o espaço exatos em que o bebê veio ao mundo. Também é possível designar os novos membros da comunidade de acordo com um nome da linhagem familiar, o que é chamado de onomasticidade. Obedecendo a essa linhagem, os nomes são dados de acordo com a ordem de chegada do filho ou da filha, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Ordem de nomeação dos recém-nascidos na família nganguela

ORDEM	NOME MASCULINO	NOME FEMININO
Primeiro(a)	Ndala	Intumba/Nyama
Segundo(a)	Kambinda	Mutango
Terceiro(a)	Ntyamba/ Samba/ Nsamba	Kakuhu
Quarto(a)	Kassanga	Mbaku
Quinto(a)	Kativa	Kasongo
Sexto(a)	Ntyiakativa	Mbaka
Sétimo(a)	Ntyiakasanga	Mbakakuhu
Oitavo(a)	-	Mbakasongo

Fonte: Kativa (2014).

Kativa (2014) ensina que os filhos que vierem após a chegada do sétimo filho recebem os nomes segundo as circunstâncias. Aquele que tenha nascido nas matas, por exemplo, recebe o nome de *musenge*, que quer dizer mata. Quanto às meninas, ocorre o mesmo, os nomes podem ser dados de acordo com as circunstâncias, considerando a hora de nascimento, o tempo ou o local, ou de acordo com a linhagem. Na nomeação que considera a linhagem, a partir da oitava filha, as meninas recebem o nome que os pais ou os tios lhes atribuírem. Normalmente, esses nomes são de antepassados ou de pessoas ainda vivas consideradas notáveis por suas virtudes. Além disso, podem receber o nome de acordo com as condições de seu nascimento. Assim, a pessoa é, segundo Kativa (2014), aquilo que seu nome significa, de maneira que o nome se configura como um princípio de identidade. Kativa (2014) explica que cabe ao pai dar o nome ao filho, de modo que se ele estiver ausente, espera-se por sua volta para que o recém-nascido seja nomeado, pois essa é uma tarefa exclusiva do pai.

Kwononoca (2014) pontua que, depois do casamento, o marido pode se separar da mulher, caso considere que ela gosta de intrigas, é preguiçosa, desleixada e, principalmente, se for estéril. Se o casal já tiver filhos, o homem não pode pedir a devolução do alembamento,<sup>18</sup> entretanto, na ausência de filhos, o homem tem o direito de pedir a devolução e os pais da moça devem cumprir as normas.

---

<sup>18</sup> O alembamento é um costume tradicional na cultura angolana e consiste na celebração de uma cerimônia em que o homem se torna esposo da mulher, mediante rituais que envolvem uma espécie de dote ou tributo de honra prestado pelo noivo à família da noiva. Na cultura angolana, a família da noiva faz uma lista com os presentes exigidos. Os pedidos incluem bebidas, calçados, ternos, panos e até mesmo galinhas e cabritos.

Já o adultério é visto pelos nganguelas como um roubo, que precisa ser redimido com uma indenização em dinheiro, gado ou utensílios diversos. No caso de viuvez, a viúva pode decidir entre voltar para a casa dos pais ou viver sozinha, cuidando de si mesma e dos filhos.

Kativa (2011) considera, porém, que tudo está em profunda transformação. O autor pondera que em alguns países africanos foram estabelecidas leis que renovam a condição jurídica da família, instituem o código da família e apresentam reformas para as antigas instituições tribais. Para Zau (2010), a experiência humana que o povo nganguela de hoje está vivendo busca equilibrar a sabedoria ancestral e as incertezas da atualidade. Uma boa camada de nganguelas ainda procura viver de acordo com as normas tradicionais, embora o encontro com a modernização das cidades apresente novas formas de ver o mundo, com a quebra da autoridade dos mais velhos, a desintegração progressiva da estrutura familiar e a busca por formação acadêmica e profissional, por exemplo. Entretanto, tais transformações não significam, necessariamente, morte ao passado.

## **6.2 Atitudes linguísticas dos falantes de nganguela**

Moralis (2000) afirma que não há bibliografia extensiva que trate das atitudes linguísticas. Foi na década de 60 que o termo atitude começou a interessar os linguistas e, sobretudo, os sociolinguistas, pois as pesquisas começaram a relacionar atitude a aspectos socioculturais da linguagem. A partir daí, questões como estratificação social, relações de poder entre grupos étnicos, a língua que esses grupos usam e com a qual se identificam, dentre outros fatores sociais passaram a ser importantes nos estudos sociolinguísticos. Entretanto, entre os anos 1960 e meados dos anos 1985, conforme Moralis (2000), foram poucos os trabalhos na sociolinguística americana que tomaram as atitudes linguísticas como objeto específico de estudo. No Brasil também não havia obras de referência no assunto.

Um dos primeiros livros dedicados à temática foi elaborado por Schuy e Fasold (1973), que apresentaram artigos de natureza teórica e metodológica muito geral sobre o tema. Posteriormente, Cohen (1975) aborda a questão da educação bilíngue inglês-espanhol numa cidade ao sul de São Francisco, nos Estados Unidos. O autor investigou como crianças bilíngues da região valorizavam sua cultura de origem e a cultura norte-americana. Constatou-se que as crianças que receberam educação bilíngue manifestavam preferência pelo inglês, embora os pais induzissem os filhos a aprender espanhol, como forma de preservar a língua e a cultura.

Para Balthazar (2016), o conceito de atitudes linguísticas é diverso, pois existem orientações de diferentes campos teóricos. Lambert e Lambert (1975) trazem da psicologia

social a discussão sobre crenças e atitudes e sua relação com a identidade étnica do indivíduo. Para os autores, uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais, enfim, a qualquer acontecimento no ambiente.

É tarefa da sociolinguística pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso das línguas, bem como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e dos demais falantes. A importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas revelam múltiplos aspectos para o melhor entendimento de uma comunidade, influenciam os processos de mudança e variação linguística e afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra.

Já a sociologia da linguagem preocupa-se com a organização social do comportamento linguístico, incluindo não só o uso da língua como as atitudes explícitas em relação às línguas e a seus usuários (FISHMAN, 1971).

De acordo com Fasold (1996) e Fernandez (1998), as atitudes linguísticas têm sido estudadas dos pontos de vista comportamentalista e mentalista. Os comportamentalistas, como o próprio nome diz, entendem atitude como um comportamento, uma resposta a um estímulo. Essa teoria tem origem behaviorista e defende que o falante teria uma atitude positiva ou negativa em decorrência de algum fator externo. Assim, a atitude seria uma espécie de resposta das pessoas a situações sociais, carregando o caráter de uma unidade única, simples e indivisível. Do ponto de vista mentalista, por sua vez, a atitude seria um estado interno do indivíduo, uma espécie de disposição para algumas condições e fatos sociolinguísticos concretos. Por essa teoria, os sujeitos seriam capazes de fazer escolhas conforme a situação em que se encontram. Na visão mentalista, a atitude é definida como uma variante que opera entre um estímulo que afeta a pessoa e sua resposta (FASOLD, 1996).

Frosi, Faggion e Dal Corno (2010) afirmam que, muitas vezes, as atitudes em relação a uma língua, como considerações sobre sua beleza, riqueza ou eficiência, são confundidas com atitudes relativas aos usuários dessa língua. É preciso considerar ainda que, além dos fatores linguísticos que marcam, definem e fazem com que um grupo seja reconhecido, há fatores sociais e políticos igualmente relevantes na determinação de como esse grupo se vê e é visto por outros grupos.

Para Moralis (2000), se uma comunidade possui mais de uma variedade linguística, é comum que a língua majoritária se apresente como superior, do ponto de vista do poder social. Entretanto, cada falante ainda adotaria atitudes distintas no momento de opinar sobre o papel de poder que deve desempenhar cada variedade.

Schlieben-Lange (1993) defende que um falante, ao se manifestar sobre sua língua, sobre outras línguas ou formas linguísticas que concorrem entre si no cotidiano, explicita seu saber, que é baseado na sua prática e nas experiências, sendo fundador dele e, por outro lado, repete elementos do discurso público.

Corbari (2012) considera que é natural que toda pessoa, sendo falante de uma ou diversas línguas em um dado ambiente social, tenha opiniões e atitudes sobre sua própria língua e sobre a língua dos outros. Entretanto, no caso das atitudes linguísticas, o objeto da atitude não são as línguas em si, mas os grupos que as falam, conforme já salientado. Nesse sentido, as atitudes representam um componente fundamental da identidade linguística do falante, de modo que é preciso relacionar língua e identidade étnica, já que usar a língua influencia a formação da identidade de grupos o que, por sua vez, influencia padrões de atitude e usos linguísticos.

Para Aguilera e Busse (2008), a língua simboliza os limites que separam o nós e os outros. Saville-Troike (1982) afirma que, em muitas culturas, a utilização de uma variedade linguística deixa implícita as características sociais e psicológicas do falante, de modo que os estereótipos são pontos importantes para o estudo dos juízos e atitudes em uma comunidade de fala. Aguilera e Busse (2008) consideram que o sentimento de pertença a determinada comunidade culturalmente coesa e coerente é um sentimento construído histórica e discursivamente, pois tal comunidade é imaginada. É no interior das representações que fazemos de nós mesmos e dos outros que se formam os estereótipos. Eles nascem do processo de elaboração de generalizações, cuja função é contribuir para a organização do nosso mundo conceptual. Entretanto, quando consideramos tais generalizações como se fossem verdades universais, geralmente as denominamos de estereótipos. O perigo está quando esses estereótipos afetam negativamente o comportamento social dos indivíduos.

No âmbito da linguagem, o estigma relacionado a uma língua pode levar os falantes a pararem de usá-la, colaborando para a substituição da língua por uma de maior prestígio. De acordo com Fernandez (1998), as línguas podem ser estimadas por diversas razões, sendo elas sociais, subjetivas ou afetivas. De forma semelhante, também podem ser estigmatizadas, esquecidas ou abandonadas.

Lambert e Lambert (1975) afirmam que as atitudes são modos de ajustamento aprendidos ao longo da vida e podem ser compreendidas por meio de três princípios: associação, transferência e satisfação de necessidade. Para os autores, as atitudes com relação a outras pessoas são aprendidas por associação e satisfação de necessidade. Na prática, uma atitude positiva em relação a uma língua desenvolve-se quando seus falantes são associados a

um acontecimento agradável. De maneira semelhante, a formação das atitudes negativas associa-se a um acontecimento desagradável. Já a transferência explica como aprendemos de outras pessoas os componentes de atitudes. Isso significa dizer que nós transferimos nossas atitudes para outras pessoas. Ao afirmar para outra pessoa, por exemplo, que o vanganguela é tradicionalista e não gosta de inovações, podemos transferir um certo tipo de atitude sobre esse grupo, sugerindo formas de reorganização ou integração das nossas atitudes para outras pessoas. Entretanto, nem sempre aceitamos todas as transferências, pois o princípio da satisfação de necessidade atua na aceitação ou não das atitudes transferidas. Normalmente, aceitamos apenas as transferências que nos são satisfatórias.

Para Saville-Troike (1982), os indivíduos raramente escolhem suas atitudes em relação a uma língua ou às pessoas que a falam. A autora acredita que as atitudes são culturalmente determinadas e influenciadas pela estrutura social na qual a pessoa está inserida. Após formadas, elas podem petrificar nossas reações e impedir que reconheçamos a individualidade de cada sujeito. É o que acontece com afirmações como as de que o brasileiro é malandro ou o angolano corrupto. Tais generalizações embotam nossa capacidade de fazer juízo individual sobre determinado brasileiro ou angolano, representado pelo rótulo de malandro ou desonesto.

Lambert e Lambert (1975) alertam que, uma vez formadas, as atitudes mostram-se muito resistentes à mudança. Os autores afirmam que é a partir das atitudes linguísticas que percebemos o domínio ou o abandono de uma língua na comunidade em que ela é usada. Isso porque as atitudes linguísticas podem levar mais rapidamente ou não às mudanças linguísticas, interferindo na decisão de aprender ou não determinada língua e fomentando a discriminação linguística.

[...] as atitudes influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticas que se produzem nas comunidades de fala. Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística se concretize mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos apresentados. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 179).

Dessa forma, se uma língua é malvista pela sociedade, seus falantes também sofrerão esse julgamento e vice e versa, numa relação completamente imbricada. No caso do nganguela, o julgamento dos falantes impacta negativamente a avaliação sobre a língua. Tendo em vista tal consideração, avaliamos como fundamental considerar as atitudes linguísticas dos falantes

de nganguela. Entretanto, Lambert e Lambert (1975) já apontavam a grande dificuldade existente na tarefa de mensuração de atitudes, uma vez que as pessoas não as revelam abertamente, além do fato de que, às vezes, não temos consciência de nossas próprias atitudes. Ademais, as atitudes mudam de um período para outro, de modo que é preciso ser extremamente inventivo para inferir a existência e as características de uma atitude. Os autores ponderam que, como não se pode observar o estado interno dos falantes para perceber suas atitudes, dependemos daquilo que observamos e muito daquilo que os informantes nos dizem. Por conseguinte, conforme destaca Peirano (2018), referindo-se aos estudos antropológicos, mas com assertivas que se encaixam muito bem na situação por nós vivida, "[...] como o observador é parte integrante do processo de conhecimento e descoberta, pode-se dizer, como já se fez anteriormente, que na antropologia não existe fato social, mas fatos etnográficos, salientando que houve seleção do que foi observado e interpretação no relato." (PEIRANO, 2018, p. 16).

Sendo assim, vamos àquilo que nos dizem os nganguelas, tendo consciência, entretanto, das limitações já apresentadas.

## 7 PARA ONDE VAI O NGANGUELA?

*Na segurança social, onde trabalho, tem vindo alguns mais velhos, obrigatoriamente têm chamado por nós para falar com os mais velhos porque eles, os funcionários, não entendem a língua. Não entendes você que estudou? Se ele é nganguela e até o pai dele é nganguela mesmo, só quer saber da língua alheia. Já mesmo vendo um mais velho, não diz "deixa-me falar com ele nganguela". Nada! O pai é nganguela e a mãe também é nganguela, mas diz "chamem alguém para que venha e fale com ele, a fim de me esclarecer o que lhe trás, se é prova de vida ou outra coisa". Só assim é atendido, mas pai e mãe são nganguelas. Tais coisas é que fazem com que se percam as crianças. Ndala 3, 37 anos.<sup>19</sup>*

### 7.1 O percurso metodológico

O estudo, de carácter etnográfico, considerou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa sociolinguística. Inicialmente, porém, é importante ponderar sobre o que permite que o trabalho em questão se alinhe a outros estudos assim classificados.

A etnografia, de acordo com Costa (1988), é um procedimento da antropologia e teve início com a convicção de que o pesquisador deve, ele mesmo, efetuar no campo sua própria pesquisa, de modo que esse trabalho de observação direta seja parte integrante da investigação. Assim, ainda no início do século XIX, a divisão de tarefas entre o observador, que seria o viajante ou o missionário responsável pela coleta de dados, e o pesquisador erudito, a quem caberia analisar e interpretar as informações, é abandonada. Essa mudança de perspectiva permitiu ao pesquisador viver com a comunidade por ele estudada, tendo a oportunidade de pensar e sentir como os membros daquele território.

Bronislaw Malinowski (1884-1942) foi o primeiro a procurar compreender o que sentem homens e mulheres pertencentes a uma cultura não ocidental. Para Malinowski (1976), seria possível reconstruir uma cultura a partir de um objeto ou um costume, defendendo que uma sociedade deve ser estudada como uma totalidade, tal como funciona no momento da observação. Com Malinowski (1976), a antropologia transforma-se na ciência da alteridade, dedicando-se ao estudo das lógicas particulares características de cada cultura. De cunho

---

<sup>19</sup> Considerando que o primeiro filho que nasce em uma família nganguela, de acordo com a linhagem, deve ser chamado de Ndala, no intuito de garantir o anonimato dos participantes, todos os informantes masculinos receberam o nome de Ndala que, ao lado de uma numeração, favoreceu sua identificação. As mulheres, por sua vez, foram nomeadas de Intumba e sua diferenciação foi feita através do número recebido. Assim, o participante masculino número 1, neste estudo, foi identificado como Ndala 1. O participante masculino número 2, foi identificado como Ndala 2 e assim por diante, para homens e mulheres.

funcionalista, o método aplicado por Malinowski (1976) para descobrir a coerência interna das sociedades estudadas baseou-se nas ciências naturais e defendeu que a sociedade funcionaria como um organismo. Nesse sentido, as contribuições do pesquisador foram fundamentais para o desenvolvimento do método da observação participante no trabalho de campo, ensinando a importância da observação de costumes e objetos para conhecer a rede de relações que definem uma cultura, bem como a relevância do cuidado em reconstruir a vida cotidiana por meio da escrita.

De acordo com Senna (2006), o trabalho etnográfico exige que o problema seja descoberto no campo; que o pesquisador realize o trabalho pessoalmente; que as vivências sejam realizadas num período significativo para estudo; que o pesquisador tenha experiências com outras culturas; que haja a combinação de vários métodos e que o relatório apresente dados primários. Esses seriam os principais pressupostos para um trabalho etnográfico, quando consideramos a etnografia como um procedimento metodológico oriundo da antropologia. A etnografia da fala, porém, não se restringe a um procedimento, pois implica concepções teóricas importantes para a sociolinguística e para o estudo social. Para Costa (1988), a etnografia da fala tem se mostrado bastante eficaz para o entendimento de uma situação sociolinguística específica e da situação social como um todo.

Conforme a etnografia da fala, a fala é compreendida como uma atividade, de modo que a unidade privilegiada da pesquisa é a comunidade de fala. Trata-se de uma abordagem que permite a consideração de aspectos socioculturais globais de um dado grupo social, tanto de forma descritiva, quanto de modo analítico. Seleccionada para a abordagem do presente estudo, a etnografia da fala postula que o exame dos aspectos mais relevantes dos demais sistemas sociais, em conjunto com a fala, constitui um amplo e global sistema de comunicação.

No que diz respeito ao trabalho bibliográfico, Lakato e Marconi (1992) afirmam que o levantamento bibliográfico oferece a possibilidade de elencar as produções desenvolvidas sobre o tema e permite resolver tanto problemas já conhecidos quanto explorar novas áreas. A pesquisa bibliográfica favorece a apresentação de diferentes posicionamentos, considerando pesquisadores que estão envolvidos com a temática. Nesse sentido, os questionamentos que justificam a presente pesquisa consideraram os estudos sobre línguas ameaçadas de extinção e foram debatidos à luz dos estudos de Crystal (2004), Dorian (1992, 1999), Hagège (2000), Romaine (1995), Silva (2002) e Thomason (2001). O presente estudo baseou-se num enfoque bibliográfico sobre o contato de línguas e suas consequências, bem como sobre as causas que motivam a mudança linguística, relacionando-a com fenômenos extralinguísticos que podem

ou não provocar a morte de uma língua. Assim, também foram abordadas as teorias sobre contato de línguas, considerando os estudos de Aguilera e Busse (2008) e Fishman (1991a, b) e as reflexões sobre atitudes linguísticas, apresentadas por Lambert e Lambert (1975) e consideradas fundamentais nos processos de manutenção e morte das línguas minoritárias.

A coleta de dados para investigação da situação linguística da língua nganguela na cidade de Menongue utilizou a observação participante; um questionário e entrevistas semiestruturadas; além de dois momentos de entrevista em grupo, na perspectiva da sociolinguística e da etnografia. Sendo assim, estamos trabalhando com dados primários, levantados num período de trabalho de campo entre maio de 2018 e janeiro de 2019, acrescido de duas visitas, uma em maio de 2019 e outra em janeiro de 2021.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta utilizados, vale ressaltar a importância e os aspectos relacionados à aplicação do questionário (Apêndice A, p. 209), importante instrumento de coleta de dados do presente estudo. Günther (2003) considera que são três os principais caminhos para compreender o comportamento humano, no contexto das ciências sociais: observar o comportamento que ocorre naturalmente, no ambiente real; criar situações artificiais e observar o comportamento diante de tarefas definidas para essas situações ou perguntar às pessoas sobre o que fazem e pensam. O questionário, assim como as entrevistas em grupo, nesse sentido, é considerado importante instrumento para quem deseja seguir o último caminho.

O autor acredita que o questionário é fundamental para o levantamento de dados por amostragem. Günther (2003) define esse instrumento de pesquisa como um conjunto de respostas sobre determinado tópico, que não pretende testar a habilidade do respondente, mas medir sua opinião, seus interesses, aspectos de sua personalidade e biografia. Além disso, o questionário apresenta vantagens relativas à facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto. A aplicação de um inquérito por questionário possibilita, ainda, uma maior sistematização dos resultados, uma maior facilidade de análise, bem como reduz o tempo necessário para recolher e analisar os dados.

Dessa maneira, o questionário foi eleito como instrumento fundamental para a coleta dos dados. Inicialmente, foi necessário refletir sobre sua elaboração e os elementos que contribuiriam para que realmente se configurasse como um instrumento de fácil acesso e obtivesse altas taxas de resposta. Günther (2003) considera fundamental favorecer o trabalho do respondente, reduzindo o custo de responder, fazendo com que a tarefa pareça breve, com diminuição do esforço físico e mental para a empreitada e eliminação das possibilidades de

embaraço e quaisquer custos financeiros. O instrumento pode contar com questões abertas e fechadas. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, oferecendo maior liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (dentre as apresentadas) que esteja mais de acordo com sua opinião.

Tendo em vista os pressupostos para facilitar o trabalho do respondente, o instrumento aplicado ficou organizado de forma a assegurar os dados pessoais dos informantes, tais como gênero, idade, grau de escolaridade, religião e dados biográficos relacionados ao tempo de moradia na região (questões 1 a 7); as informações referentes ao bilinguismo dos pais, seu bilinguismo, considerando as línguas faladas, época de sua aprendizagem e interações realizadas em nganguela (questões 8 a 18); as informações que ajudariam a determinar as esferas de uso da língua nganguela (questões 19 a 36) e, finalmente, os dados que nos ajudariam a identificar as atitudes linguísticas dos falantes e sua avaliação pessoal sobre as línguas por eles faladas (questões 37 a 52).

Lambert e Lambert (1975) propõem medir as atitudes linguísticas por meio de um questionário com itens elaborados de modo a representar os três componentes da atitude: a) o cognitivo ou cognoscitivo, referente ao que se sabe sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico; b) o afetivo, que corresponde ao sentimento frente ao que se sabe a respeito de uma língua, variedade ou grupo linguístico; e c) o conativo, referente à predisposição para agir frente ao que se sabe e sente sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico. A fim de contemplar a temática das atitudes linguísticas, o questionário elaborado procurou respeitar tais componentes.

A seleção de informantes para a composição do *corpus* contemplou as seguintes dimensões: diageracional, diastrática e diassexual. Assim, a população-alvo da investigação compreendeu sujeitos pertencentes a três faixas etárias distintas, sendo de 10 a 19 anos, de 20 a 39 anos e acima de 40 anos. A dimensão diastrática, por sua vez, considerou a escolaridade como parâmetro definidor de classe social, de modo que os sujeitos foram classificados em escala que considerava desde aquele que nunca frequentou a escola até aquele que possuía nível de escolaridade superior completo. O fator renda não foi considerado para esse fim, tendo em vista certa homogeneidade no poder aquisitivo dos sujeitos nativos da região, que vivem basicamente da agricultura de subsistência, da caça e da pesca ou, para os que possuem maior escolaridade, de cargos públicos mal remunerados, em acordo com a situação socioeconômica da região, tema já abordado. Houve participação equivalente de homens e mulheres. E, por fim, aos

participantes, era exigido serem nativos da região de Menongue ou também poderiam participar aqueles que se mudaram para a localidade com idade inferior a cinco anos.

Em relação aos aspectos éticos, conforme o item IV.3.b da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466 de 2012, ficou explícito aos participantes que não havia riscos oriundos da participação na pesquisa. Eles foram alertados de que possíveis desconfortos poderiam surgir, a partir da interação face a face, principalmente nas entrevistas. Entretanto, para minimizá-los, os participantes foram informados de que, em qualquer tempo, poderiam desistir de contribuir. Além disso, a participação foi motivada pela exposição dos benefícios dela advindos, como a possibilidade de reflexão sobre a própria língua, reconhecendo-a como um bem cultural; a avaliação da vitalidade da língua na comunidade e a necessidade de sua manutenção e preservação. Dessa maneira, a participação no estudo permitiria que os sujeitos pudessem refletir sobre a importância da transmissão intergeracional para a manutenção das línguas e sobre a necessidade de políticas linguísticas nesse sentido.

Obedecendo às normas brasileiras para pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), juntamente com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário de coleta, o roteiro de entrevista em grupo e o roteiro de entrevista individual. Esses documentos foram encaminhados por meio da Plataforma Brasil e o projeto foi registrado sob o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) n. 39939720.9.0000.5137 e aprovado pelo parecer n. 4.488.935.

Após a definição dos critérios para a composição da amostra, os informantes foram convidados a responder ao questionário que, de modo geral, considerava aspectos relacionados ao uso da língua nganguela na comunidade. Optamos pela elaboração de um questionário autoaplicável. Apesar disso, foi necessário considerar o alerta de Günther (2003), para quem o pesquisador não tem poder sobre os respondentes, de modo que é necessário convencê-los da necessidade de participar da pesquisa. O autor entende que, para essa empreitada, é importante considerar a imagem e a filiação do pesquisador, além da relevância cultural e da desejabilidade do tema.

Quanto à adequação do tema, não houve grandes problemas. Discutir o uso da língua e a importância de favorecer que as pessoas se comunicassem em nganguela pareceu-me uma demanda da região, talvez causada pela abertura da comunidade a membros de outras etnias e a constante necessidade dos nativos de reafirmarem sua identidade e, com isso, tentarem garantir presença na Menongue que se abre para a chegada de pessoas de todos os cantos, vindas em

busca de formação acadêmica e emprego. Quanto à imagem do pesquisador, vali-me da credibilidade que meu companheiro, na época, possui na região, como diretor da Escola Superior Pedagógica de Menongue, bem como da visibilidade que meus filhos obtiveram ao decidirem integrar a Associação de Escuteiros de Angola (AEA).

Junto dos fatores já mencionados, foi fundamental para o desenvolvimento do estudo o apreço que a população angolana nutre pelos brasileiros, sempre recebidos com festa e envolvidos num ambiente de curiosidade, alegria e afetuosidade. Assim, cerca de 80% dos questionários foram entregues a professores, estudantes, familiares de estudantes da Escola Superior Pedagógica e a membros da Associação dos Escoteiros; os demais foram respondidos por vizinhos e membros da comunidade, em geral. Esse universo permitiu a coleta de dados por parte de um número significativo de participantes, de forma aleatória e heterogênea, pois esses sujeitos multiplicaram os questionários dentro da comunidade, de forma natural e colaborativa. Além disso, muitos questionários foram administrados por meio de interação pessoal, em forma de entrevista individual ou em grupos, realizada pela própria pesquisadora.

Inicialmente, havia poucos sujeitos com mais de 40 anos compondo a última faixa etária selecionada para o estudo, indivíduos com 40 anos ou mais. A análise dessa situação trouxe algum desconforto, pois a amostra não alcançaria sujeitos mais velhos. Talvez devido à baixa expectativa de vida da população angolana, sendo de 54,8 anos para homens e 57,2 anos para mulheres, de acordo com levantamento realizado pelo INE (ANGOLA, 2016). Para alcançar sujeitos mais velhos e em condições de responder ao questionário, optamos por enviá-los às residências, através de outros participantes, como filhos e netos que já haviam respondido ao instrumento, e aguardar sua devolução. Como instrumento autoaplicável, o questionário permitiu esse movimento e os próprios familiares acabaram por auxiliar os mais velhos nas respostas, o que provocou, ainda, o debate das questões sobre o uso da língua no seio das famílias.

Foram distribuídos 60 questionários, dos quais 52 foram respondidos e cinco foram descartados por apresentarem problemas que impossibilitaram sua análise. Assim, a amostra foi composta por 47 questionários respondidos. Para o desenvolvimento da análise, optou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, como não poderia deixar de ser: primeiramente, as respostas foram quantificadas para fins estatísticos, rendendo dados que, por si só, podem ser reveladores de algumas crenças e atitudes com relação às línguas ou variedades e aos seus falantes; posteriormente, procedeu-se à interpretação qualitativa das respostas dos informantes.

Aliados ao questionário, foram realizados dois momentos de entrevista em grupo, com outros participantes, uma vez que se deram em momento diferente daquele em que foi aplicado

o questionário. A ideia inicial era já apresentar aos entrevistados alguns tópicos tratados no questionário, que foi aplicado primeiro, a fim de legitimá-los ou colocá-los em xeque, além de obter dados que nos ajudassem na busca por pistas linguísticas capazes de lançar luz sobre a situação da língua nganguela na região em estudo. Assim, a ideia de realizar um grupo focal com os falantes da língua, considerando as faixas etárias já mencionadas, certamente contribuiria para complementar os dados alcançados pela aplicação do questionário, além de oferecer a oportunidade de estar diante, o mais próximo possível, do vernáculo da língua em estudo.

O grupo focal é uma técnica dialógica de coleta de dados, que considera as interações grupais que se dão ao discutir um tópico especial sugerido pelo moderador. Ele ajuda a compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Para Patton, o grupo focal é uma “[...] técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficiente, que fornece alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados, visto que os participantes tendem a controlar e compensar um ao outro, eliminando, assim, opiniões falsas ou radicais [...] e é razoavelmente fácil avaliar até que ponto existe uma opinião compartilhada, relativamente consistente [...] entre os participantes.” (PATTON, 1990, p. 335).

Os grupos focais são utilizados em estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos dos grupos sobre determinado assunto. O assunto é identificado num roteiro de discussão (Apêndice B, p. 214), que é conduzido pelo moderador, cujo papel é promover a participação de todos, evitando a monopolização de alguns participantes sobre outros. O moderador de um grupo focal assume a posição de facilitador do processo de discussão, com o intuito de ouvir a opinião de cada um e comparar as respostas. Ele deve limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, interferindo apenas para introduzir novas questões e facilitar o processo em curso. Além disso, é preciso que o moderador fique atento para não colocar palavras na boca dos participantes e propicie um ambiente adequado para que diferentes experiências, percepções e pontos de vista venham à tona.

O grupo focal, para este trabalho específico, foi composto por falantes de nganguela e as interações ocorreram na língua nacional. Isso não significou, entretanto, que os participantes estivessem proibidos de falar em português ou em outra língua qualquer, mas no intuito de aproximar-se da forma mais vernácula possível, os participantes foram orientados a falar em sua língua materna. O grupo foi composto por homens e mulheres na faixa etária de 10 a 19 anos; de 20 a 39 anos e de mais de 40 anos; sendo: 2 mulheres e 2 homens em cada faixa etária. O único recorte realizado foi que todos deveriam ser falantes de nganguela e ter a língua nacional como sua língua materna. Sendo assim, o grupo foi composto por 12 indivíduos.

Enquanto no momento da aplicação dos questionários a dificuldade residiu em encontrar pessoas mais idosas para participar, a organização do grupo focal apresentou problema semelhante, relacionado, entretanto, aos indivíduos mais jovens. Em conversas informais na comunidade e diante do apelo para a montagem do grupo, mais de uma vez, foi possível ouvir que os mais jovens não possuíam tantas habilidades com a língua nganguela. Assim, o grupo mais jovem foi reunido depois, primeiro pela opção que fizemos de separá-los, da qual falaremos logo adiante; segundo, porque houve maior dificuldade em encontrar pessoas dispostas a participar.

Devido às minhas limitações como não falante da língua, os momentos de entrevista foram apoiados pela senhora Esmeralda Manjolo, moradora da região e falante fluente de nganguela. A senhora Esmeralda atendeu todos os requisitos para ser considerada uma excelente moderadora, levando em conta, especialmente, o fato de ser bastante conhecida e popular na região, além de conhecer a metodologia de grupo focal.

Inicialmente, pensamos em realizar apenas um momento, com a presença de todo o grupo. Posteriormente, avaliamos que talvez fosse válido dividir os grupos, pois tínhamos que os mais jovens ficassem tímidos diante da presença dos mais idosos e não ficassem à vontade para contribuir efetivamente. Esse receio veio do fato de já ter verificado que, culturalmente, a fala do mais idoso, em Angola, tem um peso grande para os mais jovens que, muitas vezes, não ousam discordar ou emitir opinião própria. Assim foi feito.

O primeiro momento do grupo contou com a presença de oito (8) sujeitos, nas faixas etárias entre 20 e 39 anos e acima de 40 anos. O encontro ocorreu na Escola Superior Pedagógica de Menongue, local de trabalho da senhora Esmeralda e já conhecido por todos os participantes. A direção da escola disponibilizou uma sala e houve o cuidado de preparar um ambiente acolhedor e espontâneo. O grupo sentiu-se satisfeito em poder contribuir, de modo que as interações realizaram-se de forma tranquila e num clima de felicidade. Também foi oferecido um lanche para os entrevistados, o que favoreceu, ainda mais, o clima de descontração. As interações desse primeiro grupo foram gravadas e produziram um material com duração de 2 horas, 23 minutos e 53 segundos.

Já os participantes mais jovens reuniram-se no mesmo local. Os jovens estavam mais tímidos, mas o clima acolhedor e a atenção que a senhora Esmeralda dispensou aos presentes reduziu o ar de desconfiança que pairava no início das interações. O segundo grupo esteve reunido por cerca de 30 minutos, numa conversa menos cheia de lembranças, histórias e

nostalgia, como era de se esperar. Entretanto, suas contribuições foram bastante relevantes, como veremos no momento de analisar os dados.

Ambas as interações foram gravadas por meio do equipamento de gravação de áudio Sony PX240. Em seguida, os áudios foram transcritos e, posteriormente, traduzidos para a língua portuguesa. Embora a tradução não fosse considerada etapa fundamental, o discurso dos sujeitos apresentou aspectos muito relevantes que, inclusive, dialogavam com os dados coletados por meio do questionário. Assim, avaliou-se que seria importante traduzi-lo para torná-lo acessível a um maior número de pessoas e integrar algumas de suas partes à análise. As tarefas de transcrição dos áudios e tradução da conversação para a língua portuguesa foram realizadas com a contribuição da própria senhora Esmeralda Manjolo e do senhor Quimbila Pedro, que participaram de todo o processo.

Enfim, é momento de nos aproximarmos ainda mais do universo nganguela, o que faremos pela análise das respostas dadas ao questionário inicial e das interações grupais.

## **7.2 O que nos dizem os dados**

Como já mencionado, a coleta de dados para investigação da situação linguística da língua nganguela utilizou a observação participante, além da aplicação de um questionário e a realização de entrevistas em grupo. Quanto ao questionário, dos 47 questionários respondidos, 23 homens e 24 mulheres, 41 sujeitos afirmam que são, em algum grau, bilíngues. Ressaltamos que o conceito de bilinguismo aqui adotado corresponde ao difundido por Marcelino (2009), que o considera uma espécie de *continuum*. Além disso, consideramos habilidades linguísticas como fala, compreensão auditiva, leitura e escrita. A participação dos demais informantes (6), que afirmaram não possuir nenhum grau de bilinguismo, merece ser destacada, pois ao longo das reflexões propostas procuraremos analisar quem são e por que se distanciaram dessa maneira da língua nacional. Entretanto, já podemos destacar que esse grupo compreende quatro (4) meninas e dois (2) meninos, na faixa etária entre 10 e 19 anos, ou seja, os mais jovens, como previmos em nossa hipótese inicial.

As respostas ao primeiro bloco do questionário permitiram distribuir os 47 respondentes de acordo com a faixa etária, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>
<b>10 a 19 anos</b>	6	8
<b>20 a 39 anos</b>	10	7
<b>Acima de 40 anos</b>	7	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando a análise dos dados observados, procedeu-se ao cálculo do  $\chi^2$ , para buscar relações entre o bilinguismo dos participantes e sua faixa etária. Para que o  $\chi^2$  indique que uma determinada correlação é significativa, rejeitando a hipótese nula, ele precisa ser  $\geq$  ao valor encontrado na interseção relevante entre o grau de liberdade e o nível de significância. O nível de significância deve ser entendido como a medida do grau de certeza necessária a uma afirmação e pode variar de 0 (certeza nenhuma) e 1 (certeza total). Ao tratar fenômenos variáveis, o nível de certeza mínimo utilizado é de 95%, o que nos remete ao nível de significância de .05 (i.e.,  $1.00 - .05 = 0.95$ ). Qualquer nível abaixo desse é considerado inadequado, por trazer muita dúvida e incerteza. Já o grau de liberdade se refere ao número de valores que, tendo em vista um determinado conjunto, estão livres para variar. No nosso caso, lidamos com dois (2) graus de liberdade, conforme exigido por uma tabela de seis (6) células.

A partir do cálculo realizado, considerando os dados da Tabela 3 e a relação entre bilinguismo e faixa etária dos respondentes, chegou-se à conclusão de que o  $\chi^2$  é 16.2125, que é muito superior ao valor de referência, que é 5.9915 (valor de referência para uma tabela de 6 células, com 2 graus de liberdade), e é apontado a partir da observação que considera o nível de significância e o grau de liberdade na tabela do  $\chi^2$ . Isso significa dizer que a faixa etária é fator altamente significativo quando analisamos o bilinguismo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 3 - Faixa etária e bilinguismo

	<b>BILÍNGUE</b>	<b>NÃO BILÍNGUE</b>	
<b>10 a 19 anos</b>	8	6	14
<b>20 a 39 anos</b>	17	0	17
<b>Acima de 40 anos</b>	16	0	16
	41	6	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Ou seja, o resultado é estatisticamente significativo. Tendo um  $p = 0.0003$ , confirmamos que há 99,97% de certeza quanto à relevância do fator faixa etária para bilinguismo. Como se

pode observar, a partir dos 20 anos, todos os participantes são bilíngues, conforme descrito na Tabela 3. Esses dados também confirmam a hipótese de que parte dos membros mais jovens da comunidade já não possuem qualquer tipo de relação com a língua nacional, tendo a língua portuguesa como língua materna e de comunicação.

A análise das relações entre o bilinguismo dos participantes e o fator gênero apresentou  $\chi^2$  igual a 0.6701, valor inferior ao valor crítico, que é 3.8415 (para uma tabela de 4 células).

Tabela 4 - Sexo e bilinguismo

	<b>BILÍNGUE</b>	<b>NÃO BILÍNGUE</b>	
<b>Homens</b>	21	2	23
<b>Mulheres</b>	20	4	24
	41	6	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando cruzamos os dados das tabelas 3 e 4, verificamos que merece destaque o fato de seis (6) indivíduos se autodeclararem não bilíngues (Tabela 4). Esses indivíduos, porém, pertencem à primeira faixa etária estabelecida pelo estudo, correspondendo a jovens com menos de 20 anos (Tabela 3). Assim, somos levados a afirmar que esse número precisa ser encarado com ressalvas, visto que nem sempre os sujeitos dizem a verdade sobre sua relação com a própria língua. Nesse sentido, considerando que esse número compreende justamente os sujeitos mais novos, é possível afirmar que tanto podem realmente não dominar a língua nacional, como podem ter ocultado suas habilidades linguísticas, já que saber falar o idioma é sinal de estar vinculado a um grupo que, no imaginário social, é considerado atrasado e tradicionalista, o que gera vergonha e provoca negação.

Apesar da incerteza relacionada à influência do fator gênero no bilinguismo dos respondentes, é interessante ressaltar que, dentre as mulheres, 83% falam a língua nganguela. Esse percentual sobe para 91%, quando consideramos o grupo masculino. Entretanto, mais adiante, veremos que as mulheres, principalmente as mais velhas, são as que mais demonstram atitudes positivas em relação à própria língua, fator que merece destaque e algumas ponderações.

Quanto ao comportamento linguístico e sua relação com a questão do gênero, estudos ao longo dos anos afirmaram que as mulheres seriam mais sensíveis do que os homens às formas linguísticas melhor avaliadas socialmente, usando variantes menos estigmatizadas (HOLMES 1999; LABOV, 2008; ROMAINE, 1978; TRUDGILL, 1983; WOLFRAN, 1969). Entretanto, para esclarecer tal questão, Chambers (2003) nos leva à reflexão sobre a necessária distinção

entre sexo e gênero, afirmando que o sexo é biológico, é dado, enquanto o gênero representa uma construção social. Por outro lado, o autor ressalta que, uma vez que os dois estão fortemente entrelaçados, corre-se o risco de uma simplificação excessiva. Isso porque as diferenças de gênero são parcialmente baseadas nas diferenças de sexo.

As diferenças de gênero, porém, resultam dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Como exemplo, o papel social da maternidade é tradicionalmente assumido pelas mulheres, como consequência de sua capacidade biológica de gerar e amamentar; ao passo que trabalhos que exigem força física são atribuídos aos homens, considerando que eles estariam mais aptos para exercerem força bruta. Entretanto, essas diferenças de sexo não definem completamente os papéis de gênero. Nas sociedades modernas, por exemplo, há poucas funções sociais que podem ser determinadas exclusivamente pelo sexo.

Assim, Chambers (2003) defende que as diferenças nos padrões de variação entre homens e mulheres ocorrem em função do gênero e que, muitas vezes, o estabelecimento da relação entre sexo e variação ocorre porque o lugar relacionado ao gênero, ao avaliar um indivíduo em uma determinada sociedade, representa um complexo multidimensional que, para ser considerado, exige uma análise cuidadosa. Já o fator sexo, por ser binário e facilmente observável, concretiza-se como uma variável independente que pode ser correlacionada com as variáveis linguísticas a serem observadas, gerando dados que podem ser coletados e quantificados, independentemente de qualquer investigação sobre a construção de gênero em determinada comunidade.

No presente estudo, porém, o fator gênero sobrepõe-se ao fator sexo, pois foi possível apreender uma série de aspectos e determinantes que nos dizem dos papéis sociais de homens e mulheres em Angola, uma vez que eles são bem definidos. Chambers (2003) já nos alertava, dizendo que é típico das redes sociais de alta densidade que os papéis de gênero sejam nitidamente diferenciados. Milroy (1980) também afirmava que os sexos tendem a se polarizar nessas comunidades, com uma nítida distinção das atividades propriamente masculinas e femininas. Em Menongue, como no restante do país, há funções que nos dizem o que é ser homem e o que é ser mulher e esses limites não podem ser ultrapassados.

Nos estudos de Milroy (1980) na comunidade de Ballymacarrett, a importância dos papéis sociais de homens e mulheres pôde ser melhor pontuada. Ballymacarrett está perto do mais alto setor industrializado da cidade, de modo que os homens não precisam se deslocar para trabalhar. Assim, os sujeitos masculinos participantes da pesquisa estavam intimamente associados ao local e quase nunca saíam da vizinhança. Naquela comunidade, mulheres e

homens desempenhavam papéis muito diferentes em termos da sua mobilidade geográfica e profissional, visto que as mulheres se moviam com muito mais liberdade e mantinham redes sociais muito mais amplas. Isso porque elas não viviam circunscritas em um círculo de convivência tão limitado; quase todas trabalhavam fora do bairro, faziam compras no centro e se encontravam com amigos para almoçar ou ir ao cinema. O trabalho de campo realizado na comunidade, inclusive, encontrou dificuldades para ouvir mulheres na faixa etária de 18 a 21 anos, porque elas tendiam a se casar com homens de outras partes da cidade e se mudar para os subúrbios. Nessas circunstâncias, de acordo com Chambers (2003), era esperado que as mulheres apresentassem um repertório mais amplo de variáveis linguísticas e dominassem não só as variantes utilizadas em sua comunidade de origem como aquelas de maior prestígio.

Essa tendência verificada em Ballymacarrett, porém, liga-se fundamentalmente ao papel social desempenhado pelas mulheres naquela comunidade e diz sobre uma questão de gênero, sobre uma questão do que é possível para uma mulher e para um homem em Ballymacarrett, diz respeito à construção de gênero naquela comunidade. Isso não significa que as mulheres tendem a ser mais conservadoras ou voltadas para o prestígio, uma vez que não há qualquer tipo de constante restrição associada ao gênero. Por outro lado, a fundamental questão diz respeito à mobilidade de homens e mulheres em circunstâncias específicas, determinadas pela amplitude dos contatos sociais e geográficos por eles estabelecidos.

Assim, as diferenças de mobilidade não precisam ser correlacionadas ao sexo, embora geralmente o sejam. Chambers (2003) chama esse tipo de variabilidade de “baseada no gênero” porque ela está intimamente relacionada com as funções atribuídas a homens e mulheres em comunidades em que essa distinção envolve mobilidade. Por fim, o que se pode dizer é que, às vezes, essas diferenças linguísticas entre homens e mulheres podem ser explicadas em termos de diferenças nos papéis de gênero, como em Ballymacarrett.

De acordo com Chambers (2003), nas comunidades do Oriente Médio, porém, as mulheres e os homens inverteram o uso de variantes padrão encontrado nas sociedades ocidentais. Por questões relacionadas ao gênero, as mulheres dessas comunidades, conforme as determinações sociais do que é ser mulher, têm seus papéis restritos ao ambiente doméstico. Isso significa que elas não precisam lidar com o mundo exterior ou envolver-se em situações públicas. As atribuições a serem desenvolvidas fora do lar cabem ao homem, numa cultura social que ainda é essencialmente segregativa. Essa situação confirma a afirmação de Labov, que chegou à conclusão de que "Parece que onde as mulheres tradicionalmente não desempenham um papel importante na vida pública, as expectativas culturais levam-nas a reagir

menos fortemente às normas linguísticas da cultura dominante.” (LABOV, 1982, p. 79 apud CHAMBERS, 2003, p. 164, tradução nossa).<sup>20</sup>

Assim, fica claro que o apreço das mulheres de Mengongue pela língua nacional está ligado ao gênero, sendo fruto dos papéis sociais que elas desempenham na comunidade e da menor mobilidade em relação aos homens.

Ainda tendo em vista o bilinguismo dos participantes, podemos afirmar que o fator escolaridade, tomado no presente estudo como definidor de classe social, não é relevante. Isso porque os sujeitos que não falam a língua nacional possuem alguma escolaridade, tendo estudado até a primeira etapa do ensino fundamental ou primário. Por outro lado, temos participantes que nunca foram à escola e que apresentam uma série de habilidades em relação à língua nganguela. O informante Ndala 3, numa das interações realizadas no grupo focal, reafirma a força da escola como instrumento normatizador das questões da língua. Um outro aspecto, porém, revela-se por meio dessa conversação, a ideia que contrasta o urbano e o rural, de modo que o meio urbano exige uma língua mais reconhecida, de maior prestígio, e apenas no meio rural é permitido interagir fazendo uso das línguas nacionais.

*Assim como há essas tais crianças que dizem que nós falamos nganguela mais em casa, há também alguns professores, se a criança estiver na turma e lhe ouvir falar nganguela, já tira o chicote e bate e diz "aqui é na escola, onde você veio não para falar nganguela". Por isso que os alunos, algumas vezes, sentem medo. Queria falar nganguela, já quando vê o professor a caminho, para e diz assim "o professor está vindo, há de bater em nós! Não fala nganguela!". [...] quando vem o professor dizem, epa, nganguela é em casa, é para ser falado em casa e não aqui, aqui é escola. E o outro diz, [...] "O que é isto que estás fazendo, dando até vergonha de andar contigo? Só me fazes falar nganguela, aqui é na cidade e não na lavra, aqui é no Tchimpompo, aqui? (nome de uma vila há 30 km da cidade)". Assim, mesmo que o outro queira falar, fica calado. (Ndala 3, 37 anos - Grupo focal).*

É possível, assim, afirmar que a aquisição da língua na comunidade não ocorre através da escola, mesmo porque a implementação da língua nacional nos currículos escolares da região só se deu em 2016 e ainda está em processo. E mesmo que pareça que Ndala 3 fala de uma escola já antiga e muito ultrapassada, já tivemos a oportunidade de refletir sobre a impossibilidade de aquisição da língua nganguela por meio da escola, no capítulo 3, que versa sobre a importância

---

<sup>20</sup> It appears that where women have not traditionally played a major role in public life, cultural expectations will lead them to react less strongly to the linguistic norms of the dominant culture.

da igreja e da escola na manutenção das línguas nacionais. Na Tabela 5, temos os dados que apontam tal realidade, considerando que a primeira faixa compreende os sujeitos que nunca foram à escola e, numa escala crescente, o último grupo representa aqueles que já concluíram o ensino superior.

Embora o fator escolaridade não seja relevante para nos dizer sobre o bilinguismo dos participantes, como foi possível confirmar por meio do teste  $\chi^2$  (os cálculos apresentaram  $\chi^2$  igual a 4.1179, ou seja, inferior ao valor crítico, que é 9.4877, revelando um resultado estatisticamente não relevante), ele nos dá outros indícios que colaboram para a construção de um retrato da comunidade.

Tabela 5 - Escolaridade e bilinguismo

	<b>BILÍNGUE</b>	<b>NÃO BILÍNGUE</b>	
<b>Não escolarizado</b>	8	0	8
<b>Ensino Fundamental (5º ano)</b>	6	0	6
<b>Ensino Fundamental (9º ano)</b>	7	5	12
<b>Ensino Médio</b>	6	1	7
<b>Graduação incompleta</b>	9	0	9
<b>Graduação completa</b>	5	0	5
	41	6	47

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura da Tabela 5 nos permite afirmar que há sujeitos bilíngues em todos os níveis de escolaridade. Entretanto, quando cruzamos os dados das tabelas 4 (gênero) e 5 (escolaridade), verificamos que das nove (9) mulheres na faixa acima de 40 anos, sete (7) nunca foram à escola; uma (1) mulher com mais de 40 estudou até o 5º ano do ensino fundamental ou primário e outra concluiu o ensino superior. A escolaridade dos homens, porém, apresenta características distintas. Dos sete (7) homens que compõem essa faixa etária, apenas um (1) nunca frequentou a escola. Esses dados confirmam a situação da mulher na sociedade angolana, considerando os baixos níveis de escolarização apresentados por elas. Como já apresentado no capítulo 5, que tratou das características demográficas, econômicas e sociais da região, da população de 428.606 pessoas com mais de cinco anos de idade do Cuando Cubango, 144.971 nunca foram à escola. Desse número, 64% são mulheres. Além disso, elas representam apenas 37% dos indivíduos que possuem um curso superior, de acordo com dados do INE (ANGOLA, 2016).

Segundo Altuna (1993), a baixa escolarização associa-se ao papel secundário que, historicamente, a mulher angolana tem exercido. Sua influência tem sido restrita ao contexto

doméstico, como esposa, mãe e educadora e, muitas vezes, de provedora do lar, por meio da atuação no mercado informal, seja vendendo produtos nas feiras ou nas ruas, essa última atividade reconhecida como zunga,<sup>21</sup> seja vendendo carvão na beira da estrada.

Figura 29 – Zungueira



Fonte: Onofre (2008, n.p.). Foto de José Carlos Costa.

A zunga foi e é protagonizada principalmente pela mulher (70% das pessoas em situação de zunga são mulheres), muitas delas com filhos para criar e com os maridos mortos ou desaparecidos, sem recursos financeiros, viram-se obrigadas a tomar as rédeas da situação e puseram-se a vender seus produtos nas diferentes partes das cidades em que se encontravam. [...] mulheres zungueiras normalmente percorrem longas distâncias a pé, com produtos como pão, frutas, eletrodomésticos, roupas, peixe, carne, etc., bacias que pesam “toneladas” à cabeça, com bebês às costas, faça sol, faça chuva perfazendo 14 horas de trabalho por dia. Por este motivo a maior parte das mulheres em situação de zunga são mulheres jovens, pois, as mais velhas com o corpo enfraquecido pelo tempo já não conseguem mais caminhar a longas distâncias e por longo período de tempo. (TCHENGUITA, 2019, n.p.).

Além desse lugar subalterno ocupado no mercado de trabalho, que afasta mulheres empobrecidas e jovens da escola, há aspectos da condição feminina bastante relevantes. Embora tanto homens quanto mulheres sejam submetidos aos rituais de passagem para a vida adulta, como tivemos a oportunidade de relatar, para o homem, esse processo permite que ele adquira o estatuto de membro de pleno direito, enquanto para a mulher, a passagem significa, na maioria

---

<sup>21</sup> As mulheres que vendem seus produtos nas ruas de Angola são chamadas de zungueiras, termo oriundo da palavra *zungar* que, em quimbundo, significa girar.

das vezes, um casamento precoce, uma vez que sua realização como pessoa depende disso, sem contar que "[...] a auréola de dignidade e prestígio brota da sua fecundidade [...]" (ALTUNA, 1993, p. 296) e a chegada dos filhos acaba por representar um dificultador para o prosseguimento dos estudos. Tal contexto impede a conclusão da escolaridade obrigatória, principalmente porque o imaginário social veicula a ideia de que as tarefas domésticas e os cuidados com o marido e os filhos não exigem estudo. O valor da mulher na sociedade angolana, de acordo com Altuna (1993), ainda é pouco reconhecido considerando algumas esferas, embora sua vida, principalmente nas comunidades rurais, esteja ligada à execução das atividades produtivas e represente grande importância econômica para a subsistência familiar e da comunidade.

Em Angola, muitas meninas nunca frequentaram uma escola e há aquelas que, por alguma razão, a abandonaram em determinado momento da vida. Essa situação é preocupante, principalmente nas áreas rurais e na fase da transição para o ensino secundário, quando se registra um número mais elevado de abandono escolar (ANGOLA, 2017), justificado, também, pelo número reduzido de instituições voltadas para esse nível de ensino. Tais apontamentos dizem de uma realidade que ainda se faz presente em Menongue, conforme é possível observar num relato do caderno de campo.

*No último final de semana, participamos de uma cerimônia de pedido. Esse tipo de ritual assemelha-se a uma festa de noivado. As famílias do rapaz e da noiva se encontraram na casa da noiva. A família do rapaz é convidada. Todos se reuniram numa sala grande, cada família de um lado. Um representante do noivo deve dirigir-se ao representante da família da noiva e relatar as boas intenções do rapaz, bem como suas qualidades. O representante da família da noiva também tece elogios à menina que será dada em casamento. Como é prendada e muito caprichosa, é bom que o dote seja representativo. Como houve reuniões semelhantes anteriormente, a data do casamento já foi marcada e será daqui a um ano. A família da noiva também apresentará uma carta com os pedidos que representam o dote e que a família do noivo deve providenciar até a data marcada para o enlace. A noiva ainda não está presente na reunião. Mandam chamá-la, mas neste momento fazem uma espécie de brincadeira, a família do noivo deve recolher algum dinheiro para que a moça chegue ao local. Indagam se viria de ônibus ou de avião e os familiares do noivo procuram nos bolsos os valores que serão ofertados para a chegada da noiva. Neste momento, já dispuseram no centro da sala, embrulhado num tecido colorido, os presentes que trouxeram: refrigerantes, sucos e cerveja, além de um envelope com algum valor em dinheiro. Quando a noiva chega, há a troca de alianças e todos são convidados para uma confraternização. Ofertada pela família da noiva, a festa tem comes e bebes, além de muita música e dança. (Menongue - Notas do caderno de campo).*

Nesses rituais de matrimônio, o valor da mulher é monetário, o que a coloca em uma situação, desde o início, desconfortável, embora também represente grande *status* social. O marido investiu valores e, por isso, pôde tomá-la como esposa. Após a cerimônia do pedido, meu filho viveu uma situação, na escola, que foi relatada em casa.

*- Angolano gosta de casamento, hein, mãe? Casar em Angola não é fácil. Tem muita despesa para o homem. Hoje, na escola, o professor perguntou que profissão gostaríamos de seguir. Os meninos falaram profissões como médico, advogado, professor. Mas as meninas? De todas elas, apenas duas disseram que queriam ser professoras e uma disse que queria ser enfermeira. Todas as outras disseram que pretendem se casar. E casamento é profissão? Isso assim está bom? (Menongue - Notas do caderno de campo).*

Em Angola, quando algo nos desagrada profundamente, usamos esta expressão, carregada de interrogação e revolta: "Isso assim está bom?". Não. Não está bom! A população angolana é extremamente jovem, sendo que 51% têm menos de 15 anos de idade. De acordo com o Ministério da Família e Promoção da Mulher (ANGOLA, 2017), os dados mais recentes apontam que 22% das mulheres e 8% dos homens entre 15 e 49 anos não têm nível algum de escolaridade, já que nunca frequentaram uma instituição de ensino; e 33% das mulheres entre 15 e 24 anos não sabem ler, comparativamente a 16% dos homens no mesmo grupo etário. Além disso, registra-se um grande distanciamento entre os níveis de alfabetização rural e urbano, em favor do espaço urbano. Em 2001, o Governo de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 13/01 de 31 de dezembro, implementada a partir de 2004. Essa lei tem como objetivo principal a redução das desigualdades sociais e de gênero, propondo-se a alcançar paridade de gênero no acesso ao ensino. Trata-se, porém, de um grande desafio, que exige mudanças estruturais, culturais e de mentalidade.

O questionário também interrogou os participantes sobre o tempo de moradia fora da comunidade, a fim de desvelar como suas redes sociais podem ter influenciado seu bilinguismo. Verificou-se que os moradores de Menongue que nunca viveram fora da comunidade possuem redes densas e mais propícias à manutenção da língua nacional.

Tabela 6 - Tempo fora da comunidade e bilinguismo

	<b>BILÍNGUE</b>	<b>NÃO BILÍNGUE</b>	
<b>Não</b>	18	1	19
<b>Sim</b>	23	5	28
	41	6	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 6, apresentamos o total de indivíduos que já moraram fora de Menongue (sim) e os que nunca se afastaram da cidade (não). Podemos verificar que, embora 82% daqueles que já moraram fora falem nganguela, cinco (5) dos que não falam também já moraram algum tempo fora da comunidade. Ao submeter os valores observados ao teste  $\chi^2$ , observamos um  $\chi^2$  de 1.6121, muito menor que o valor de referência, que é 3.8413, o que aponta que não há significância estatística nesses valores numéricos. Por outro lado, podemos avançar nossas reflexões, considerando que, apesar de muito jovens, três (3) sujeitos já moraram em Luanda por mais de três anos e dois (2) na Namíbia, por até um ano.

Esse tempo passado fora da comunidade pode ter contribuído para impedir a formação de redes densas, bem como a aquisição da língua nacional, principalmente considerando o fato de os ares da urbe trazerem consigo essa desvalorização da tradição, representada pela língua dos pais e dos avós. Os avós, por sua vez, ressentem-se por não mais contarem com os netos para uma conversa ao pé da árvore:

*Olhando para a atualidade, é assim que as coisas caminham, os nossos filhos nascidos aqui e que são mesmo daqui, ao dirigir-se para eles em nganguela, a resposta tem sido "não ouvi". Nessa vertente, nós, os mais velhos, é que estamos a induzir as crianças no erro. Devemos investir esforços para ensinar nossos filhos e netos a nossa língua nganguela, pela importância de que ela se reveste (Ndala 2, 62 anos - Grupo focal).*

*Há casos em que os netos só falam português e não há entendimento com os avós, chegando a preferir voltar para suas aldeias devido à falta de entendimento. Até que você como mãe chega e dá papa para sua mãe, procurando saber se os netos não tinham feito nada e a resposta é não entendo nada do que dizem, enquanto os netos lhe tinham dado a indicação de onde havia o matete<sup>22</sup> e ela não entendeu. Coisas como essas são muito duras (Ndala 1, 37 anos – Grupo focal).*

Embora os dados apontem que, dentre os falantes da língua nacional, a presença de protestantes tenha sido maior que a de católicos e, dentre os não falantes, um grupo maior pertença à religião católica, não foi possível tecer explicações mais consistentes para esses dados, uma vez que não ouvimos dos participantes avaliações sobre o peso da religião na

---

<sup>22</sup> O matete é uma papa, bem mais consistente que um mingau, feita com farinha de mandioca ou de milho. No relato, o participante conta uma situação em que uma idosa, sozinha em casa com os netos, não consegue se comunicar com eles, chegando a ficar com fome porque não conseguiu entender onde estaria o alimento a ser consumido. Nesses casos, os idosos preferem morar sozinhos, longe dos familiares, do que se submeterem à convivência num núcleo em que não são compreendidos por causa da própria língua.

valorização da língua nacional e nem tivemos como investigar mais detalhadamente tais relações.

Tabela 7 - Religião e bilinguismo

	<b>BILÍNGUE</b>	<b>NÃO BILÍNGUE</b>	
<b>Católicos</b>	14	4	18
<b>Protestantes</b>	27	2	29
	41	6	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Os líderes religiosos que foram ouvidos indicaram, igualmente, uma preocupação das igrejas em preservar a língua e a cultura local. Além disso, quando os valores observados foram submetidos ao teste  $\chi^2$ , foi possível observar a ausência de significância estatística para a variante religião, pois obtivemos um  $\chi^2$  igual a 2.3425, inferior o valor crítico (3.8415).

Enfim, o fato é que, dentre os fatores extralinguísticos elencados (faixa etária, gênero, escolaridade, tempo fora da comunidade e religião), o fator faixa etária foi o único que provocou impacto no bilinguismo dos participantes. Os sujeitos mais jovens estão se afastando da língua nacional, embora possuam pais e avós que falam a língua.

Nesse sentido, é bom ressaltar que, ao tratarmos sobre a situação de uma língua em determinada comunidade, é fundamental considerar a importância de sua transmissão intergeracional. Que motivos levariam alguém a não se sentir motivado a deixar sua língua materna para seus sucessores? Enfim, tal questão nos levou a perguntar aos respondentes sobre seu próprio bilinguismo, sobre o bilinguismo dos pais e sobre que tipos de interações realizavam em nganguela. Essas questões compuseram a segunda parte do questionário, cujos dados passaremos a examinar.

Dos 47 participantes, oito (8) não responderam sobre o bilinguismo dos pais. Como esses sujeitos compõem o grupo na faixa etária acima de 40 anos e todos são bilíngues, fomos levados a supor que os pais desses respondentes já não estão vivos, o que justificaria a opção por não responder à questão. Entretanto, dentre os demais, 39 respondentes, todos afirmaram o bilinguismo dos pais. Em todos os casos, pelo menos um dos pais tinha habilidades relacionadas à fala e à compreensão da língua nganguela. Isso nos leva a crer que os filhos, naturalmente, também desenvolveriam tais habilidades. Entretanto, do total da amostra (47 respondentes), seis (6) afirmaram não falar nganguela, como já apresentamos, e dois (2) manifestaram níveis baixíssimos de bilinguismo, afirmando que possuem habilidade de compreensão, mas não falam,

leem ou escrevem na língua nacional. Considerando a amostra, esses números indicam que 17% dos respondentes não se apropriaram da língua falada por seus genitores. Tais dados nos dão indícios de que há, sim, fatores que prejudicam a transmissão intergeracional da língua nganguela na região, uma vez que nem todos aprenderam a língua de seus pais.

No que diz respeito às interações realizadas em língua nacional, no dia a dia dos participantes, foi possível verificar que a maioria dos respondentes realiza atividades rotineiras em nganguela, como cantar ou brincar, sonhar, assistir ao jornal televisivo e até xingar, conforme podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Atividades do dia a dia em nganguela

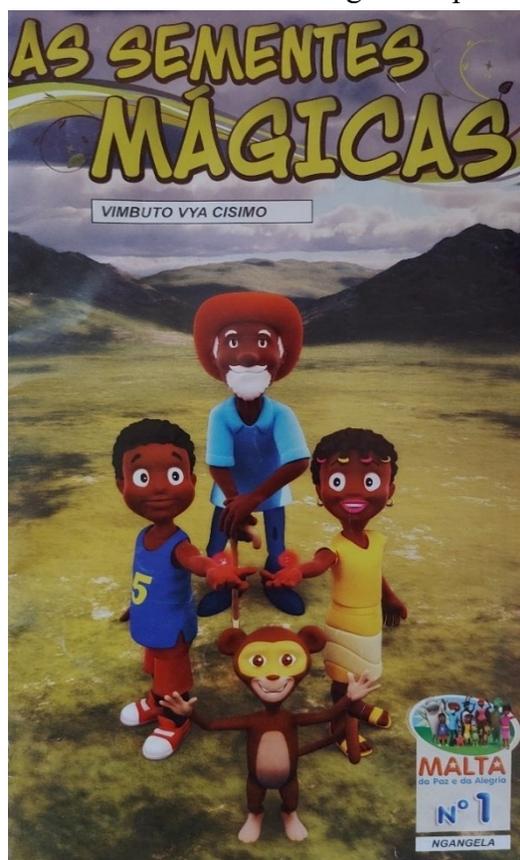
	<b>NÃO CANTA OU BRINCA</b>	<b>NÃO SONHA</b>	<b>NÃO XINGA</b>	<b>NÃO ASSISTE AO JORNAL</b>
<b>10 a 19 anos</b>	10	13	5	8
<b>20 a 39 anos</b>	1	4	5	0
<b>Acima de 40 anos</b>	1	3	2	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 8 mostram que dos 47 respondentes 12 não cantam ou brincam em nganguela, 20 não sonham na língua nacional, 12 não utilizam a língua angolana para xingar e 10 não assistem ao jornal nacional. Quanto ao jornal, é importante destacar que mais da metade daqueles com idade entre 10 e 19 anos (foram ouvidos 14 sujeitos nessa condição) afirma não assistir ao programa. Em contrapartida, apenas dois (2) indivíduos acima dos 20 anos de idade não assistem ao jornal, de modo que o programa televisivo, embora valorize a língua e seus falantes, não representa uma boa política para motivar os mais jovens a aprender a língua local.

Sendo assim, outras estratégias e formatos deveriam ser enfatizados, voltados para a arte e a educação. Isso porque o jornal é um tipo de mídia que não atinge os mais jovens e o público da primeira idade precisa ser contemplado, com desenhos animados ou outros programas nesse sentido, numa política linguística que se volte para todas as faixas etárias e invista principalmente na infância e na adolescência. Nesse sentido, as brincadeiras também podem ser exploradas, como os trava-línguas e os ditados ou jogos populares, buscando desenvolver a língua entre as crianças. Merece destaque, tendo em vista os dados, a iniciativa governamental de produzir um material paradidático com histórias da tradição angolana para crianças. A proposta contemplou as seis línguas nacionais ensinadas nas escolas, de acordo com a região, e apresentou como objetivo estimular a leitura, resgatar as fábulas angolanas e valorizar as línguas nacionais, conforme representado na Figura 30.

Figura 30 - Histórias tradicionais angolanas para crianças



Fonte: Tchivela (s.d.).

De toda forma, não se pode negar que os mais jovens estão afastados das atividades tradicionais que envolvem a língua nacional. Dos 14 participantes da faixa etária entre 10 e 19 anos, 10 não cantam ou brincam em nganguela e 13 não sonham na língua local. Entre os participantes que informaram que não sonham em nganguela, apenas três (3) têm mais de 40 anos.

A terceira parte do questionário, reconhecida dessa forma apenas por uma questão didática e metodológica, considerou os domínios de uso da língua nganguela na região. Os respondentes foram levados a refletir sobre o uso da língua em casa, no trabalho ou escola e em diferentes situações e espaços públicos e privados.

Na Tabela 9, tendo em vista diferentes esferas de comunicação, aspecto fundamental para a avaliação do *status* da língua na região, apresentamos como é o uso da língua pelos falantes bilíngues selecionados, considerando o ambiente familiar. Quando perguntados sobre qual língua utilizam com maior frequência no ambiente familiar, os respondentes nas faixas etárias acima de 20 anos afirmaram que se comunicam mais em nganguela. Obtivemos um número considerável de respostas para as opções "mais em nganguela" e "somente em nganguela". Por

outro lado, como já comprovado, os sujeitos entre 10 e 19 anos apontam que suas interações domésticas ocorrem "mais em português" ou "somente em português".

Tabela 9 - Uso doméstico das línguas - faixa etária e gênero

Gênero	SÓ NGANGUELA		MAIS NGANGUELA		SÓ PORTUGUÊS		MAIS PORTUGUÊS	
	M	H	M	H	M	H	M	H
10 a 19 anos	1	0	1	0	4	2	2	4
20 a 39 anos	2	2	4	5	1	0	0	3
Acima de 40 anos	2	1	6	3	1	0	0	3

Fonte: Dados da pesquisa.<sup>23</sup>

No que diz respeito ao gênero, é possível verificar que as mulheres relatam utilizar mais a língua nganguela em situações familiares que os homens. Na Tabela 9, se reunirmos as respostas "mais português" e "só português" num único grupo, facilitando a visualização das respostas, percebemos que oito (8) mulheres disseram que usam mais a língua portuguesa nas interações familiares, enquanto 16 afirmam que, em casa, o nganguela tem maior espaço.

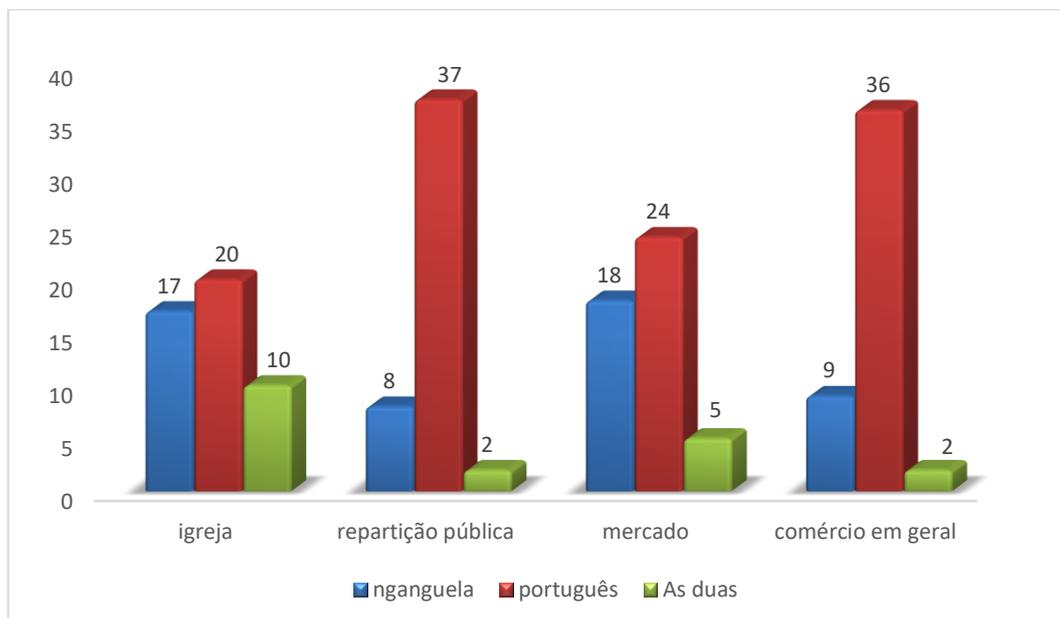
Das oito (8) mulheres que afirmam a prevalência da língua portuguesa no ambiente doméstico, seis (6) pertencem à faixa entre 10 e 19 anos; uma (1) pertence à faixa entre 20 e 39 anos; e uma (1) pertence à faixa etária acima de 40 anos. Nesse sentido, reafirma-se a força da variante faixa etária para bilinguismo e uso da língua nacional, com uso mais amplo da língua angolana no grupo etário mais velho.

Dentre os homens, o uso da língua portuguesa não alcança tão fortemente apenas a primeira faixa etária, mas distribui-se de forma mais equânime. Na verdade, há equilíbrio entre o uso das duas línguas, entre homens, no ambiente doméstico. Entretanto, é possível verificar, quando cruzamos os dados relacionados ao gênero e à faixa etária, que todos os homens reunidos no grupo daqueles que fazem uso familiar da língua nganguela estão na faixa acima de 20 anos e seis (6) dos 12 sujeitos do sexo masculino que afirmaram interagir em ambiente doméstico com a língua portuguesa pertencem à faixa etária abaixo de 20 anos. Ou seja, os meninos fazem mais uso da língua portuguesa.

As mulheres, por sua vez, fazem mais uso da língua nganguela. Esse maior uso da língua nacional é amplo e pode ser verificado em todas as esferas, conforme podemos verificar pela visualização do Gráfico 1.

<sup>23</sup> Utilizou-se a letra M para o grupo de mulheres e a letra H para o grupo de homens.

Gráfico 1- Uso da língua nganguela nas demais esferas



Fonte: Dados da pesquisa.

A situação específica das mulheres, porém, pode ser explicada pelo pouco acesso da mulher à escola, lugar em que, preferencialmente, se dá a aprendizagem da língua portuguesa - situação que já foi alvo de reflexão no presente estudo - o que teria limitado seu acesso à aprendizagem da língua de maior *status*. Nesse sentido, não podemos afirmar que as mulheres preferem a língua angolana, pois esse uso acentuado relaciona-se com mais força às dificuldades de acesso a elas impostas, tendo em vista as questões relacionadas ao papel da mulher na sociedade angolana. Assim, a educação para as meninas continua sendo um desafio para o governo angolano.

Em relação ao uso da língua nacional e seus domínios de comunicação, o Gráfico 1 apresenta esferas como as igrejas, as repartições públicas, o mercado e o comércio em geral. Tanto em repartições públicas quanto em lojas do comércio, em geral, os participantes selecionam a língua portuguesa para comunicação, sendo a mesma considerada a mais adequada para interações dessa natureza. Ndala 4, em interações no grupo focal, criticou explicitamente essa situação:

*Há necessidade de se estudar a língua nganguela e o português também. Não podemos, por exemplo, nos gabinetes, marginalizar aqueles que andam descalços ou maltratá-los. Pode ser o caso de se ir aos bancos e não saber falar português e começar a expressar-se de forma menos digna. Temos o exemplo dos mbuelas, eles não se importam com o local onde estão, banco ou outro, expressam-se normalmente na sua língua. Agora, nós, os nganguelas,*

*temos feito como? Se estivermos de gravata e um sapato cabedal, começamos a dizer: "eu não falo nganguela!". Tal prática não é boa (Ndala 4, 45 anos - Grupo focal).*

A fala de Ndala 4 revela como pode ser constrangedor falar nganguela em alguns locais. Somado a isso, ele aponta a questão social, relacionada ao modo de vestir e à forma como a aparência pode influenciar o tratamento que a pessoa recebe. Como o presente estudo tomou a variante nível de escolaridade como fator de classe social, embora a escolaridade não tenha tido efetiva influência no bilinguismo dos participantes, é importante levar em conta que o espaço educacional em Angola é um local de formalidade. Ao percorrer o *campus* de uma instituição de nível superior em Angola, por exemplo, não é possível encontrar estudantes trajados com bermudas ou sandálias e chinelos, o que é comum no Brasil. Nesse sentido, possuir nível elevado de escolaridade também pressupõe que o sujeito não andará em trajes que não sejam compostos por gravatas e sapatos de cabedal. Além disso, a expressão "falar de forma menos digna" sugere um alto grau de preconceito em relação ao uso da língua nacional em determinados contextos.

Entretanto, o mercado e a igreja parecem ser locais em que essa regra não se aplica de forma tão hegemônica e essa rejeição parece menor, pois há maior equilíbrio. Embora o mercado seja um local também de comércio, pareceu-nos sensato separá-lo como um local em que o uso da língua nganguela obedece a regras não tão rígidas de domínio da língua portuguesa. Esse comportamento linguístico característico talvez se deva à informalidade do espaço e à proximidade das interações com pessoas de diversas etnias, ali reunidas para comercializar seus produtos. O mercado permite o uso da língua local, bem como de outras línguas nacionais presentes na região devido ao grande movimento migratório realizado pelas populações africanas. Ainda nos dias atuais, os angolanos movimentam-se intensamente em busca de melhores oportunidades de vida, principalmente em relação ao trabalho, numa espécie de migração contínua.

É preciso considerar que, além dos fatores linguísticos que marcam, definem e fazem com que um grupo seja reconhecido, há fatores sociais e políticos igualmente relevantes na determinação de como esse grupo se vê e é visto por outros grupos. Para Moralis (2000), se uma comunidade possui mais de uma variedade linguística, é comum que a língua majoritária apresente-se como superior do ponto de vista do poder social. Entretanto, cada falante ainda adotaria atitudes distintas no momento de opinar sobre o papel de poder que deve desempenhar cada variedade.

Diante do exposto, é possível dizer que, no mercado, pela presença da enorme diversidade linguística que atua livremente, os nganguelas precisam marcar sua presença como representantes e nativos daquele local, como "donos" daquele lugar, o que faz com que a língua nacional ganhe destaque.

Figura 31 - Menina carrega legumes no mercado



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Amadeu Chitacumula (2019).

Figura 32 - O Paz



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Amadeu Chitacumula (2019).

Em algumas voltas pelo mercado de Menongue, o "Paz", é possível ouvir, além da língua nganguela, falantes de umbundo e cockwe, muito presentes na região. Nesse sentido, o mercado é o espaço informal do encontro com a diversidade angolana, de modo que ali o uso da língua nacional torna-se expressão de identidade e é não só aceito como, muitas vezes, preferido, o que nos lembra Aguilera e Busse (2008), que afirmam que a língua simboliza os limites que separam o nós e os outros. Mesmo aqueles sujeitos que andam de terno e gravata e sapatos de cabedal, diante da necessidade de negociar os preços e fazer bons negócios, lançam mão da língua nacional em suas comunicações no mercado e sentem-se confortáveis para isso.

Como domínio em que, também, se verificou um uso importante da língua nacional, a igreja, independentemente da designação, representa espaço de cultivo e valorização das línguas locais, conforme já tivemos a oportunidade de discorrer. Os dados corroboram essa ideia e colocam as igrejas como importantes instrumentos na educação para a preservação e a manutenção das línguas nacionais. A força das instituições religiosas na vida das pessoas e, claro, na cultura dos povos, já havia sido comprovada por Luz (2016) num estudo anterior, em que a autora investigava a morte dos vissungos na região de Diamantina, Minas Gerais, Brasil.

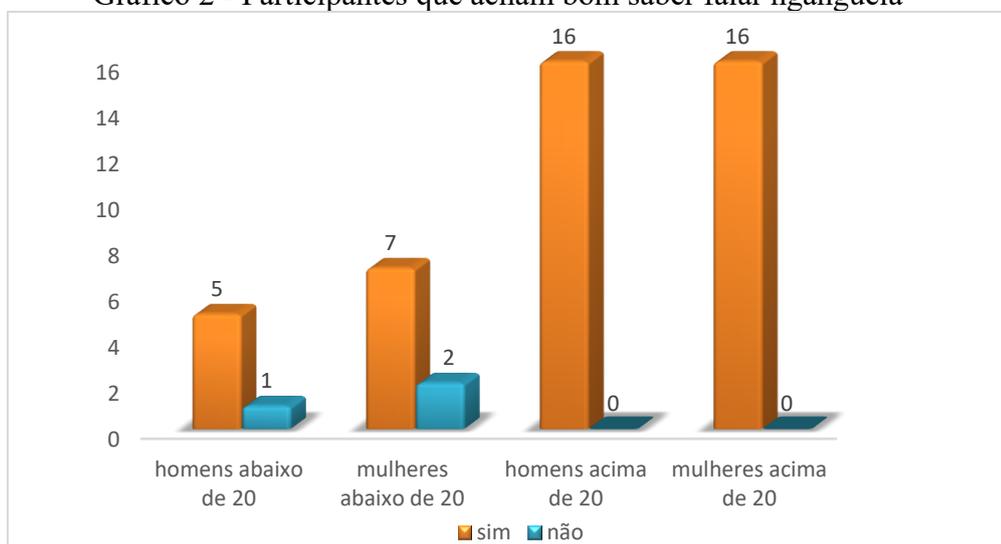
A proibição do uso de bebidas alcoólicas fez os cantadores abandonarem as práticas rituais, sempre regadas de álcool. A igreja proibiu aos seus integrantes participarem de outros rituais, de modo que as orações contidas nos vissungos não podiam mais ser cantadas. Ao orientar seus fiéis a manterem-se afastados das práticas de seus ancestrais, considerando-as inadequadas e classificando-as como algo sujo ou demoníaco, a igreja colaborou para que uma faceta da cultura dos povos negros da região fosse minada. Cada vez que a igreja ganhava um fiel, os vissungos perdiam um cantador. (LUZ, 2016, p. 73).

Naquele contexto, todavia, as instituições religiosas presentes atuavam como força inibidora dos cantos tradicionais e, conseqüentemente, da língua africana falada por povos remanescentes de quilombo na região. Em Menongue, entretanto, as igrejas têm atuado no sentido de promover o uso das línguas africanas, reconhecendo sua importância como fator identitário daquela comunidade, o que justifica a liberdade que os respondentes demonstram para falar sua língua materna nos templos religiosos e com seus líderes. Apesar da necessidade de manter os fiéis, a igreja, considerando as principais denominações presentes na região – católica e protestante - garante espaço para manifestações em língua nacional, de modo que se configura como instituição relevante para a implementação de possíveis políticas linguísticas de manutenção da língua africana.

Por fim, a última parte do questionário pretendeu obter dados sobre as atitudes linguísticas dos respondentes, questionando-os sobre sua relação com a própria língua. As questões 37 a 52 levantaram aspectos relacionados ao prazer em falar a língua nacional, ao desejo de transmiti-la às próximas gerações, ao sentimento relacionado ao uso da língua e à disponibilidade em promover interações em nganguela.

As questões elaboradas cumprem o papel de revelar como os falantes da língua nganguela avaliam a própria língua, de modo a nos levar a inferir sobre o prestígio desse idioma na comunidade. A leitura do Gráfico 2 leva-nos a verificar que todos os sujeitos, tanto homens quanto mulheres, avaliaram que é bom saber falar sua língua nacional.

Gráfico 2 - Participantes que acham bom saber falar nganguela



Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, entre os mais jovens (homens e mulheres abaixo de 20 anos), já é possível verificar a existência de uma pequena parcela que não vê benefícios em saber falar a língua local. Schlieben-Lange (1993) defende que um falante, ao se manifestar sobre sua língua, sobre outras línguas ou formas linguísticas que concorrem entre si no cotidiano, explicita seu saber, que é baseado na sua prática e nas experiências, sendo fundador delas e, por outro lado, repete elementos do discurso público.

Sendo assim, é possível presumir que esse pequeno grupo que surge entre os mais jovens tenha consciência do preconceito linguístico em relação ao nganguela, o que impede o reconhecimento de algum benefício no uso da língua nacional, de modo que esses jovens desejam, de algum modo, desvincular-se dela. O discurso público, por sua vez, afirma que a

língua portuguesa é a mais adequada. Como língua de prestígio, ela é aceita em todos os locais e tem ganhado espaço mesmo nos ambientes familiares, como já tivemos oportunidade de considerar.

De modo semelhante, ao serem questionados sobre de qual língua gostam mais, qual língua exprime melhor seus pensamentos, os sujeitos mais jovens apontaram a língua portuguesa. As mulheres na faixa acima de 20 anos preferem a língua nganguela, fato que já analisamos e apontamos como origem o pouco acesso dessas mulheres à língua portuguesa; apenas 3 manifestaram gostar mais da língua portuguesa, conforme representado na Tabela 10. Isso porque a maioria delas faz pouco uso da língua portuguesa e teve a oportunidade de aprendê-la somente na adolescência ou já na vida adulta, como tivemos a oportunidade de analisar.

Tabela 10 - Qual língua exprime melhor seus pensamentos?

Gênero	NGANGUELA		PORTUGUÊS		AMBAS		NÃO RESPONDEU	
	M	H	M	H	M	H	M	H
<b>10 a 19 anos</b>	5	6	2	1	0	0	0	0
<b>20 a 39 anos</b>	5	3	2	5	0	2	0	0
<b>Acima de 40 anos</b>	8	4	1	1	0	0	0	2

Fonte: Dados da pesquisa.<sup>24</sup>

Questionada sobre seu sentimento em relação à língua nacional, numa das conversas promovidas no grupo focal, Intumba 6 reconhece a importância de ensinar aos mais jovens a língua angolana e contextualiza, historicamente, a questão:

*Não me sinto envergonhada em falar e ser nganguela, porque é a minha origem, é o meu regime e dali nasci, não tenho como me envergonhar e as crianças por nós geradas devem ter o conhecimento de que é a tribo da mãe, pode ser nganguela ou quioca, sendo assim as crianças não podem somente serem ensinadas a falar português, porque, olhando um pouco para o passado, apesar de que ainda não éramos crescidos, nossos avós lutaram contra o colonialismo português, achando que estava a estagnar o nosso desenvolvimento. E, hoje, nós queremos voltar para o que ontem foi combatido por eles, negligenciando a nossa língua? Isto parece como se estivéssemos a ajudar o nosso inimigo, não gostando da origem (pele) angolana, se continuarmos a incentivar o não falar a língua, estaremos a*

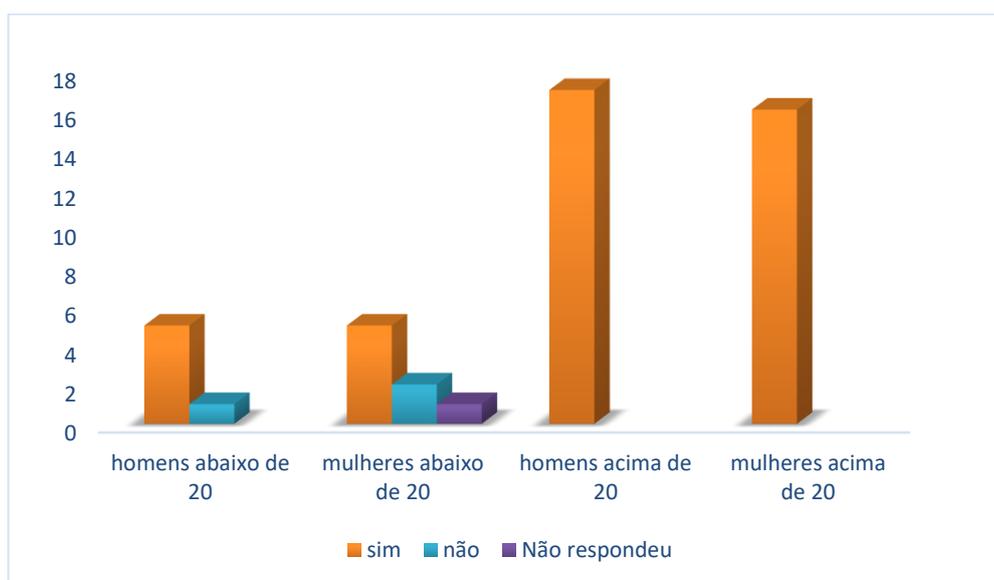
<sup>24</sup> Utilizou-se a letra M para o grupo de mulheres e a letra H para o grupo de homens.

*contribuir para a perda da nova geração* (Intumba 6, 54 anos - Grupo focal).

Uma pequena parcela de homens e mulheres mais jovens (abaixo de 20 anos) sente-se mais confortável com o uso da língua nganguela, sendo que, entre as mulheres, a língua nacional tem um prestígio um pouco maior que entre os homens, o que, como já foi mencionado, diz respeito à construção de gênero na comunidade estudada, com as mulheres exercendo funções que reduzem sua mobilidade.

A questão que permitiu a elaboração da Tabela 10, embora bastante simples e direta, é capaz de nos dar pistas sobre as possibilidades de continuidade intergeracional da língua nganguela.

Gráfico 3 - Participantes que querem que os filhos aprendam nganguela



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem questionados sobre o desejo de que os próprios filhos aprendessem a língua regional, os participantes da pesquisa, majoritariamente, indicaram que gostariam que a língua fosse transmitida aos mais jovens. Por outro lado, entre os mais jovens (abaixo de 20 anos), é possível verificar o surgimento de um pequeno grupo que não defende a aprendizagem da língua nganguela pelos filhos, o que não aparece entre os demais. Essa constatação reforça o que foi apontado em relação à faixa etária, com atenção especial para as atitudes dos jovens.

Sabemos que, no âmbito da linguagem, o estigma relacionado a uma língua pode levar os falantes a pararem de usá-la, colaborando para a substituição da língua por uma de maior

prestígio. Fernandez (1998) entende que a atitude linguística diz respeito à atitude social dos indivíduos, tanto em relação à língua quanto ao seu uso em sociedade. De acordo com o autor, as línguas podem ser estimadas por diversas razões, sendo elas sociais, subjetivas ou afetivas. De forma semelhante, também podem ser estigmatizadas, esquecidas ou abandonadas.

Nesse sentido, a existência de um grupo, embora pequeno (três (3) sujeitos, sendo duas (2) mulheres e um (1) homem), que não considera a possibilidade de que seus filhos aprendam a língua nacional é um fator relevante e pode apresentar-se como a ponta de um iceberg que revela a possibilidade de abandono da língua. Isso não representa dizer que a língua está sob ameaça ou extinção, mas significa que o apreço pela própria língua, fator relevante para sua continuidade e que está intimamente ligado às atitudes que um grupo revela em relação à língua por ele falada, está abalado na comunidade.

Ao afirmar para outra pessoa, por exemplo, que o vanganguela é tradicionalista e não gosta de inovações, podemos transferir um certo tipo de atitude sobre esse grupo, sugerindo formas de reorganização ou integração das nossas atitudes para outras pessoas, conforme já nos ensinaram Lambert e Lambert (1975). O fato de esse grupo ser considerado tradicionalista, por exemplo, contribui para o afastamento dos grupos mais jovens, que querem de desvincular dessa ideia para não serem considerados ultrapassados. O trabalho de campo permitiu observar que são muitas as características negativas associadas ao povo nganguela, dentre elas a de serem tradicionalistas demais, muito apegados a regras antigas, orgulhosos e pouco sociáveis.

No estudo de Kativa também há registro desse tipo de avaliação, embora o autor seja contrário às atitudes já cristalizadas em relação aos nganguelas: "[...] parece-nos que é um povo muito fechado, radical, não social, não atrevido etc., mas é o contrário e basta penetrar na sua alma sociocultural, tudo é diferente e distintamente daquilo que algumas pessoas deduzem." (KATIVA, 2011, p. 119).

Balthazar (2016) defende que atitudes em relação ao grupo precedem as atitudes em relação à língua, de modo que aspectos sociais e culturais de uma comunidade são levados em consideração antes mesmo da língua, para a formação da atitude. Como já dito, é a partir das atitudes linguísticas que percebemos o predomínio ou o abandono de uma língua na comunidade em que ela é usada. Nesse sentido, podemos afirmar que o pequeno grupo que afasta a possibilidade de que os filhos aprendam a língua nacional, caso o quadro não seja revertido, contribuirá para a descontinuidade intergeracional da língua nganguela. Tal situação, porém, não é ignorada pela comunidade. Ndala 1, numa das interações do grupo focal, reflete:

*O difícil nos tempos atuais é o fato de termos pessoas nganguelas que estudaram muito e, ao serem chamados de nganguelas, deixam a sua linhagem para trás e querem somente falar e seguir o português. Deus não foi burro e deu-nos todas as línguas; alguns são quiocos, outros nganguelas, nhembas e luchazes, não foi burro. Nós, os que foram colocados aqui na terra, somos os que estão sendo burros em aprender somente o português e o meu filho nascido aprende somente o português e não sabe nganguela, que é a minha língua. Nesse sentido, quem é o culpado? Eu ou o filho que eu nasci? O culpado sou eu, que não mostrei, ensinei a minha língua de nascença. Esta é a grande coisa que eu vi, no entanto, não vamos anular o estudo, mas também não podemos negligenciar a nossa origem. O filho deve ser ensinado a falar a língua materna e não somente o português, não dá. Desde a tenra idade, debes já começar a ensinar toda a cultura e a sua genealogia a seu filho. Nós somos assim e assim, vivemos desta e daquela forma, a nossa língua é assim e assim, se for só em português, não dá. (Ndala 1, 47 anos - Grupo focal).*

A fala de Ndala 1 apresenta um contraste que também faz parte do imaginário da comunidade, a oposição entre quem estudou e quem não estudou; com a ideia de que a língua de prestígio, a portuguesa, é a língua dos estudiosos; enquanto aos que não estudaram, resta a língua nacional. Ndala 1 opõe-se a essa ideia, afirmando que a escolarização não pressupõe o abandono da cultura.

Enfim, todos esses fatores motivam o processo de mudança de língua, com importantes reflexos nas gerações que se seguem. A aplicação do questionário e a análise dos dados por ele apreendidos revelam uma clara manifestação da Lei das Três Gerações (COUTO, 2009). A aplicação da Lei das Três Gerações ocorre como resultado comum em situação de povos e terras conquistados, como é o caso da conquista portuguesa sobre territórios como o Brasil ou o continente africano, com a implantação quase total da língua e da cultura dos portugueses. No Brasil, por exemplo, após serem praticamente dizimados, os povos indígenas, que eram os senhores das terras, resumem-se a pequenas comunidades aqui e ali, pois passaram a representar a minoria. Segundo essa lei, a primeira geração adulta que domina uma língua minoritária pode ter filhos bilíngues, mas o uso da língua dos pais fica restrito a poucos ambientes comunicativos, e a terceira geração já não se interessa muito pela língua dos avós, preferindo a língua dominante, de maior prestígio. Nesse sentido, a quarta geração, frequentemente, já não tem quase nenhum conhecimento da língua dos antepassados e, conseqüentemente, de suas histórias, cantos, brincadeiras, vida, alma. Será esse o caminho que está percorrendo a língua nganguela?

Nas interações do grupo focal, os participantes foram convidados a trazer algum aspecto da cultura nganguela. Uma das senhoras mais velhas trouxe o seguinte conto, parte da tradição oral desse povo e que, certamente, relaciona-se diretamente com as reflexões que trouxemos até agora.

*Os mais velhos viviam junto com as crianças, construíram a aldeia e, naquela época, as aldeias tinham somas, o que hoje se chama de sobas e houve um anúncio para toda gente dizendo: "Matem todos os vossos mais velhos para que a aldeia ou a vila seja só para as crianças". E assim foram matando, os que tinham pais, avós e tios foram ficando sozinhos. Mas havia uma criança que tinha juízo. Ela pegou seu avô e foi esconder num lugar onde ninguém podia ver. Depois de terem matado e matado, os mais velhos acabaram. E os jovens pensaram: "Agora, nós, os rapazes, vamos comandar a aldeia, já matamos??? Sim, já matamos". E aquele que tinha escondido seu avô na mata, quando surgiam situações difíceis, em que eles se juntavam e não conseguiam chegar a uma resolução eficaz, dizia: "Esperem, ainda". Afinal, corria para a mata onde seu avô estava e seu avô lhe dizia: "Quando chegares no seio dos outros, fala assim e assim". E ele chegava, dava a palavra para os outros e tudo se resolvia. Sempre assim. Na hora da refeição também, tirava a comida sem ser visto e levava para seu avô. E havia caçadores que tinham ido para a mata para fazerem armadilhas para cabras do mato e um deles ficou enrolado por uma serpente, por ter caído no seu território. E não tinha como sair ou tirar-se dali. E começaram, entre si, a dizer: "Quem tinha tido a ideia de matar os mais velhos?". Ele, lá no cerco da serpente, não tinha como fazer. Não havia como sair. Lutava com fome e sede, uma semana completa sem ter como fazer. Começaram a gritar: "O outro está na serpente, o outro está no cerco da serpente. Onde recorrer para obter conselho?" Os mais velhos todos já foram mortos. E o que tinha guardado seu avô disse aos outros, deixem-me ainda ir. Foi ao encontro de seu avô, que deu o conselho dizendo: "Vai e pega um gafanhoto, que em nganguela dizem mbimba, e faça uma armadilha para a cobra. Coloque junto dela o gafanhoto, quando a serpente ver o gafanhoto, abandonará a pessoa e dirigir-se-á ao gafanhoto, a fim de comê-lo. Quando isso acontecer, você aproveita para puxar o homem que estava na armadilha da serpente. Indo, ele fez. Usando seu juízo, fez a serpente deixar a pessoa e dirigiu-se para onde estava o gafanhoto. Puxado, o outro veio ao encontro da maioria e eles ficaram gratos. E começaram a perguntar ao rapaz ajuizado: "Oh, quem te deu esse tipo de conselho ou juízo?". E ele, respondendo, disse: "Quando mandaram matar todos os mais velhos, eu não matei o meu mais velho, antes o escondi". Ouvindo isso, os outros agradeceram, dizendo: "Fizeste muito bem, assim ser soba fica bem para ti". Agora, como hoje, você criança podes dizer eu estou a estudar e tenho tudo completo, é mentira. Podes até estudar até seres mais velho, mas precisarás sempre de alguém para lhe dar conselho. (Intumba 6, 54 anos - Grupo focal).*

Esse conto popular ensina a valorizar os mais velhos e sua sabedoria. Entretanto, preservar a tradição nem sempre representa opor-se à mudança, pois a mudança é natural e os sistemas complexos a ela se ajustam o tempo todo.

## 8 DE OLHO NAS PISTAS LINGUÍSTICAS: MORTE OU REDENÇÃO?

De acordo com Junyent (1995), nos contextos de contato de línguas em que ocorre uma substituição linguística, quase sempre é possível observar constantes como idade, gênero, classe social e origem, que atuam como fatores externos, provocando as mudanças linguísticas. Em relação à língua nganguela, todos esses fatores já foram comentados no capítulo anterior. Considerar tais fatores é reconhecer sua força no movimento da mudança e tal consciência pode promover a busca pela elaboração de políticas linguísticas mais eficazes, que promovam a manutenção, uma vez que cada língua perdida contribui para o desconhecimento real da faculdade da linguagem humana e supõe a perda de um jeito único de interpretar a realidade e construir o pensamento (JUNYENT, 1995). Passemos, assim, para uma leitura dos aspectos estruturais.

### 8.1 Como uma língua se deteriora

Para Dorian (1973), a morte de uma língua tem início quando uma sociedade bilíngue não transmite à sua descendência a própria língua, considerando que não haverá proveito nessa aprendizagem, já que a língua em questão não constitui uma variedade de prestígio no território.

Esse processo apresenta impactos observáveis não só através do número de falantes ou de uma perda cultural, mas na estrutura e organização das línguas que estão sendo abandonadas. Tais alterações são comuns quando uma língua já não é usada como o principal meio de comunicação de uma comunidade, o que faz com que ela vá, gradativamente, sendo substituída por outra e tornando-se uma língua obsoleta.

Campbell e Muntzel (1989), assim como Thomason (2001), afirmam que, nessas situações, a língua retrocede à medida que perde falantes, domínios e, por fim, estrutura. Dessa maneira, é possível verificar perdas de vocabulário, de estruturas fonológicas e gramaticais, reduções estilísticas e reduções que atuam nos contextos funcionais. Os mesmos autores, porém, consideram difícil prever a natureza precisa das mudanças, embora haja consenso quanto à tendência de formas marcadas serem substituídas por formas menos marcadas; à variação em regras que eram obrigatórias e às reduções morfológicas, sintáticas e estilísticas, que podem variar de acordo com as diferentes fases de extinção de uma língua.

Essa realidade já serviu de objeto de estudo para muitos linguistas. Viegas (2010), por exemplo, dedicou-se a desvelar as reduções ocorridas na fala dos últimos falantes nativos da língua kokama no Brasil. A referida língua é considerada "[...] um tipo de língua desenvolvido

em situações de contato em que os envolvidos falavam línguas tipológica e geneticamente distintas e não tiveram tempo hábil para aprender uns as línguas nativas dos outros, de forma que uma nova língua se criou desse contato, nativizando-se em seguida." (VIEGAS; CABRAL, 2009, p. 2). Os povos kokama localizam-se em vários pontos às margens do rio Solimões e na periferia de Manaus, capital do estado do Amazonas, no Brasil, e são originários da região de Loreto, no Peru. Viegas (2010) afirma que a língua kokama manteve-se apenas na lembrança de alguns descendentes, mas que os membros adolescentes só falavam kokama em família e foram substituindo a língua materna pelo português. Assim, a linguista pôde identificar que, nesse estágio de obsolescência da língua, ocorreram reduções de ordem lexical, fonológica, gramatical e morfossintática.

Um estudo realizado no sul do país também discorreu sobre os fenômenos em questão. Pertille (2009) debruçou-se sobre as mudanças oriundas do encontro entre o italiano padrão e suas variedades e o português brasileiro, na região do Alto Uruguai Gaúcho. A autora explica que os primeiros falantes de variedades dialetais do italiano chegaram ao Alto Uruguai por volta de 1900 e algumas dessas variedades ainda são faladas em algumas regiões. A pesquisa de Pertille (2009) permitiu observar que, desde a colonização, houve uma forte tendência de substituição do talian, variedade do italiano mais falada na região em estudo, pelo português e, mais recentemente, uma substituição do talian pelo próprio italiano padrão. O trabalho destacou, ainda, os fenômenos de alternância de códigos e comprovou perda linguística do talian, tendo em vista a dimensão diageracional. Isso significa dizer que há perdas relacionadas a não transmissão intergeracional da língua.

De modo semelhante, os estudos de Silva (2010) apresentam-se como uma valiosa mostra das transformações linguísticas resultantes do contato. A pesquisadora discute a perda linguística e a manutenção da identidade étnica pelos povos indígenas brasileiros e, em especial, pelo povo parketejê, localizado em Marabá, município do estado do Pará. Segundo a autora, os parketejês têm vivenciado uma série de transformações em sua organização social, em sua estrutura política e cultural e, conseqüentemente, em sua realidade linguística. Para Silva, "ao considerar a situação dos parketejê, pode-se afirmar que a mudança mais radical provocada pelo contato mais intenso com a sociedade nacional foi a perda relativa de sua língua nativa, uma vez que as crianças não mais falam o parketejê." (SILVA, 2010, p. 3). Em relação a essa língua, considerada em perigo de extinção, Silva (2010) constatou alterações de ordem fonológica e lexical. Como exemplo, podemos citar o fato de ter caído em desuso termos de parentesco específicos para parentes mortos e vivos, o que era comum entre os parketejês.

Melo (2005) brindou-nos com um trabalho que analisa o estado da língua calon, falada pela comunidade cigana do município de Mambaí, em Goiás, no Brasil, procedente da Península Ibérica. Melo explica que a chegada desses ciganos ao Brasil constituiu-se como pena de degredo, aplicada pelo rei de Portugal aos ciganos ibéricos, por volta do ano de 1600. Entretanto, eles só chegaram a Mambaí em 1972, migrando de outras regiões do país. Melo (2005) afirma que a situação dos ciganos, tendo em vista que representam um grupo minoritário em contato com diversas comunidades cujas dinâmicas diferenciam-se bastante das suas, promove uma situação de enclave, entendido como a penetração de uma língua na outra, no caso específico, da língua portuguesa na língua cigana, o calon. O autor comprovou que essa interferência provocou desgaste em vários componentes gramaticais do calon, com a manutenção de boa parte do vocabulário original e um processo de regramaticalização.<sup>25</sup>

Foi possível observar que muitas das reduções apontadas pelos autores que têm estudado o processo de obsolescência das línguas podem ser verificadas nos contextos funcionais. Entretanto, como podemos definir tais contextos?

Para compreender o funcionamento da língua diante de um estado de morte, é necessário ter em mente como as línguas são caracterizadas, diferenciando as categorias de palavras das categorias funcionais. Inicialmente, é preciso dizer que, para compreender como classificamos as palavras da língua, temos que levar em conta que é inerente ao ser humano a necessidade de categorizar o mundo. Entretanto, é preciso considerar que há diferenças no modo como elas são categorizadas pela gramática gerativa e pela gramática tradicional.

Na gramática tradicional, as categorias se constituem com base em critérios semânticos, morfológicos e propriedades sintáticas. Um tipo de critério semântico utilizado para essa classificação é chamado critério nocional, a partir do qual se afirma que uma categoria como o verbo, por exemplo, representa ação ou estado; o nome, uma entidade; os adjetivos, qualidades; as preposições, localização. Entretanto, esse tipo de critério deve ser utilizado com cuidado, pois podemos encontrar termos que não aceitam essa classificação. É o caso da palavra **assassinato**, que denota a ação de assassinar, mas que, na verdade, é um nome. Assim como o critério semântico, os demais critérios utilizados pela gramática tradicional apresentam

---

<sup>25</sup> A gramaticalização consiste na transformação de uma palavra de significação objetiva (lexema) numa palavra de significação gramatical (categorema); ou ainda na transferência de um significado léxico para um significado instrumental, gerando um morfema, um verdadeiro suporte de uma categoria gramatical (BARROSO, 1994). Em poucas palavras, a gramaticalização investiga o caminho que o item lexical percorre até se tornar um item gramatical ou mais gramatical.

inconsistências semelhantes. Na busca de superá-las, a gramática gerativa trouxe as noções de palavras de conteúdo e categorias funcionais que, por hora, nos parecem adequadas.

As palavras de conteúdo caracterizam-se por apresentar um conteúdo descritivo, também chamado de conteúdo substantivo, enquanto as categorias funcionais carregam informações gramaticais sobre a palavra, ou seja, gênero, caso, pessoa do discurso e número. Assim, podemos categorizar cada palavra de uma sentença. Convencionalmente, usamos as letras maiúsculas para determinar cada categoria: N - nomes; V - verbos; P - preposições; A - adjetivos; ADV - advérbios; Q - quantificadores; D - determinantes; C - complementizadores; T - auxiliares (marcadores de tempo) e PRN - pronomes.

Cinco categorias gramaticais reúnem-se no grupo das palavras de conteúdo, são elas: nome, verbo, preposição, adjetivo e advérbio. Já as demais estão reunidas no grupo das categorias funcionais. Para ajudar a entender a diferença entre essas duas categorias, Radford (2004) nos oferece um exemplo. Ao compararmos o nome **carro** ao pronome **eles**, podemos perceber as diferenças existentes entre as palavras de conteúdo e as categorias funcionais. Como palavra de conteúdo, o nome **carro** descreve um objeto facilmente identificado como uma máquina sobre quatro rodas. É possível fazer um desenho que represente esse substantivo, um carro típico. Entretanto, de acordo com o autor, o pronome **eles** não tem um conteúdo a ser descrito. Trata-se de uma palavra que nos permite ler 3ª pessoa do plural, nominativo. Na verdade, essa palavra não carrega qualquer noção de conteúdo, mas noções funcionais, que indicam número, pessoa e caso.

Por fim, dizemos que nomes, verbos, adjetivos e advérbios são categorias lexicais, pois as palavras pertencentes a esse grupo têm conteúdo descritivo, enquanto partículas auxiliares, determinantes, pronomes e complementos são categorias funcionais, pois são palavras que possuem apenas função gramatical.

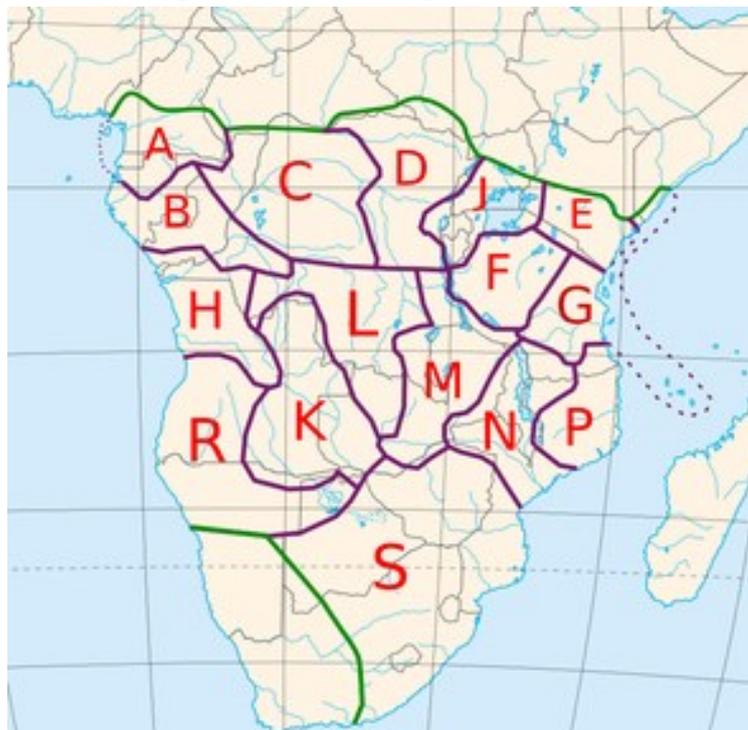
Tendo em vista tal diferenciação, podemos refletir sobre como as relações entre esses dois grupos de palavras são estabelecidas quando falamos. Ao desenvolver a fala, por exemplo, a criança vocaliza, inicialmente, as palavras de conteúdo, vindo a articular, posteriormente, as categorias funcionais. Sua necessidade de se fazer entender e interagir através da linguagem parece compreender o peso das palavras de conteúdo, pois são palavras descritivas. Isso significa dizer que, se a criança tem sede, muito provavelmente ela utilizará o verbo **quero** e o nome **água**, embora na fala infantil o verbo ainda não carregue as marcas de tempo, modo e pessoa.

Na perda de língua, podemos dizer que a deterioração atinge, inicialmente, as categorias funcionais, aquelas que levamos mais tempo para desenvolver. Assim, faz sentido que nos debrucemos sobre a morfologia do verbo nas línguas bantu, apontando como tempo e aspecto compõem a estrutura verbal e ressaltando como se dá a construção de formas híbridas, oriundas do verbo em português e em obediência às regras da língua africana. Além disso, levantaremos que tipos de palavras são emprestadas do português ao nganguela na situação de contato em análise e focalizaremos um único verbo, o verbo falar, em busca de identificar variações em sua realização e analisá-las.

## 8.2 As línguas bantu

As línguas bantu apresentam uma unidade genealógica incontestável, já verificada por inúmeros linguistas, como Homburger (1957), Meinhof (1899), dentre outros. Nurse e Philippson (2003) ressaltam que há tantas línguas bantu que, normalmente, elas são referenciadas através de uma combinação de letras e números. Convencionalmente, as línguas bantu são divididas em 16 zonas (A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R e S), que se dividem de acordo com o número de décadas, que são aproximadamente oito.

Figura 33 - Zonas linguísticas bantu



Fonte: Línguas bantas (2021).

Assim, podemos ter A10, A 20, B 10 etc., de modo que cada uma se refere a um grupo de línguas. Assim, A11, A12 e A13, por exemplo, dizem respeito a subgrupos de A10. De forma resumida, podemos dizer que as zonas são constituídas por até nove grupos numerados (10, 20, 30 etc.) e cada grupo contém nove membros, que são muito semelhantes entre si. Esse sistema baseia-se em Guthrie (1971), para quem as línguas bantu de Angola pertencem a três zonas: H, K e R.

A língua nganguela, juntamente com a língua cokwe, pertence à zona K, que engloba as línguas das regiões nordeste e leste do país. Nurse e Philippson (2003) afirmam que a classificação mais recente estima a existência de cerca de 240 milhões de falantes dessas línguas. De modo geral, tais línguas apresentam vários traços comuns, havendo, contudo, traços específicos que permitem distinguir umas das outras.

Dalla Pria (2006) explica que, desde Adam Smith, estudos que se desenvolveram a partir do século XIX, sobretudo na Alemanha, por meio dos irmãos Freidrich e August Schlegel, separam as línguas do mundo em isolantes, aglutinantes e flexivas, tendo como base a comparação estrutural entre elas. Todavia, essa classificação, baseada num único parâmetro gramatical e chamada de classificação tipológica das línguas, foi considerada muito geral, sendo aperfeiçoada pelo linguista Edward Sapir (1921), que revisou a tipologia morfológica do século XIX e dividiu as propriedades morfológicas em dois parâmetros independentes, chegando a três tipos de línguas em termos do número de morfemas: analíticas (um morfema por palavra), sintéticas (um pequeno número de morfemas por palavras) e polissintéticas (um grande número de morfemas, particularmente muitas raízes, por palavra). Dalla Pria (2006) explica que Sapir (1921) ainda distinguiu quatro tipos em termos da alteração dos morfemas: isolante (sem afixação), aglutinante (simples afixação), fusional (alterações morfofonêmicas consideráveis) e simbólica (supletiva). O trabalho resultou numa complexa tipologia das línguas, que possibilita mostrar como elas expressam diferentes tipos de conceitos: concretos, derivacionais e puramente relacionais.

As línguas bantu são consideradas aglutinantes, pois se caracterizam por unir afixos comumente invariantes a uma raiz, de tal forma que pode haver vários morfemas facilmente identificáveis em uma palavra. Assim, podemos dizer que a palavra se compõe de morfemas, sendo que cada um representa um morfema.

No que diz respeito ao verbo, objeto de análise no próximo subtópico, podemos dizer que se trata de uma das unidades que mais evidencia o caráter aglutinante dessas línguas. Além

disso, as flexões de tempo e de aspecto são privilégios exclusivos do verbo e realizam-se por meio de morfemas específicos, como buscaremos explicitar.

### 8.2.1 A morfologia do verbo nas línguas bantu

A morfologia tem por objeto a descrição das estruturas e dos processos de formação de palavras em qualquer língua natural, tendo por base unidades mínimas, morfemas/lexemas, que compõem uma palavra. Gomes e Okoudowa (2015) entendem que a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras, que são compostas por segmentos que não possuem um significado específico, mas um valor contrastivo. Assim, o objetivo da morfologia é identificar os constituintes significativos das palavras, os morfemas, e entender como sua combinação estrutura as mesmas. A presente seção dedica-se, como já mencionado, à descrição da morfologia do verbo nas línguas bantu, o que nos ajudará a perceber as influências da língua portuguesa sobre a língua nganguela e vice e versa, tendo em vista um olhar para as formas verbais.

Petter (2004) afirma que, como línguas aglutinantes, a maioria das palavras nas línguas bantu é formada pela aglutinação de morfemas, de modo que cada um representa uma unidade significativa. Assim, tais línguas possuem um grande número de afixos, que se unem à raiz sem provocar ou sofrer alterações morfológicas. Isso significa dizer que as línguas bantu possuem um rico sistema de classes prefixais que exercem papel morfológico e semântico.

Assim, a forma típica nominal ou verbal, nas línguas bantu, compõe-se de um radical, acompanhado de um ou mais morfemas, que podem ser prefixos ou sufixos, conforme ensina Schadeberg (2003). A estrutura morfológica do nome, por exemplo, compõe-se de um radical nominal e um prefixo e, no caso de sua ausência, de um morfema zero.

No exemplo (a), a forma nominal *mulongesi* (mestre) é iniciada pelo prefixo MU-, que se configura como um marcador de classe nominal.

- a) mulongesi = mestre



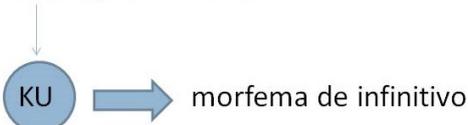
Okoudowa e Gomes (2015) afirmam que, nas línguas africanas,

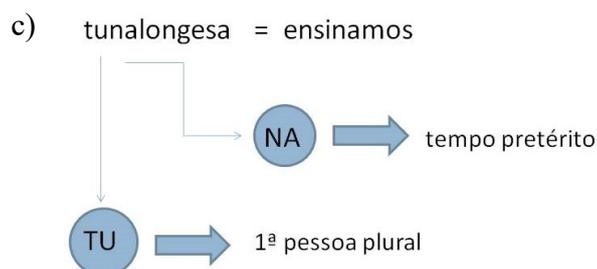
[...] os afixos de classe nominal são comuns e apresentam valor morfológico, semântico e sintático: morfológicamente distinguem singular ou plural; semanticamente distinguem animado ou inanimado, humano ou não humano, por exemplo - o que leva a várias classes nominais - e sintaticamente marcam a concordância dentro do sintagma nominal e verbal. (GOMES; OKOUDOWA, 2015, p. 140).

Em nganguela, o prefixo MU- indica a classe 1, que reúne os substantivos que estão no singular e trazem a marca +humano. Autores como Castro (2005), Czopek (2011) e Fernandes e Ntondo (2002) reforçam que, nas línguas bantu, os nomes são caracterizados por prefixos que indicam o singular e o plural e não por desinências, como ocorre na língua portuguesa. Fernandes e Ntondo (2002) chamam esses prefixos de substantivais e afirmam que as línguas pertencentes às três zonas linguísticas que compreendem o território angolano (H, K e R) possuem por volta de 18 classes. Okoudowa e Gomes (2015) afirmam que "[...] todos os nomes estão associados a uma classe, havendo em cada classe um prefixo distinto para cada nome, de modo que eles se agrupam aos pares, numa oposição binária, indicando, quase sempre, o número: singular *versus* plural." (GOMES; OKOUDOWA, 2015, p. 141). Entretanto, os autores explicam que a classe 15 reúne nomes e verbos e as classes 16, 17 e 18 são classes locativas, que indicam a superfície, a direção e a interioridade, respectivamente, de modo que não conhecem a oposição singular/plural.

Já os verbos, de acordo com Aurélio (2017), na forma infinitiva, apresentam um morfema de infinitivo na posição inicial e a raiz verbal; e na forma finita, uma estrutura composta por vários morfemas, que guardam informações de tempo, modo, aspeto, pessoa e número, sendo que cada um deles desempenha uma função específica.

Denomina-se raiz verbal ao “[...] constituinte da palavra que contém o significado básico e não inclui sufixos derivacionais ou flexionais.” (XAVIER; MATEUS, 1992, p. 321). Bauer (1988) define raiz verbal como a parte da forma da palavra que se mantém quando todos os afixos flexionais ou derivacionais forem retirados. Vejamos alguns exemplos da língua nganguela:

- b) kulongesa = ensinar
- 
- ↓
- (KU) → morfema de infinitivo



O exemplo (c) demonstra que os prefixos podem indicar categorias flexionais como o tempo. Ou seja, entre o prefixo e a vogal final encaixa-se a raiz, que é o núcleo do verbo. Isto é, todos os outros elementos que entram na composição do verbo adicionam-se à raiz. O radical verbal, por sua vez, divide-se em base verbal e um sufixo final, que faz parte da morfologia aglutinante do verbo.

Assim, podemos dizer que o verbo é constituído por um conjunto de morfemas e cada um desempenha uma função específica. Nessa estrutura, os prefixos podem ser marca de sujeito (MS) sobre o qual se faz afirmação; marca do tempo (MT) em que o fenômeno tem lugar; marca de negação (MN); marca de objeto (MO) sobre o qual recai a ação do sujeito; marca da maneira como os fatos referidos pelo verbo acontecem em determinado tempo ou marca do aspecto (MA). Já os sufixos podem ser marcas de tempo (MT), marca de negação (MN), marca de aspecto (MA) ou marca de modo (MM) (NGUNGA; SIMBINE, 2012).

Gomes e Okoudowa (2015) apontam que, na posição final, são encontradas algumas vogais; em especial a vogal **-a**, que é neutra. "A representação da estrutura verbal das LB não segue uma ordem rígida, ou seja, nem todas as LB se podem representar pela mesma estrutura, embora possa ser adaptada por qualquer LB, contudo, não é obrigatório que todas tenham todos os elementos aqui representados" (NGUNGA, 2004, p. 149 apud AURÉLIO, 2017, p. 36).

Finalmente, podemos dizer que o verbo constitui, nas línguas bantu, o núcleo da frase, já que nele estão concatenados todos os demais constituintes.

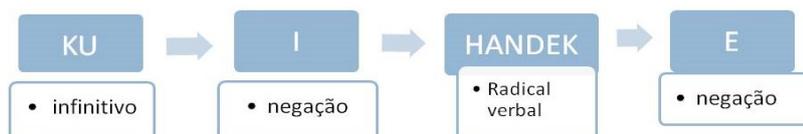
#### 8.2.1.1 A negação

Gomes e Okoudowa (2015) apontam que, em algumas línguas africanas, a negação pode ser expressa por meio de afixos verbais, que podem ocorrer na primeira ou na segunda posição. Aurélio (2017) reforça que, na maioria dessas línguas, a negação é realizada na posição pré-verbal, com exceção de algumas línguas em que a marca de negação é descontínua. Assim, o prefixo pré-inicial corresponde, tipicamente, à marca de negação, normalmente ligado ao verbo.

Em nganguela, foi possível observar que essa marca é descontínua, com presença na posição pré-verbal, e com continuidade na pós-verbal. Assim, podemos dizer que a negação ocorre por meio de um circunfixo, representado pelos morfemas **i-** e **-e**, como temos no exemplo (a):

- a) Nji **ku ihandek**e ngangela, nji ku handeka putu.

Ku i - handek - e

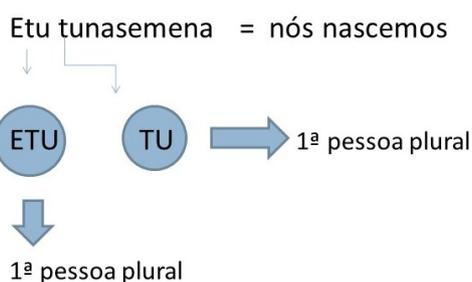


**Tradução:** Eu não vou falar nganguela, vou falar português.

#### 8.2.1.2 As marcas de sujeito

As marcas de sujeito são os prefixos que marcam a concordância do verbo com o sujeito. Por isso, são também chamados morfemas correferentes do sujeito. Gomes e Okoudowa (2015) afirmam que as marcas de pessoa e número, nos paradigmas verbais, são obrigatórias nas línguas africanas. Assim, como o verbo carrega as marcas de sua concordância com o sujeito ou o objeto, por vezes, pode haver acúmulo das categorias de número e pessoa.

- a) **Etu tunasemena** mu vangangela.



**Tradução:** Nós nascemos dos nganguelas.

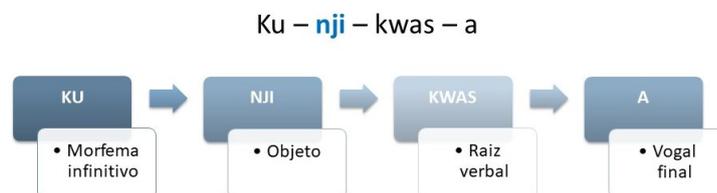
Aurélio (2017) demonstra que, nas frases afirmativas, esse constituinte nas LB ocupa a posição inicial na estrutura do verbo. Na oralidade, porém, o sujeito pode ser omitido, o que traz a ideia de que as línguas bantu permitem sujeito nulo consistente.

### 8.2.1.3 Marca de objeto

Quando o núcleo da frase é um verbo transitivo, espera-se que exista um nome que complete seu sentido, o que, em língua portuguesa, chamamos de objeto direto. Como qualquer nome pode ocupar a posição de objeto numa frase cujo verbo seja transitivo, esse nome pode ter uma marca correferente do seu prefixo na estrutura da forma verbal.

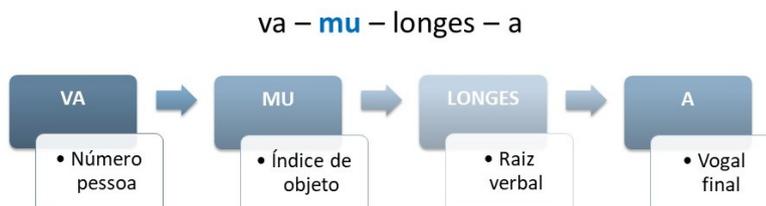
Diferente do que temos na língua portuguesa, em que os argumentos internos ocorrem, geralmente, à direita do verbo, Nurse (2003) explica que as LB admitem três estratégias de marcação de objetos. Existem LB que admitem a ocorrência do objeto em posição pré-raiz verbal, precedendo imediatamente a raiz. Outras admitem esse constituinte na posição pós-verbal. Nesse grupo de línguas, a marca de objeto pode ocorrer sucedendo imediatamente a raiz verbal ou em posição final, depois da vogal final, como pronome clítico ou como pronome independente. E, por último, temos o grupo de línguas em que a marca de objeto não tem uma posição definida, podendo ocorrer tanto em posição pré-verbal como em posição pós-verbal. Em nganguela, a marca de objeto ocupa posição imediatamente anterior à raiz verbal, como se pode verificar nos exemplos **(a)** e **(b)**.

a) Ove lika uhasa **kunjikwasa**.



**Tradução:** Tu és o único que podes **me** ajudar.

b) Yetu vakuluntu **vamulongesa** vanike ngangela.



**Tradução:** Nossos mais velhos ensinam nganguela para **as crianças**.

#### 8.2.1.4 As categorias de tempo e aspecto

A divisão de tempo é um fenômeno cultural, portanto, variável, já que depende das culturas que a determinam. Para Nurse, “o tempo reflete não o mundo, mas a nossa visão e categorização do mundo, daí que diferentes línguas dividam a linha do tempo de forma diferenciada, o que resulta em diferentes números de tempos.” (NURSE, 2003, p. 99, tradução nossa).<sup>26</sup> Nesse contexto, muitas línguas são notavelmente conhecidas pelas suas múltiplas divisões do tempo, que podem ser o passado, o presente e o futuro. Na opinião de Ngunga (2004), “tempo é um fenômeno que reflete a natureza de um povo.” (NGUNGA, 2004, p. 159). Assim, há línguas que distinguem três tempos: passado, presente e futuro. Outras distinguem os mesmos tempos, mas subdividem o passado e o futuro em três momentos, estabelecendo uma relação de simetria entre os tempos do passado e os do futuro, da seguinte maneira: passado recente, médio e remoto e futuro próximo, médio e distante (NGUNGA, 2004).

De acordo com Nurse (2003), o tempo passado, ou tempos passados, geralmente é mais fácil de caracterizar do que o tempo não-passado. O tempo que reside entre o passado e o futuro e que, em muitas situações do discurso, é caracterizado como passageiro refere-se ao presente. Nurse (2003) alerta que, quando as gramáticas afirmam que uma linguagem tem vários presentes, várias maneiras idênticas de se referir ao mesmo momento fugaz, precisamos ser céticos. Para o autor, esses presentes são geralmente aspectos e não tempos, são representações diferentes da época do evento. Frequentemente, as formas referentes ao presente não são marcadas ou são minimamente marcadas, pois não se justifica marcar um tempo que é óbvio para os interlocutores.

O futuro, por sua vez, tem suas especificidades. Nurse (2003) acredita que, como o evento ainda não aconteceu, especialmente se estiver a uma curta distância, ele pode ser encarado como uma extensão do presente e, portanto, muitas vezes, pode ser caracterizado como progressivo. Tais extensões do presente costumam misturar-se com futuros próximos, diferindo apenas por fatores como grau de certeza ou firmeza de intenção, ou nem se diferenciar. A firmeza da intenção ou o grau de certeza aparecem frequentemente nas caracterizações de todos os futuros e algumas línguas são descritas como tendo, por exemplo, um futuro próximo, um futuro distante e um futuro incerto. Nurse (2003) afirma que a referência futura é mais frequentemente renovada que o passado, o que significa dizer que os morfemas envolvidos

---

<sup>26</sup> Tenses also reflect not the world but our categorization of the world, and different languages divide the time up differently, resulting in a different number of tenses.

variam ao longo do caminho da gramaticalização, desde o auxiliar completo até o morfema flexional pós-sujeito com formato clássico de CV.

Para Nurse (2003), com poucas exceções, as línguas bantu possuem dois ou três tempos futuros discretos. As línguas que apresentam um e dois são os maiores grupos, seguidas por aquelas com três. Diferente de Ngunga (2004), Nurse (2003) afirma que a maioria das línguas bantu tem mais passados do que futuros, negando a simetria, de modo que os morfemas marcadores do passado superam os do futuro, embora o autor reconheça que não seja claro se isso reflete a situação original ou é resultado da frequente renovação de marcadores futuros.

Em relação ao passado, com poucas exceções, todas as línguas bantu têm um, dois, três ou quatro tempos passados. Naquelas com três passados, o passado próximo normalmente se refere aos eventos de hoje, começando nesta manhã, levando-se em conta que a maioria dos dias começa ao nascer do sol; o meio termo se refere apenas aos eventos de ontem ou alguns dias antes; e o passado distante é utilizado para eventos anteriores aos do passado intermediário. Em idiomas com quatro passados, o quarto refere-se, com mais frequência, a eventos que ocorreram imediatamente antes do momento da enunciação, ou seja, imediatamente antes do presente (NURSE, 2003). Já nas línguas que apresentam dois passados, o passado próximo refere-se aos eventos de hoje, ou hoje e ontem e um passado mais remoto. Nurse (2003) salienta que, em línguas com um passado, ele representa todo evento realizado em momento anterior ao da enunciação.

Nurse (2003) chama a atenção para a variabilidade existente na marcação do tempo e reforça que há grande subjetividade nessa marcação. Para o autor, quando nos referimos ao plantio, por exemplo, que em grande parte da África ocorre anualmente, o passado próximo pode se referir ao plantio mais recente, que pode ter ocorrido vários meses antes. O passado médio, por sua vez, pode estar afastado por anos e o passado distante pode relacionar-se às estações de plantio anteriores. Nesse sentido, alguma variabilidade considerada subjetiva está intimamente ligada à maneira como o falante vê ou representa os fatos, o que favorece uma flexibilidade de referência que, segundo Nurse (2003), ocorre amplamente em bantu.

De modo geral, podemos dizer que as marcas do tempo nas formas verbais constituem tentativas de representação nas línguas do mundo dessa categoria filosófica com que os homens coexistem ao longo da vida (NGUNGA, 2004). Essas marcas variam de língua para língua porque diferentes falantes reconhecem marcas variáveis, de acordo com a sua maneira de ser e estar no mundo.

Nas línguas bantu, de acordo com Nurse (2003), a maioria das codificações de tempo e aspecto envolve uma combinação de três componentes, nomeadamente flexão verbal, tom e uso de morfemas que funcionam como verbos adicionais. Segundo o autor, esses últimos morfemas ocorrem como verbos auxiliares, embora ele próprio afirme que não é possível apontar com clareza que os referidos morfemas sejam verbos auxiliares, uma vez que essas línguas não apresentam verbos auxiliares autônomos.

Parece não haver consenso sobre a codificação de tempo e aspecto nas LB. Aurélio (2017) explica que

[...] duas hipóteses concorrem para a determinação de TMA: a primeira defende que, nas LB o marcador de tempo ocorre primeiro e o de aspeto depois, i.e., dependendo da estrutura do verbo, o marcador de tempo ocorre na posição PREV e o de aspeto, na posição final. A segunda defende que uma única palavra verbal pode ter informações de tempo e de aspeto, ou vários aspetos, mas apenas um único tempo. (AURÉLIO, 2017, p. 40).

De forma diferente, Gomes e Okoudowa (2015) não reforçam a ideia de que a marca de tempo antecede a aspectual e nem que ambas possam ser representadas por um morfema cumulativo. Eles afirmam que, em geral, nas línguas africanas, uma forma verbal é constituída por três elementos: “um índice sujeito, uma marca aspectual e uma base verbal.” (GOMES; OKOUDOWA, 2015, p. 151), de modo que o índice sujeito é um índice pessoal ou uma marca de concordância de classe, como já pudemos verificar; o índice de aspecto apresenta o perfectivo ou o imperfectivo, tendo em vista a construção temporal interna do processo verbal, segundo a qual o perfectivo indica que a ação foi iniciada e acabada e o imperfectivo aponta que a ação se encontra em processo. Gomes e Okoudowa (2015) apontam essas duas possibilidades aspectuais como contrastivas e afirmam que o índice aspectual é prefixado ao verbo, após o índice sujeito.

Precisamos considerar que, em muitas línguas bantu, o tempo é lexicalizado e suas várias divisões são expressas através de diferentes morfemas independentes (MUTAKA; TAMANJI, 2000). Mais do que exprimir o tempo em que a ação expressa pelo verbo se realiza, a língua nganguela também parece dividir a linha do tempo de forma diferenciada, entretanto, não podemos ser tão incisivos nessa afirmação, primeiro porque essa descrição não é nosso objeto de estudo, segundo porque os dados coletados nos permitiram identificar apenas duas formas de marcação do passado e não foi possível encontrar, na literatura, elementos que confirmassem que essa realmente é uma realidade na língua em questão.

Quanto ao índice de aspecto, Nurse (2003) explica que ele tem a ver com a duração de uma ação num específico espaço de tempo, isto é, o aspecto é a maneira como o evento acontece no tempo. Para Travaglia [1982]/(2016), o "aspecto é uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação." (TRAVAGLIA, 2016, p. 44). Nesse sentido, pode-se dizer que o aspecto localiza a situação dentro do espaço temporal de sua ocorrência. Travaglia (2016) afirma que a maioria dos estudiosos considera que o aspecto é uma noção mais objetiva que o tempo, mas isso não significa dizer que seja mais fácil lidar com ele.

A quase totalidade dos estudiosos concordam em afirmar que o aspecto é uma noção mais objetiva e concreta que o tempo, pois se refere à situação em si. Entretanto a apresentação de uma situação dentro de uma ou de outra noção aspectual não é necessariamente objetiva, pois depende de como o falante pretende referir-se à duração e/ou às fases da situação ou mesmo não referir-se a elas e não de como a situação é na realidade, embora isto possa influenciar. Além disso a mesma situação pode ser vista de diferentes maneiras não só de uma língua para outra, mas também dentro da mesma língua. (TRAVAGLIA, 2016, p. 44).

Para ajudar a entender os diferentes pontos de vista relacionados ao desenvolvimento, à conclusão e à realização da situação, Travaglia (2016) apresentou-nos uma linha temporal:

Figura 34 - Linha do tempo de uma situação



Fonte: Travaglia (2016, p. 45).

Na Figura 34,  $\alpha$  é o tempo em que a situação ainda não começou e  $\beta$  o tempo em que ela já terminou; A é o ponto de início da situação, B o ponto de término e o segmento AB é a duração da situação, ou seja, seu tempo de desenvolvimento; AA' são os primeiros momentos do desenvolvimento da situação e B'B representam os últimos momentos de seu desenvolvimento. Entretanto, Travaglia alerta que a "[...] extensão dos segmentos em termos absolutos no mundo real é algo que não importa, pois tudo vai depender de como o falante concebe a situação e de como deseja apresentá-la." (TRAVAGLIA, 2016, p. 46). Daí a importância do contexto para a determinação do aspecto.

Nurse (2003) afirma que, nas línguas bantu, o aspecto parece ser mais básico do que o tempo. Isso porque as mesmas poucas categorias de aspecto ocorrem constantemente, com pouca variação, enquanto os tempos variam mais. Entretanto, o autor reconhece a existência de uma confusão relacionada à nomenclatura. Termos em latim, como contínuo, progressivo, habitual, perfeito, imperfeito, performativo, dentre outros, são confusos e menos transparentes do que termos simples como passado, presente ou futuro. Nurse (2003) avalia que a maior parte dessa confusão vem da terminologia, do pensamento confuso que a acompanha e do desejo dos linguistas de criarem uma nova terminologia distinta da antiga, de modo que o número de rótulos continua aumentando.

Nurse (2003) afirma que uma pesquisa da literatura sobre idiomas em todo o mundo sugere três categorias de aspecto, chamadas de imperfectivo (IPFV), contrastando com o perfectivo (PFV), e anterior (ANT). Também mundialmente difundido, mas menos, são as categorias progressivo e habitual. Segundo o autor, essas cinco categorias ocorrem amplamente em bantu. Uma sexta categoria seria a denominada persistente, que parece ser específica do bantu, mas ainda pouco presente na literatura.

Para Nurse (2003), o evento pode acontecer de forma perfectiva ou pontual, quando se tem a certeza de que ele começou e terminou, ou de forma imperfectiva, quando se tem a certeza de que o evento começou, mas continua ou então que se trata de um evento que se realizará no futuro. Nesse sentido, o aspecto perfectivo tem relação com o tempo passado, na medida em que, no presente, o evento está acontecendo e, no futuro, ainda acontecerá, o que justifica o imperfectivo. Diferente do aspecto perfectivo, o imperfectivo compreende as ações ainda não acabadas até o momento em que se produz o enunciado, podendo subdividir-se em muitos aspectos, dentre os quais o aspecto progressivo e o aspecto habitual. Já a definição de anterior, também chamada de perfeita ou retrospectiva (NURSE, 2003), refere-se a uma ação anterior que produziu um estado cujas consequências ou relevância permanecem. Todas as línguas examinadas por Nurse (2003) parecem ter um ANT ou um passado que funciona como um ANT. A noção de persistente, por sua vez, denota uma ação que começou no passado e ainda está em andamento no momento do enunciado.

Assim, tendo em vista as especificidades da estrutura verbal das línguas bantu, constatamos que estamos diante de uma extensa variedade de morfemas que colaboram na constituição da forma verbal, marcando, principalmente, as noções de tempo e aspecto, de forma que é interessante pensarmos que os processos oriundos do contato entre línguas podem

ter afetado a língua nganguela e o uso desses diferentes morfemas. Nesse sentido, vejamos o que os dados coletados nos permitem afirmar ou mesmo sugerir.

### **8.3 O comportamento das formas verbais tomadas como empréstimos da língua portuguesa**

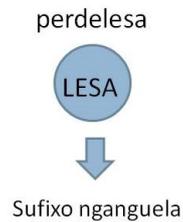
Como pudemos analisar, nas línguas bantu, a base verbal domina a derivação, com a adição de afixos. Para Schadeberg (2003), os morfemas em posição inicial representam o sujeito e os prefixos verbais incluem formas para as primeiras e segundas pessoas do singular e do plural. Já quanto aos prefixos e sufixos finais, dentre as muitas possibilidades, é mais comum que se combinem para representar tempo e aspecto, de modo que o prefixo marca o tempo e o sufixo final marca o aspecto ou pode haver ainda situações em que o mesmo afixo marque o tempo e o aspecto conjuntamente, conforme já vimos.

Ao analisar as construções dos falantes da língua nganguela, dados coletados por meio dos grupos focais realizados, inicialmente lançamos nosso olhar para os empréstimos realizados. Foi possível observar que os empréstimos oriundos da língua portuguesa afetam principalmente os nomes, embora o verbo também seja uma classe bastante afetada. Em relação aos verbos, porém, foi possível verificar a criação de formas inovadoras na língua portuguesa, pois os sujeitos agregam ao radical verbal português alguns morfemas, como se a organização para construção verbal em língua portuguesa obedecesse à mesma lógica da construção verbal em nganguela.

Assim, os falantes nganguelas eliminaram as desinências já previstas na língua portuguesa e agregaram ao radical outros elementos, sufixos com funções estranhas ao português, mas que, em nganguela, atuam como marca de aspecto, de modo ou de negação. Nove (9) dos 12 entrevistados aderiram a essa estratégia, elaborando um total de 78 construções que classificamos como híbridas, pois tomam a raiz de formas verbais da língua portuguesa e aglutinam morfemas da língua nganguela, fazendo com que os verbos da língua portuguesa percam seus elementos funcionais. Através da análise dos dados em questão, é possível afirmar que tal fenômeno acomete, principalmente, os verbos da primeira conjugação (54), apesar de haver ocorrências tanto com os verbos de segunda (18) quanto de terceira conjugação (4).

Vejamos alguns exemplos desse comportamento linguístico:

- a) Kanike muli ku mu **perdelesa** tempo.



**Tradução:** Vão fazer as crianças perderem tempo.

Pudemos encontrar quatro (4) construções que obedecem a essa lógica. Ao radical do verbo em português acrescentou-se um sufixo que, nos quatro casos analisados, refere-se ao aspecto imperfeito.

- b) Nji ka **provetaleko**.



**Tradução:** Eu me aproveitaria.

Verificou-se a existência de duas construções semelhantes ao retratado no exemplo (b). Nesses casos, ao verbo **aproveitar**, em português, agregou-se uma extensão sufixal. Nas duas ocasiões em que esse tipo de construção foi empregado, ele serviu para indicar o imperfeito, como ocorre na língua africana.

- c) Nganguela ya cisemua **tu continualeni** ku sompa.

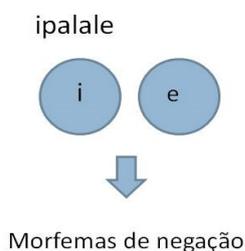


**Tradução:** Nganguela é nossa nascença então continuemos a falar.

Nas construções semelhantes ao descrito no exemplo (c), dois (2) casos, o verbo português recebeu o morfema indicativo do imperativo plural em nganguela (-ni). Segundo Okoudowa (2010), ele ocorre nas línguas bantu de todas as zonas, com exceção da zona F, onde as línguas têm a final -i. Esse morfema, que marca o imperativo plural, pode ocorrer na

primeira ou na segunda pessoa do plural, ocupando a posição pós-final e podendo se apresentar nas formas: -ni, -nu e -na, sempre precedidas por uma vogal.

d) Pertaleni kati **ipalale** vi tu hianga.



**Tradução:** Apertem para que não pare.

O exemplo apresentado em **(d)** mostrou-nos que o falante também inseriu, na posição que antecede o radical verbal, o afixo de negação em nganguela, **-i** e seu correspondente **-e**. Essa construção ocorreu duas (2) vezes em todo o *corpus*.

A análise do *corpus* trouxe algumas inseguranças em relação ao que ocorre com os verbos tomados como empréstimo da língua portuguesa, com a introdução da vogal -a no final das construções verbais. Gomes e Okoudowa (2015) apontam que, nas línguas bantu, na posição final, são encontradas algumas vogais, em especial a vogal **-a**, que é neutra. Em algumas línguas do grupo bantu, elas expressam o aspecto e o modo. Os autores afirmam que a vogal final também pode representar os valores aspecto perfectivo, modo subjuntivo e modo imperfectivo. Como os casos analisados apresentaram expressões relacionadas a modos e aspectos distintos, embora apresentassem a introdução dessa vogal final, ponderamos que tal estratégia diga respeito a uma necessidade de que o verbo termine sempre com uma vogal. Ou ainda que se trate de uma situação de aglutinação do acusativo, com os pronomes que indicam o objeto (a, o, as, os) sendo agregados ao verbo.

Nesse sentido, as formulações que nos despertaram interesse podem se tratar de uma restrição puramente fonotática, determinando que as sílabas obedeçam ao padrão consoante-vogal (CV) ou nasal-consoante-vogal (NCV). Castro (2005) explica que é uma realidade que, nas línguas bantu, a sílaba seja do tipo aberta, terminando sempre com uma vogal. Além disso, dentre as consoantes, apenas uma nasal pode ser silábica.

e)	apertala	apertar
	explicala	explicar
	trapalhala	atrapalhar
	vivele	viver
	chupala	chupar
	salvale	salvar
	estranhala	estranhar

Como essa obrigatoriedade não existe na língua portuguesa, embora no vernáculo de algumas regiões também excluamos o -r final, o falante pode ter transferido de sua própria língua essa regra e tê-la incorporado aos empréstimos realizados. Dos 78 empréstimos verbais realizados, 68 seguiram essa lógica.

#### 8.4 Outros tipos de empréstimos

Nos discursos dos 12 participantes dos grupos focais realizados, foi possível identificar uma alta incidência de empréstimos da língua portuguesa, com 727 itens lexicais emprestados, com exceção do empréstimo de 78 verbos que foram modificados à luz das regras nganguelas, o que compreende uma média de 60 empréstimos para cada falante. Entretanto, é preciso considerar que há falantes que não emprestaram nenhum item lexical da língua portuguesa em seus discursos e outros que usaram tal recurso de forma muito recorrente. Um dos falantes chegou a emprestar 398 elementos da língua portuguesa.

A maioria dos empréstimos recaiu sobre os nomes e sintagmas nominais (368), embora os advérbios também tenham sido muito agregados (221), seguidos das conjunções (75), sintagmas verbais (29), preposições (21), pronomes (7) e adjetivos (6). Num recorte que nos permitisse enxergar como ocorre a distribuição de empréstimos, tomamos apenas as três (3) categorias gramaticais mais acessadas.

Tabela 11 - Distribuição dos empréstimos, por classe de palavra, gênero e faixa etária

	NOME	ADVÉRBIO	CONJUNÇÃO
<b>Homem até 19 anos</b>	4	0	5
<b>Mulher até 19 anos</b>	23	2	2
<b>Homem de 20 a 39 anos</b>	232	171	18
<b>Mulher de 20 a 39 anos</b>	4	1	0
<b>Homem acima 40 anos</b>	68	29	45
<b>Mulher acima 40 anos</b>	36	18	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o apresentado em relação aos empréstimos, é relevante observar a alta frequência de empréstimos realizados pelos homens entre 20 e 39 anos. Como já salientando, esses sujeitos relacionam-se intensamente com a língua portuguesa, tendo tido oportunidade de aprendê-la em casa ou na escola, apropriando-se da mesma com muito mais força do que as mulheres na mesma faixa etária, tendo em vista a menor mobilidade social feminina.

Outro aspecto que nos chamou atenção diz respeito ao lugar de destaque ocupado pelas conjunções. Embora não sejam reconhecidas como palavras de conteúdo, as conjunções cumprem o importante papel de conectar as orações e estabelecer relações sintáticas de dependência ou de coordenação. Nesse sentido, os empréstimos de conjunções apontam para a necessidade de articulação frasal sentida pelos falantes da língua nganguela, que as tomam da língua portuguesa para enriquecer o próprio sistema.

### **8.5 O verbo *falar***

O verbo é conhecido como a mais variável dentre as palavras variáveis. Ele está ligado ao sujeito, ao objeto e a todos os índices ou marcas de concordância e número. No verbo, encontramos os vários elementos fundamentais que determinam o sentido do enunciado, pelo menos numa descrição sincrônica (OKOUDOWA, 2010). Daí que a sua estrutura se apresente particularmente complexa, como tivemos ocasião de discutir. Portanto, a sua capacidade quase ilimitada de aglutinação de elementos que podem ter ou não correferência sintática na estrutura da frase permite que ele seja definido como o centro da gramática das línguas bantu.

Considerando a complexidade morfológica da estrutura verbal nganguela, acreditamos que seria conveniente analisar a aplicação de um único verbo e verificar seu comportamento, tendo em vista a faixa etária e o gênero dos falantes e, conseqüentemente, para uma avaliação sobre perdas estruturais da língua africana. Para tanto, o material das entrevistas em grupo foi analisado minuciosamente, na tentativa de, num exercício metalinguístico, falar do verbo falar. Foi possível observar uma frequência significativa de uso do verbo falar (*ku handeka*), uma vez que as interações verbais giraram sobre a temática língua nganguela.

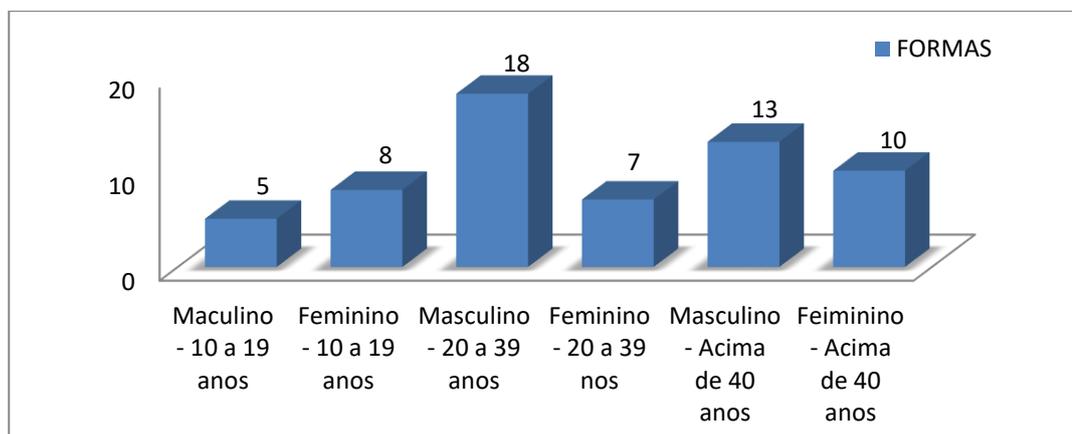
O verbo falar, ao longo das interações, foi empregado 118 vezes. Para considerarmos esse uso, distribuimos os participantes da pesquisa em três (3) grupos, como também foi feito na análise das respostas dadas ao questionário, considerando a faixa etária até 19 anos; de 20 a 39 anos e acima de 40 anos. Nesses grupos, também foi considerado o fator gênero: M, para

mulher e H para homem. Cada faixa etária foi composta por dois (2) homens e duas (2) mulheres, de modo que 12 sujeitos participaram das interações.

Das 118 vezes em que foi utilizado, 27 empregos foram identificados nas falas dos participantes com até 20 anos; 42 ocorrências foram realizadas por participantes entre 20 e 39 anos e 49 ocorrências foram realizadas por participantes acima de 40 anos. Entretanto, é preciso pontuar acerca da ocorrência de uma variedade regional do verbo falar, a variedade *ku sompa*, bastante utilizada ao norte do estado, na região do Cuchi, enquanto a variedade *Ku handeka* tem alcance amplo. Os participantes acima de 40 anos também fizeram uso dessa variedade (26). No Quadro 3, que compõe o Apêndice C (p. 217) do presente estudo, dispusemos uma apresentação geral de todas as ocorrências.

O fato é que podemos dizer que o verbo foi empregado com mais frequência pelos sujeitos mais velhos. Considerando a morfologia aglutinante dos verbos, os tempos, modos e aspectos passíveis de emprego dos mesmos, também foi possível verificar que os mais velhos fazem uso de formas mais variadas, ao passo que os mais jovens limitaram-se a utilizar as formas do presente e do futuro do indicativo. Em relação à variação de formas, o Gráfico 4 representa a distribuição, de acordo com as variáveis em análise:

Gráfico 4 - Variação das formas do verbo *ku handeka*



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostra que a população masculina faz uso de formas mais variadas do verbo. A comparação entre membros da mesma faixa etária permite afirmar que as mulheres apresentam uso variado mais restrito. Apesar de essa característica poder ser comprovada em relação às faixas entre 20 e 39 anos e acima de 40 anos, isso não ocorre na faixa etária abaixo de 20 anos, pois as meninas empregaram formas do verbo mais variadas que os meninos na

mesma faixa etária. Essa realidade talvez possa ser explicada pelo uso doméstico da língua ser considerado também o lugar da mulher e mesmo da menina angolana, que pode ter ficado mais exposta à língua nacional, ganhando maior nível de bilinguismo e demonstrando mais variabilidade no uso do sistema aglutinante verbal da língua.

Apesar disso, o índice de ocorrências variadas entre as mulheres pertencentes à faixa abaixo de 20 anos não supera o índice das mulheres pertencentes à faixa acima de 40 anos, o que nos leva a afirmar que as mais velhas possuem maior desenvoltura com a língua. Isso também pode significar que, num processo natural e eficiente de transmissão intergeracional, os mais velhos tenham adquirido todas as categorias funcionais da língua, o que pode não ter acontecido com os mais jovens, que viveram processos de transmissão mais deficientes, tendo em vista o avanço da língua portuguesa.

Essa limitação quanto às formas a serem empregadas também está relacionada à grande variedade de morfemas para indicação de tempo, modo e aspecto nas línguas bantu. Assim, acreditamos que, por apresentarem alguma dificuldade quanto ao uso de todos esses morfemas, os mais jovens fazem uso dos mais comuns, empregando, de forma majoritária e como foi dito, os tempos presente e futuro. Apenas uma forma utilizada foge dessa realidade, pois um dos falantes fez uso da expressão "a kahandeka", que corresponde a "Ange njikahandeka - Eu falaria", que podemos associar ao futuro do pretérito e ao aspecto imperfectivo. Nessa expressão, tais nuances são dadas pelo uso do morfema -ka- e da vogal final -a.

Já os mais velhos fazem uso não só dos tempos mais recorrentes, mas apresentam uma variedade de empregos que não se limita aos tempos presente e futuro, além de carregarem outras nuances de modo e aspecto. Eles empregam estruturas que se compõem pelo uso de formas mais complexas e pela diversidade de morfemas envolvidos. Essa variação ocorre principalmente entre os homens e os participantes que estão na faixa etária entre 20 e 39 anos, que apresentam repertório mais rico em variação verbal. Como exemplo, podemos citar construções no passado, como "*va handekele*", elaborada por um dos participantes com idade superior a 40 anos e que corresponde a "*Vaveko vahandekele* - Eles falavam". Note que o exemplo em questão não apresenta sujeito explícito, que pode ser recuperado pela marca de sujeito (va-/eles), essa realidade é explicada pelo fato de tais línguas permitirem o sujeito nulo na oralidade. Além disso, o morfema -el representa o passado imperfeito.

Outro aspecto observado diz respeito às estruturas empregadas. No intuito de verificar a variação das formas e averiguar possíveis perdas, estabelecemos uma comparação entre as variações de tempo e aspecto que o verbo *ku handeka* pode sofrer. Uma forma básica para

comparação foi estabelecida, a partir de seu maior número de ocorrências e com a ajuda dos falantes, que indicaram como o verbo era conjugado em diferentes tempos. Após essa seleção, comparamos tais formas com o registro de cada falante nos discursos elaborados nos grupos focais, destacando as formas que apresentavam algum tipo de "desvio".

Dentre todas as formas apresentadas, verificou-se que há poucas formas que variam, mesmo tendo em conta a faixa etária dos falantes. A maioria das formas do verbo falar (*ku handeka*) é utilizada amplamente, sem sofrer interferências do contato com a língua portuguesa, conforme é possível observar na Tabela 12.

Tabela 12 - Formas variáveis e não variáveis do *corpus*

FAIXA ETÁRIA	FORMAS VARIÁVEIS	FORMAS NÃO VARIÁVEIS
10 a 19 anos	4	23
20 a 39 anos	3	39
Acima de 40 anos	2	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa estratégia nos permitiu verificar que há total correspondência entre as formas usadas pelos sujeitos mais velhos e aquelas amplamente empregadas, não havendo variação. Apenas uma das mulheres na faixa etária acima de 40 anos deixou de empregar a forma mais aceita, demonstrando uma variação no seu uso, com duas (2) ocorrências que analisaremos posteriormente, considerando 14 delas.

No Quadro 2, colocamos lado a lado as formas utilizadas, a fim de analisar as variações identificadas.

Quadro 2 - Formas que apresentaram variação de acordo com os falantes

GÊNERO	IDADE	VARIANTE 1	VARIANTE 2	TRADUÇÃO
Masculino	10 a 19	tu handeke	Etu tuhandeka	Nós falamos
Masculino	10 a 19	a handeke	Ange njihandeka	Eu falo
Feminino	10 a 19	aka handeka	Ange njikahandeka	Eu falaria
Feminino	10 a 19	tua ku handeke	Etu tuakuhandeka	Nós falaremos
Masculino	20 a 39	a ku handeka	Ange njakuhandeka	Eu falarei
Masculino	20 a 39	vi handeke	Vi njihandeka	Que eu fale
Feminino	20 a 39	oku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
Feminino	Acima 40	kuhandekeya	Mua kuhandeka ikeye	Quando tu falares
Feminino	Acima 40	Vavahandeketele	Nga vaveko vahandeketele	Se eles falassem

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a essas variações, analisemos alguns casos separadamente. A primeira ocorrência para a qual direcionaremos nosso olhar está presente na fala de todos os sujeitos que apresentaram variação, com exceção de uma (1) participante na faixa etária entre 20 e 39 anos. Trata-se da representação do sujeito explícito e de sua correferência pelo morfema adequado na estrutura verbal. Exemplos:

a)

Masculino 10 a 19 anos	<b>tu</b> handeke	<b>Etu</b> tuhandeka	Nós falamos
Masculino 20 a 39 anos	vi handeke	Vi <b>nji</b> handeka	Que eu fale

O primeiro exemplo de variação encontrado diz respeito às formas que ocupam o lugar de sujeito. Elas podem sofrer declínio, reduzindo-se (etu >tu), como fez o menino na faixa etária abaixo de 20 anos, ou mesmo ser omitidas (njihandeka > handeke), como em um dos participantes homens na faixa entre 20 e 39 anos. No primeiro exemplo, temos a omissão do sujeito e a manutenção de seu índice. No segundo caso, o sujeito não foi realizado e nem seu morfema correferente foi agregado à raiz verbal. Entretanto, segundo Okoudowa (2010), o índice do sujeito é obrigatório em todas as formas verbais, com exceção do modo imperativo. Ele retoma o sujeito, com quem concorda em classe e ocupa a primeira posição, excluindo o sujeito do verbo. Ao analisar o contexto em que essa construção foi empregada, verificamos que a determinação do sujeito foi feita anteriormente, com a introdução do sujeito num verbo anterior no mesmo período.

b)

Masculino 20 a 39, Feminino, acima de 40	a handek <b>ela</b>	Nga njahandek <b>ele</b>	Se eu falasse
--	---------------------	--------------------------	---------------

Para entender a variação presente no exemplo retirado da fala de uma participante acima de 40 anos, precisamos saber que há, em relação aos aspectos que os verbos podem representar nas línguas africanas, a definição de anterior, também chamada de perfeita ou retrospectiva (NURSE, 2003). Refere-se a uma ação anterior que produziu um estado cujas consequências ou relevância permanecem. Todas as línguas examinadas por Nurse (2003) em seus estudos parecem ter um ANT ou um passado que funciona como um ANT e que é expresso principalmente por morfemas finais do protobanto (-ile, -ele, etc.), o que sugere que essa é uma categoria histórica. Assim, podemos afirmar que a variação -ele, -ela representa uma herança bastante antiga. O fato é que muitas línguas têm reflexos de -ide associados a alguma forma de passado, como é possível verificar em exemplos da língua nganguela:

- *Cino cisimo cit-ELE kuli mwene.*  
Esta história foi contada por um soba.
- *Va yombok-ELE vingila na mincinda.*  
Atravessaram vales e montanhas.

c)

Masculino 10 a 19 anos	<b>a</b> handeke	Ange njihandeka	Eu falo
Feminino 10 a 19 anos	<b>a</b> ka handeka	Ange njikahandeka	Eu falaria

Como já dissemos, a língua nganguela, como outras línguas bantu, admite sujeito nulo. Assim, na oralidade, muitos falantes, em busca da economia linguística que todos almejam, não expressam o sujeito em suas construções. Entretanto, de acordo com Okoudowa (2010), a posição pré raiz verbal está reservada para um índice do sujeito, que é obrigatório. Assim, a estrutura verbal seria composta por: sujeito + índice de sujeito + marca de tempo + raiz do verbo + vogal final. Essa afirmação nos leva a crer que os falantes de nganguela, ao se recusarem a explicitar o sujeito, o marcaram pelo índice -a, que normalmente representa um morfema aspectual, reduzindo a marca de sujeito.

d)

Feminino acima 40 anos	<b>Vavahandেকে</b>	Nga <b>vaveko vahandেকে</b>	Se eles falassem
------------------------------	--------------------	-----------------------------	------------------

No exemplo (d), de variação encontrada, o morfema va-, marcador da 3ª pessoa do plural, juntou-se ao pronome pessoal vaveko (eles), de modo que a formação construída pelo falante representou uma dupla marcação do sujeito: va -va -handেকে. Trata-se de uma variação importante, que poderia dizer de uma mudança nesse sentido. Entretanto, só apareceu uma vez em todo o *corpus*.

e)

Feminino acima de 40 anos	Mua kuhande <b>keya</b>	Mua kuhandeka <b>ikeye</b>	Quando você falar
---------------------------------	-------------------------	----------------------------	-------------------

Em (e), temos a forma verbal "kuhandeka ikeye", em que *kuhandeka* quer dizer falar e *ikeye* representa o pronome você. O sujeito realizou uma redução que acreditamos ser fruto da necessidade de facilitar a comunicação: handeka +ikeye > handek + eya. Essa também pareceu

uma variação importante, pois representou algum tipo de perda, entretanto, só apareceu uma vez em todo o *corpus*.

Por fim, arriscamos dizer que os mais jovens já não se expressam considerando a riqueza morfológica das formações verbais em nganguela, pois empregam apenas formas com complexidade morfológica reduzida, ignorando as variedades de morfemas para todas as possibilidades de tempo e aspecto.

Assim, as variações encontradas, embora ocorram em pequeno grau, como foi explicitado, além do fato de muitas delas se justificarem pelas próprias leis de regulação do sistema linguístico nganguela, podem indicar que o nganguela está sendo corrompido. Para corroborar tal afirmação, elencamos dois tipos de evidência: a) pelo assédio lexical do português, já que, na comunicação entre os falantes, algumas raízes do português foram incorporadas ao nganguela, e b) pela perda da riqueza flexional interna do próprio nganguela, visto que os falantes mais jovens limitaram o uso dos afixos verbais. Aliado a esses aspectos, temos as evidências geracionais, que sugerem que o nganguela está perdendo vitalidade, visto que é muito estigmatizado na comunidade, principalmente entre os mais jovens.

## 9 POR UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Essa seção contempla a necessidade de se refletir sobre o planejamento linguístico em Angola, através de ponderações sobre a urgência de redesenhar o caminho da língua nganguela em Menongue, visto que ele apresenta percalços que têm enfraquecido a língua na região. Inicialmente, porém, é importante lançar luz sobre algumas questões conceituais específicas do planejamento linguístico. Karam (1974) afirma que, ao longo dos últimos dez anos, tem havido um aumento de interesse em assuntos relacionados ao planejamento e ao desenvolvimento da linguagem. Um dos resultados desse interesse é uma diversificação de pontos de vista quanto ao que se entende por planejamento linguístico. Vários termos têm sido utilizados para se referir essencialmente ao mesmo tipo de atividade, o ato de aplicar ciência linguística a serviço da política governamental, para determinar a melhor forma de alcançar o bilinguismo em áreas onde duas ou mais culturas estão em contato. Segundo Karam (1974), o termo planejamento linguístico foi usado pela primeira vez na literatura por Haugen (1959), no intuito de descrever os esforços na Noruega para conseguir uma linguagem nacional expressiva. Mas é importante ressaltar que todos os termos até então utilizados, planejamento linguístico, engenharia da linguagem, dentre outros, referem-se a uma atividade que tenta resolver um problema de linguagem, geralmente em escala nacional, que incide sobre qualquer forma de linguagem ou uso da língua, ou ambos.

Para Karam (1974), o planejamento linguístico pode ser visto como uma tentativa consciente de intervenção no processo de autoadaptação da linguagem e do desenvolvimento sociocultural. As atividades que podem ser executadas dentro de um planejamento linguístico são variadas. Algumas consistem na condução do desenvolvimento de línguas vernáculas em línguas nacionais, outras focalizam o renascimento de línguas antigas.

O planejamento linguístico pode atuar tanto no sentido de buscar uniformidade quanto diversidade. Karam (1974) afirma que ele pode ser mais bem entendido quando visto em termos de alguns dos principais processos e tarefas que estão envolvidos. Do ponto de vista operacional, o esforço de um planejamento linguístico em larga escala está sob a responsabilidade de uma agência, que supervisiona três atividades inter-relacionadas: planejamento, implementação e avaliação.

O planejamento inclui toda a coleta de dados, linguísticos e sociolinguísticos, por meio de inquéritos e planos preliminares e de viabilidade, necessários para a tomada de decisões sobre a seleção de uma língua e a determinação de uma política linguística. Após essas decisões, uma estratégia é formulada e um plano para a instituição da língua nacional é elaborado. Esse

plano pode ser considerado um programa nacional de planejamento linguístico. Sua implementação inclui todas as atividades necessárias para a execução do plano, como a codificação da norma e as muitas tarefas que são realizadas pelas instituições de ensino na divulgação da norma codificada. Já a avaliação envolve o monitoramento dos resultados das atividades de planejamento e implementação, incluindo o desenvolvimento da própria linguagem. Ela serve para fornecer *feedback* para o planejamento e a implementação (KARAM, 1974).

Todas as três atividades elencadas pelo autor constituem um processo interativo, de modo que as informações recebidas em uma determinada etapa servem de base para a organização da outra. O progresso de um planejamento linguístico pode ser mais rápido ou mais lento nas diferentes fases de desenvolvimento ou em diferentes setores da população multilíngue e nenhuma dessas variáveis pode ser previsível. Karam (1974) ensina que a variação desse progresso deve-se a fatores diversos, como o isolamento de algumas comunidades, a acessibilidade e a distribuição de redes de comunicação de massa e uma variedade de fatores socioculturais que pode explicar a aversão, a ambivalência ou a inclinação para o novo idioma padrão por parte de alguns segmentos da população. No que diz respeito ao contexto angolano, estamos diante da necessidade de preservar a diversidade, ainda que a língua portuguesa continue sendo a língua oficial do país.

Quanto ao planejamento da política linguística, Karam (1974) aponta que são considerados três tipos fundamentais: a política de língua oficial, que é a determinação por um governo a respeito de que línguas devem ser utilizadas para que fins; política da língua de ensino, que diz respeito à determinação de que línguas serão utilizadas como meios de comunicação de instrução nos vários níveis de ensino público e privado; e política da língua geral, que é a aprovação não oficial do governo sobre o uso da linguagem nos negócios, na comunicação de massa e em contatos com estrangeiros.

Em relação a esses tipos de política, em Angola, a língua portuguesa ocupa o lugar de língua oficial, mas é preciso considerar que a constituição do país registra o compromisso governamental de “[...] proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana como patrimônio cultural e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação.” (ANGOLA, 2010, p.10). A política de ensino também tem caminhado nesse sentido, uma vez que o governo oficializou seis línguas nacionais no ensino primário, apesar dos desafios a serem enfrentados. Por outro lado, ainda há muito que ser

desenvolvido no que diz respeito ao uso das línguas nacionais nos negócios, na comunicação de massa e nos contatos com os estrangeiros.

Whiteley (1974) afirma que em todos os países da África, nas comunidades multilíngues, as diferentes linguagens são utilizadas em diferentes funções e esferas da vida social. Essa situação não é diferente da existente em outros países do mundo. Entretanto, o autor reconhece que a maioria dos países europeus tem não mais de três ou quatro línguas para administrar. Por outro lado, os países africanos podem ter mais de uma centena de línguas, pertencentes a várias famílias linguísticas diferentes. Whiteley (1974) afirma que, no Senegal, por exemplo, o inglês e o wolof, em breve, devem alcançar o estatuto de línguas oficiais, ao lado do francês. Assim, enquanto em alguns Estados a política linguística pode ser indicada claramente, em outros, o reconhecimento de uma língua parece bastante complexo. Em um grande número de Estados africanos não há língua local única falada pela maioria da população e, em muitos casos, existe uma heterogeneidade linguística extrema, como é o caso em Angola.

Whiteley (1974) afirma que é possível listar as escolhas oficiais que foram feitas ou não feitas por diferentes Estados africanos, o que nos dá uma pequena ideia da situação linguística real nesses países, uma vez que essa é uma área onde, até agora, pouco trabalho detalhado tinha sido feito. O autor salienta, ainda, que pode ser precipitado tentar interpretar essas escolhas ou fazer previsões de desenvolvimentos futuros, uma vez que as previsões têm o poder de influenciar as políticas nessa área. Entretanto, ele reconhece algum propósito útil em documentar as situações específicas, nos lugares em que há material disponível, e indicar as dificuldades que determinados Estados precisam enfrentar, além das vantagens obtidas a partir de escolhas particulares já definidas. De toda forma, o mais importante é salientar a gama e o caráter do multilinguismo presente na África, fenômeno tão difundido e tão negligenciado.

A experiência em Menongue permitiu verificar que há desafios interessantes a serem superados para o alcance de uma política de valorização da diversidade, tendo em vista uma política da língua de ensino, uma política da língua geral e os sujeitos que podem contribuir com o processo. Nesse sentido, ao finalizar o presente estudo, consideramos importante ensaiar algumas recomendações.

Quanto à política da língua de ensino, é importante pontuar duas questões: a necessidade da implementação de um modelo forte de ensino bilíngue e o investimento em recurso humano e material didático. Já a política geral exige atenção especial às crianças e aos adolescentes, com foco na mulher angolana como fator relevante para políticas de valorização da língua.

Um dos principais eixos **da política da língua de ensino** em países tão multilíngues é a busca por um modelo adequado de ensino bilíngue. Sabemos que em Angola, e especialmente em Menongue, o ensino de nganguela é ofertado no ensino primário, conforme determinação do governo. Entretanto, ele deve contar com um professor bilíngue, de forma que as crianças e adolescentes possam usar a língua nacional, mesmo que o professor responda em língua portuguesa. Isso impede que a língua da região sofra o risco de não se desenvolver ou de ser substituída pela língua oficial.

Professores bi ou multilíngues podem representar bons modelos para os estudantes e apoiá-los na aprendizagem das línguas. Caso não seja possível, porém, é primordial que o professor de nganguela seja de fato bilíngue no mais alto grau, o que pode ser alcançado se ficar garantido que ele seja nativo da região e tenha a língua nganguela como língua materna ou segunda língua. Nesse mesmo sentido, é fundamental que esse sujeito esteja consciente da importância de seu papel e receba formação adequada, o que resvala num aspecto desafiador para a educação angolana, a formação de professores. Por conseguinte, os programas de contratação de professores precisam ser rigorosos em relação a esse critério.

Como tivemos a oportunidade de relatar, Skutnabb-Kangas (1999) acredita que em programas de manutenção linguística adequados, a língua nacional deveria continuar sendo utilizada como meio de instrução em todos os assuntos e em toda a escola. Isso significa o necessário e sensível olhar de todo o corpo docente no sentido de fazer circular o idioma pela escola, em placas de orientação e recados, nas interações e momentos coletivos com estudantes e responsáveis e não somente no horário específico destinado para o ensino de nganguela. Em mais de uma oportunidade, pude participar de reuniões destinadas aos encarregados da educação de crianças de Menongue e em nenhum desses momentos a língua nacional teve espaço, o que também ocorreu em momentos coletivos com os alunos.

Nesse sentido, é fundamental fazer com que a língua nacional circule na escola, além de ampliar sua aprendizagem, considerando os anos posteriores à primeira fase do ensino primário. Essa educação por meio da língua nacional deve ser considerada um direito humano, fundamental para as crianças angolanas, cuja língua materna dos avós e talvez dos pais é o nganguela, e que se afastaram da língua nacional devido às condições impostas pelo maior *status* da língua portuguesa.

Assim, a ideia é que todos devam ser ensinados em ambas as línguas, com igualdade dos papéis que ambas desempenham nos horários de aulas, nos testes e avaliações, nas notas

dados para a aprendizagem das línguas, nos ambientes físicos, nos momentos formativos e de celebração.

De forma geral, é importante que ambas as línguas sejam utilizadas como meios de comunicação em alguma fase da educação das crianças. Para isso, porém, devem ser levadas em conta as características específicas de cada instituição escolar e a realidade linguística dos estudantes, de modo a garantir o desenvolvimento da consciência de que tanto o português como o nganguela são necessários ao desenvolvimento pleno dos direitos sociais, econômicos, políticos e civis. Assim, a criança deve ser capaz de falar com os avós, pais, familiares e parentes, para saber quem ele ou ela é, para adquirir habilidades de pensamento, analisar e avaliar, reconhecendo a importância de suas raízes étnicas e linguísticas.

O material didático, por sua vez, precisa de uma política que garanta sua distribuição gratuita para todos os estudantes, pois embora haja material que permita o ensino da língua nganguela, as famílias mais humildes podem ter dificuldades de adquiri-lo. Por outro lado, mesmo que esse material exista, o acesso a ele nem sempre está ligado às condições financeiras. A experiência em Menongue apontou que sua circulação é limitada, pois os livros são difíceis de ser encontrados. Em se tratando de uma política que pretende a manutenção da língua, esse aspecto precisa ser considerado, com a necessidade da implementação de uma política de livro didático que dê conta de sua distribuição e, conseqüentemente, favoreça seu uso.

No que diz respeito à **política geral** da língua, os dados do presente estudo nos mostram que as crianças e adolescentes representam o público-alvo prioritário das políticas de manutenção da língua nganguela. Dessa maneira, a manutenção da língua nacional precisa contar com ações educativas e culturais de valorização do nganguela voltadas para esse público. A programação televisiva, com a relevante importância do Jornal Nacional não é suficiente, pois não atinge os mais jovens. Por conseguinte, são necessários projetos voltados para o público infantil, por meio da veiculação de desenhos, histórias tradicionais e músicas em nganguela, que possam despertar a curiosidade, o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua e o amor por ela. Assim, é inegável a necessidade de incentivo à publicação escrita e literária, bem como a valorização de movimentos que promovem a língua por meio da arte, como a música, a dança e o teatro, além de dar destaque para a já atuante programação na rádio e na televisão com foco no que pode ser ofertado para o público infantil e adolescente.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento de que a mulher angolana pode exercer papel fundamental nesse sentido. O estudo revelou que ela é uma espécie de guardiã da língua.

No lar, que está sob seus cuidados, a língua nganguela segue viva, embora com poucos adeptos. O espaço doméstico, nesse sentido, configura-se como o lugar da resistência, o lugar que ainda não foi completamente tomado pelo poder colonizador, representado pela língua. A mulher que se banha nua nas águas do rio Laúca, ou mesmo aquela que, no Paz, carrega seus produtos em bacias na cabeça ou estendem-nos sobre panos deitados no chão, essas angolanas são as que ainda falam a língua de seus pais e avós.

Num movimento de manutenção da língua e da cultura, essas mulheres podem ter papel fundamental, com o estabelecimento de projetos para os quais elas sejam chamadas a contribuir, levando adiante a língua da região. O espaço não colonizado da casa, as horas íntimas em família podem ser valorizadas e contribuir para um reencontro com a cultura, por meio do incentivo a práticas domésticas que ultrapassem as paredes das casas e cubatas e sejam valorizadas também em espaços públicos, como a contação de histórias tradicionais, as cantigas de trabalho e as brincadeiras e ditados populares gravados nas memórias das mulheres mais velhas.

Esses apontamentos, entretanto, representam um olhar estrangeiro, de forma que corroboramos o pensamento de Whiteley (1974), que considera que está claro que os Estados africanos, como em qualquer outro lugar, devem fazer escolhas implícitas ou explícitas sobre o meio oficial de comunicação nas áreas que considera essencial, como a política, a comunicação internacional, a comunicação intranacional, a educação e a cultura. Entretanto, é preciso considerar que, mesmo dentro de um mesmo sistema legal, pode não ser possível optar por uma solução unilíngue em todos os níveis e somos levados a pensar que essa pode ser a situação em Angola. Isso significa dizer, conforme apontou Whiteley (1974), que o país deve continuar adotando atitudes flexíveis para a escolha da linguagem para fins oficiais, levando em conta aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Em contrapartida, não pode ignorar a riqueza do matrimônio linguístico pelo qual é responsável. Diante da questão, nossas ponderações representam oportunidade de reflexão, pois, na prática, é importante lembrar que a relação entre uma política oficial abertamente expressa e uma situação linguística real é susceptível de ser fluida e não redutível a fórmulas.

## 10 CONCLUSÃO

É impossível pisar em solo africano sem reconhecer que o continente configura-se como um grande mosaico etnolinguístico. Apesar disso, historicamente, as políticas linguísticas das diferentes potências coloniais na África apresentaram uma rejeição total das línguas nacionais na administração oficial e, por vezes, incentivaram seu uso apenas na administração local ou na esfera doméstica. Essa situação fez com que muitas línguas acabassem por ser extintas, em contato com as línguas dos colonizadores.

Angola, entretanto, guarda uma rica diversidade linguística e a chegada em Menongue favoreceu observar de perto essa realidade, com inúmeras interrogações sobre o papel e o lugar das línguas nacionais na sociedade africana. Em suma, a língua portuguesa, a despeito de também ser reconhecida como língua de unidade nacional, e em conjunto com uma série de fatores e variáveis, configura-se como um poderoso mecanismo sociocultural, político e econômico de segregação de boa parte da população nativa de Angola, conforme discutimos no capítulo 2.

A presente investigação apresentou como principais objetivos traçar um perfil sociolinguístico da língua nganguela na região de Menongue, Angola; identificar as relações existentes entre língua, cultura e identidade do povo local; discutir as consequências do contato linguístico e as questões referentes ao bilinguismo, explicitar as atitudes linguísticas dos falantes de nganguela e avaliar os riscos de perda ou manutenção da língua na região em estudo.

É possível afirmar que o percurso que fizemos até aqui permitiu traçar um perfil da referida língua e sua relação com os falantes. O nganguela configura-se como uma língua pertencente a uma comunidade ainda tradicional, a despeito das transformações pelas quais a região vem passando, com desenvolvimento nas áreas de infraestrutura e educação e a abertura para a chegada de migrantes de outras regiões do país, que acreditam na possibilidade de alcançar melhores condições de vida ali. Entretanto, esse contato acirrado com novas etnias e línguas, bem como essa ideia de modernização, tem ajudado a espalhar a noção de que o nganguela representa um passado que quer ser esquecido. Muitas vezes, a língua está associada aos costumes tradicionais dos nganguelas e também carrega o preconceito contra esse povo.

Considerada uma língua transnacional, a língua nganguela, bem como todas as línguas nacionais angolanas, sofre as consequências do contato com a língua portuguesa. Fruto de uma política linguística despreocupada com sua manutenção, a língua nganguela, especificamente, guarda e revela a intrínseca relação entre uma língua e seu povo, desvelando a importância das

atitudes linguísticas dos falantes quanto à própria língua e às relações que se estabelecem entre linguagem e poder. Relegada ao ambiente doméstico e familiar, a língua nganguela não é reconhecida como um patrimônio e uma política linguística equivocada, certamente, é a responsável pelo pouco afeto que os falantes nutrem por sua língua nacional. Mais grave é considerar que não estamos falando de uma política colonizadora, mas de esforços atuais, que poderiam imprimir mais vida, gerar mais debate e contribuir de maneira mais efetiva nesse campo. À língua nganguela não é permitido interferir na vida social, ela não tem autorização para adentrar os guichês das administrações ou funcionar no tráfico postal. Nas ruas, não é possível ver um cartaz, uma placa indicativa, um anúncio ou propaganda em nganguela. E aqueles que ainda mantêm vínculo estreito com sua língua nacional, por vezes, devem se sentir como estrangeiros dentro de seu próprio país. Essa realidade demonstra o desinteresse da administração em dar lugar à língua nacional, como se ela não existisse. Por outro lado, na voz de mulheres e meninas, essa língua tem como ultrapassar o espaço não violado dos lares e ganhar força na comunicação dentro da comunidade, conforme pudemos constatar nas considerações feitas no capítulo 7, que destacou a mulher angolana como guardiã da língua nacional.

O presente estudo, interessado em desvelar a situação da língua nganguela na região de Menongue - Angola, apontou que a língua portuguesa é a língua de maior prestígio, ocupando as esferas públicas e de governo e ganhando cada vez mais espaço nos ambientes domésticos. Somente nos últimos anos, as línguas africanas começam a ganhar algum espaço na pauta governamental do país, com sua inclusão nas grades curriculares das escolas de ensino fundamental e com a elaboração de material didático e paradidático que contempla tais línguas, situação que trouxe a escola como grande aliada na busca pela valorização da língua nacional e pelo fortalecimento da identidade étnica de seus usuários. A escola aparece como importante instituição, uma vez que pode favorecer a aprendizagem da língua aos mais jovens, com a implementação de uma educação bilíngue que conceda à língua angolana lugar de destaque, sendo ensinada juntamente com a língua portuguesa. É urgente uma intervenção no sentido de favorecer a aprendizagem da língua nganguela por crianças e adolescentes.

Além da escola, em Menongue, verificou-se a importância fundamental das instituições religiosas, conforme apontado no capítulo 4. As igrejas têm atuado no sentido de promover o uso das línguas africanas, reconhecendo sua importância como fator identitário daquela comunidade, o que justifica a liberdade que os respondentes demonstram para falar sua língua materna nos templos religiosos e com seus líderes.

Cabe à sociologia da linguagem preocupar-se com a organização social do comportamento linguístico, incluindo não só o uso da língua como as atitudes explícitas em relação a ela. Entretanto, no caso das atitudes linguísticas, o objeto da atitude não são as línguas em si, mas os grupos que as falam. No estudo em questão, foi possível perceber uma clara diferença entre os falantes mais jovens e os falantes idosos da língua nganguela. Enquanto os mais jovens não utilizam a língua sequer em situações informais, os idosos, com atenção especial às mulheres, sentem que o nganguela é a língua que os representa, aquela da qual gostam e que melhor exprime seus pensamentos.

Essa afeição das mulheres por sua língua materna, porém, deve ser analisada com certo cuidado, pois pode ser fruto das dificuldades impostas às meninas angolanas no que diz respeito à escolarização e, conseqüentemente, à aprendizagem da língua portuguesa. Em contrapartida, a mulher angolana, dona de seu lar, movimenta-se num espaço que ainda não foi tomado pela língua portuguesa, configurando-se como um lugar de resistência e de preservação da cultura, aspecto que precisa ser considerado em políticas linguísticas de manutenção e valorização da diversidade.

Em paralelo à promoção das línguas nacionais por meio da adoção de programas de alfabetização e inserção da língua nas grades escolares, é preciso considerar a necessidade de incentivo à publicação escrita e literária, bem como a valorização de movimentos que promovem a língua por meio da arte, como a música, a dança e o teatro, além de dar destaque para a já atuante programação na rádio e na televisão, considerando principalmente o público infantil e adolescente.

O estudo permitiu verificar que, em Menongue, a televisão cumpre papel importante, tanto que 37 entre 47 respondentes do questionário que implementamos assistem ao jornal em língua nacional, que representa um importante instrumento de difusão das línguas angolanas. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à importância de espaços como o mercado popular, local em que a população tem liberdade para falar suas línguas e interagir livre de preconceitos. Uma política linguística que contribua com a preservação e a valorização da língua nganguela precisa considerar a necessidade de que a língua seja adotada em outros espaços, como o comércio em geral e as repartições públicas.

Tendo em vista o objetivo de avaliar os riscos de perda ou manutenção da língua na região em estudo, podemos dizer que o contato com a língua portuguesa trouxe prejuízos ao nganguela. Entretanto, os aspectos negativos desse encontro estão representados pelas questões sociais já apresentadas. Isso significa dizer que o nganguela está sendo corrompido, tendo

dificuldades para se manter imune ao assédio lexical do português, além de estar perdendo a riqueza prefixional interna de seu sistema verbal. Também merecem destaque as evidências geracionais que sugerem que o nganguela está perdendo vitalidade. Os adolescentes e jovens que ainda falam nganguela apresentam um uso limitado da língua e dela se afastam cada vez mais, devido à pouca valorização da sua língua nacional e aos preconceitos a ela vinculados, que dificultam os processos de transmissão intergeracional.

Considerando que as atitudes representam um componente fundamental da identidade linguística do falante, e que usar a língua influencia a formação da identidade de grupos que, por sua vez, influenciam padrões de atitude e usos linguísticos, é fundamental um olhar estratégico para a situação, com ações voltadas para elevar a autoestima dos nganguelas e incentivá-los a utilizar sua língua nacional. Isso porque somente a ação dos mais jovens, comprovadamente já não tão apaixonados por sua língua regional, será capaz de permitir a transmissão intergeracional do nganguela, uma vez que, como já foi dito, um idioma não desaparece apenas porque outro o domina, mas, também, porque os cidadãos decidem abandoná-lo e não o transmitem a seus filhos.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, maio/ago. 2008.

AGUILERA, Vanderci de Andrade; BUSSE, Sanimar. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. **Língua & Letras**, Paraná, v. 9, n. 16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1704>. Acesso em 23 abr. 2021.

ALGARVE, Giovana Mendonça. **A língua portuguesa e seu papel na estrutura social angolana**. 112 f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138924>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ALKIMIN, Tânia; TARALLO, Fernando. **Falares Crioulos: Línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

ALTUNA, Raul de Asúa. **Cultura Tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.

ANGOLA. **Lei n. 13/01**. Lei de Bases do Sistema de Educação. 2001. Disponível em: [https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org.angola/files/201806/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org.angola/files/201806/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf). Acesso em: 25 mar. 2021

ANGOLA. **Plano nacional de educação para todos (2001-2015)**: Documento base - quadro conceitual da consulta. Luanda: MED, 2004.

ANGOLA. **Lei n. 14/05**, de 7 de outubro de 2005. Lei do património cultural. 2005. Disponível em: <https://wipolex.wipo.int>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. 2010. Disponível em: [https://acjr.org.za/resource-centre/Constituicao\\_da\\_Republica\\_de\\_Angola.pdf](https://acjr.org.za/resource-centre/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf). Acesso em: 25 mar. 2021.

ANGOLA. **Lei sobre o estatuto das línguas nacionais**. 2011. Disponível em: [www.mincult.gov.ao/download.aspx%3Fid%3D836%26tipo%3Dpublicacao](http://www.mincult.gov.ao/download.aspx%3Fid%3D836%26tipo%3Dpublicacao). Acesso em 27 de fev. 2018.

ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola (2014)**. Luanda: INE, 2014.

ANGOLA. **Relatório da Pesquisa para a Escola Itinerante**. Luanda: MED/UNICEF, 2015.

ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola (2014)**. Luanda: INE, 2016.

ANGOLA. **Relatório Analítico e de Género de Angola**. Ministério da Família e Promoção da Mulher. Luanda: República de Angola, 2017.

ANGOP. Implementação faseada das línguas nacionais no sistema de ensino decorre em bom ritmo. **Angonotícias**, 18 de fev. 2008. Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/17280/implementacao-faseada-das-linguas-nacionais-no-sistema-de-ensino-decorre-a-bom-ritmo>. Acesso em: 20 out. 2018.

ANGUALUZA, José Eduardo. Guerra e paz em Angola. **Festa Internacional de la Literatura**. Barcelona. Del 14 al 19 de setembro de 2004. Disponível em: [http://www.cccb.org/rccs\\_gene/agualusa-portu.pdf](http://www.cccb.org/rccs_gene/agualusa-portu.pdf). Acesso em 23 abr. 2021.

AURÉLIO, Agostinho Adão. **Omissão de constituintes pós-verbais no Umbundo (língua bantu)**. 126f. Dissertação. (Faculdade de Letras) - Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30360/3/ulfl240790\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30360/3/ulfl240790_tm.pdf). Acesso em 23 abr. 2021.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, Marcos. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-387.

BAHU, Helder. A noção de distribuição étnica em Angola. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**. Migrações. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 24, Lisboa, 2011.

BALTHAZAR, Luciana Lanhi. **Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região**. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42879/R%20-%20T%20-%20LUCIANA%20LANHI%20BALTHAZAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BARROSO, Henrique. Perífrases verbais, gramaticalização e aspect perifrástico. *In*: BARROSO, Henrique. **O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 55-91.

BAUER, Laurie. **Introducing Linguistics Morphology**. Great Britain: J. W. Arrowsmith, 1988.

BENDER, Gerald. **Angola sob o domínio português: mito e realidade**. Luanda: Nzila, 2009.

BEZERRA, Juliana. **Conferência de Berlim**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-berlim/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BORREGON, Ribes. **La emigracion Española a America**. Zaragoza, Espanha: Vigo, 1952.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. *In*: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 107-132.

- BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **A Geografia Linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRITO NETO, Manuel. **História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. 260 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto\\_Manuel\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto_Manuel_D.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.
- CABRAL, Lisender Augusto Vicente. **Complementos verbais preposicionais do português em Angola**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
- CALVET, Jean-Louis. El porvenir de las lenguas in Guerra y paz em el frente de las lenguas. **Revista El Correo Unesco**, Paris, abr. 2000.
- CAMPBELL, Lyle.; MUNTZEL, Martha Claire. The structural consequence of language death. *In*: DORIAN, Nancy Currier (org.). **Investigating obsolescence: studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CARVALHO, Valquíria Carolina Pimentel Sales de. **Pakear or not parkear, that's the question: um estudo sobre as inovações lexicais realizadas por imigrantes brasileiros nos EUA**. Belo Horizonte, 2010.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- CHAMBERS, Jack. **Sociolinguistic theory**. Maiden, MA: Blackwell, 2003.
- CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. 2013. Disponível em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2\\_Mateus\\_Segunda\\_Chicumba.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf). Acesso em: 11 de fev. 2019.
- COHEN, Andrew. **Attitudes toward language and culture, and scholl, a sociolinguistic approach to bilingual education**. Rowley, Mass, Newbury: House Publishers, 1975.
- CORBARI, Clarice Cristina. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Iati (PR). **Signum Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15, p. 111-127, jun. 2012.
- CORREIA, Pedro. Quando Kubango: terra de história e de futuro. **Rotas & Sabores**, Luanda, n. 6, p. 39-47, dez-jan. 2014.
- CORREIA, Miguel Anacoreta. Vencer as distâncias *In*: CORREIA, Miguel Anacoreta; ORNELAS, Eleutéria. **Rumo do Cuando Cubango: Terras do Progresso**. Cuando Cubango: Perfil Criativo, 2016.
- COSTA, Caratina de Sena Siqueira Mendes da. **Pelas falas do Canto**. Tese. 316f. (Pós-graduação em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1988.
- COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CZOPEK, Natalia. Lá porque você fala uma língua nacional, não é mais angolano que eu: algumas observações sobre a realidade linguística de Angola. Universidade Jagellónica de Cracóvia. **Romanica Cracoviensia**, [S.l.], n. 11, 2011.

DALLA PRIA, Albano. Tipologia linguística: línguas analíticas e línguas sintéticas. **Soletras**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11, p. 113-121, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4652/3431>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DITTMAR, Norbert. **Critical Survey of Sociolinguistics**. New York: St. Martin' s Press, 1976.

DORIAN, Nancy Currier. Grammatical change in a dying dialect. **Linguistic Society of America**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 413-438, 1973.

DORIAN, Nancy Currier. **Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DORIAN, Nancy Currier. Linguistic and Ethnographic Fieldwork. *In*: FISHMAN, Joshua. **Handbook of language and Ethnic identity**. New York: Oxford University, 1999.

ECKERT, Penelope. **Language Variation as social Practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ESTATUTO dos indígenas portugueses das rovíncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Decreto-Lei n. 39.666** de 20 de maio de 1954. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FASOLD, Ralph. **La Sociolingüística de la Sociedad: Introducción a la Sociolingüística**. Trad. Margarita España Villasante e Joaquín Mejía Alberdi. Madrid: Visor Libros, 1996.

FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni. **Angola: Povos e línguas**. Luanda: Nzila, 2002.

FERNANDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. Os aldrovandros cantagalos e preconceito linguístico. *In*: SILVA, Fábio Lopes da. **O direito a fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 23-37.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra, 1971.

FISHMAN, Joshua. Language planning and language research: the state of the art. *In*: FISHMAN, Joshua. **Advances in language planning**. Paris: Mouton, 1974.

FISHMAN, Joshua. Bilingualism and Biculturalism As Individual and As Societal Phenomena. *In*: FISHMAN, Joshua. **The rise and fall of the ethnic revival**. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton, 1985.

FISHMAN, Joshua. The Intergenerational Transmission of 'Additional' Languages for Special Purposes. *In*: FISHMAN, Joshua. **Reversing language shift**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 1991a.

FISHMAN, Joshua. On RLS-Focused Language Planning and on Dialect-Standard Issues and Corpus Planning in Particular. *In*: FISHMAN, Joshua. **Reversing language shift**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 1991b.

FISHMAN, Joshua. Sociolinguistic Perspective. *In*: FISHMAN, Joshua. **Handbook of language and Ethnic identity**. New York: Oxford University, 1999.

FISHMAN, Joshua. Why is it so Hard to Save a Threatened Language? *In*: FISHMAN, Joshua. **Can threatened languages be save?** Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2001.

FROSI, Maria Vitalina; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010.

GARCIA NETO, Conceição. **O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

GARVIN, Paul. Some comments on language planning. *In*: FISHMAN, Joshua. **Advances in language planning**. Paris: Mouton, 1974.

GASPAR, Lisete; OSÓRIO, Paulo; PEREIRA, Reina. **A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012.

GOMES, Cleonice Cândida; OKOUDOWA, Bruno. Morfologia. *In*: PETTER, Margarida (org.). **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeom, 1982. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX\\_QKg](https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX_QKg). Acesso em: 03 jun. 2021.

GREENBERG, J. H. Classificação das línguas da África. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Laboratório de Psicologia Ambiental**, Brasília, n.1, 2003. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto\\_11\\_-\\_Como\\_elaborar\\_um\\_questionario.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf). Acesso em: 28 mai. 2021.

GUTHRIE, Malcolm. **Comparative Bantu**. Farnborough: Gregg International Publishers, 1971.

HACKEY, William. The description of bilingualism. *In*: FISHMAN, Joshua. **Readings in the sociolog of language**. Paris: Mouton, 1968.

HAGÈGE, Claude. **Não à morte das línguas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMILTON, Russel. **Literatura Africana, Literatura Necessária**. Instituto Nacional do Livro e do Disco: Lisboa, 1981.

HAUGEN, Einar. Planning for Standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**, New York, n.1, v. 3, p. 8-21, 1959.

HEYE, Jürgen. Línguas em contato: considerações sobre bilingüismo e bilingüidade. *In*: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. **Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HILÁRIO, Monika. **A Língua Portuguesa como instrumento veicular de identidade nacional em Angola**. Lisboa: Associação Académica África Debate, 2000. Disponível em: <http://users.domaindx.com/africadebate/ad2%20monica%20hilario.htm>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

HOLMES, Janet. Setting new standards: sound changes and gender in New Zealand English. **Cadernos de Filologia Inglesa**, [S.l.], v. 8, p. 137- 175, 1999. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.579.210&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

HOMBURGER, Léonard. **Les langues négro: Africaines et les peuples qui les parlent**. Paris: Payot, 1957.

HYMES, Dell. **Foudations in Sociolinguistics: an ethnographic approach**. London: Tavistock Publications Limited, 1977.

INSTITUTO Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. **Sete Línguas Nacionais Entram em Consolidação no Ensino este Ano**, 2011. Luanda [on-line]. Disponível em <http://www.portalangop.co.ao/motix/pt.pt/noticias/educacao/2011/0/4.html>. Aesso em: 10 de fev. 2019.

INVERNO, Liliana. Português Vernáculo do Brasil e Português Vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs. mudança linguística. *In*: FERNANDÉZ, Mauro; FERNANDÉZ, Ferreira; VÁSQUEZ, Mauro; VEIGA, Nancy. **Los Criollos de Base Ibérica. ACBLPE**. Madrid: Iberoamericana/Frankfurt am Main: Vervuert, 2004.

JORGE, Manuel. Nação, Identidade e Unidade Nacional em Angola: Conceitos, Preceitos e Preconceitos do Nacionalismo Angolano. **Latitudes**, [S.l.], n. 28, déc. 2006.

JUNYENT, Carme. **Las lenguas del mundo**. Una introducción. Barcelona: Octaedro, 1995.

KARAM, Francis X. Toward a Definition of Language Planning. *In*.: FISHMAN, Joshua. **Advances in language planning**. Paris: Mouton, 1974.

- KATIVA, Bernardo. **A pérola etno-antropológica dos ngangelas**. Menongue, 2011.
- KOCHMAN, Thomas. **Black and white styles in conflict**. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- KHOISAN, o povo mais antigo do planeta? [Luanda]: Mwana Afrika Oficina Cultural, [2020]. 1 vídeo (3 min.) Publicado por Mwana Afrika. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ab8SGOVIX1k>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- KUKANDA, Vatomene. Diversidade linguística em África. **Africana Studia**, [S.l.], n. 3. Edição da Fundação Engenheiro António de Almeida, 2000.
- KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KWONONOCA, Américo. **Usos e Costumes dos bantu de Angola: os nganguelas**. 27 de março de 2014. Ondjira Sul. Disponível em: <http://poesiangolana.blogspot.com/2014/03/os-ngangela-leia-se-nganguela.html>. Acesso em 10 de nov. 2018.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAKATO, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAMBERT, William; LAMBERT. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- LAMEIRAS, José António. Menongue: Terra do Progresso. *In*: CORREIA, Miguel Anacoreta; ORNELAS, Eleutéria. **Rumo do Cuando Cubango**: Terras do Progresso. Cuando Cubango: Perfil Criativo, 2016.
- LEWIS, M., G. SIMONS; C. FENNIG. **Ethnologue: Languages of the World**. Dallas, Texas: SIL International, 2014.
- LÍNGUAS BANTAS. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%ADnguas\\_bantas&oldid=60959837](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%ADnguas_bantas&oldid=60959837). Acesso em: 20 abr. 2021.
- LUANSI, Lukonde. **Angola: Movimentos migratórios e Estados precoloniais – Identidade nacional e autonomia regional**. International symposium Angola on the Move: Transport Routes, Communication and History, Berlin, 24-26 September, 2003. Disponível em: [https://www.zmo.de/angola/Papers/Luansi\\_\(29-03-04\).pdf](https://www.zmo.de/angola/Papers/Luansi_(29-03-04).pdf). Acesso em: 10 de nov. 2018.
- LUZ, Flávia Lucimar Batista da. **Uma análise dos vissungos sob a perspectiva das teorias de contato e morte de línguas**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MACNAMARA, John. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social Issues**, [S.l.], p. 59-77, 1966.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAPA de Angola. Mapade.org. 2020. Disponível em: <https://www.mapade.org/angola.html>. Acesso em 26 mai. 2020.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MARTINET, André. **La linguística**. Barcelona: Anagrama, 1978.

MATTOSO, José. **A identidade nacional**. Lisboa: Gradiva, 1998.

MEINHOF, Karl. **Einwirkung der Beschäftigung auf die Sprache bei den Bantustämmen Afrikas**. Vieweg, 1899.

MELO, Fábio José Dantas de. **O Romani dos Calon da região de Mambaí: uma língua obsolescente**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MILAGRE, Luzia Pita; CHINA VALE, Mariano Julser de Jesus. A importância histórica da Batalha do Cuito Cuanavale. **Órbita Pedagógica**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 88-96, mai-ago. 2018.

MILHEIROS, Mário. Os Ngangela: breve estudo dos povos e da sua região. **Mensário administrativo: Publicação de assuntos de interesse Colonial**, n. 26-27, p. 49-71, 1949.

MILROY, Lesley. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.

MILROY, Lesley.; MILROY, James. **Social networks and social class: Toward an integrated sociolinguistic model**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MINGAS, Amélia Artele. **A Importância das Línguas Angolanas Na Unidade Da Família Angolana**. 2018. Disponível em: <https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/81-a-import%C3%A2ncia-das-l%C3%ADnguas-angolanas-na-unidade-da-fam%C3%ADliaangolana>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MILROY, Lesley. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.

MORALIS, Edileusa Gimenes. **Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes linguísticas**. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

MOSELEY, Christopher. Entrevista a Unesco. **Cada Idioma es um universo mental estruturado de forma única**. 18 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MUTAKA, Ngessimo M.; TAMANJI, Pius N. **An introduction to African Linguistics**. Munich: Lincom Europa, 2000.

N'DALA, Afonso Rafael. A origem dos povos das Terras do Progresso. *In*: CORREIA, Miguel Anacoreta; ORNELAS, Eleutéria. **Rumo do Cuando Cubango**: Terras do Progresso. Cuando Cubango: Perfil Criativo, 2016.

NDALA, Afonso Rafael. **As lágrimas escrevem**. Kwandu Kuvangu, 2013.

NEVES, Catarina. Trilhos da Educação e do Português em Angola História. **Revista da FLUP**, Porto, IV Série, v. 6, 2016, 113-127.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2004.

NGUNGA, Armindo; SIMBINE, Madalena Citia. **Gramática descritiva da língua Changana**. Maputo: CIEDIMA, 2012.

NURSE, Derek; PHILIPPSON, Gérard. **The bantu languages**. Routledge: New York, 2003.

NURSE, Derek. Aspect and tense in bantu languages. *In*: NURSE, Derek; PHILIPPSON, Gérard. **The bantu languages**. Routledge: New York, 2003.

NZAU, Domingos Gabriel Ndele. **A Língua Portuguesa em Angola**: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, 2011. Disponível em: [http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos\\_Ndele\\_Nzau.pdf](http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos_Ndele_Nzau.pdf). Acesso em: 21 mai. 2020.

OBENG, Samuel Gyasi. Sub-Saharan Africa. *In*: FISHMAN, Joshua. **Handbook of language and Ethnic identity**. New York: Oxford University, 1999.

OKOUDOWA, Bruno. **Morfologia verbal do Lembaama**. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OMS ANGOLA. **Estratégias de cooperação da OMS - 2015 - 2019**. 2016. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/250516/ccs\\_ago\\_2015\\_2019\\_pt.pdf;jsessionid=37420A720F864AA3AF5D8E0F90767651?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/250516/ccs_ago_2015_2019_pt.pdf;jsessionid=37420A720F864AA3AF5D8E0F90767651?sequence=1). Acesso em: 28 jan. 2020.

ONOFRE, Clara. Angola: Zungueiras enfrentam vida dura com dignidade e coragem. **Global Voices**, [S.l.], 2 nov. 2008. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2008/11/02/angola-zungueiras-enfrentam-vida-dura-com-dignidade-e-coragem/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

ORIOU, Michel. Appartenance linguistique, destin collectif, décision individuelle. **Cahiers internationaux de sociologie**, Paris, v. 89, 1985.

PACHECO, Fernando. **Autoridades tradicionais e estruturas locais de poder em Angola**: aspectos essenciais a ter em conta na futura administração autárquica. 2002. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/pacheco.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PAULINO, Carlos. Estátua de Mwene Vunongue: orgulho do povo Ngangela. **Jornal de Angola**. Menongue, 23 de agosto de 2015. Disponível em: [http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/estatua\\_de\\_mwene\\_vunongue\\_orgulho\\_do\\_povo\\_nganguela](http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/estatua_de_mwene_vunongue_orgulho_do_povo_nganguela). Acesso em: 23 set. 2018.

PÉCLARD, Didier. Religion and Politics in Angola: The Church, the Colonial State and the Emergence of Angolan Nationalism, 1940-1961. **Journal of Religion in Africa**, Luanda, v. 28, 1998.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2018.

PERTILLE, Marley Terezinha. **O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai Gaúcho**. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PETTER, Margarida. A negação em algumas línguas do grupo banto. **Estudos Linguísticos XXXIII**, [S.l.], p. 268-273, 2004. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicaestudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/a\\_negacao\\_banto.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicaestudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/a_negacao_banto.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

PETTER, Margarida. **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

PONSO, Leticia Cao. O português no contexto multilíngue de Angola. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 35/36, 2008.

POTH, Joseph. Línguas Nacionais e Formação de Professores em África, **Edições 70**, Lisboa, 1979.

QUINO, Antônio. **A importância das Línguas Africanas de Angola no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação) - Instituto Superior de Ciências de Educação, Universidade Agostinho Neto, Luanda, 2005.

RADFORD, Andrew. **Minimalism Syntax: Exploring the Structure of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

REDINHA, José. **Etnias e Culturas de Angola**. Luanda: Actualidade, 1975.

RÉMY, Jean. Identité et alterité. Processus de spatialisations individuelles et collectives. *In*: PELLEGRINO, Pierre (ed.) **Espaces et culture**. Saint-Saphorin: Editions Georgi, 1983.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**, Madrid: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, Ângela Lamas. **A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência**. Campinas: Unicamp/Fap, 2011.

ROMAINE, Suzanne. Pós-vocalic / r / em inglês escocês: mudança de som em andamento? *In: TRUDGILL, Peter. Sociolinguistic Patterns in British English*. Londres: Edward Arnold, 1978. p. 144-58.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

ROSENDAHL, Zeny. Geografia da religião: uma proposta temática. **GEOUSP**, São Paulo, n. 11, p. 9-19. 2002.

SALIM, Celso Amorim. Migração: o fato e a controvérsia. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, n.8, **Anais...** Brasília: Abep, v. 3, p. 119-143, 1992.

SAPIR, E. **Language: An Introduction to the Study of Speech**. New York NY: Harcourt Brace, 1921.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication**. Oxfor: Basil Blackwell, 1982.

SCHADEBERG, Thilo. Derivation. *In: NURSE, Derek; PHILIPPSON, Gérard. The bantu languages*. Routledge: New York, 2003.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 1993.

SCHMIDT-ROHR, Georg. **Die Sprache als Bildnerin der Völker**. Jena: Eugen Diedrichs, 1932.

SCHUY, Roger; FASOLD, Ralph. **Language Attitudes: Current Trends and Prospects**. Washington: Georgetown University Press, 1973.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Categorias e sistemas metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica. **Educação em foco**, v. 11, p. 169-187, mar.-ago. 2006.

SEVERO, Cristine Gorski. Línguas e discursos: Heterogeneidade linguístico-discursiva e poder em Angola. **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, [S.l.], v. 15. Santiago de Compostela, 2011.

SILVA, Marília de Nazaré Ferriera. Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo Parkatêjê. **Cadernos de Letras da UFF**. Letras, linguística e suas interfaces, Rio de Janeiro, n. 40, p. 239-247, 2010.

SILVA, Rosa Cruz. **Angola e o seu Potencial/História**. Luanda: Ministério da Cultura, 1997.

SILVA, Thaís Cristófar. Mudança Linguística ou Morte de Língua? **Revista do Museu Antropológico** – UFG, Goiás, v. 5, n. 1, p. 55-73, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Ática, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Education of Minorities. *In*: FISHMAN, Joshua. **Handbook of language and Ethnic identity**. New York: Oxford University, 1999.

SONGA, Eufrásia Nahako; DIAS, Luciene de Oliveira. Jornalismo e identidades: línguas nacionais na Televisão Pública de Angola e o exercício da cidadania. Intercom. Sociedade Brasileira de Estudo Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. [Anais...]. Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2015.

SPENCER, John. Colonial Language Policies and their Legacies in Sub-Saharan Africa. *In*: FISHMAN, Joshua. **Advances in language planning**. Paris: Mouton, 1974.

TABOURET-KELLER, Andree. Language and identity. *In*: COULMAS, Florian. **The Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1997.

TCHENGUITA. Zungueira! Resistência: A feminização da pobreza em Angola e as mulheres zungueiras. **Feminismo com classe**, [S.l.], dez. 2019. Disponível em: <https://feminismoclasse.medium.com/zungueira-resist%C3%A2ncia-a273ee19d769>. Acesso em: 24 abr. 2021.

TCHIMBALI, Augusto Domingos. **Antroponímia da língua ngangela**. Dissertação (Mestrado em Terminologia e Gestão da Informação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova Lisboa, Lisboa, 2017.

TCHIVELA, David (org.). **Sementes mágicas. Vimbuto vya cisimo**. Luanda: Malta, s.d.

THOMASON, Sarah. **Language contact: an introduction**. Edinburg: Edinburg University Press, 2001.

TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato; ABDULA, Rabajo Alfredo Mugabo. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. **Web-Revista Sociodialeto**, [S.l.], v. 5, n. 13, jul. 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1982). **O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão**. 5 ed. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2016.

TRUDGILL, Peter. **On Dialect: social and geographic factors**. New York: New York University Press, 1983.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 21 mar. 2021.

UNESCO. **O marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula mundial de Educação, 2000.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Njinga A Mbande**: Rainha do Ndongo e do Matamba. 2014. Disponível em:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Nzinga\\_Mbandi\\_Queen\\_of\\_Ndongo\\_and\\_Matamba\\_Portuguese.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Nzinga_Mbandi_Queen_of_Ndongo_and_Matamba_Portuguese.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Atlas de las lenguas em peligro en el mundo**. 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org> Acesso em: 21 fev. 2018.

VIEGAS, Chandra Wood. **Natureza e direções das mudanças linguísticas observadas entre os últimos falantes dos kokáma nativos do Brasil**. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEGAS, Chandra Wood; CABRAL, Ana Suelly. Reduções lexicais e gramaticais na fala dos últimos falantes nativos do kokáma no Brasil. Universidade de Brasília. **Anais do SILEL**. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009\\_gt\\_lg13\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg13_artigo_5.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

VILELA, Mário. A língua portuguesa em África: tendências e factos. **Africana Studia**, [S./], n. 1. Edição da Fundação Engenheiro António de Almeida, 1999. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20957/2/mariovilelaafricanastudia011999000087441.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WHITELEY, Wilfred H. Language Policies of Independent African States. *In*: FISHMAN, Joshua. **Advances in language planning**. Paris: Mouton, 1974.

WOLFRAM, Walter A. **Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1969.

XAVIER, M.; MATEUS, M. **Dicionário de termos linguísticos**. Lisboa: Edições Cosmos, 1992.

ZAU, Filipe. **Angola**: trilhas para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ZAU, Filipe. Os nganguela: os primeiros bantu de Angola. **Jornal de Angola**, 02 de fev. 2010. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=173230>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZAU, Filipe. **A língua portuguesa e a indispensável cooperação com outras línguas de convívio**. 2018. Disponível em: <http://unia.ao/docs/150717-AULP-CaboVerde-FilipeZau.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

## APÊNDICE A

### BILINGUISTO EM ANGOLA

Ao responder este questionário, você está participando da pesquisa de doutorado intitulada "Bilinguismo em Angola: um perfil sociolinguístico da língua nganguela em Menongue", de autoria da orientanda Flávia Lucimar Batista da Luz Chitacumula e do orientador Marco Antônio de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte - Brasil.

### OBJETIVO DA PESQUISA

A pesquisa pretende traçar um perfil sociolinguístico da língua nganguela na região de Menongue - Angola, considerando seu *status* como língua nacional, bem como seu valor e vigor dentro da comunidade.

### CONSENTIMENTO

Se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário, favor assinalar a opção "aceito", dando o seu consentimento formal.

ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

### QUESTIONÁRIO

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo:  Feminino  Masculino

3. Idade:

10 a 20 anos

21 a 40 anos

41 a 60 anos

Mais de 60 anos

4. Grau de escolaridade:

Nunca foi à escola

Estudou até a 5ª classe

Estudou até a 9ª classe

Estudou até a 13ª classe

Superior incompleto

Superior completo

5. Religião:  católica  protestante  outra:

\_\_\_\_\_

6. Você já morou fora da comunidade? Por quanto tempo?

Nunca  até um ano  2 ou 3 anos  acima de 3 anos

7. Caso tenha morado fora, onde já morou?

\_\_\_\_\_

8. Quais línguas você fala?

nganguela  português  outras: \_\_\_\_\_

9. Quando você entrou para a escola, você falava:

só nganguela  só português  português e nganguela

10. Sobre o nganguela, você:

fala  entende  entende, mas não fala  sabe ler  sabe escrever

11. Sobre o nganguela, seu pai:

fala  entende  entende, mas não fala  sabe ler  sabe escrever

12. Sobre o nganguela, sua mãe:

fala  entende  entende, mas não fala  sabe ler  sabe escrever

13. Com quem você fala nganguela:

avós

pai

mãe

irmãos

filhos

vizinhos

amigos

colegas de trabalho

membros da igreja

14. Quando toda a família está reunida (em casa, nas refeições, nos passeios etc.) em que língua vocês falam?

só nganguela  só português  mais nganguela  mais português

15. Você canta ou brinca em nganguela?

Sim  Não

16. Você sonha em nganguela?

Sim  Não

17. Numa briga, você xinga em nganguela?

Sim  Não

18. Você assiste a jornais, programas de rádio ou TV em nganguela?

sim  não

### FAMÍLIA

19. Seus pais, avós ou parentes insistem em que se fale nganguela em casa?

sim  não

20. Você gostaria que seus filhos aprendessem nganguela?

sim  não

### AMIGOS

21. Quem são as três pessoas com quem você conversa mais? Em que língua fala com elas?

Nome da pessoa: \_\_\_\_\_ Língua:  nganguela  português

Nome da pessoa: \_\_\_\_\_ Língua:  nganguela  português

Nome da pessoa: \_\_\_\_\_ Língua:  nganguela  português

**ESCOLA**

22. Há pessoas na sua escola que falam nganguela? Em que língua você fala com elas?

nganguela  português

Descreva uma situação em que você fala nganguela com as pessoas de sua escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. O que dizem os seus colegas que não falam nganguela, quando isso acontece? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Que língua(s) você aprendeu na escola?

nganguela  português

**TRABALHO**

25. Há pessoas no seu trabalho que falam nganguela? Em que língua você fala com elas?

nganguela  português

Descreva uma situação em que você fala nganguela com as pessoas do seu trabalho: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. O que dizem os seus colegas de trabalho que não falam nganguela, quando isso acontece? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**IGREJA**

27. Você acha bom ter missa/culto só em nganguela?

sim  não

28. Que língua você fala com os membros de sua igreja?

nganguela  português

29. E com o padre/pastor?

nganguela  português

30. Você faz suas orações em nganguela?

Sim  Não

**COMÉRCIO/REPARTIÇÕES PÚBLICAS**

31. Em que língua você fala com o dono do cartório? Com seu médico?

nganguela  português

32. Você já esteve internado num hospital? Em que língua você falou com os médicos? Com as enfermeiras?

nganguela  português

33. Em que língua fala quando vai ao banco?

nganguela  português

34. Se você encontra um amigo(a) no mercado, em que língua você fala com ele?

nganguela  português

35. E quando você vai à farmácia?

nganguela  português

36. Quando você vai a uma loja em outra cidade, que língua você usa?

nganguela  português

### **ATITUDES GERAIS**

37. Você acha bom saber nganguela?

sim  não

Por quê? \_\_\_\_\_

38. Você tem amigos ou conhecidos que só falam nganguela?

sim  não

39. Você tem amigos ou conhecidos que só falam português?

sim  não

40. De qual língua você gosta mais? Acha que soa melhor? Que melhor exprime seus pensamentos?

nganguela  português

41. Hoje em dia as crianças deveriam aprender nganguela e português junto ou elas deveriam aprender uma língua primeiro e depois outra?

junto  uma, depois a outra

42. Qual deveriam aprender primeiro?

nganguela  português

43. Qual língua você aprendeu primeiro?

nganguela  português

44. Com que idade você aprendeu nganguela?

na infância

na adolescência

na fase adulta

45. Com que idade você aprendeu português?

na infância

na adolescência

na fase adulta

46. Você sabe músicas/cantos em nganguela?

sim  não

47. você sabe histórias em nganguela?

sim  não

48. Sabe provérbios (ditados) em nganguela?

sim não

49. Se você souber que um morador novo chegou na comunidade e que sabe falar em nganguela, você fala com ele em:

nganguela  português  ambas as línguas

### **AVALIAÇÃO PESSOAL**

50. Se tivesse que avaliar como você fala nganguela, você diria:

- Falo com perfeição
- Falo bem
- Falo mais ou menos bem
- Não falo muito bem.
- quase não falo

51. Se tivesse que avaliar como você fala português, você diria:

- Falo com perfeição
- Falo bem
- Falo mais ou menos bem
- Não falo muito bem.
- quase não falo

52. Você acredita que, estando em outro lugar, as pessoas conseguem saber de onde é simplesmente pela maneira como você fala? Por quê?

---

---

---

Agradecemos a atenção dispensada!

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO

Inicialmente, quero dizer que agradeço a todos pela presença. Hoje nós vamos discutir um assunto que afeta todos vocês e esse encontro é parte de um trabalho que já teve início, pois alguns de vocês, eu creio, tiveram a oportunidade de responder a um questionário sobre a língua nganguela na nossa região. Então, sempre que eu me referir à primeira parte do estudo, estou falando dessa etapa de resposta ao questionário e vou, também, apresentar algumas análises feitas nesta etapa inicial.

Para que nós possamos começar, é importante dizer que o encontro será gravado, porque isso vai ajudar a retomar os dados posteriormente. Então, nós vamos procurar falar alto, um de cada vez e sempre que alguém começar a falar, deve dizer seu nome antes, para ajudar na organização do relatório final. E o principal, nós vamos falar em nganguela, que é a língua nacional da região.

Eu vou atuar como uma espécie de mediador, ajudando a organizar de modo que todos falem. Vocês devem dizer exatamente o que pensam. Não se preocupem com a minha opinião ou com a opinião do vizinho. O objetivo principal é que todos se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e experiências.

Podemos começar nos apresentando, cada um pode dizer seu nome, o que faz da vida... (Se houver algum canto em nganguela para dar boas-vindas ou se apresentar, o grupo pode ser estimulado a cantar, para ajudar a descontrair.)

**Depois da apresentação**, as questões devem ser apresentadas uma a uma e o moderador deve instigar os participantes a dar opinião sobre os temas.

Como eu disse o tema do nosso encontro é o uso da língua nganguela em Menongue. Então, todas as questões giram em torno disso.

#### **PARTE 1 - Língua e etnia**

1) Uma língua está ligada a uma etnia, a um povo; o que quer dizer que também diz respeito a um jeito de enxergar o mundo e de estar nele. Sendo assim, para você, o que é ser nganguela?

2) Você tem orgulho de ser nganguela?

3) Num livro sobre a cultura e o povo nganguela, o autor Kativa, apresenta a seguinte afirmação: "[...] parece-nos que é um povo muito fechado, radical, não social, não atrevido etc., mas é o contrário e basta penetrar na sua alma sociocultural, tudo é diferente e distintamente daquilo que algumas pessoas deduzem" (KATIVA, 2011, p. 119).

Você concorda com o autor? Como, realmente, é o povo nganguela?

4) Você conhece alguma história ou ditado popular que represente a cultura nganguela? Partilhe com o grupo.

#### **PARTE 2 - Domínios linguísticos**

5) Em que espaços você fala mais em nganguela?

6) Em que lugares ou situações você **NUNCA** fala em nganguela?

7) Na primeira parte do estudo, quando alguns grupos responderam a um questionário, verificou-se que as pessoas que falam nganguela costumam falar mais em casa, no convívio

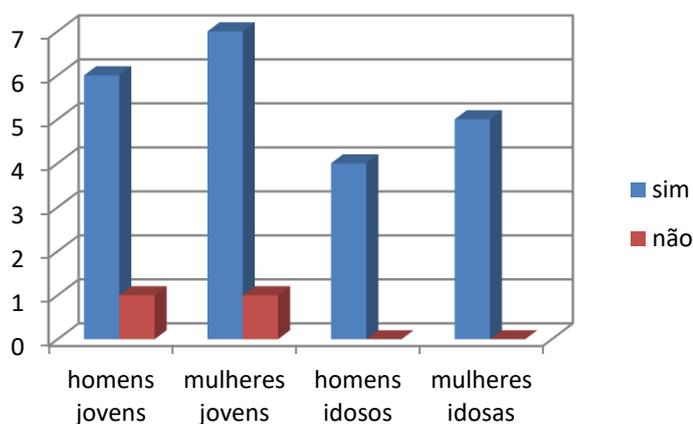
familiar, ou no mercado, mas não em outros ambientes como escola ou trabalho. O que você acha disso?

8) Alguns jovens falantes de nganguela afirmaram que gostam da língua porque ela permite conversar com os mais velhos, principalmente os avós. Como é a relação entre as crianças e os mais velhos em Angola? Você acha que a língua ajuda nessa interação?

### PARTE 3 - Atitudes linguísticas

09) Ao serem perguntados, no questionário inicial, se é bom saber falar nganguela, algumas pessoas mais jovens, tanto homens quanto mulheres, disseram que não. Por que você acha que isso acontece?

**Gráfico 1 - Acham bom saber falar nganguela**

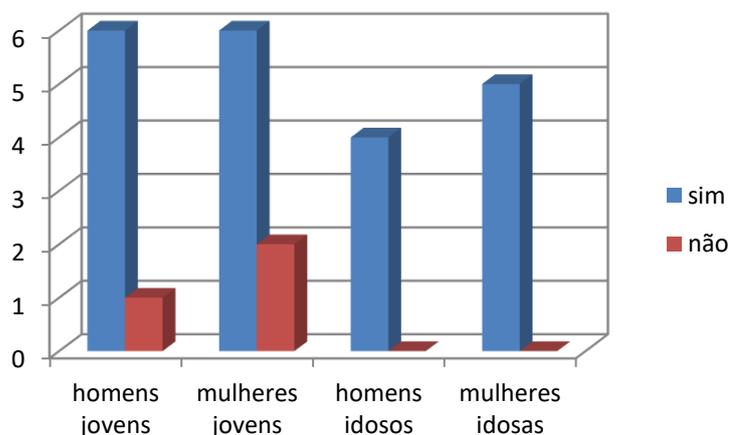


**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

10) Caso as pessoas mais novas continuem não achando bom conhecer e falar a língua, o que vocês acham que pode acontecer?

11) Conte alguma situação em que você já sofreu algum tipo de preconceito por falar sua língua nacional.

12) Quando perguntadas se gostariam que seus filhos aprendessem a falar nganguela, algumas pessoas mais jovens disseram que não, enquanto os mais velhos disseram que sim. Os mais novos, realmente, não querem que os filhos aprendam a língua? Qual a sua opinião?

**Gráfico 2 - Querem que os filhos aprendam nganguela**

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

13) E os mais velhos? Na sua opinião, que dificuldades eles têm para ensinar a língua aos mais jovens?

#### **PARTE 4 - Políticas linguísticas**

14) Você acha que são necessárias ações para ampliar os falantes de nganguela na região e preservar a língua?

15) Se você acha que sim, que iniciativas poderiam ser realizadas?

16) A inclusão das línguas nacionais no ensino primário aparece como tentativa de valorizar essas línguas e ensiná-las aos mais jovens. Entretanto, algumas pessoas são contra e outras a favor. O que você acha?

17) Fale, em uma palavra ou frase, como foi participar desse grupo.

**Ao término do roteiro**, o moderador deve encerrar o grupo, tomando o cuidado de não inferir juízos de valor sobre as opiniões dos participantes. O propósito dessa finalização é identificar e resumir os principais temas e consolidar os sentimentos do grupo sobre as questões discutidas, além de identificar as principais diferenças.

**Por fim**, o moderador deve convidar a todos para o lanche de socialização. Durante o lanche, o gravador pode continuar ligado, para registrar falas mais espontâneas, que podem ser relevantes para o estudo.

## APÊNDICE C

Quadro 3 - Distribuição das ocorrências do verbo *ku handeka*

PARTICIPANTES	N. OCORRÊNCIAS	CORRESPONDÊNCIA	FORMA 1	FORMA 2	TRADUÇÃO
1 Homem – até 19	2	Sim	handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	2	Sim	va ku handeka	Vaveko vakuhandeka	Eles falarão
	4	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	1	Não	tu handeke	Etu tuhandeka	Nós falamos
2 Homem – até 19	1	Não	a handeke	Ange njihandeka	Eu falo
1 Mulher - até 19	4	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	2	Não	uetu handeka	Etu tuhandeka	Nós falamos
2 Mulher – até 19	3	Sim	a handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	2	Não	aka handeka	Ange njikahandeka	Eu falaria
	3	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	1	Não	tua ku handeke	Etu tuakuhandeka	Nós falaremos
	1	Sim	u handeka	Yove uhandeka	Ele fala
	1	Sim	va handeka	Vaveko vahandeka	Eles falam
1 Homem – 20 a 39	3	Sim	nji handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	3	Sim	ka handeka	Ange nga kahandeka	Eu falaria
	2	Não	na ku handeka	Ange njakuhandeka	Eu falarei
		Sim	nji kuhandeka		
	1	Sim	vi u handeka	Vi uhandeka	Que tu fales
	1	Sim	vi mu handeka	Vi muhandeka	Que vós faleis
	1	Sim	va handeka	Vavevo vahandeka	Eles falam -
2 Homem – 20 a 39	5	Sim	a handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	4	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	1	Sim	ku i handeka	Njakuihandeka	Eu não falarei
	1	Sim	mu handeka	Eni muhandeka	Vós falais

2 Homem – 20 a 39	1	Não	mu handekele	Eni muahandেকে	Vós faláveis
	3	Sim	na handeka	Ekeye nahandeka	Ele falou
	2	Sim	tu handeka	Etu tuhandeka	Nós falamos
	1	Sim	tu ka i handeka	Nga tukahandeka	Nós não falaríamos
	1	Sim	tu na handeka	Etu tunahandeka	Nós falamos
	1	Sim	va na handeka	Vaveko vanahandeka	Eles falaram
	1	Não	vi handeke	Vi njihandeka	Que eu fale
1 Mulher – 20 a 39	1	Sim	ka handeka	Ange nga kahandeka	Eu falaria
	4	Sim	ku handeka	Ange njakuhandeka	Eu falarei
	1	Não	ku tu handekela (tu)	Etu tuahandেকে	falávamos com você
	1	Sim	va handeka	Vavevo vahandeka	Eles falam
2 Mulher – 20 a 39	1	Sim	a handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	1	Sim	na handeka	Ekeye nahandeka	ele falou
	1	Não	oku handeka (o)	Njakuhandeka	Eu falarei
1 Homem – acima 40	2	Sim	a handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	1	Sim	va ka handeka	Vaveko nga vakahandeka	Eles falaria
	1	Sim	ka i handeka	Ange njikahandeka	Eu não falaria
	1	Sim	ka tua handেকে	Etu tuahandেকে	Nós falávamos
	10	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	6	Sim	ku i handeka	Njakuhandeka	Eu não falarei
	1	Sim	na handeka	Ekeye nahandeka	Ele falou
	2	Sim	u handeka	Yove uhandeka	Ele fala
	2	Sim	va handেকে	Vaveko vahandেকে	Eles falavam
	1	Sim	Muhandeka	Eni muhandeka	Vós falais
2 Homem – acima 40	2	Sim	na handeka	Ekeye nahandeka	Ele falou
	1	Sim	tu handeka	Etu tuhandeka	Nós falamos
	2	Sim	ka handeka	Ange nga kahandeka	Eu falaria
	1	Não	Handekela	Nga njahandেকে	Se eu falasse

1 Mulher – acima 40	1	Sim	ka handeka	Ange nga kahandeka	Eu falaria
	3	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	falarei
	2	Sim	kuhandekeya	Mua kuhandeka ikeye	Quando você falar
	2	Sim	nji handeka	Ange njihandeka	Eu falo
	2	Sim	tu na handeka	Etu tunahandeka	Nós falamos
	2	Sim	ku handeka	Njakuhandeka	Eu falarei
	1	Sim	Vavahandেকে	Nga vaveko vahandেকে	Se eles falassem
2 Mulher – acima 40	2	Sim	na handeka	Ekeye nahandeka	ele falou
	1	Sim	tu handeka	Etu tuhandeka	nós falamos

Fonte: Dados da pesquisa.