

A ORFANDADE DA ESCRITA: UM ESBOÇO DE DESTERRITORIZAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA RURAL ANGOLANA

THE ORPHANHOOD OF WRITING: AN OUTLINE OF THE
DETERRITIALIZATION OF LITERACY IN ANGOLAN RURAL SCHOOLS

Ezequiel Pedro José Bernardo¹

RESUMO: A prática de letramento e o ensino na escola rural angolana circunscreve-se na homogeneização das políticas educativas em prol do monolinguismo num contexto multilíngue o que descambam na urbanização da escola, desterritorializando alunos com suas línguas, culturas, ideologias imbuídas numa cosmovisão que a política do letramento desacautela. O *modus operandi* da nacionalização do ensino de que o letramento é parte está assente no monolinguismo, monoculturalismo e monoideologia promovendo tensões e desafios. Desse modo, o artigo visa reflectir sobre as implicações da urbanização e a ideologia linguística e do letramento que permeia a escola rural em Angola. Embasado em pesquisa bibliográfica e qualitativa. Portanto, a escassez de políticas que legitimam a realidade linguístico-cultural do aluno leva o professor a deslegitimar o lugar de fala, a estrutura linguística, a prática e o conhecimento que este dispõe, interferindo a democratização do ensino para uma sociedade equitativa.

Palavras-Chave: Escola rural; Letramento; Desterritorialização; Sujeito.

ABSTRACT: The practice of literacy and teaching in rural Angolan schools is circumscribed to the homogenization of educational policies in favor of monolingualism in a multilingual context, which leads to the urbanization of schools, deterritorializing students with their languages, cultures, ideologies imbued in a worldview that the politics of literacy disregards. The operating modes of the nationalization of education, of which literacy is part, are based on monolingualism, monoculturalism and monoideology, promoting tensions and challenges that have led us to reflect on the implications of urbanization and the linguistic and literacy ideology that permeates rural schools in Angola in order to enable the reterritorialization of this environment. The article is based on bibliographic and qualitative research. Therefore, the scarcity of policies that legitimize the linguistic-cultural reality of the student who is from the rural area leads the teacher to delegitimize the place of speech, the linguistic structure, the practice and the knowledge that he or she has, hindering the democratization of education for an equitable society.

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente da Faculdade de Humanidade da Universidade Agostinho Neto. Professor de História da Língua Portuguesa, Sociologia da Linguagem e Seminário de Especialização. Email: bindumuka@hotmail.com.

NOTA: O texto do artigo foi escrito no português angolano.

Keywords: Rural School; Written Literacy; Deterritorialization; Subject.

1 Considerações iniciais

Num momento em que se discute nos vários fóruns sobre ensino questões relacionadas às políticas educativas para escolas mais inclusivas, democráticas e equitativas é paradoxal no contexto multilingue angolano a nacionalização e homogeneização da escola tendo como ponto de partida o urbano. A política do letramento e ideologias linguísticas veiculadas pela escola se inscreve na lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20 e de seus objectivos que silenciam, subjagam as classes rurais como as de menor prestígio sociolinguístico, sociocultural e socioideológico devido a atenção a escrita em parâmetros pré-estabelecidos, parâmetros estes que não reverberam contextos de produção.

A escola descontextual, autoritária e implacável na implementação de sua doutrina alheia ao aluno torna-se um lugar de aprisionamento e de promoção de órfão ao violar os direitos humanos de que os direitos linguísticos fazem parte. Assim, a escola se tem distanciado cada vez mais da realidade assumindo um ensino órfão que tortura o aluno e se faz antirural.

Outrossim, o artigo justifica-se em quatro elementos julgados fundamentais: (i) a centralização das políticas linguístico-educativas e do letramento que perpetuam o colonialismo no ensino e fomentam uma escola homogénea, (ii) a forma velada como se tem tratado o letramento e ideologias linguísticas em zona rural, (iii) a forma “apaixonada” como se tem discutido o letramento em programas televisivos, radiofónicos e em jornais, bem como (iv) o contacto com a prática de letramento escrito observado durante pesquisas efectuadas em escolas rurais em Malanje (2017), Cabinda (2020, 2021) e Bié (2021). Os lugares e as condições de produção do letramento escrito são heterogéneos e apresentam sentidos diferentes, porém, urge dirimir a marginalização e o conflito gerado pelas ideologias linguístico-cultural veiculadas e legitimada pela escola ao impor uma concepção de mundo alheio a realidade e ao raciocínio dos alunos cuja língua de maior domínio não é o português. Esse modelo pré-estabelecido negligencia ainda aspectos sociocognitivos, sociolinguísticos, sociocultural e sociopsicológico do aluno de zona rural.

Nessa perspectiva, o artigo problematiza a desterritorialização que a política do letramento impõe ao aluno de escola rural angolana cuja construção do raciocínio é feita numa língua deslegitimada e escrita na língua legitimada e colonial. Partindo das premissas de pensar Angola equitativa e democrática em suas práticas educativas e de formas a visibilizar e territorializar o letramento dos alunos de escola rural, objectiva-se reflectir as implicações da homogeneização linguístico-cultural na instauração da “orfandade” e da desterritorialização do letramento escrito de alunos de escola rural.

No que se refere ao conceito de orfandade, adianta realçar que, o conceito é designado ao acto servil que visa a submissão das práticas linguísticas, culturais, ideológicas de uma determinada comunidade. Pode ser descrita também como todo o acto de privação de direitos a que uma comunidade tem em favor da aculturação. Estes actos assentes numa política educativa-linguística sádica e centralizada, impostas do topo às periferias invalida práticas de identidade linguística, cultural e ideológicas das comunidades.

A ideia de órfão pode ser associada ao conceito de desterritorialização que subjaz na invasão da identidade linguístico-cultural de uma comunidade (Haesbaert, 2004). Porém, a desterritorialização do letramento escrito, passa a ser vista como todo acto que viole, silencie, subjuga e subverte as práticas de identidade sociolinguística, sociocultural, socioideológica e a mundividência de uma comunidade na sua produção escrita.

A desterritorialização é uma via de instauração da orfandade por sustentar a ideologia do monolinguismo cujo objectivo é o de silenciar práticas linguístico-culturais impondo a homogeneização e hegemonia da língua portuguesa como forma de legitimar cada vez mais o poder. Essa ideologia linguística monolinguística de que a escola é refém produz sentidos díspares visto que esta política linguística deslegitima falantes e suas línguas (Bernardo, 2018; Rosa, Torquato, 2016).

O artigo se organiza, inicialmente, em reflexões sobre o papel da escola na legitimação da desterritorialização do ensino. De seguida discorre-se sobre a colisão entre a política do letramento e as ideologias linguísticas reinantes na escola que negligencia a língua, a cultura e as ideologias internalizadas no aluno que tem a língua nacional como a de comunicação. Posteriormente, a partir de dois textos produzidos por alunos da 12^a classe da Escola de Formação de Professores, núcleo do Tando-Nzinze será problematizada a doutrina escolar na institucionalização da orfandade e da desterritorialização no letramento escrito do aluno através da deslegitimação da língua de domínio. E, finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

2 A escola e a (des)territorialização do ensino

A escola no contexto angolano é regida pela lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20, I Série - Nº 123, de 12 de Agosto que revoga as leis 17/16, de 7 de Outubro e a 13/01, de 31 de Dezembro onde a questão da língua nacional e cultura local no ensino não difere. A lei 32/20 define a língua portuguesa como a única língua de ensino e nela estão os demais elementos que norteiam a política educativa-linguística do país. A lei é inoperante e incapaz de legitimar o multilinguismo e multiculturalismo desses sujeitos ao recuperar o artigo 16, no inciso 1 que refere o português a única língua de ensino e o inciso 3 que reforça a legitimação do português ao referir que o uso de línguas nacionais carece de um diploma legal que o regulamente. Problematiza-se o facto de as línguas nacionais serem invisibilizadas e que para o seu uso no sistema de ensino exigiria um diploma próprio. A centralização da política educativa-linguística tem sido marginal por reverberar um ensino a partir do urbano - da capital. Essa maneira de agir tem contribuído cada vez mais para o deslugar de políticas educativa-linguística mais reais, que trazem em palco discussões sobre o estatuto das línguas nacionais que aguarda por aprovação na Assembleia Nacional desde os anos 80. Essas situações cogitam-nos alguns questionamentos: quem pensa a política educativa-linguística do país? Por que as políticas educativa-linguística descreve somente o urbano? Não queremos passar de certos, antes motivar reflexões sobre o letramento escrito em contexto rural, por isso, não é nossa preocupação responder os questionamentos que forem levantados no decorrer do artigo.

A centralização e homogeneização das políticas educativa-linguística deixam claro o lugar que ocupam os falantes das línguas nacionais, minorizadas. Esse cenário fez com que recorrêssemos a palavra território que visou não referir-se ao espaço físico, geográfico, mas num espaço simbólico. Essa possibilidade polissémica da palavra território permite ser visto nas dimensões (i) políticas, quando se refere ao espaço-poder de maneira ampla; (ii) cultural,

podendo ser culturalista ou ainda simbólico cultural que nos encaminha a exaltação, valorização de um grupo num espaço geográfico que não lhe é familiar; e finalmente (iii) económico ou economicista, que refere-se às relações económicas – onde ocorrem os conflitos de classes (Haesbaert, 2004).

Haesbaert (2004, p. 79) prossegue afirmando que a concepção de território pode ser feita “a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações económico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”. E a recuperação do termo para o nosso estudo volta-se ao poder mais simbólico que encaminham-nos as questões linguístico-cultural embora as três dimensões estarem interconectadas.

Entretanto, a desterritorialização remete-nos ao que Haesbaert (2004, p. 35) descreve como a “hibridização cultural que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas”. Porém, o espaço onde a identidade reside designamos territorialização.

Importa salientar que, a escola permeia esses espaços e ao invés de negociar impõe uma doutrina que anula a relação que se deve preservar com a comunidade/aluno. A escola em localidade rural está em crise de territorialização ao ocupar um lugar sustentado pela ideologia urbana embasada numa política de imposição linguística, cultural e ideológica tornando-se um “aparelho de afirmação e imposição do sujeito único idealizado” (Fagundes, 2010, p. 2). Esse modelo de escola adoptado pela política linguístico-educativa angolana não consolida os ideais de um ensino democrático, plural e inclusivo, onde a língua do aluno sirva como meio de instrução permitindo o desenvolvimento das suas competências e habilidades (Altinyelken *et al.*, 2013; Bernardo, 2018).

A escola em Angola tem reflectido valores e cultura europeia. Assim, o monopólio da escola em favor da desterritorialização do contexto rural promove a adulteração da identidade sociolinguística, sociocultural e socioideológica da comunidade onde os seus saberes acabam colidindo com o *modus operandi* da escola. Essa imposição da escola sobre o aluno que se comunica na língua nacional reforça o *status quo* motivando tensão e, por isso, Ribeiro (2018, p. 138) considera que as “nossas instituições educativas não funcionam, ou funcionam em estado de calamidade, sem atender a seus encargos”.

É preciso questionarmos a língua de ensino e como o professor tem trabalhado a questão do letramento escrito de modos que tornemos a escola um lugar de experiências e não de conceitos preconcebidos que aprisionam a vivência do aluno, pois o aluno possui uma representação gramatical na língua nacional que difere da língua legitimada pela escola (Silva, 1999; Fagundes, 2010). A escola no contexto angolano insiste em suas práticas urbanas em contexto rural e o aluno continua alheio ao que a escola quer dele. Esses modelos ideológicos promovem conflitos entre as línguas, a oficial e a do aluno que não é legitimada, a concepção de mundo e sua respectiva cultura. Sobre esse assunto Moterani (2013, p. 136) destaca que “a escola, nesse sentido, adota modelos fechados de ensino e, por isso, é concebida como um ambiente artificial, no qual o aprendizado é, muitas vezes, descontextualizado, evidenciando a passividade do aluno”.

A recorrência dos órgãos de comunicação social levarem à pauta informativa notícias relativas à situação do letramento escrito de alunos de áreas rurais e os convidados a falar sobre o assunto serem pessoas que não pesquisam esse contexto, sem noção do que podia estar na base influencia institucionalizar os preconceitos, estigmas e marginalização desses alunos e reforça a ideia de que exista “uma cegueira generalizada das camadas mais influentes com respeito à nossa realidade educacional” (Ribeiro, 2018, p. 142). Perde-se de vista que a

modernidade epistémica ancorada ao monolinguismo e monoculturalismo da escola ao desconsiderar a diferença na construção do raciocínio de alguém que fala a língua nacional e alguém que fala o português promove a desterritorialização e a consequente orfandade da escrita. A título de exemplo, a contagem obedece uma organização, em português diz-se “vinte e dois” enquanto que na língua ibinda, numa de suas variantes diz-se “*makumwali sona byole*”, “duas vezes dez mais dois”. Essa forma de organização numérica acontece também com a forma de organização do discurso o que tem trago inúmeras implicações no letramento em língua portuguesa o raciocínio em língua nacional. A respeito disso Bernardo (2021, p. 21) considera que “a língua oficial adotada não descreve o cenário sociolinguístico do país, por a língua de ensino ser desconhecida pela maioria da população residente em áreas designadas rurais” o que leva-os a serem vulneráveis e rotulados de “burros”. O autor acrescenta que, o ensino na língua de domínio do aluno contribui para a redução das assimetrias e inferiorização motivada pela hegemonia da língua portuguesa (Bernardo, 2021).

A territorialização da escola partiria por reconhecer o contexto multilíngue angolano e a partir disso implementar políticas linguísticas-educativas descentralizadas, isto é, usar no sistema de ensino-aprendizagem a língua do aluno, sua cultura e reconhecer em suas práticas as ideologias internalizadas (Altinyelken *et al.* 2013). É necessário que mudemos a concepção homogênea de escola de modos a territorializarmos as áreas rurais para uma educação democrática e plural. É uma quimera o urbano se reverberar no rural por apresentarem mundos díspares, por isso, urge a descentralização das políticas educativa-linguística anulando todo tradicionalismo que impera a escola.

Feita a abordagem sobre a escola e sua influência na desterritorialização dos sujeitos, centrar-nos-emos a seguir em apresentar como o monolinguismo, monoculturalismo e monoideologia têm implicações no letramento escrito dos alunos.

3 O letramento e ideologias no ensino em Angola

O sintagma letramento adoptado do inglês *literacy* toma os discursos de especialistas da área da educação e das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 80, cujas primeiras ocorrências foram vistas no livro de Mary Kato, isto em 1986. E em Leda Tfouni em 1988, no seu livro “Adultos não alfabetizados: avesso do avesso” que levanta discussões sobre o letramento e sua diferença com a alfabetização (Krug, 2013). O letramento embasa-se numa perspectiva cognitiva, sociohistórico consoante as realidades comunicativas que envolve a língua e o ambiente social que o sujeito domina (Moterani, 2013). O letramento não pode ser visto somente no escrito, mas de seu mundo envolvido numa língua, cultura e ideologia. Nesse prisma, Bagno (2017, p. 219) chama atenção sobre a necessidade de se ater as “condições sociais, culturais e políticas em que estão imersas e, a partir dessa conscientização, promover uma ação contra os elementos opressivos da realidade”.

O estudo define ideologia quando “se refere a um sistema de ideias e práticas que disfarçam e distorcem as relações sociais, económicas e políticas entre as classes dominantes e as dominadas” (Bagno, 2017, p. 200). Da definição compreende-se o imbricamento entre a política do letramento na escola angolana e as ideologias que permeiam esse ambiente que acabam por subjugar e oprimir sujeitos que possuem um modelo de raciocínio em língua nacional, língua não legitimada pela escola. Essa política de manutenção do *status quo* reinante na escola angolana tem vindo a sofrer pressões de alunos residentes em áreas rurais levando a que haja uma tensão devido a avaliação marginal da escola e do professor que assenta-se à língua

portuguesa e a construção discursiva do aluno numa língua que é a nacional. Referimo-nos, em outros termos, que a ideologia linguística escolar e a ideologia linguística do aluno colidem no/em sala de aula embora muitas vezes a escola não perceba como ela se impõe nas práticas dos alunos. Quer assim dizer que a ideologia linguística do monolinguismo é contestada e desafiada pelos falantes de línguas invisibilizadas e deslegitimada pela escola. Deve-se, a partir disso, pensar uma escola que possa territorializar e desurbanizar os aspectos sociolinguísticos, sociocognitivos, sociohistórico e sociocultural desses sujeitos invisibilizados cujas relações socioculturais se materializa num contexto sócio-histórico-cultural (Santos, 2017).

Assim, o processo de homogeneização linguística e cultural constitui uma forma de imposição de um modelo de letramento ideológico que reverbera um grupo em detrimento de outros, os invisibilizados pela política educativa angolana e, por isso, o “conflito entre poder e resistência que se articula através de uma variedade de culturas e práticas incluídas na língua” (Street, 1993 *apud* Abdelhay *et al.*, 2014, p. 16, tradução nossa). O letramento diz respeito ao “conjunto de práticas de uso da escrita” (Kleiman, 2005, p. 21). A autora acrescenta que, estas práticas dizem respeito também ao cunho social. Logo, o professor de realidade rural não pode perder de vista que a produção escrita pressupõe um contexto, circunstância de comunicação que envolve uma realidade linguística, sociocultural e ideológica.

Partindo do ponto de vista de Severo *et al.* (2019), existem três questões fundamentais no letramento de alunos de escolas rurais, a saber: (i) a aquisição do letramento escolar; (ii) à ortografia e; (iii) à aquisição de uma língua sistematizada num modelo gramatical que não é o do aluno. Por isso, o modelo de letramento validado pela escola em Angola instrumentaliza o aluno ao estar embasado numa ideologia que deslegitima práticas contextuais multilíngues. Relativamente ao modelo de letramento Santos (2017) assevera que

o modelo de letramento ideológico considera práticas de letramento como sendo sensíveis ao contexto, daí as mudanças que elas sofrem de um contexto para outro (STREET 2003, 2014 [1996]). Nesse sentido, letramento é compreendido como prática social, não em termos de habilidades neutras e técnicas ou funcionais, mas como prática constituída a partir de epistemologias construídas socialmente (Santos, 2017, p. 646).

Essa perspectiva do modelo de letramento ideológico permite-nos problematizar o papel da escola no letramento por negligenciar a concepção social da escrita e a estrutura do discurso assente numa língua de domínio do aluno. Porém, a escola assume um posicionamento que deslegitima as capacidades e habilidades do aluno desse contexto ao ser imposto um sistema de letramento com base no urbano. Esse facto remete-nos num ambiente escolar desterritorizado na medida em que são relegadas a realidade destes alunos fazendo com que os resultados da produção escrita sejam feitos com base a concepções de realidades não legitimadas na escola. No nosso entender, o facto do aluno possuir uma construção de raciocínio que reverbera uma língua com sua gramática se torna incompatível com a língua legitimada pela escola, a língua portuguesa que possui sua gramática também (Fegundes, 2010).

Percebemos que, a subversão da realidade e do pensamento do aluno de escola rural instala a desterritorialização e a concepção de mundo vai de encontro com o que Calundungo (2020) considera um sistema de ensino precário ao não obter respostas eficazes às situações de produção escrita de alunos que residem em zonas rurais. O autor vai mais longe ao destacar

que, o facto de o ensino não ser contextual e deslegitimar práticas sociolinguísticas, socioculturais, socioideológicas e simbólicas do aluno contribui para um letramento marginal (Calundungo, 2020).

A escola tem exercido um papel segregador ao adoptar um modelo de ensino que marginaliza e menospreza a cosmovisão do aluno de contexto rural afectando a produção escrita desse sujeito. Em função da ideologia escolar reinante o aluno é avaliado linguisticamente, psicologicamente, cognitivamente numa perspectiva que anula o poder de raciocínio. Porém, a escola e o professor são desafiados à validar a heterogeneidade do aluno tendo em conta o seu contexto corroborando com Calundungo (2020, p. 233) que destaca a necessidade de “[...] aproveitar das potencialidades já existentes no sujeito educando, facto que, dificilmente acontece devido ao modelo educativo que predomina no país e a fraca capacidade dos professores e professoras para aproveitar as potencialidades dos alunos e alunas”.

Nesse caso, o contexto sociohistórico-cultural da política do letramento em uso em Angola viola os princípios de direitos humanos dos quais subjaz os direitos linguísticos ao promover o conflito e naturalização da desigualdade, pois o professor discrimina e valência o aluno na produção escrita devido ao modelo desterritorizado reinante. Sobre esse prisma destaca Santos (2017) que

esse modelo de letramento falha em reconhecer os múltiplos letramentos existentes, e o rótulo de “iletrado” que confere a alguns agentes considera, unicamente, o letramento da letra, da palavra, nos termos de Freire (1989 [1981]), ou o letramento escolar hegemônico da leitura e da escrita que abriga as variantes linguísticas formais (Santos, 2017, p. 646).

O letramento está ancorado em ideologia escolar que perpassa uma cosmovisão alheia ao aluno marginalizando-o e estigmatizando-o. Porém, não faz qualquer sentido a adopção de projecto como “Educação para todos” que de todos apenas legitima o ensino em contexto urbano e deixa a margem o contexto rural. Sobre esse assunto Paxe (2021) realça que um dos calcanhares de aquiles é a escola em África desagregar a língua do aluno no processo de ensino-aprendizagem em detrimento da língua legitimada. O autor acrescenta que “África é uma das poucas realidades do globo em que uma criança vai para a escola para um processo de aculturação” (Paxe, 2021, p. 207). Percebe-se a necessidade das políticas educativas estarem definidas tendo em conta a realidade do país, o multilinguismo e o multiculturalismo.

Moterani (2013) elucida que o modelo ideológico do letramento envolve o (i) processo interno do indivíduo e o social onde as questões tenentes ao cognitivo devem ser consideradas visto que é nela que repousa as ideologias individuais; (ii) contexto de vida que é um elemento que influencia consideravelmente nas práticas do letramento; (iii) interlocutor e a finalidade da comunicação; (iv) viés social e a sua mudança circunscrita na ordem linguística, cultural, económica que ocorrem na comunidade que influenciam a prática do letramento; e finalmente (v) reconhecimento das outras manifestações de letramento pela escola por reverberar uma aprendizagem. Alguns dos aspectos aqui abordados serão retomados no ponto subsequente que procura apresentar como o letramento escrito pode se tornar órfão quando a escola homogeneiza e centraliza as suas políticas educativa-linguística.

4 Orfandade da escrita ou subversão do aluno de escola rural?

Discorrido sobre a escola e a (des)territorialização do ensino, bem como o letramento e ideologias que perpassam a escola no contexto angolano fica visível a colisão entre as concepções de mundos, um imposto pela escola e o outro do aluno levado à escola. Esse cenário mostra como o modelo urbano de escola é uma quimera para o contexto rural. Que cultura escolar é essa que impera o nosso ensino?

Não para responder a questão acima, mas no sentido de levantar reflexões, veremos nesse subponto como a desterritorialização tem promovido órfãos² na escola rural, concretamente no letramento escrito de alunos da 12^a classe, da Escola de Formação de Professores, núcleo de Tando-Nzinze, área rural que se encontra a 75 quilómetros da capital da província de Cabinda. O letramento escrito baseou-se na elaboração de um texto produzido por 6 alunos, orientado pelo professor Eduardo Pola numa das suas aulas cuja temática voltava-se à covid-19. Foram orientados a fazerem o texto de maneira síntese em quinze linhas no máximo visto que o objectivo do mesmo era o de compreender como estes alunos constroem o seu raciocínio visto que têm a língua ibinda como língua materna e o português como uma língua que começaram a ter contacto a partir da escola. O referido texto foi escrito no ano de 2020. Por uma questão de síntese que se pretende no artigo e como a nossa intenção visa mostrar como a homogeneização da escola tem subvertido a construção do raciocínio no letramento escrito influenciado por uma língua, uma cultura e ideologias legitimada pela escola, pautamos em apresentar dois textos produzido por esses alunos.

Embora existirem várias possibilidades de análise do corpus de estudo, o artigo começa por destacar em amarelo as partes a serem analisadas e posteriormente fixar atenção aos seguintes aspectos: a coesão e coerência do texto e a organização/encadeamento das ideias. As partes do texto em que foram destacadas abaixo com x são partes que devem ser excluídos do texto não comprometendo a sua compreensão. Por outro lado, com uma marcação abaixo apresentamos a forma mais adequada.

O quadro abaixo descreve o letramento escrito de alunos de escola rural que enfrentam a colisão ideológicas linguísticas, a desterritorialização que os remete a orfandade devido a língua e cultura portuguesa impostas nesse contexto. Os fragmentos em amarelo e entre aspas são sentenças ou palavras que, ao nosso entender, foram escritas no exercício de tentativa de tradução da concepção na língua nacional que fala para a língua portuguesa, a língua autorizada pela lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20. Porém, depreende-se uma tentativa de dedução do que viria a ser a produção se este fosse legitimado escrever com base a sua língua. Onde se observa o x é porque, no nosso entender, o extracto podia ser eliminado. Observemos como a língua de ensino em Angola tem implicações no letramento escrito de escolas rurais:

Figura 1: Redação sobre a covid-19



² Todo o sujeito aprisionado à subversão de suas práticas linguísticas, culturais, ideológicas que reverberam a mundividência e sua comunidade.

| | |
|-----------------|--|
| <p>Produtor</p> | <p>Aula de língua portuguesa da 12^a classe - "A covid-19"</p> |
| <p>Aluno 1</p> | <div data-bbox="387 349 1347 898"> <p>Sobre a crise de covid-19: crise → Em princípio a crise de corona vírus é uma doença que destruiu a vida de varias pessoas; e tivemos também a crise de uma interligação com os países vizinhos. → Crise de corona também englobou na parte económica e na parte financeira (financeira); e económica; e a outra crise que eu tetei é sobre o perco de um ano (2020); por que esta crise reduziu uma capacidade na parte dos alunos no desenvolvimento dos suas capacidades.</p> </div> <div data-bbox="387 913 1347 1451"> <p>Sobre a cris de covid-19</p> <p>- Em principio [a crise de] corona viros é uma doença que destruiu a vida de varias pessoas; e [tivemos também a crise de uma] interligação com os países vizinhos.</p> <p>- Crise de corona <u>tambem</u> englobou [na parte económica e na parte financeira;] e económica; e [a outra crise que eu tetei é sobre o perco de um] ano (2020); por que esta crise reduziu [uma] capacidade [na parte] dos alunos [no desenvolvimento das] suas [capacidades].</p> <p><i>afectou a</i> <i>a economia e as finanças</i> <i>afectou também o</i> <i>desenvolverem as</i> <i>habilidades</i></p> </div> |
| | <div data-bbox="387 1485 1321 1995"> <p>1. Falor Sobre Crise de Corona Virus</p> <p>covid-19 é uma doença que se transmite de uma forma adequada, e mata as pessoas se é não terem Cuidade. Devemos se prevenir para que podemos se transmitir esses virus: Uso de mascara é obrigatorio Lavar sempre as mãos com água e sabão. Manter uma boa distancia entre nós. Não se apertar os mãos etc etc.</p> <p>Essos leis são obrigatorio a cumprimos através de que o país está a sofrer sobre estes virus.</p> </div> |

elementos socioculturais e etnográficos.

Nessa linha de reflexão, o facto de os alunos terem a língua nacional como a língua em que elaboram o seu raciocínio a sua produção escrita reverbera marcas do seu contexto. A imposição de outra língua, nesse caso, a língua portuguesa para a sua produção escrita leva com que estes enfrentem constrangimentos por possuírem pouco conhecimento da língua hegemónica levando-os a pensar em língua nacional de que têm maior domínio e substituir na língua portuguesa, língua da escola. Essa forma mecânica de que os alunos são forçados encontra empecilho por serem línguas díspares e possuírem, cada uma a sua estrutura. Vejamos, só para deixar mais claro o que digo, por exemplo, se nos atermos a frase em ibinda “*Kamba Manuela kaminu nzala yikeyama*” e passarmos da forma como ela foi construída em português teríamos “Diga que eu fome está comigo”. Seguindo regras de tradução em português teríamos “Diga ao Manuel que tenho fome”. Logo, valida-se a ideia de que a gramática do aluno não é a mesma com a gramática imposta pela escola visto que, o aluno possui uma língua e a escola legitima outra (Fegundes, 2010). Por outro lado, as actividades do aluno feitas na/em língua que fala descrevem uma forma de construção do raciocínio que a política do letramento desacautela ao definir que a escola tem de ser monolíngue, hegemонizando a língua portuguesa (Altinyelken *et al.*, 2013).

A escola ao invalidar o letramento escrito descrito no quadro acima incentiva a orfandade da escrita do aluno. Esse exercício desterritorializado do letramento escrito imposto pela escola exige professor capaz de compreender que esse aluno possui (i) pouco domínio da língua portuguesa, língua hegemónica e de ensino; (ii) carência de vocabulários na língua portuguesa; (iii) desconhecimento da organização discursiva na língua portuguesa; (iv) fraca capacidade reflexiva ou fracas habilidades metalinguísticas na língua portuguesa. E, portanto, o exercício de letramento escrito desses alunos exigiria esforços maiores de encaminhamento por parte do professor ao contrário se o letramento fosse concebido na língua de domínio do aluno com seus recursos semióticos. Nesse contexto, a questão linguística acaba por influenciar no letramento escrito do aluno que lhe é imposto um modelo de letramento, uma ortografia e uma língua sistematizada numa gramática desconhecida do sujeito aprendiz (Severo *et al.*, 2019). Logo, por mais que a escola rural tente encontrar um meio termo para contrapor esse cenário de orfandade, a nosso ver, só surtiria efeito se fosse legitimada a língua do aluno visto que um exercício mecânico do professor como o que fizemos nos textos não viria a dirimir tais situações complexas de línguo-cultura.

Os dados confirmam a nossa percepção de que o modelo de letramento ideológico reverbera um contexto e deve ser visto como uma prática social, por isso, a construção do raciocínio do aluno não pode ser marginalizado pela escola visto que este aluno possui uma língua com seus recursos metalinguísticos (Santos, 2017). Por outro lado, a escrita que predomina a escola está imbuída numa ideologia linguística escolar que coloca o aluno em lugar vulnerável ao ser vado práticas contextuais, linguísticas e culturais (Santos, 2017). O autor acrescenta que o trabalho com o letramento precisa ter em atenção os múltiplos letramentos sob o risco de estabelecermos um rótulo voltado única e exclusivamente os modos formais (Santos, 2017). Nessa senda, torna-se imperioso pensar a descentralização das políticas educativa-linguísticas a fim de derimir o problema estrutural da escola.

A dimensão três do território voltado a exaltação de práticas e valorização de grupo num espaço geográfico alheio, Haesbaert (2004) deixa visível uma prática de desterritorialização de povos com sua língua, cultura e ideologia. E essa atitude do espaço-poder de usurpar o espaço e práticas linguístico-cultural do aluno promove órfão. É nesse contexto em que compreendemos a complexidade do acto de escrever quando o aluno é submetido a uma língua que não lhe é

familiar. Assim, a desterritorialização passa a ser um dos mecanismos de institucionalização do órfão.

Tendo em conta as tensões que o aluno enfrenta devido a disparidade do sistema linguístico imposto pela escola e o sistema linguístico do aluno, torna-se desafiante a adopção de uma política de equidade dirimindo as assimetrias observadas no ensino. É nessa perspectiva em que se territorializa a política do letramento para escolas em contexto rural uma vez que a Declaração Universal dos Direitos Linguístico (1996) defende de que o ensino seja na língua do aluno sob pena de se estar diante de uma violação do direito do sujeito aprender na sua língua. A declaração acrescenta no artigo 7º, incisos 1 e 2 que

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.
2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora (Declaração Universal dos Direitos Linguístico, 1996, p. 6).

Fagundes (2010) sugere, pois, que o letramento escrito manifesta uma determinada mente com sua gramática internalizada que não está impregnada na cultura escolar. Nessa perspectiva, torna-se necessário reconhecer que o letramento reverbera ideologias, cultura, conhecimentos de que o sujeito dispõe e permeia a escola (Ngaka; Masaazi, 2015).

Arroyo (1992) ao expor sobre os direitos humanos, direito à cultura, à dignidade, refere-se a pressão que a escola tem vindo a enfrentar a fim de descorar os excessos de adstração de formas a torna-la mais humana atendo-se ao pluridimensionamento e de vivência plena do aluno.

A orfandade dos textos deixam transparecer o encaminhamento ideológico-linguístico assente na idealização do sujeito que a escola impõe ao aluno, anulando o que o sujeito retira a possibilidade deste servir-se da construção textual imbuída na sua língua e gramática. Porém, perde-se de vista que o aluno possui uma construção mental que reflecte uma língua e cultura, mas que a doutrina escolar marginaliza e deslegitima.

Considerações finais

O artigo “Orfandade da escrita: um esboço de desterritorialização do letramento da escola rural angolana” visou problematizar a política do letramento adoptado pela escola de formas a compreender as implicações da desterritorialização e instauração da orfandade no letramento escrito dos alunos da 12ª classe da Escola de Formação de Professores, núcleo de Tandu-Nzinze, localidade rural cujas ideologias são subvertidas pela ideologia linguística legitimada pela escola.

No entanto, os resultados das reflexões sobre a orfandade do letramento escrito de alunos de escolas rurais angolana indicam que estes possuem pouco domínio da língua portuguesa, pouco domínio vocabular da língua portuguesa, pouco domínio de construção

discursiva, bem como poucas habilidades metalinguísticas na língua portuguesa o que os torna desterritorializado e órfãos. Assim, fica evidente que os recursos metalinguísticos que dispõem a língua do aluno não se adequam com os recursos metalinguísticos da língua portuguesa que sustenta o modelo de letramento imposto pela escola. Essa ruptura linguística, cultural e ideológica torna o aluno desterritorializado e conseqüentemente órfão.

Por fim, entendemos que, a escola precisa descentralizar as políticas educativa-linguística em favor de um ensino mais real, significativo e atraente aos alunos visto que a verticalidade das políticas educativa-linguísticas em favor do monolingüismo não responde o contexto de ensino. Em outros termos, a construção do raciocínio destes alunos é em língua nacional e a imposição da língua portuguesa motiva a desterritorialização que remete-os à orfandade. A escola precisa reconhecer o letramento escrito desses alunos na sua língua e não na língua hegemónica e legitimada sob o risco de levantar-se preconceitos sobre a organização do pensamento desses alunos que mobilizam também saberes. Fica evidente a necessidade de um trabalho aturado sobre o letramento escrito tendo em conta a diferença que apresentam e isso passaria também pela descentralização das políticas educativa-linguísticas dando lugar a democratização do ensino para uma sociedade equitativa e plural.

Referências

- Abdelhay, A.; Asfaha, Y. M.; Juffermans, K. African literacy ideologies, scripts and education. In: Juffermans, K.; Asfaha, Y. M.; Abdelhay, A. (org.). *African Literacies: Ideologies, Scripts, Education*. Cambridge Scholars Publishing, 2014.
- Altinyelken, H. K. *et al.* The dilemmas and complexities of implementing language-in-education policies: Perspectives from urban and rural contexts in Uganda. *International Journal of Educational Development*, v. 36, p. 90-99, 2014.
- Angola. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- Arroyo, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Revista Em Aberto*, v. 11, n. 52, p. 46-53, 1992.
- Barcelona. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- Bagno, M. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- Bagno, M.; Stubbs, M.; Gagne, G. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*, São Paulo: Parábola, 2002.
- Bernardo, E. P. J. Poscolonialidade e lugares linguísticos (des)conexos no ensino em contexto rural angolano: (in)visibilidades em Tela. In: Conceição, M. C.; Chicuna, A. M. (ed.). *Ensino da língua portuguesa: contextos e perspectivas*. Lisboa: RILP, 2021.
- Calundungo, S. Educação nas zonas rurais. In: Nguluve, A.; Paxe, I.; Fernandes, M. (org.). *A lei de Bases do Sistema de Educação: debates e proposições*. Luanda: Literacia, 2020.
- Fagundes, T. B. O aluno e a sua escrita: a construção do sujeito real e a negação do sujeito real. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural". Belo Horizonte, MG, 2010, p. 1-32.

Disponível em: <https://senna.pro.br/wp/biblioteca-eletronica/acervo/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Haesbaert, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Brasil: Bertrand, 2004. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>. Acesso em 12 fev. 2021.

Hidalgo, K. R. da S. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva sociológica de Bourdieu. *UEPG Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, v. 22, n. 2, p. 193-204, 2014.

Kleiman, A. *Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e escrever?.* São Paulo: Campinas, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Krug, V. A. *Prática de letramento no contexto familiar de uma comunidade da periferia de São Leopoldo*. Universidade Federal Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107928/000946125.pdf?sequence=1>, acesso em 10 fev. 2021.

Moterani, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2013.

Ngaka, W.; Masaazi, M. Participatory literacy learning im African contexto: perspectives from the Ombaderuku Primary School im the Arua District, Uganda. *Journal of Language and Literacy Education*, v. 11, n. 1, p. 88-108, 2015.

Paxe, I. Angola 1975-2020: 45 anos de peregrinação no direito à educação. In: Cruz, E. C. V; Manuel, C. M.; Quixina, Y. (org.). *Angola 45 anos: o político, o social, o económico e o cultural entre balanços e perspectivas*. Luanda: Mayamba, 2021.

Ribeiro, D. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.

Santos, M. S. A oferta do letramento e a garantia de futuros sociais: análise das políticas de letramento da UNESCO e de suas ideologias linguísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 641-667, 2017.

Severo, C. G. *et al.* Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como “problema”. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, p. 290-307, 2019.

Recebido em: 19/08/2024

Aceito em: 29/10/2024