

LUSOGRAFIA EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho
Universidade de Lisboa

I- Nota Introdutória

Hoje em dia, basta folhearmos o *Jornal de Angola* ou o *Notícias de Moçambique* para constatar a evidência de estruturas lingüísticas que se estabeleceram com foros de diferenciação nesses países.

Mais flagrante no quadro das distâncias lingüísticas, é a comparação possível entre o Português europeu e o do Brasil, exercício fácil se folhearmos os periódicos *Expresso* e *Estado de São Paulo*. Só na seção de anúncios, neste último, uma pessoa pode *calçar sua chácara* ou *sítio*, *fabricar suas lajotas* ou ter um *quiosque piaçava e sapé*, exemplos flagrantes de variação lexical e semântica¹.

Recorro aqui ao exemplo dos jornais pela sua natureza de mediação entre a norma oficial e as realizações orais e escritas particulares de grupos ou indivíduos.

Mesmo o hibridismo dos gêneros e subgêneros jornalísticos favorece tônicas diversas que não raro acentuam formas de escrita diferenciadas. Em todo o caso, o jornalista, pelo imediatismo de leitura que os seus textos supõem, encontra-se naturalmente próximo do seu público e necessita de manter com ele relações de dependência que passam, como é óbvio, por cumplidades lingüísticas e de estilo.

Em termos televisivos, e voltando aos casos africanos lusófonos, parece ser mais visível a procura de formas canônicas de exercício lingüístico, até pelo compromisso que a imagem impõe, como uma assinatura incontornável.

Na literatura, a regra é a não existência de princípios lingüísticos precisos reservando-se cada autor o espaço que melhor lhe enquadra a criação dentro e fora do país de produção. Podemos partir de casos pragmáticos como os da experiência algo solitária de Luandino ou da mais recente de Mía Couto a par de outros que, sem negarem o seu próprio caminho literário, não recorreram no entanto a idioletos fortemente codificados.

O texto literário tem sido utilizado preferencialmente na aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente a partir do momento em que se considera garantida a alfabetização. Esta questão é de ponderação fundamental se nos lembrarmos que a Escola se oferece como sistema que ratifica uma norma tão próxima quanto

possível da oficial e a que cabe a prescrição dos limites da sua aplicabilidade educativa.

Daqui que pareçam ser de evitar os exemplos de variação integrados no ensino, até estar garantida a aquisição das regras que lhes são pré-existentes. Como é comum dizer-se, não se pode variar sobre uma regra ou recriá-la, sem conhecer com segurança, os limites da sua validação gramatical.

II- Língua segunda e implicações educativas

A visibilidade das mudanças lingüísticas nos espaços lusófonos africanos, sendo um dado incontornável, não é no entanto um fator que tenda à ininteligibilidade entre os falantes de diversas nacionalidades, como se tem freqüentemente pretendido.

A sua natureza particular de país para país deriva no fundamental da diversidade de influências das várias culturas ocidentais em presença e do fato de o Português manter um relacionamento endógeno com as línguas africanas bantu e de com elas partilhar universos de referência que naturalmente se iteccionam.

Daqui que muitas questões lingüísticas ganhem em ser iluminadas por meio de dados culturais. A definição da natureza de uma língua segunda permite desde logo avançar nesta perspectiva. Assim, tomemos dois exemplos: para CRYSTAL² trata-se de uma língua não nativa que é globalmente usada para efeitos de comunicação, educação, governo e negócios, também se podendo referir a minorias emigrantes. No dizer de NGALASSO³, e referindo-se particularmente ao caso africano, língua 2ª pertence ao vocabulário da psicolingüística e designa, num indivíduo pelo menos bilíngue, a Língua adquirida imediatamente depois da língua materna, definida como língua primeira. Avança depois, no mesmo artigo, o fato de, habitualmente, pela sua natureza veicular e/ou oficial, as L2 serem grafadas, ao contrário da esmagadora maioria das L1.

Aqui residem precisamente alguns dos grandes problemas do ensino de uma língua: por que formas se podem conciliar as competências lingüísticas orais com as novas, orais e escritas, como integrar dados culturais pertinentes sem prejuízo da aquisição gramatical, como viabilizar uma aprendizagem de sucesso em que todas as correções necessárias se façam sem perder de vista a língua de origem materna e gregária? (Pode lembrar-se ainda a necessidade de uma atenção individualizada a cada aluno já que nada nos garante a homogeneidade dos antecedentes étnicos dentro de mesmo grupo).

Vejamos de seguida alguns dos princípios metodológicos que neste âmbito se vêm recentemente discutindo.

Por envolver muitas decisões conscientes, a aprendizagem de uma língua tanto a nível cognitivo como metacognitivo, exige dos professores que possam apoiar os alunos no uso de estratégias orientadas colocando-lhes desafios no controle da sua própria aprendizagem.

Têm sido elaboradas diversas hipóteses sobre este problema e parece-nos particularmente esclarecedora a de O'MALLEY e CHAMOT (1990)⁴ segundo a qual o comportamento pode ser explicado por referência ao modo como os indivíduos percebem e interpretam as suas experiências. Se o Homem raciocina de modo afim ao processamento informático (SHUELL:- 1986), é viável esclarecer o modo como se fazem os mecanismos de automatização da compreensão e da produção, o que são estratégias de aprendizagem ou como é guardada na memória informação sobre essas estratégias.

Neste contexto, e aceitando que a competência comunicativa numa determinada língua obedece a três competências fundamentais (gramatical, sociolinguística e estratégica na definição de CANALE e SWAIN: 1980) fará sentido, sempre que viável, um trabalho de comparação entre as línguas 1 e 2, com a participação de falantes nativos e a análise aprofundada da língua-alvo com a integração de componentes afetivas na aprendizagem.

Se desde os anos 50 uma discussão importante tem sido entre a abordagem do ensino da língua pela estrutura ou pelo uso, o fato de hoje se colocar preferencialmente a tônica nos processos cognitivos que estão na sua base, obriga a rever ou moderar os métodos estruturalistas. Igualmente, não parece vantajoso incorrer no uso excessivo de amostras lingüísticas retiradas do uso quotidiano, o que levou ao erro frequente de se considerar exclusivo ou central o mundo lingüístico mais próximo dos alunos.

A solução parece pois residir na diversidade e particularização dos materiais e práticas, com especial atenção ao contexto originário das culturas em presença. Se o Português é língua 2^a para a generalidade das comunidades lingüísticas em Angola e Moçambique, não o é rigorosamente em contexto educativo, pela grande dificuldade em integrar línguas e falantes das culturas primeiras. Assim, parece necessária, de momento, uma aprendizagem que se faça através de uma relação de compromisso entre técnicas utilizadas em língua Materna e em Estrangeira.

III- O oral e o escrito: gramaticalidade e ruptura

*"... em todas as línguas do sul d'Africa (isto é, a recordação do objeto ao qual cada palavra se refere) sempre se realiza por meio de algum dos mencionados prefixos designativos."*⁵

A explicitação de qualquer prática pedagógica numa língua passa pela necessária distinção entre o que é o domínio do Oral (ouvir e falar) e o que é o domínio do Escrito (ler e escrever).

A partir de levantamentos orais e escritos de alunos com proveniências diversas e com formação média, é-nos possível pôr algumas questões que contamos poder retomar futuramente de modo mais detalhado. Vejamos alguns dados observados e anotados.

No tocante à oralidade, verificamos que em termos prosódicos há, tanto no Português de Angola como no de Moçambique, nítidas variações dos acentos vocábular e frásico⁶ em relação ao Português europeu e por vezes com a aproximação ao do Brasil (no caso angolano): o *a* fechado é muitas vezes substituído pelo aberto em casos como *mas, cada, para*. Do mesmo modo, as frases tendem a um acentuação mais marcada em posição final nas declarativas simples e de acordo com a palavra ou classe de palavras que centralizam a informação.

Estes dados têm relação também com algumas das características prosódicas gerais das línguas banto. Na sua gramática da língua umbundu, Diarra⁷ chama a atenção para o fato de que por exemplo os prefixos têm um tom estruturalmente baixo, dependendo tal tom do contexto sintático em que se incluem.

No kikongo, o acento tônico regra geral fica na primeira sílaba do radical, mesmo quando recebe prefixo e infixos⁸. O esquema tonal dos constituintes varia portanto segundo a sua função e a sua posição na frase.

Ou seja, as relações complexas que se estabelecem na estrutura destas línguas favorecem uma sintaxe regulada pelos fenômenos de flexão e como tal pela morfologia, sendo que por sua vez qualquer destas áreas vem a condicionar o funcionamento fonológico. Questões a que o ensino da língua portuguesa tem naturalmente que atender na projeção das opções cognitivas e performativas que se planifiquem.

Irene Guerra Marques⁹ chama igualmente a atenção para a necessidade de ter presente a influência das línguas kikongo, umbundu e kimbundu, nomeadamente, na articulação dos sons [z] como [s], [ç] como [s] e de [j] como [z], entre outros casos.

Um outro exemplo, o dos locativos, coloca habitualmente problemas de uso, ocorrendo com frequência o uso preferencial da preposição *em*. Sendo que no umbundu indicam sobretudo a proximidade (p'), o destino, direção ou origem (k'), ou o interior (v'). Neste caso, os prefixos locativos não regem o acordo no quadro de um sintagma nominal em função de circunstâncias mas de enunciados predicativos quando os nomes que regem são sujeitos.

Nos casos do kikongo, as preposições locativas têm também valor temporal: *mu* (em, dentro de) e *ku* (para, de) usam-se para reforçar o verbo mas também quando referidas a advérbios temporais e a complementos circunstanciais. Assim, temos por um lado uma acentuada economia de uso, por outro uma complexa rede de relações lógicas do domínio morfossintático.

Alguns fenômenos morfológicos mais visíveis são também os de concórdância em gênero e número, pelo que as desinências nem sempre se encontram corretamente colocadas, com implicações na construção de frases agramaticais na L2.

Quanto ao léxico, as ocorrências de empréstimo e os fenômenos de neologia são tão comuns que quase se torna ocioso fazer-lhes referência. Sendo no entanto também de grande mobilidade, sobretudo os de importação, há que observar algum cuidado na sua integração pedagógica. Neste âmbito é necessário referir também as

expressões fixas, fortemente codificadoras e relevantes pelo valor semântico que sempre implicam.

Sendo o acordo a principal característica sintática das línguas banto, tal é importante para a compreensão das relações do nome e do verbo com os seus elementos constitutivos. O nome impõe esse acordo sob forma de índice pronominal a todos os elementos de si dependentes no quadro do enunciado com predicado nominal ou verbal; os elementos constitutivos de uma forma verbal são ordenados de um e de outro lado da base verbal sendo esta posição fixa.

Ainda quanto às formas verbais, é ao nível do enunciado que revelam os seus diferentes componentes, incluindo a sua estrutura aglutinante índices pessoais e pronominais que ocorrem em função de sujeito ou de objeto.

No que respeita ao uso dos verbos auxiliares há algumas afinidades com o que é comum no Português do Brasil, com recurso preferencial para o verbo *ter* por *haver*. Em kikongo, por exemplo, os verbos auxiliares ajudam a formar locuções verbais e adverbiais para exprimir os diversos modos da significação da ação do verbo, tendo por isso uma extensiva utilização (*estar ainda, estar quase a, começar a, estar para, acabar de*).

Um fenómeno generalizado na escrita em Angola (que detectamos esporadicamente em Moçambique) e que cremos ter uma base fonológica, é o uso da preposição *a* pela contração *à* e o inverso (ex: *Fui as Ingombotas /Tenho à mala*). Este é um dos casos em que se geram situações de agramaticalidade, não aceitáveis portanto em situação escolar.

Também é necessário referir a muito comentada colocação dos clíticos e particularmente a dos pronomes oblíquos. Se há situações destas que são perfeitamente gramaticais (*lhe falei/falei-lhe*) outras há que não são aceitáveis como em *lhe prendem por prendem-no*.

No domínio da escrita, é necessário considerar a importância central do texto literário, largamente utilizado nas aulas de Português. De fato, em Angola, a partir da 7ª classe, e até à 12ª, os manuais são apenas antologias de textos literários organizados tematicamente e em que dominam os autores da nacionalidade, com ressalva para caboverdianos e moçambicanos. Em Moçambique, estas antologias organizadas tematicamente vão da 6ª à 10ª classes.

Uma das maiores dificuldades que os professores em formação ou em exercício nos apresentam é a de como ensinar através de textos literários uma vez que os manuais e os guias não oferecem indicações suficientes para o efeito.

A primeira opção a fazer quando se ensina com base em autores e seus textos, é de claramente selecionar os modos de leitura que se pretende privilegiar. A necessidade de criação de espaços de leitura alternativos e complementares aos que os materiais podem oferecer coloca-se pois como imperativo pedagógico mas também como fator de motivação.

Quando se pensa em atividades, há que começar por isso pela seleção exata do tipo de trabalho que se pretende: duas possibilidades mais comuns são as de

leitura, comentário e escrita a partir de temas ou a partir de autores, sendo que a diversidade das leituras se impõe como fundamental.

Selecionar um autor permite trabalhar dados geracionais mas também de estilo, particularidades formais que se apresentem relevantes no conhecimento global da sua obra, ou que facilitem exercícios de base comparativa.

Por outro lado, o trabalho por temas permite a ampliação dos universos de referência e o desenvolvimento das capacidades de compreensão e análise, ao mesmo tempo que facilita a complexificação de tarefas, pelo espaço que permite reservar à pesquisa e pelo tempo que aí se confere à leitura individual e à produção de materiais.

Temos assistido às mais diversas formas de analisar com os alunos ou formando os textos literários. Muitas delas não atendem às características éticas ou estéticas particulares. Cremos que o respeito pela sua integridade não se compadece com exercícios de desestruturação em nome do estudo lingüístico, gramatical ou puramente histórico.

Por outro lado, há que guardar alguma distância em relação aos textos considerados canônicos pelas várias comunidades de leitura, uma vez que nem sempre correspondem claramente às necessidades ou ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Digamos que, não devendo colocar-se restrições à leitura livre (todos os textos têm um lugar, de Luandino a Manuel Lopes, passando por Camões ou Torga), quando passamos a estudá-los na aula, então é necessário ter presente que as nossas escolhas e comentários encaminham futuras perspectivas e, como tal, não podendo deixar de ser pessoais, têm acima de tudo que corresponder a claros propósitos de formação (humana, literária, gramatical, pragmática).

Partindo de exemplos por mim planejados e que já tive oportunidade de testar, se escolhermos para uso didático dois tipos de textos, um lírico e outro narrativo, como *Makèzú*, de Viriato da Cruz e *Chuva Braba* de Manuel Lopes, temos obviamente exigências pedagógicas distintas.

Em termos genéricos, digamos que o primeiro é um texto que pode motivar à leitura de outros, à pesquisa sobre diferenças culturais, à reflexão sobre o Velho e o Novo, o Passado e o Presente, o Rural e o Urbano. A mimetização da fala da quitandeira, por exemplo, não devendo ser aproveitada didaticamente, uma vez que propõe enunciados de ruptura gramatical, tem por outro lado a qualidade de estilisticamente acentuar as diferenças entre os mundos em presença, merecendo ser comentada por esse fato.

O outro texto, dado que é excerto de narrativa e que revela um discurso próximo da norma europeia, permite um trabalho mais centrado nas estruturas. Ampliação de sentidos narrativos no texto, retratos de personagem, mimetização de estruturas fráscas, exercícios de variação ao nível da palavra ou do som.

Estejamos onde estivermos, os instrumentos de trabalho, reduzidos ou em quantidade, são aquilo que com eles soubemos fazer. A chave de quaisquer alternativas de sucesso, em termos pedagógicos, na língua portuguesa, está necessariamente por isso na formação dos profissionais da Educação. O seu acompanhamento

tanto quanto possível individualizado e sistemático, o conhecimento das culturas em que cada núcleo escolar se encontram em presença, a fundamentação científica do trabalho didático, darão as necessárias respostas a este processo que nunca se encontra concluído, antes remete sistematicamente para princípios de revisão e adaptação.

NOTAS

- 1- Cf. *O Estado de S. Paulo*, de 13 de Julho de 1994, Suplemento Agrícola.
- 2- CRYSTAL, David, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, CUP, 1987.
- 3- Cf. MUSANJI, Ngalasso, *O Ensino das Línguas Segundas-Contribuição da Ciência Lingüística à Didática*, palestra proferida no âmbito do projeto ANG/77/009, do ILN, Luanda, 1987
- 4- Cf. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, col. Cambridge Applied Linguistics, 1990.
- 5- BATALHA, Ladislau, *Línguas d'Africa*, Biblioteca do Povo e das Escolas, Companhia Nacional Editora, 1889, p.46.
- 6- Cf. BECHARA, Evanildo Bechara, *Moderna Gramática Portuguesa*, Companhia Editora Nacional, SP, 34ª edição, 1992.
- 7- DIARRA, Boubacar, *Gramática do Umbundu*, ILN, 1981.
- 8- del FABRO, Rafael, PERTTERLINI, Flaviano, *Gramática Kikongo*, Padova, 1977.
- 9- MARQUES, Irene Guerra, *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*. INAL, Luanda, s/d.
