



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
CURSODELETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**

PEZEIRO FERNANDO BERNARDO

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM ANGOLA:
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIMENSÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO**

REDENÇÃO - CE

2025

PEZEIRO FERNANDO BERNARDO

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM ANGOLA:
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIMENSÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras Língua
Portuguesa, do Instituto de linguagens e
literaturas da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
como requisito parcial para a obtenção do
Título de licenciatura.

Orientador: Prof. Dra. Gislene Lima Carvalho.

REDENÇÃO - CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Bernardo, Pezeiro Fernando.

B443e

O ensino de português como segunda língua em Angola: variação linguística e dimensões culturais no livro didático / Pezeiro Fernando Bernardo. - Redenção, 2025.
46f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a Dr^a Gislene Lima Carvalho.

1. Livro didático. 2. Língua portuguesa - Variação (Angola).
3. Cultura. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.32

PEZEIRO FERNANDO BERNARDO

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM ANGOLA:
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIMENSÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras Língua Portuguesa, do Instituto de
Linguagens e Literaturas da
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira, como
requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciatura.

Aprovada em: 05/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 GISELENE LIMA CARVALHO
Data: 09/12/2025 20:13:03-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIA SUELE DE SOUZA ALVES PEREIRA
Data: 09/12/2025 20:07:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Antônia Suelle Alves de Souza
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Documento assinado digitalmente
 KALINE ARAÚJO MENDES DE SOUZA
Data: 09/12/2025 12:29:10-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Kaline Araújo Mendes de Souza
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

*Nosso ensino deve ser centrado na
descolonização mental e científica” Pierre
Mulele.*

AGRADECIMENTOS

Dedico esta licenciatura ao meu pai, Jorge Bernardo Buandi, por todo o apoio, força e confiança que sempre depositou em mim.

Agradeço também à minha mãe e a toda a minha família, que caminharam comigo com amor e coragem em cada etapa desta jornada.

Esta conquista é nossa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o livro didático de Língua Portuguesa da 11.^a classe utilizado no Liceu de Kimbele-Angola, buscando compreender como ele aborda a variação linguística, as dimensões culturais do português angolano e a relação entre o português (L2) e o kikongo (L1) no processo de ensino-aprendizagem. A escolha do manual resultou de um debate sobre a situação social e econômica de Kimbele, que levou a uma reflexão mais ampla sobre o ensino e orientou a seleção do material a ser analisado. A pesquisa fundamenta-se nos postulados teóricos de Bagno (2009), Gueleka (2021), Zau (2021), Santana & Timbane (2021), Sassuco (2021), Bernardo (2017), Calossa (2021) e Silva e Carvalho (2022), que discutem o ensino da Língua Portuguesa em Angola, com ênfase na variante angolana utilizada nas diferentes regiões do país. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo qualitativo, bibliográfico e documental, centrado na análise do manual de Língua Portuguesa da 11.^a classe (Magalhães, Costa & Silva, 2008). Foram analisados três textos literários e suas atividades, buscando compreender o tratamento dado à variação linguística, à identidade cultural e à relação entre o português (L2) e o kikongo (L1). Os resultados indicam que o LD adota uma abordagem essencialmente monolíngue em um contexto bilíngue, tratando o português como um sistema isolado e não estabelecendo pontes pedagógicas com o kikongo. Além disso, não apresenta atividades de comparação linguística, glossários bilíngues ou propostas de tradução que apoiem a aprendizagem a partir da língua materna, o que limita o reconhecimento das competências linguísticas dos estudantes. Embora os textos incluam traços relevantes do português angolano como léxicos locais, construções sintáticas próprias e referências culturais, o manual não os explora pedagogicamente, deixando de promover reflexão, comparação ou valorização dessas variantes em relação ao kikongo e às demais línguas nacionais. No que diz respeito à cultura, observou-se que o LD apresenta elementos da cultura angolana, como no conto “O guiko e as mandiocas”, de Cremilda de Lima, apenas como pano de fundo temático, sem integrá-los como instrumentos de reflexão linguística e identitária. Assim, a cultura aparece de forma superficial, enquanto a língua que a expressa é silenciada, evidenciando a ausência de uma abordagem intercultural.

Palavras-chave: Livro didático. Variação linguística. Cultura. Identidade. Português angolano

ABSTRACT

This research aims to analyze the 11th-grade Portuguese Language textbook used at the Kimbele High School in Angola, seeking to understand how it addresses linguistic variation, the cultural dimensions of Angolan Portuguese, and the relationship between Portuguese (L2) and kikongo (L1) in the teaching-learning process. The choice of textbook resulted from a debate about the social and economic situation of Kimbele, which led to a broader reflection on teaching and guided the selection of the material to be analyzed. The research is based on the theoretical postulates of Bagno (2009), Gueleka (2021), Zau (2021), Santana & Timbane (2021), Sassuco (2021), Bernardo (2017), Calossa (2021), and Silva and Carvalho (2022), who discuss the teaching of the Portuguese language in Angola, with an emphasis on the Angolan variant used in different regions of the country. Methodologically, this is characterized as a qualitative, bibliographic, and documentary study, centered on the analysis of the 11th-grade Portuguese Language textbook (Magalhães, Costa & Silva, 2008). Three literary texts and their activities were analyzed, seeking to understand the treatment given to linguistic variation, cultural identity, and the relationship between Portuguese (L2) and kikongo (L1). The results indicate that the textbook adopts an essentially monolingual approach in a bilingual context, treating Portuguese as an isolated system and not establishing pedagogical bridges with kikongo. Furthermore, it does not present linguistic comparison activities, bilingual glossaries, or translation proposals that support learning from the mother tongue, which limits the recognition of students' linguistic competencies. Although the texts include relevant features of Angolan Portuguese such as local lexicon, unique syntactic constructions, and cultural references, the textbook does not explore them pedagogically, failing to promote reflection, comparison, or appreciation of these variants in relation to kikongo and other national languages. Regarding culture, it was observed that the textbook presents elements of Angolan culture, such as in the short story "O guiko e as mandiocas" by Cremilda de Lima, only as a thematic backdrop, without integrating them as instruments for linguistic and identity reflection. Thus, culture appears superficially, while the language that expresses it is silenced, highlighting the absence of an intercultural approach.

Keywords: Textbook. Linguistic variation. Culture. Identity.

YA KE MONANA VE

Kusosa yayi kele na lukanu ya kufiongunina mukanda ya ndinga ya kiportige ya nzo-nkanda ya 11 yina ba ke sadilaka na nzo-nkanda ya nene ya Kimbele na Angola, na kusosa kubakisa mutindu yau ke tubilaka luswaswanu ya ndinga, ba dimensions culturelles ya kiportige ya Angola, mpe ngwisani na kati ya kiportige (L2) na kikongo (L1) na nzila ya kulonga-kulonguka. Kupona ya mukanda ya kulonguka me katuka na ntembe yina me tala mambu ya luzingu mpe ya mbongo ya Kimbele, yina me nata na kuyindula mingi na yina me tala malongi mpe me twadisa kupona ya bima yina ba fuana fimpfa. Kusosa me simbama na ba postulats théoriques ya Bagno (2009), Gueleka (2021), Zau (2021), Santana & Timbane (2021), Sassuco (2021), Bernardo (2017), Calossa (2021), mpe Silva na Carvalho (2022), yina ke tubilaka ndinga ya A Portuguese an la na zulu ya variante ya Angola yina bo ke sadilaka na bisika ya kuswaswana ya insi. Na yina me tala mutindu ya kusadila, yau me zabana mutindu kulonguka ya kifuani, ya bibliografi, mpe ya mikanda, yina me simbama na lusalusu ya mukanda ya ndinga ya kiportige ya nzo-nkanda ya 11 (Magalhães, Costa & Silva, 2008). Ba masonika tatu ya mikanda mpe bisalu na bau, ba fimpaka yau, na kusosa kubakisa mutindu ya kusadila yina ba ke pesaka na yina me tala luswaswanu ya ndinga, kimuntu ya kinkulu, mpe ngwisani na kati ya Kiportige (L2) mpe kikongo (L1). Ba mvutu ke monisa ti mukanda ya kulonguka ke baka mutindu ya kusadila ndinga mosi ya mfunu na kati ya ndinga zole, na kubaka ndinga ya Portugal mutindu ngidika mosi ya kukabwana mpe na kutula ve ba pont pédagogiques na kikongo. Dyaka, yau ke pesa ve bisalu ya kufwanisa ndinga, ba nsangu ya ndinga zole, to ba ngindu ya kubalula yina ke sadisa kulonguka na ndinga ya kisina, yina ke kanga nzila na kuzaba mayele ya ndinga ya bana ya nzo-nkanda. Ata masonika kele na mambu ya mfunu ya Kiportige ya Angola mutindu lexique ya kisika, ba constructions syntaxiques ya kuswaswana, mpe ba références culturelles, mukanda ya kulonguka ke sosa yau ve na mutindu ya pédagogique, na kukonda kupesa maboko na kuyindula, kufwanisa, to kusepela na ba variantes yayi na yina me tala kikongo mpe bandinga yankaka ya insi. Na yina me tala kinkulu, yau monanaka ti mukanda ya kulonguka ke monisa bima ya kinkulu ya Angola, mutindu na disolo ya nkufi "O guiko e as mandiocas" ya Cremilda de Lima, kaka mutindu ntuala ya mambu, kukonda kuvukisa yau mutindu bisadilu ya kuyindula ndinga mpe kimuntu. Na mutindu yina, kinkulu ke monanaka na zulu-zulu, na ntangu ndinga yina ke monisaka yo ke vandaka pima, yo ke monisaka kukonda mutindu ya kusadila mambu na kati ya binkulu. Bangogo ya mfunu: Mukanda ya kulonguka. Kuswaswana ya ndinga. Kinkulu. Zina.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA ..	12
2.1 A língua portuguesa em Angola: ensino como L2	13
2.2 Cultura e identidade no LD	20
3. Metodologia.....	25
3.1 Apresentação do livro didático (LD)	26
4. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	28
4.1 A relação português-kikongo no material didático	31
Texto selecionado 1: “O Rei Dos Papagaios” de Manuel Rui (p. 39-42).....	32
Análise da atividade proposta.....	34
Texto selecionado 2: "O Nguiko e as Mandiocas" de Cremilda de Lima (p. 55-57).....	35
Análise da atividade proposta.....	37
Texto selecionado 3: “Poema de alienação” de António Jacinto (p. 122-124).....	38
Análise da atividade proposta.....	39
4.3 Implicações pedagógicas	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
Referências	45

1. INTRODUÇÃO

Angola, localizada na região sul da África, possui um território de 1.246.700 km² e faz fronteira com a República do Congo e a República Democrática do Congo ao norte, a República Democrática do Congo a nordeste, a Zâmbia a leste e a Namíbia a sul. A oeste, o país é banhado pelo oceano Atlântico. Angola passa agora a contar com 21 províncias, ao contrário das anteriores 18, fruto da nova divisão política administrativa que começou a vigorar desde quarta-feira, 1 de janeiro de 2025, entre elas Uíge, que se divide em 16 municípios, incluindo Kimbele.

O país é reconhecido por sua diversidade cultural e linguística, resultado da convivência de múltiplos grupos étnicos. O português é a língua oficial e Angola ocupa a segunda posição mundial em número de falantes desse idioma, atrás apenas do Brasil. Contudo, coexistem no território diversas línguas nacionais, como o umbundu, o kikongo, o kimbundu, o chokwe, entre outras. Na província de Uíge, e especialmente no município de Kimbele, o kikongo predomina como primeira língua, sendo falado por diferentes subgrupos bakongo, cujas variações fonéticas marcam identidades locais.

Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa assume um papel central na formação escolar. Em Kimbele, muitos estudantes têm o kikongo como língua materna e precisam aprender o português, que é a língua de instrução e comunicação acadêmica. Essa situação apresenta desafios específicos, pois a maior dificuldade está no fato de o português ser uma segunda língua para muitos estudantes, além das diferenças entre o português angolano e a variedade padrão utilizada nos manuais didáticos, que podem influenciar diretamente a aprendizagem.

Diante dessa realidade, este estudo tem como foco a análise do manual didático de Língua Portuguesa da 11^a classe utilizado no ensino médio do Liceu de Kimbele, buscando compreender de que modo ele responde ao contexto sociolinguístico local. A pesquisa parte da seguinte questão central: como o livro didático de Língua Portuguesa da 11.^a classe, utilizado no Liceu de Kimbele, aborda a variação linguística do português angolano e a relação entre o português, enquanto segunda língua e o kikongo, como primeira língua, no processo de ensino-aprendizagem?

Ao me lembrar as dificuldades que tive da minha vida acadêmica, percebo que os alunos do Liceu do Kimbele enfrentam as mesmas dificuldades, sinto a necessidade de investigar a fundo como o material didático pode ser mais bem adaptado para a realidade alunos do Liceu.

O objetivo geral consiste em analisar de que forma esse livro didático representa a variação linguística angolana e estabelece, ou não, pontes pedagógicas entre o português e o kikongo, buscando avaliar sua adequação ao contexto bilíngue de Kimbele e sua contribuição para uma educação linguística inclusiva. Assim, estabelecem-se como objetivos específicos deste estudo: identificar as ocorrências de variedade linguística do português angolano presentes nos textos selecionados; avaliar como as atividades propostas incentivam a reflexão sobre a variação linguística e a comparação entre estruturas do português e do kikongo; verificar a presença e o tratamento pedagógico de elementos culturais. Ao responder à questão central, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a adequação dos materiais pedagógicos à realidade sociolinguística local, incentivando práticas que valorizem a diversidade linguística e promovam um aprendizado mais inclusivo. A escolha do tema deste trabalho está diretamente relacionada ao ensino da língua portuguesa em um contexto no qual a língua kikongo é predominante.

2. O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA

A presente pesquisa pretende discorrer sobre a abordagem linguística do português angolano nos livros didáticos utilizados por alunos falantes de kikongo. A Língua Portuguesa, em Angola, apresenta uma rica diversidade que se manifesta nas diferentes regiões, grupos sociais e situações comunicativas, o que evidencia a importância de compreender como essa variação é tratada no contexto escolar. O ambiente escolar, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, desempenha um papel fundamental na formação linguística dos estudantes, e os manuais didáticos constituem instrumentos pedagógicos que influenciam diretamente a forma como os alunos aprendem a língua.

Ao recordar as dificuldades que enfrentei ao longo da minha própria trajetória acadêmica, percebo que muitos alunos do Liceu do Kimbele vivenciam desafios semelhantes. Essa percepção pessoal reforça a necessidade de investigar de forma aprofundada como o material didático pode ser melhor adaptado à realidade sociolinguística desses estudantes, especialmente no que diz respeito à relação entre o português e o kikongo. Assim, a escolha por analisar o livro didático da 11.^a classe fundamenta-se no compromisso de compreender se ele atende, de fato, às necessidades linguísticas dos alunos e contribui para uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Segundo Bagno, (2009, p. 16) o preconceito linguístico pode assumir várias formas e pode ser dirigido contra grupos sociais ou povos específicos. O preconceito linguístico é uma das formas mais silenciosas e insidiosas de discriminação. É o ato de julgar, rebaixar ou marginalizar indivíduos, esse problema afeta a sociedade afetando milhões de pessoas em Angola. O ambiente escolar, como um espaço de socialização, tem uma responsabilidade de a valorização da diversidade linguística para as formas de comunicação não contemplados pela gramática normativa para combater o preconceito. O manual didático, por sua vez, é um instrumento que pode questionar ou pode reforçar o preconceito linguístico.

A partir desta análise pretende-se identificar os limites e as potencialidades do manual didático em questão para promover uma justa e inclusiva educação linguística. Tem vários estudiosos quem têm demonstrado importância em abordar a variação linguística em sala de aula para promover o respeito à diversidade linguística e a desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Entretanto, muitos manuais didáticos apresentam ainda uma visão homogênea da língua, privilegiando a variedade padrão e desconsiderando as outras variedades.

A sociolinguística estuda a língua em uso no seio da comunidade de fala, ela volta a sua atenção para a investigação que correlaciona os aspectos linguísticos e sociais. A sociolinguística está presente em um espaço interdisciplinar, numa fronteira entre a língua e a sociedade, o seu foco está no emprego linguístico concretos, em especial o caráter heterogêneo. A linguagem, por natureza, é intrinsecamente heterogênea, refletindo a diversidade cultural e social dos falantes. No entanto, o sistema educacional frequentemente adota uma abordagem homogênea, em que apenas a norma considerada “correta” é valorizada e ensinada.

2.1 A língua portuguesa em Angola: ensino como L2

Durante o período colonial, a língua portuguesa foi imposta às populações africanas sob domínio português, sendo associada ao acesso a direitos e reconhecimento social. Esse processo atingiu seu ponto máximo com a promulgação do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, em 1954. Entre outras condições, o documento estabelecia que apenas aqueles que demonstrassem domínio da língua portuguesa poderiam ter acesso à cidadania, o que reforçava a exclusão dos falantes de línguas locais. Como estabelece o Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio desse mesmo ano, “a

colonização foi acompanhada da implementação da política linguística que obrigava o ensino e uso do português”.

Angola é um país onde o português convive diariamente com dezenas de línguas africanas, como o kikongo, o umbundu e o kimbundu. Entretanto, a difusão do português como língua de comunicação não ocorreu de maneira homogênea em todo o território. Como lembra Gueleka (2021, p. 177)

A aquisição e aprendizagem do português de forma generalizada pelas populações nativas deu-se no período pós-independência. Nesse período, entre os africanos, o domínio do português era associado a um certo prestígio social, por isso circunscrevia-se a uma pequena elite quase sempre acoplada ao poder político colonial. As populações, mais à margem da administração colonial, usavam exclusivamente as suas línguas nacionais na sua comunicação quotidiana. (Gueleka 2021, p. 177)

Nesse processo, Gueleka (2021, p. 179) observa que “o português ocupou espaços antes dominados pelas línguas nativas, passando também, nos primeiros anos, a ser usado como língua franca nos contactos com os portugueses.” Contudo, como salienta ainda o Gueleka (2021, p. 178), houve durante muito tempo uma visão simplificadora sobre a presença do português no continente:

Inicialmente houve a tendência de caracterizar o português em África como um todo único, isto é, como algo homogêneo sem ter em conta as muitas diferenças entre os países, que vão desde as línguas em contacto com o português, aspectos culturais, históricos e até antropológicos. (Gueleka 2021, p. 178)

Na mesma linha, o autor acrescenta que a história do idioma em Angola é marcada por diferentes fases: “i) como uma língua estrangeira de domínio quase exclusivo dos colonos portugueses; ii) como língua franca, por altura de maior frequência de contactos entre portugueses e angolanos; iii) como língua de civilização, de prestígio e língua de ascensão social (período pós-colonial)” (Gueleka, 2021, p. 181 a 182).

A partir desse percurso histórico, é possível perceber que o português em Angola não se consolidou de forma homogênea, mas em constante interação com as línguas nacionais. Essa realidade sociolinguística ajuda a compreender os desafios contemporâneos do ensino da língua. Como observa Gueleka (2021, p. 199):

Notamos que a noção de nação multilíngue é mascarada pela escolarização monolíngue. Essa imagem de língua ideal difundida pelo discurso pedagógico pode contribuir para a continuidade do estigma da colonização em relação às línguas locais e às variedades formadas no contacto entre essas línguas e a portuguesa. Em países multilíngues, como é o caso de Angola, são inúmeras as línguas e as culturas que se vão evidenciar na língua portuguesa. Consequentemente, sendo a língua

propensa à variação, tomá-la fora dos elementos que definem a identidade dos seus falantes torna difícil o seu ensino. (Gueleka 2021, p. 199)

Esse dado é fundamental, pois mostra que não podemos falar de português em África como se fosse uma realidade única. Cada país, incluindo Angola, apresenta um percurso histórico, sociolinguístico e cultural particular que impacta diretamente no modo como o português é aprendido, ensinado e usado no quotidiano. Em Angola, o português não substituiu automaticamente as línguas nacionais, mas passou a coexistir com elas, ora em regime de complementaridade, ora em situação de conflito simbólico e social. Durante muito tempo, esteve associado ao poder e ao prestígio social, enquanto as línguas nacionais continuaram a ser os principais meios de comunicação no seio das comunidades.

Como lembra Gueleka (2021, p. 181), “em relação ao ensino, vários problemas impuseram-se ao uso das línguas nacionais: se, por um lado, havia falta de disponibilidade dessas línguas para acolherem um complexo processo de alfabetização, por outro, colocava-se a questão crucial de se saber que língua seria adotada em âmbito nacional”

Nesse cenário, como observa Zau (2021), a diversidade linguística e cultural em Angola implica níveis distintos de competência em português, que variam conforme a origem da língua (africana ou europeia), o estatuto que ela ocupa (oficial, franca ou escolar) e o contexto em que é usada. Além disso, o autor lembra que a aprendizagem não se limita à escola também ocorre em casa, na rua, na igreja e em outros espaços sociais. Essa visão amplia o conceito de educação e ajuda a entender por que, para muitos angolanos, o português é aprendido de forma desigual e atravessado pelas experiências comunitárias.

O português se consolidou como a língua mais falada, mas isso não significa que a população tenha abandonado as línguas locais. Como destacam Santana & Timbane (2021, p. 126)

Efectivamente, a Língua Portuguesa foi ganhando um grande ascendente sobre as outras línguas angolanas e a sua multifuncionalidade quase exclusiva trouxe, como consequência, a inibição do desejo de aprendizagem de línguas nacionais, porque muitos angolanos não lhes reconhecem nenhum valor funcional. (Santana & Timbane 2021, p. 126)

Esse avanço do português no contexto sociolinguístico angolano também é evidenciado pelos mesmos autores ao afirmarem que

Com o passar dos anos, o português foi se transformando em todos os níveis linguísticos e hoje é língua segunda para 71% da população (Angola, 2016), pelo que já se pode afirmar que o português é uma língua nacional de origem europeia. Entretanto, esse percentual de falantes nos inquieta porque o INE (2016) não teve a preocupação de detalhar se esse número diz respeito ao português falado como primeira ou segunda língua no país (Santana & Timbane, 2021, p. 76-77).

Nesse cenário, torna-se evidente que, para muitos falantes, o português não é simplesmente uma “língua estrangeira”, mas uma segunda língua (L2), ou seja, uma língua que eles precisam aprender para estudar, trabalhar e se comunicar em contextos formais, mas que não faz parte do seu dia a dia familiar. Em áreas urbanas, como Luanda, o português é amplamente usado no cotidiano e muitas crianças já chegam à escola com algum contato prévio com a língua. No entanto, em regiões como o município de Kimbele, localizado na província do Uíge, a situação é diferente, a maior parte da população tem o kikongo como primeira língua e o português é aprendido sobretudo no espaço escolar, como descreve o portal Wizi-Kongo (2025), ao afirmar que o “‘Quicongo' ou 'kikongo' (também conhecida como 'kikoongo', 'congo', 'kongo' e 'cabinda') é a língua nacional mais falada na província”, o que confirma a centralidade dessa língua no cotidiano sociolinguístico local.

Esse bilinguismo, muitas vezes assimétrico, traz implicações importantes para o ensino. Enquanto o português funciona como língua de instrução, o kikongo mantém forte presença na vida comunitária, familiar e cultural. Isso cria uma dinâmica em que os estudantes transitam entre dois sistemas linguísticos com estruturas distintas, o que exige estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem essa condição. Como observa Sassuco (2021, p. 21):

Muitos angolanos, nomeadamente do interior, têm como língua materna uma da sua etnia, da sua região. Para comunicar com o resto dos angolanos mesmo da sua região, têm a obrigação de se expressar em português, língua em que não têm um desempenho linguístico desejado para exprimir as suas ideias. Isso é que faz com que falemos o português de nosso modelo, integrando-o na cultura do povo e da língua de quem fale”. Essa constatação mostra que o português, em Angola, não é apenas um código imposto institucionalmente, mas um idioma em permanente adaptação, moldado pelas línguas locais e pelas experiências de seus falantes. (Sassuco 2021, p. 21)

Além do bilinguismo social e das diferenças regionais, o contato entre o português e as línguas nacionais também se manifesta em aspectos estruturais, como a fonologia. O Estado angolano ao oficializar apenas o português como língua de ensino age como se todos os alunos já falassem fluentemente, ignorando que eles pensam, brincam e entendem o mundo primeiro em kikongo. Isso gera uma série de desafios como dificuldades de pronúncias, por exemplo, em palavras que terminam em consoantes do português “malê” em vez de “mal”. Em Kimbele, falantes de L2 usam estruturas como “vamu mbora para casa”, refletindo interferências do kikongo. Já em Luanda, expressões como “buéd sol” e “mambo gato” marcam o português urbano e rural angolano.

Além disso, há traços fonológicos recorrentes, como a substituição do fonema /r/ por /l/ e vice-versa, observada entre falantes do Kimbundu, mas também frequente entre falantes de kikongo em Kimbele. Por exemplo, é comum ouvirmos “aroz” em vez de “arroz”, fenômeno que pode ser explicado pela ausência do /r/ no sistema fonológico dessas línguas. Segundo Bernardo (2017, p. 45):

Ocorrência de substituição do fonema /r/ por /l/ e vice-versa, situação motivada pela ausência do /r/ no sistema fonológico do Kimbundu: Substituição da alveolar [l] pela vibrante [r]: Arguma [ɛrgúmə] em vez de alguma; Argarismo [ɛrgɛríʃmu] em vez de Algarismo. (Bernardo 2017, p. 45)

Essa característica também pode ser observada entre os falantes do kikongo, reforçando a influência direta da L1 sobre a aquisição do português em contexto de L2. Já em Luanda, formas como “tá a bater buéd soli wi” ou “esse mambo é memu bwé complicado” revelam a incorporação de elementos lexicais locais (como bué e mambo) que hoje fazem parte do português urbano angolano.

Esses fenômenos linguísticos, longe de serem apenas curiosidades, têm impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a análise do livro didático deve considerar não só a variação do português, mas também a influência da língua materna dos alunos.

Diante dessa complexidade, Zua (2024, p. 18) afirma que:

O processo do ensino da língua portuguesa, no contexto angolano, não pode ser encarado da mesma forma em todo o território, pois os contextos e os alunos que a aprendem ditarão a metodologia a ser usada pelo professor – metodologia de ensino do português língua materna ou segunda língua. (Zua 2024, p. 18)

Contudo, essa variação linguística muitas vezes se torna alvo de preconceito, especialmente quando formas linguísticas são consideradas inferiores ou erradas. Essa postura prescritivista tende a rejeitar tudo o que não se encaixa na norma padrão. Essa dificuldade se agrava em Angola porque, como observa Calossa (2021, p. 150), “a questão cultural que, apesar de ser muito importante, tem sido, em Angola, colocada em segundo plano quando se trata de ensino da língua.” Possenti (2009, p.10), por sua vez, ilustra isso com uma metáfora provocadora:

[...] suponhamos que um botânico ou biólogo tivesse a mentalidade de um pseudo gramático. Se fosse a campo e descobrisse um animal até então não registrado ou uma planta ausente do catálogo mais atualizado que pudesse consultar na biblioteca, o que ele faria? Em vez de pedir auxílio a uma agência de fomento para mostrar sua descoberta num congresso, ele mataria o animal ou destruiria a planta. Ele os

considera errados, já que não constam nos catálogos em vigor [...] (Possenti, 2009 p.10)

Se um biólogo destruísse toda espécie não catalogada, a ciência perderia enormemente. Do mesmo modo, ao rejeitar as variedades linguísticas que não se enquadram na norma padrão, a escola contribui para a perda da riqueza viva da língua. Em Angola, isso é especialmente problemático. Em Luanda e outras metrópoles, onde o português é língua materna (L1), para muitos alunos, expressões como “tamu juntú” e “já cheguei faz tempo” são comuns e marcadas por traços culturais e sociais locais. Mesmo assim, a escola frequentemente desvaloriza essas formas em nome de um ideal de correção.

Ao abordar a questão do ensino de português como segunda língua, é comum destacar a importância da variação linguística. De fato, o português falado em Angola apresenta marcas próprias que se diferenciam da norma-padrão descrita nos manuais escolares. Entretanto, limitar a análise apenas às variedades linguísticas não é suficiente para compreender os desafios enfrentados pelos alunos de Kimbele.

O livro didático precisa ser avaliado não apenas pela presença ou ausência de referências ao português angolano, mas também pela forma como lida com a situação de bilinguismo dos estudantes. Isso significa considerar a distância entre a língua materna dos alunos, o kikongo, e o português ensinado na escola, além das metodologias utilizadas para facilitar essa transição.

Assim, a análise deve contemplar tanto os aspectos linguísticos quanto pedagógicos. É necessário observar se o material contribui para a construção da competência comunicativa dos alunos, oferecendo pontes entre o que eles já sabem em kikongo e o que precisam desenvolver em português. A simples valorização da variação linguística, sem uma proposta metodológica que considere o bilinguismo, pode não resolver as dificuldades práticas enfrentadas no processo de aprendizagem.

Quando pesquisamos o ensino de português em Angola, muitos estudos focam na variação linguística, ou seja, nas diferenças entre o português de Angola e o de Portugal (ex.: “bazar” em vez de “sair ou ir”, “candongueiro” em vez de “ônibus ou táxi”). Isso é importante, mas não resolve o problema dos alunos de Kimbele. O livro didático (LD) pode até incluir algumas palavras em kikongo nos textos presentes no manual, mas ainda trata o português como uma língua separada do kikongo.

Exemplo: Se o LD só troca “Pimenta” (PT) por “Jindungo” (AO), mas não explica que muitos alunos usam “mambo” (kikongo) no dia a dia, a língua materna deles continua invisível. Reconhecer a variação linguística e a condição bilíngue dos alunos não basta, é

preciso observar como essas questões aparecem concretamente no livro didático. Se o material não estabelece pontes entre o português e as línguas locais, acaba reforçando a distância entre a escola e a realidade linguística dos estudantes.

Se o professor corrige um aluno que fala "N'zola ku kudia" ("gosto de comer" em kikongo) em vez de incentivá-lo a fazer pontes com o português, ele aprende que sua língua não tem valor na escola.

Como observa Calossa (2021, p. 153):

Essa marginalização das línguas nacionais também se reflete na própria legislação angolana. O Decreto-Lei 17/2016 determina que o ensino nas escolas deve ser ministrado em português, admitindo exceção apenas para o subsistema de educação de adultos, que, dadas as suas especificidades, pode ser ministrado em línguas nacionais. Tal orientação reforça a centralidade do português e contribui para que línguas como o kikongo permaneçam em posição secundária no espaço escolar. (Calossa 2021, p. 153)

Nesse mesmo sentido, outros autores Silva e Carvalho (2022, p. 4 a 5) destacam que:

O Estado angolano deveria garantir o ensino das línguas nacionais, porém no processo de sua materialização, há pouco efeito nas escolas, atendendo que o português europeu continua privilegiado com relação às línguas nacionais. Por causa disso, a política de ensino das línguas nacionais é colocada em segundo plano no sistema de ensino geral, uma vez que estas não estão presentes no processo de ensino nem nos materiais didáticos usados para este fim, dificultando o reconhecimento de como estas línguas influenciam e caracterizam o PA. (Silva e Carvalho, 2022, p. 4 a 5)

Nesse contexto, torna-se evidente que a exclusão das línguas nacionais não ocorre apenas no plano das políticas públicas, mas também se reflete nos materiais utilizados em sala de aula. O livro didático, ao privilegiar o português europeu e ignorar a presença do kikongo, reproduz essa mesma lógica de secundarização, afastando-se da realidade linguística dos alunos de Kimbele.

Portanto, não adianta apenas observar se o LD usa português angolano se ele continua tratando o português como uma língua isolada, sem diálogo com o kikongo e com a vida real dos alunos, por isso, pouco contribuirá para a aprendizagem. A análise precisa ir além da variação, e questionar: Como o LD lida com o fato de que esses alunos pensam em kikongo antes de falar em português?

2.2 Cultura e identidade no LD

Conforme já discutido no capítulo anterior, o ensino da Língua Portuguesa em Angola ocorre em um contexto de grande diversidade cultural e linguística. O país guarda uma riqueza de tradições e expressões que refletem a história do seu povo e que moldam sua identidade coletiva. Essa pluralidade é sobretudo linguística e torna-se fundamental para compreender os processos de formação social e cultural nas sociedades africanas. Como afirma Sassuco (2021, p. 20) “[...] a língua é um instrumento de comunicação de um povo através do qual manifesta sua cultura e se faz distinguir dos outros povos. Isto remete-nos a ver as dimensões social, cultural e etno-linguística de uma língua desprovida da integração política”.

Essa visão permite reconhecer que, em Angola, a língua não pode ser entendida apenas como código comunicativo. Ela constitui também um marcador identitário e cultural, que carrega significados ligados à história e às práticas sociais das comunidades. Nesse sentido, “a variação linguística é resultante da heterogeneidade social e cultural em que as comunidades de fala estão envolvidas, sendo motivada por fatores internos e externos à língua” (Santana & Timbane, 2021, p. 70).

De forma complementar, a preservação da língua é central para o fortalecimento de grupos e tradições, uma vez que sua perda pode comprometer a continuidade da comunidade. Além disso, a língua mantém uma relação estreita com a cultura, pois esta é frequentemente expressa por meio dela, perspectiva abordada pelos estudos de língua e cultura (Quijila; Garcia, 2023).

A partir dessa compreensão, torna-se claro que:

[...]ridicularizar a forma como fala um cidadão do Bengo, de Luanda, de Benguela ou da Huíla significa depreciar a identidade e a cultura da pessoa, já que a língua carrega elementos socioculturais do falante. Em Angola, há uma atitude de intolerância contra a fala das pessoas que não seguem o português considerado “correto” (o europeu) e, assim, desprezam-se as falas regionais (Santana e Timbane (2021, p. 69-70).

Tal como em outros países africanos, Angola apresenta uma composição multiétnica e multicultural, resultado da convivência histórica de diferentes povos. Entre esses grupos, destacam-se os Bakongo, pertencentes ao tronco banto, localizados sobretudo nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge. É nesse contexto que o kikongo se mantém como língua de uso comunitário, transmitida de geração em geração, principalmente em espaços familiares e

sociais.

Essa realidade linguística torna-se particularmente relevante quando analisamos a escola, onde o português é ensinado como língua oficial e de escolarização, mas encontra-se em permanente contato com as línguas nacionais. Nesse processo, “a expansão do português em Angola esteve ligada a fatores históricos específicos: a sua inserção no sistema educacional, o uso como meio de evangelização e a função de instrumento de comunicação da Administração pública” (Pedro, 2021, p. 45).

Pensando nesse contexto, a imposição cultural do catolicismo romano do século XV, durante os acordos comerciais com o império do Kongo, pode ser vista como o marco inicial do colonialismo e da colonização europeia na África Central. Apesar de não ter eliminado a soberania política de Estados como o Kongo, a política expansionista reorganizou o comércio transatlântico e vinculou-o às ações do cristianismo, católico ou protestante, promovendo a difusão do pensamento colonialista e criando fragilidades políticas nessas regiões (Quijila e Garcia, 2023).

Entendemos ainda que o papel dos missionários no projeto colonial português dos séculos XVI a XVIII, em particular no império Kongo, que representa o mosaico cultural Bakongo, não só implicou na demonização das espiritualidades locais, como também trouxe impactos significativos nas mudanças de nomes e de modos de vida, influenciando as resistências culturais que foram se constituindo ao longo do tempo (Quijila e Garcia, 2023). Essa intervenção evidencia como processos históricos de dominação política e religiosa impactaram diretamente a língua, a cultura e a identidade dos povos africanos, reforçando a necessidade de considerar essas dimensões no estudo da variação linguística e da educação em contextos multilíngues, como ocorre hoje em Angola.

Esses processos históricos ajudam a compreender os desafios atuais, em especial no campo da educação, uma vez que a convivência entre português e kikongo coloca desafios importantes para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, em sua maioria, têm o português como segunda língua. Além disso, o material didático utilizado raramente contempla ou valoriza as especificidades culturais e linguísticas das comunidades que o utilizam, o que acentua a distância entre o conteúdo escolar e a realidade sociolinguística dos estudantes.

No caso das escolas de regiões multilíngues como Kimbele, o ensino não pode estar dissociado da realidade linguística e cultural dos estudantes. Assim como se defende para a educação do campo, também aqui é necessário que as propostas pedagógicas considerem a diversidade presente, que não é apenas social, cultural, política e econômica, mas também

linguística. A escola deve dialogar com os saberes locais e incorporar as línguas maternas dos alunos, como o kikongo, de forma a reconhecer e valorizar sua identidade.

Nesse sentido, é importante lembrar que, sobretudo nas comunidades rurais, as tradições, os provérbios, os contos, os mitos e até os ritos culturais são transmitidos pela oralidade e pelas línguas locais. Mais do que simples instrumentos de comunicação, essas línguas funcionam como elo entre gerações, ligando os vivos aos antepassados e preservando valores espirituais e socioculturais que apenas a língua materna pode transmitir (Santana e Timbane 2021, p. 65). Do mesmo modo, a organização do tempo e dos espaços pedagógicos precisa ser flexível, permitindo práticas que articulem o português com as línguas nacionais. Em outras palavras, trata-se de estabelecer princípios e procedimentos que não apaguem a especificidade da comunidade, mas que integrem suas formas próprias de viver, falar e aprender.

A valorização da língua e da cultura do aluno deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo, pois a compreensão da cultura do aluno e posterior relacionamento com as culturas de outros alunos ou povos promove o diálogo intercultural, ao mesmo tempo que desenvolve o processo de ensino (Calossa, 2021, p. 150).

Segundo Livres (2005, apud Munakata, 2016, p. 121), o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte, produzido explicitamente para ser utilizado na escola com fins didáticos. No caso do ensino de língua portuguesa em Angola, especialmente em regiões como Kimbele, onde o kikongo é a língua materna da maioria dos alunos, esse material enfrenta um desafio estrutural, a falta de diálogo entre as duas línguas no processo de ensino.

Segundo Souza (2002, apud Marques, 2017, p. 49 a 50), o livro didático deve ser entendido como um produto histórico-social, ou seja, não existe fora da história. Ele se configura como objeto discursivo, que dialoga e interpela outros discursos em circulação na sociedade. No entanto, pela posição que ocupa atualmente, o LD costuma ser representado como homogêneo, neutro, completo e como “depositário de um saber a ser decifrado, descoberto de maneira positivista”. Além disso, o professor, por ter sido formalmente treinado, aparece como a figura institucionalmente legitimada para trabalhar esse saber “adequadamente”

Esse ponto é fundamental para compreender a situação do manual de Língua Portuguesa utilizado no Liceu do Kimbele. O livro se apresenta como universal e suficiente para todas as realidades de Angola, o que o torna aparentemente neutro e completo. Entretanto, essa neutralidade é apenas aparente, já que o manual silencia as línguas nacionais e não valoriza o kikongo, língua materna dos estudantes. Assim, confirma-se a crítica de

Souza: o livro didático carrega discursos que se impõem como legítimos, mas, ao mesmo tempo, invisibilizam a diversidade linguística e cultural existente no país.

Esse processo de desvalorização reflete-se também no estatuto atribuído às línguas nacionais.

Efectivamente, a Língua Portuguesa foi ganhando um grande ascendente sobre as outras línguas angolanas e a sua multifuncionalidade quase exclusiva trouxe, como consequência, a inibição do desejo de aprendizagem de línguas nacionais, porque muitos angolanos não lhes reconhecem nenhum valor funcional (Naege, 2021, p. 126)

A associação do português ao prestígio social e à mobilidade econômica reforça uma hierarquia linguística que marginaliza as línguas autóctones. Esse predomínio do português também pode ser confirmado com os dados do último Censo da População. Como afirma Calossa (2021, p. 147):

[...] tendo em conta ainda os dados do Censo da População, fica claro que apenas 28,9% da população não usa o português como língua de comunicação familiar, o que não implica, necessariamente, que eles, ou pelo menos alguns deles, não o compreendam. Em consequência disto, parece-nos mais apropriado que o processo de ensino desta língua devesse ser encarado, primordialmente, como LS, mas também, mediante o contexto, como LM e, apenas quando se tratasse de pessoas de outros países que viessem a Angola para aprender o português, como ¹LE, mesmo que, as metodologias utilizadas para ensinar estes últimos ajudem, quando bem direccionadas, no ensino daqueles angolanos cujo primeiro contacto com esta língua só ocorre no momento em que começam a frequentar a escola. (Calossa, 2021, p. 147)

O livro didático de português da 11^a classe utilizado no Liceu do Kimbele apresenta-se como material “universal” para todo o país, mas ignora as particularidades linguísticas e culturais das diferentes regiões de Angola, incluindo Kimbele. Embora contenha textos de autores angolanos, não estabelece pontes entre o português e as línguas locais, tratando o kikongo como uma presença acidental, e não como um elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Esse apagamento não é pontual, mas revela uma tendência mais ampla no ensino da Língua Portuguesa em Angola, onde “a questão cultural que, apesar de ser muito importante, tem sido, em Angola, colocada em segundo plano quando se trata de ensino da língua” (Calossa, 2021, p. 150).

Uma análise do manual revela que o kikongo aparece de forma marginal, quase como um detalhe folclórico. Em textos literários, como “O Nguiko e as Mandiocas”, de Cremilda de

¹ LE (língua estrangeira) é qualquer idioma que não é a língua materna de uma pessoa, ou seja, aquele idioma que não é falado no ambiente doméstico desde a infância

Lima, encontramos palavras como "*Mingo*" (Domingos) e "*fuba*" (farinha), mas elas não são explicadas nem valorizadas pedagogicamente. Esses termos estão lá como vestígios de uma realidade que o livro não se esforça para compreender ou integrar.

O manual age como se todos os alunos já dominassem o português plenamente, ignorando que, para muitos, essa é uma segunda língua (L2) aprendida tardiamente na escola. Essa abordagem reforça uma hierarquia linguística que coloca o português como superior e o kikongo como um obstáculo a ser superado, e não como um recurso a ser aproveitado. Nesse sentido, “a língua constitui um elemento essencial na construção da identidade cultural e sua perda pode comprometer a continuidade da comunidade, conforme aponta estudo” (Quijilae Garcia, 2023, p. 105)

Contudo, é preciso lembrar que “a heterogeneidade em sala de aula é também sinónimo [...] de um conjunto de culturas, o que implica que cada aluno seja visto como um caso particular, com um acompanhamento diferenciado sempre que for necessário” (Calossa, 2021, p. 148). Nesse sentido, as línguas autóctones angolanas, por estarem diretamente ligadas aos grupos étnicos e à cultura de seus falantes, não podem ser reduzidas a um estatuto secundário. A sua não oficialização estigmatiza os falantes e nega-lhes o reconhecimento de seus idiomas como sistemas plenos de realização comunicativa, carregados de traços socioculturais (Santana e Timbane 2021, p.64). Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que:

A mediação cultural é um dos aspectos a que o professor precisa de prestar maior atenção ao ensinar português enquanto ²LS, porque, apesar de os alunos aprenderem uma língua oficial, eles já possuem uma vasta experiência linguística, comunicativa e pragmática na sua ³LM, que exercerá, ao longo de todo o processo de aprendizagem, muitas influências, quer direta, quer indiretamente (Calossa, 2021, p. 151).

O professor assume, assim, papel central na mediação cultural, promovendo o diálogo entre o português e as línguas nacionais, de modo que a aprendizagem seja significativa e respeitosa com a identidade dos alunos.

É importante referir ainda que o professor, estando na posição de mediador cultural, deve saber distinguir aspectos culturais de estereótipos, assumindo uma postura pedagógica e científica que não dificulte a aprendizagem, optando por uma postura de relativismo cultural [...] (Calossa, 2021, p. 151).

² LS (língua segunda) é qualquer língua aprendida após a primeira língua ou língua materna (L1).

³ LM (língua materna) é a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente. Ou é a primeira língua de comunicação.

Dessa forma, o ensino do português em Angola só se tornará verdadeiramente significativo se for pensado em diálogo com as línguas nacionais, em especial o kikongo, evitando a reprodução de práticas coloniais de apagamento cultural e promovendo uma educação inclusiva e enraizada na realidade sociolinguística do país.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois

[...] responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

A pesquisa é também de natureza bibliográfica, pois, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, de modo que serão realizadas buscas sistemáticas de artigos, material didático, entrevistas de jornais, reportagens de jornais digitais e artigos publicados. A pesquisa também é de caráter documental, segundo (Gil, 2008, p. 51), pois “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados[...]” e documentais.

A investigação foi desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, reportagens, publicações em sites e documentos institucionais. A análise documental tem como objeto central o manual de Língua Portuguesa da 11ª classe utilizado no ensino médio de Angola, especificamente no Liceu do Kimbele, situado na província de Uíge. Essa instituição escolar está inserida em um contexto sociolinguístico no qual o kikongo é a língua materna predominante e o português é adquirido, na maior parte dos casos, por meio da instrução formal. A pesquisa concentra-se na leitura minuciosa e sistemática do manual didático, observando de que maneira a variação linguística do português angolano é representada, bem como a adequação das atividades propostas à realidade dos alunos que têm o português como segunda língua.

A análise de conteúdo será empregada como método para identificar, classificar e interpretar os elementos linguísticos e pedagógicos presentes no material, tendo como categorias principais a representação da variação linguística e a relação entre as propostas de ensino e o contexto local. Os resultados serão organizados e descritos de forma clara,

utilizando, quando necessário, tabelas para ilustrar a frequência ou ausência de elementos que evidenciem a valorização da diversidade linguística. Com essa abordagem, busca-se compreender se o manual em questão favorece ou limita o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes do Liceu do Kimbele, considerando as especificidades culturais e linguísticas que marcam essa comunidade escolar.

3.1 Apresentação do livro didático (LD)

O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) é o órgão do Ministério da Educação encarregado de elaborar e distribuir os manuais escolares oficialmente aprovados para o ensino geral. Segundo a Lei de Base do Sistema de Ensino, promulgada em 2016, o ensino geral está estruturado em três níveis: o ensino primário, que vai da 1ª à 6ª classe; o primeiro ciclo do ensino secundário, correspondente à 7ª, 8ª e 9ª classes; e o IIº ciclo do ensino secundário, que abrange as 10ª, 11ª e 12ª classes.

Para a realização desta análise, optamos pelo livro didático por se tratar de um recurso essencial no processo de ensino e aprendizagem. Esse material desempenha papel relevante no desenvolvimento das atividades escolares dentro da sala de aula, favorecendo o aprimoramento das competências linguísticas dos estudantes em diferentes situações e possibilitando o contato com distintas modalidades de uso da língua.

Além disso, trata-se do livro adotado no ensino geral para a 11ª classe do ensino médio, utilizado em todas as escolas do IIº ciclo do Ensino Secundário de Angola, tanto públicas quanto privadas. De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (Angola, 2020, p. 4429), no artigo 105, alínea 1:

Os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efectivo entre os saberes locais e universais, nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo. (Angola, 2020, p. 4429)

Nesse sentido, a escolha do LD não se justifica apenas por sua ampla utilização, mas também pela relevância que assume enquanto documento oficial de política linguística e educacional. O livro, publicado em 2008 pela Porto Editora, foi elaborado pelas autoras Olga Magalhães, Fernanda Costa, e Lília Silva com o propósito de atender às orientações curriculares nacionais, contemplando conteúdos que visam não apenas ao desenvolvimento das competências comunicativas, mas também à formação integral dos estudantes. A organização do material, distribuída em 3 unidades temáticas, tem 239 páginas e apresenta

textos de diferentes gêneros, atividades de leitura, escrita oralidade e reflexão linguística.

O LD está estruturado em três unidades principais, cada uma dedicada a um gênero textual específico e composta por conceitos, textos exemplificativos e atividades práticas. A primeira unidade aborda os textos argumentativos, incentivando a construção de opiniões fundamentadas e a análise crítica de discursos. A segunda unidade concentra-se nos textos narrativos, explorando enredos, personagens e temporalidades, bem como a produção de narrativas próprias pelos estudantes. Já a terceira unidade é voltada para o texto lírico, trazendo noções sobre linguagem poética e expressividade. Além das três unidades, o manual apresenta um Bloco Informativo (BI), que reúne conteúdos complementares sobre linguagem e comunicação, fonologia, classes de palavras, estruturas frásicas complexas (coordenação e subordinação), gramática do discurso oral, deícticos, pontuação e figuras de estilo. O livro também inclui um glossário de termos literários e um índice de autores, recursos que ampliam o carácter didático e de consulta do material.

A primeira unidade é dedicada ao estudo dos textos argumentativos. Inicialmente, apresenta os conceitos fundamentais que definem esse gênero textual, seguidos da leitura e análise de diferentes exemplos. O primeiro texto, intitulado “Discurso”, corresponde a uma intervenção do ex-presidente de Angola, José Eduardo dos Santos. Em seguida, o estudante é conduzido ao texto “I Have a Dream” de Martin Luther King, e posteriormente ao texto “Alguém não anda a cumprir o seu dever” de José Saramago. A unidade inclui ainda produções de autores angolanos, como José Mena Abrantes e Manuel Rui Monteiro, ampliando a representatividade literária. Ao final, é apresentada uma ficha informativa com o texto “O custo da reconstrução”, publicado no Jornal de Angola em 20 de novembro de 2007, acompanhada de uma atividade que estimula a reflexão crítica a partir da leitura.

A segunda unidade é dedicada ao estudo dos textos narrativos, iniciando-se com a apresentação dos conceitos que definem esse gênero textual. Em seguida, são propostos textos exemplificativos, começando por “O Nguiko e as Mandiocas” de Camila Lima e “Travessa Zumbi dos Palmares” de Jorge Amado. A unidade também contempla bibliografia diversificada, incluindo autores como Castro Soromenho (moçambicano), Fernando da Costa Andrade (angolano), António Jacinto (angolano), Manuel Augusto Fragata de Moraes (angolano) notavelmente nascido no Uíge, região central do presente estudo e David Mestre, nascido em Loures (Portugal) e residente em Angola desde os oito meses de idade. Ao final da unidade, a ficha informativa oferece atividades práticas, como questões de verdadeiro e falso sobre os conceitos de texto narrativo, a leitura de um texto sem título e exercícios de análise e produção textual baseados nesse material.

A terceira unidade é dedicada ao estudo dos textos líricos, iniciando-se com a apresentação dos conceitos de texto lírico e de lírica. Em seguida, são propostos diversos exemplos de autoria reconhecida: oito textos de António Jacinto, quatro de David Mestre, quatro de João Tala e quatro de José Luís Mendonça, todos angolanos, o que reforça a valorização da literatura nacional. Ao final da unidade, a ficha informativa apresenta o poema “Canto inferior de uma Noite Fantástica”, seguido de atividades de compreensão textual que estimulam a análise e reflexão sobre a obra. Um elemento visual presente nessa seção retrata cinco meninos de olhos fechados, cada um com um pombo branco sobre a cabeça, imagem que convida à reflexão e à interpretação simbólica, complementando o estudo do gênero lírico.

Além das três unidades, o LD apresenta o Bloco Informativo (BI), que reúne conteúdos complementares de caráter teórico e gramatical. Essa seção aborda temas essenciais para a compreensão e o uso da língua, como linguagem e comunicação, fonologia, classes de palavras e sua expressividade, além da construção de frases complexas por meio de coordenação e subordinação. O bloco também trata de aspectos do texto, da gramática do discurso oral incluindo o uso de deícticos, pontuação e figuras de estilo. Complementando o BI, encontra-se um glossário de termos literários, composto exclusivamente por palavras em português, que funciona como referência rápida para os estudantes e contribui para a compreensão dos conceitos apresentados ao longo do manual.

4. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Na Unidade 1, dedicada aos textos argumentativos, é possível perceber a importância do manual como porta de entrada para esse gênero textual. A seleção de textos revela uma preocupação em aproximar os estudantes da produção literária e intelectual de autores angolanos o que contribui e muito de forma bastante significativa para a valorização da identidade cultural e para a construção de uma aprendizagem que dialoga com o contexto histórico e social do país. Esse esforço é valioso, pois permite que os alunos não apenas pratiquem a leitura e a escrita argumentativa, mas também se reconheçam nas vozes que emergem dos textos apresentados.

Como afirma o próprio manual:

Angola, país diverso na sua composição cultural e nas suas estruturas territorial, económica e social, pode, através do uso inteligente das Tecnologias de Informação e de Comunicação, fortalecer a sua unidade nacional, reduzir as assimetrias,

diminuir as distâncias interprovinciais, fornecer informação igualitária e proporcionar oportunidades similares aos seus cidadãos, incrementando, deste modo, a dinâmica do seu desenvolvimento. (p.12)

Ao mesmo tempo, os textos revelam um horizonte de futuro que procura articular desenvolvimento, inclusão e diversidade. Nesse sentido, destaca-se a seguinte reflexão:

Neste domínio, devemos ser ambiciosos e a nossa ambição deve ter a dimensão do nosso território nacional, imprimindo-se um ritmo mais rápido à adopção, utilização e domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo sempre em conta a nossa realidade, fundamentalmente o nível dos nossos recursos humanos e a nossa diversidade cultural e linguística. (p. 13)

A presença de ideias como essa dá maior densidade ao manual e reforça sua intenção de formar cidadãos críticos e conscientes do papel que a educação e a comunicação desempenham no desenvolvimento do país. No entanto ao mesmo tempo, em que essa escolha fortalece o vínculo cultural o manual apresenta fragilidades quando consideramos o perfil de muitos estudantes que têm o português como segunda língua. A ausência de recursos de apoio mais específicos, como glossários bilíngues (português e kikongo) ou atividades que promovam a mediação cultural limita a compreensão plena e o aproveitamento pedagógico do material. Para esses alunos, que enfrentam barreiras linguísticas adicionais a falta de ferramentas de apoio pode tornar a experiência de aprendizagem mais desafiadora e em certos momentos excludente.

Dessa forma, embora a proposta do manual seja relevante ao reforçar a identidade cultural angolana por meio da literatura, sua efetividade fica comprometida pela carência de instrumentos que auxiliem os estudantes de português como L2 a superar as dificuldades de vocabulário, contexto cultural e interpretação. O resultado é um material que tem potencial, mas que precisa ser enriquecido com recursos didáticos que dialoguem melhor com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula angolanas.

Na Unidade 2, dedicada aos textos narrativos, percebe-se uma preocupação em selecionar textos literários e escritores que dialogam com a experiência sociocultural angolana o que por si só já constitui um ponto positivo, pois reconhece a importância de trazer para a sala de aula vozes, histórias e expressões que fazem parte da memória coletiva do país. Essa escolha pode favorecer a identificação dos alunos do Kimbele com os conteúdos, já que muitos desses textos evocam práticas, tradições e situações próximas da realidade vivida pelas comunidades.

No entanto, como estes textos são apresentados marcada por uma linguagem formal e rigidamente estruturada acaba criando barreiras para a compreensão plena por parte dos

estudantes do Kimbele que têm o português como segunda língua. A leitura em vez de ser um espaço de encontro e reconhecimento, pode se transformar em um desafio adicional exigindo do professor um esforço redobrado de mediação. A presença de exemplos culturais relevantes, como cartas e narrativas de autores como António Jacinto, mostra-se valiosa justamente porque permite um diálogo mais direto com a realidade local. Ainda assim, a inserção desses textos é pontual e não se traduz em uma estratégia consistente que leve em conta as necessidades linguísticas dos alunos do Kimbele.

A Unidade 2 apresenta atividades de acompanhamento, mas estas se restringem quase sempre à compreensão literal e interpretativa do texto, funcionando dentro da lógica do "texto pelo texto". Essa abordagem, embora útil em certa medida, não contempla as necessidades específicas dos estudantes do Liceu do Kimbele que têm o português como L2, já que não oferece ferramentas que facilitem a apropriação efetiva da língua. Faltam atividades complementares que poderiam enriquecer a aprendizagem, como glossários explicativos, propostas de tradução para as línguas nacionais, ou exercícios que estabeleçam pontes claras entre o conteúdo dos textos e a experiência cotidiana dos alunos.

Dessa forma, mesmo reconhecendo o mérito de a Unidade 2 dar passos no sentido de valorizar a diversidade cultural angolana, a ausência de estratégias pedagógicas mais robustas acaba por limitar o impacto positivo da proposta. O resultado é que muitos estudantes não conseguem avançar para além de uma leitura superficial, permanecendo à margem de um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo.

A Unidade 3, dedicada aos textos líricos, é talvez uma das que mais evidencia a riqueza cultural e literária presente no manual. Poemas como **“O Ritmo do Tantã”** e **“A mulher é a pátria do homem”** não apenas valorizam a tradição literária angolana, mas também convidam os estudantes a refletirem sobre dimensões profundas da identidade nacional das relações humanas e da própria herança cultural. Há sem dúvida, um esforço de trazer para a sala de aula produções que carregam significados simbólicos importantes e que ajudam a formar um senso de pertença e de valorização da cultura local.

No entanto, justamente por lidarem com a poesia, esses textos trazem consigo uma linguagem marcada pelo uso de metáforas, imagens e conceitos abstratos que nem sempre são de fácil acesso para estudantes do Liceu do Kimbele que aprendem o português como segunda língua. A interpretação de versos líricos exige não apenas domínio da língua, mas também familiaridade com recursos literários que, sem uma mediação adequada, podem gerar barreiras ao entendimento.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de recursos de apoio que poderiam

facilitar essa aproximação. Glossários, notas de rodapé explicativas, atividades que incentivassem a transposição do simbólico para o cotidiano dos alunos do Liceu do Kimbele ou ainda exercícios que promovessem a tradução e comparação com expressões em língua kikongo seriam fundamentais para tornar essa experiência mais acessível. Sem esses apoios, corre-se o risco de a poesia se tornar um campo distante, onde os alunos apenas decodificam palavras sem realmente se apropriar do que está sendo dito.

Embora a Unidade 3 seja rica do ponto de vista cultural e literário, sua efetividade pedagógica fica comprometida quando não há estratégias claras para aproximar os estudantes da poesia. Para os alunos de Kimbele, em particular, isso significa que a beleza e a força desses textos podem não ser plenamente experimentadas a menos que o professor assuma um papel ativo de mediador, criando pontes entre o mundo poético e a realidade concreta em que esses jovens vivem.

As Unidades 1, 2 e 3 mostram uma clara intenção de valorizar a literatura e a cultura angolana, mas cada uma revela limites específicos quando pensada para alunos do Kimbele que têm o português como L2. A primeira unidade, centrada nos textos argumentativos, privilegia a gramática normativa e atividades de compreensão literal, deixando pouco espaço para a mediação cultural. A segunda, voltada aos textos narrativos, avança ao trazer histórias mais próximas da realidade angolana, mas se mantém na lógica do “texto pelo texto”, sem criar pontes suficientes com o cotidiano dos estudantes. Já a terceira unidade, dedicada aos textos líricos, talvez seja a mais rica culturalmente, ao introduzir a poesia como espaço de identidade e pertença, mas sua linguagem abstrata e metafórica aumenta as barreiras para quem ainda não domina plenamente a língua. Assim, o que se percebe é um manual que aposta na valorização cultural, mas que não acompanha essa proposta com recursos pedagógicos robustos, resultando em um ensino que beneficia sobretudo alunos de português como L1 e deixa em desvantagem aqueles que, como os de Kimbele, vivem o desafio de aprender em uma segunda língua.

4.1 A relação português-kikongo no material didático

Nesta seção, destinada à análise do LD, focamos na relação entre o português e o kikongo. Para tal, serão selecionados textos representativos de cada uma das três unidades do manual, totalizando três textos. A seleção priorizou textos de autores angolanos que dialogam com o contexto africano, por serem mais passíveis de apresentar traços de aproximação com a realidade sociolinguística de Kimbele. Após a apresentação e análise breve de cada texto,

serão analisadas as atividades destes textos específicas associadas a eles para uma análise aprofundada com base nos critérios estabelecidos no referencial teórico.

A análise de cada texto e atividade será guiada pelos seguintes questionamentos:

- O texto ou a atividade faz alguma menção, ou uso de variantes do Português Angolano?
- Há presença de léxicos oriundos do kikongo ou de outras línguas nacionais? Se sim, como são tratados (explicados, glossarizados, ignorados)?
- As atividades propostas incentivam a comparação ou a reflexão sobre a variação linguística?
- O material estabelece pontes entre a L1 (kikongo) e a L2 (português) do aluno, ou trata o português como um sistema isolado?
- A cultura e identidade Bakongo são valorizadas ou tratadas de forma superficial?

O objetivo é identificar se o LD adota uma postura de valorização da diversidade ou de reforço do monolinguismo e da norma-padrão europeia.

Texto selecionado 1: “O Rei Dos Papagaios” de Manuel Rui (p. 39-42)

O conto destaca-se no LD como uma das poucas ocasiões em que a variação linguística do português angolano é não apenas presente, mas central na narrativa. Diferente de outros textos que apenas tangenciam a realidade angolana pelo tema, Manuel Rui incorpora ativamente o léxico e a sintaxe da oralidade urbana e rural de Angola. Palavras como *bué* (muito), *gasosa* (refrigerante), *candegagem* (criançada) e *estigar* (zoar) não são meros elementos de cor local. Elas constituem a própria textura linguística do conto, aproximando-se de forma autêntica do universo discursivo de muitos alunos do Liceu de Kimbele.

A tabela abaixo sistematiza os principais lexemas de variedade angolana identificados no conto, ilustrando a penetração da oralidade no texto literário.

Tabela 1: léxicos de variedade angolana e seus significados no conto "O Rei dos Papagaios"

Português angolano (no conto)	Significado (norma padrão)
-------------------------------	----------------------------

é-vê-pê	disciplina escolar primária - E.V.P(educação visual e plástica)
Kalakata	Nome africano em língua angolana
Esferovite	Isopor
Xuinga	pastilha, balinha
bué	Muito
Rabo	Bunda
Estigar	brincadeira em que zoa o interlocutor
candegagem	Criançada
Musseque	Começou por designar os terrenos agrícolas pobres e arenosos, situados fora da orla marítima e em redor das cidades. A designação tornou-se extensível ao bairro de lata, bairro pobre, na cintura urbana das grandes cidades, principalmente em Luanda.
grande pitéu	comida muito saborosa ou comida em grande quantidade
dois miúdos	duas crianças
Gasosa	Refrigerante
prender gregos	prender ladrões

Fonte: Manual de LP, 11ª Classe (adaptado pelo autor)

Mais do que palavras soltas, a variação manifesta-se em construções de frases completas, que soam estranhas à norma padrão, mas são perfeitamente naturais no contexto angolano. A tabela a seguir contrasta trecho do conto com suas possíveis reformulações na variedade padrão.

Tabela 2: frases em português angolano e seus equivalentes na norma padrão

Português angolano (trechos do Conto)	Português padrão
1. “[...] dois <i>miúdos</i> bem vestidos em casa de Kalakata.”	1. “[...] duas <i>crianças</i> bem vestidos em casa de Kalakata.”
2. “[...] os <i>miúdos</i> do bairro em correria[...]	2. “[...] as <i>crianças</i> do bairro em correria[...]
“E havia <i>bué</i> de brinquedos de maneiras diferentes[...]	“E havia <i>muitos</i> brinquedos de maneiras diferentes[...]

“E <i>gasosa bem</i> gelada”	“E <i>refrigerante muito</i> gelada”
“Ninguém lhe <i>estigava</i> ”	“ninguém o <i>zoava</i> ”
“Com <i>esferovite</i> nem se falava”	“Com <i>isopor</i> nem se falava”
“ <i>Grande pitéu</i> de bife com batata frita!”	“ <i>Comida saborosa</i> de bife com batata frita”

Fonte: Manual de LP, 11ª Classe (adaptado pelo autor).

Um elemento de relevância extrema está na dupla camada de variação lexical e de frases que confere ao texto um caráter híbrido e autêntico, aproximando a língua literária da fala comum dos alunos. No entanto esta riqueza linguística esbarra numa limitação pedagógica crucial do LD. Ainda que a língua materna predominante em Kimbele seja o kikongo, termos de outras línguas nacionais, como este são frequentemente compreendidos e integrados ao português falado na região funcionando como um elemento de unidade nacional africana em contraposição à norma europeia.

Culturalmente o texto também é muito significativo. A representação de um protagonista negro (Kalakata, nome de origem africana) e a ambientação num universo infantil angolano permitem que os alunos se vejam refletidos na literatura, promovendo a autoestima e o reconhecimento identitário, como defende Sassuco (2021).

Apesar de apresentar essa riqueza lexical, o texto não é acompanhado de nenhum aparato didático que oriente o professor ou o aluno a explorar essas variações. Não há glossários, notas de rodapé, ou atividades que expliquem o significado das palavras que os alunos do Liceu e de outras regiões, não há uma comparação com equivalentes no kikongo que possam estimular uma reflexão sociolinguística sobre porque essas variantes são usadas e em que contexto.

Análise da atividade proposta

A atividade proposta para o conto (p. 39-42) confirma e aprofunda esta limitação constituindo um exemplo paradigmático da dissonância entre o conteúdo do texto e a abordagem pedagógica do LD. Enquanto o texto de Manuel Rui é vibrante na sua representação do português angolano, a atividade insiste em o tratar como um mero pretexto para exercícios de gramática normativa e compreensão superficial, falhando redondamente em explorar sua riqueza sociolinguística.

As atividades concentram-se na estrutura formal da língua padrão (omissão do verbo,

classificação de orações, figuras de estilo, subordinação, pontuação). Elas ensinam o aluno a dissecar o texto com as ferramentas da gramática tradicional sem nunca questionar por que o autor escolheu usar "*bué*" em vez de "*muito*".

A vasta maioria das outras questões foca na compreensão do enredo, das personagens e das emoções narrativas, ignorando por completo a materialidade linguística que constitui esse enredo. O mais significativo é o que está faltando. Não há uma única questão que pergunte sobre o significado das palavras tipicamente angolanas e que peça aos alunos para compararem essas palavras com seus equivalentes no kikongo, provoque uma reflexão sobre porque Manuel Rui usou essa variedade linguística. Peça para reescreverem um excerto em português padrão e discutam o que se perde em autenticidade.

Esta atividade transforma o texto potencialmente revolucionário em mais um exercício de domesticação gramatical. O manual aproveita o texto pelo seu tema angolano, mas rejeita a sua língua como objeto de estudo válido. Esta prática reforça a hierarquia linguística, criticada por Bagno (2009, p. 16), quando a variedade angolana pode aparecer na literatura, mas não é digna de ser analisada ou valorizada pedagogicamente.

Para o aluno de Kimbele a mensagem clara é que a sua variedade de português e a sua língua materna, o kikongo, não têm lugar no espaço sério da sala de aula. Dessa forma LD mesmo ao incluir um texto como este, acaba por reforçar o monolinguismo e a supremacia da norma padrão que ele aparentemente desafia falhando em concretizar o diálogo entre o português (L2) e o kikongo (L1) que é essencial.

Texto selecionado 2: "O Nguiko e as Mandiocas" de Cremilda de Lima (p. 55-57)

Em contraste com a vibrante mistura linguística de Manuel Rui, o conto "O Nguiko e as Mandiocas", de Cremilda de Lima apresenta-se integralmente na norma padrão do português. Apesar disso, sua força reside na valorização cultural profunda de práticas tradicionais angolanas. A narrativa que retrata o processo de colheita da mandioca e a preparação do funge prato base da alimentação local, aproxima-se fortemente da realidade rural e agrícola de Kimbele. Elementos como o respeito pelos mais velhos, tratados por "Vavó" e "Mamã grande" e a personificação da natureza (a conferência das mandiocas) são centrais na cosmovisão de muitas comunidades angolanas, tornando o texto culturalmente relevante para os alunos do Liceu do Kimbele.

No entanto, essa riqueza cultural é veiculada por meio de um código linguístico que dialoga com a realidade dos alunos. O texto emprega algumas palavras de variedade angolana,

mas de forma pontual e, novamente, sem qualquer glossário ou explicação.

Tabela 3: léxicos de variedade angolana e seus significados no conto "O Nguiko e as Mandiocas"

Português angolano (no conto)	Significado (norma padrão)
Mandioca	Macaxeira
Funge	prato típico
Vavó	Avó
Mamã grande	nome respeitosa para as tias, mães e avós
Refilar	opor-se, resistir ou responder asperamente a alguém
Mingo	Domingos
Makas	aportuguesado da palavra “maka” a palavra já está no plural que pode ser traduzida: assuntos, problemas

Fonte: Manual de LP, 11ª Classe (adaptado pelo autor)

Para além do léxico a variação sintática, mais sutil, mas igualmente marcante, também está presente. O texto utiliza construções de frases comuns na oralidade do português angolano, mas que se afastam da norma padrão.

Tabela 4: frases em português angolano e seus equivalentes na norma padrão no conto "O Nguiko e as Mandiocas"

Português angolano (trechos do Conto)	Português padrão
“O que é que vens cá fazer?”	Que vens fazer aqui?
“ <i>Mal</i> chegou, ouviu logo um estrondo[...]”	“ <i>ainda agora que</i> chegou, ouviu logo um estrondo[...]”
Que pressa é essa de me <i>mandar</i> ir embora?	“Que pressa é essa de me <i>obrigar ou pedir</i> ir embora?”
“-Eh, pá, já estou eu também na <i>maka</i> !...”	“Eh, pá, já estou eu também no <i>problema</i> ”

Fonte: Manual de LP, 11ª Classe (adaptado pelo autor)

A palavra “nguiko” do título, que designa o pilão de pé que é um instrumento

fundamental para a preparação da farinha de mandioca, ingrediente principal para fazer o funge, é o termo mais significativo e culturalmente específico. No entanto, seu significado não é explicado, embora seja um termo familiar para os estudantes do Liceu do Kimbele, no corpo do texto ou em notas de rodapé. Para um aluno do Liceu de Kimbele, este é um elemento de identificação. Para um aluno de outra região, pode ser um obstáculo à compreensão. A ilustração da mulher pisando a mandioca no pilão ajuda, mas não substitui a explicitação lexical.

Portanto, o texto de Cremilda de Lima opera numa lógica de redução cultural, ele incorpora elementos da cultura angolana, os costumes, a comida, os termos como conteúdo temático, mas falha em integrá-los como objeto de reflexão linguística. A cultura é representada, mas a língua que a expressa continua a ser a norma padrão hegemônica.

Análise da atividade proposta

As atividades propostas para este conto (p. 55-57) corroboram plenamente a abordagem identificada. Elas focam-se exclusivamente na compreensão literal da narrativa e na análise da estrutura do conto, ignorando por completo o seu potencial para discussões culturais e linguísticas.

As questões 1 e 2 centram-se exclusivamente na organização da sequência narrativa ("Organiza as sequências narrativas...") e na identificação da sua estrutura ("encadeadas, encaixadas ou alternadas?"). São exercícios puramente técnicos de análise literária. A questão 3 pede para identificar uma onomatopeia e explicar a sua expressividade, um exercício de retórica tradicional. A questão 4 ("Qual é a moral deste conto?") reduz a riqueza cultural do texto a uma simples "lição de moral", desprezando as suas camadas de significado sociocultural.

Mais uma vez, o silêncio é fala por si. Não há qualquer atividade que pergunte pelo significado dos léxicos da Tabela 3 ou que peça para analisar as estruturas das frases da Tabela 4. As atividades transformam um conto profundamente enraizado na cultura angolana num objeto de estudo descontextualizado. Não há qualquer iniciativa que parta dos alunos para perguntar o que significam os termos “*nguiko*” ou “*makas*”, ou quem seria a “*Mamã grande*”. Da mesma forma, ninguém se propõe a investigar ou a partilhar como os processos de colheita da mandioca e de preparação do funge são realizados e chamados nas suas próprias comunidades e na sua língua materna, o kikongo. Não surgem propostas para um debate sobre a importância cultural destas práticas tradicionais e como elas resistem ou se

adaptam face à modernização. Também não há um pedido para tentarem traduzir um diálogo do conto para kikongo, uma atividade que lhes permitiria compreender melhor as nuances, as diferenças e as semelhanças na forma de expressão entre línguas.

Texto selecionado 3: “Poema de alienação” de António Jacinto (p. 122-124)

O “Poema da alienação” de António Jacinto é talvez o texto mais potente do LD em termos de representação cultural e política da realidade angolana. Diferente dos textos anteriores, este poema mergulha fundo no léxico e no imaginário angolanos utilizando-se deliberadamente de palavras de línguas nacionais e do português angolano para construir sua crítica social. Termos como “*monangambê*” (grito de alerta/unidade), “*musseque*” (bairro popular), “*cubata*” (casebre) e “*quibalo*” (cesto) não são apenas enfeites, são a essência do texto, raiz da denúncia que o poeta faz contra a exploração colonial e a alienação.

Tabela 5: léxicos de variedade angolana e seus significados no "Poema da Alienação"

Português Angolano (no poema)	Significado (norma padrão)
“no <i>mato</i> ou na cidade”	no <i>interior</i> ou na cidade
Quibabo	Cesto
Carapau	Carapau é a designação de várias espécies de peixes de pequeno tamanho da família Carangidae, caracterizados por um corpo fusiforme, uma linha lateral terminada por escamas em forma de escudo, e uma camada de músculo vermelho na parte lateral do corpo.
Musseque	Começou por designar os terrenos agrícolas pobres e arenosos, situados fora da orla marítima e em redor das cidades. A designação tornou-se extensível ao bairro de lata, bairro pobre, na cintura urbana das grandes cidades, principalmente em Luanda.
Cubata	Casebre de barro seco, coberto de capim seco, folhas de palma ou mateba. Pode, também, ser de tábuas de madeira ou de aproveitamento de chapas metálicas. Também pode variar a cobertura, principalmente nas zonas urbanas onde se utiliza muito a folha de chapa zincada.
Quitandeira	Aquele que faz negócio em quitanda, dono de quitanda, pequeno comerciante, vendedor ambulante.

Monangambé	palavra de ordem, usada pelos militantes da libertação de Angola
Cipaio	Polícia africano, ordenança adstrito às Administrações de Concelho e aos Postos Administrativos. Pertenceu aos Serviços de Administração Civil e actuava junto da população autóctone. O cargo era desempenhado por naturais.

Fonte: Manual de LP, 11ª Classe (adaptado pelo autor)

Esta escolha lexical é uma declaração política. Ao escrever o poema nesta variedade linguística, António Jacinto está a rejeitar a língua do colonizador num seu uso puro e misturado com as línguas do povo que oprime. Isto cria uma identificação imediata com a realidade histórica e cultural dos alunos.

No entanto, esta riqueza é também o seu maior desafio. A densidade de termos específicos e a complexidade das metáforas usadas, o poema como entidade que percorre diferentes espaços e funções sociais, tornam-no um texto de difícil acesso para alunos com o português como L2. A compreensão plena exige um conhecimento prévio do contexto histórico colonial angolano e do significado cultural destes termos, que o LD, mais uma vez, não fornece.

Análise da atividade proposta

A atividade proposta para este poema (p. 122-124) é mais uma vez, profundamente desconstruída em relação ao seu conteúdo. Enquanto o poema é uma explosão de cultura, política e variedade linguística, a atividade reduz a um objeto de análise formal e estrutural.

O guião de trabalho ou a prova em análise revela um foco quase exclusivo na análise formal e estrutural do poema. Praticamente todas as 16 questões (1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 6) concentram-se em aspectos técnicos como a estrutura do poema e a sua divisão em partes a identificação de elementos de estilo como marcas de primeira pessoa ou personificação, a análise retórica explicação de conectores e síntese de conteúdo e uma compreensão interpretativa baseada na oposição entre estrofes ou no sentido literal de versos.

Em contrapartida, há uma ausência absoluta, e desta vez gritante, de qualquer abordagem cultural ou linguística. É profundamente significativo que perante um poema repleto de palavras que são em si mesmos gritos de identidade e resistência cultural, não exista uma única pergunta que sequer toque nessa dimensão. Nenhum item pergunta pelo significado de termos carregados de história como “*monangambé*”, “*musseque*”, “*cubata*”,

“*quibalo*” ou “*cipaio*”. Não há um único convite para que os alunos relacionem estas palavras com a sua própria experiência comunitária ou procurem os seus equivalentes na língua materna, o kikongo.

A atividade não provoca qualquer discussão sobre o contexto histórico da alienação colonial que o poema explicitamente denuncia, nem explora a importância política e de resistência inerente à escolha do poeta em usar esse léxico específico, transformando a língua do colonizador em instrumento de afirmação da própria cultura. Essa omissão ignora por completo o cerne da mensagem do poema, que vai muito além da sua forma, sendo a sua essência um ato de reivindicação cultural e de preservação da memória.

Esta abordagem é particularmente problemática no caso da palavra “*cipaio*”. O LD por não problematizar o termo perde a oportunidade de discutir a sua complexidade histórica e permite que uma leitura simplista ou distorcida prevaleça. A atividade transforma um poema radicalmente angolano e politizado em um mero exercício de técnica poética esvaziando o texto do seu conteúdo mais vital a sua angolanidade linguística e a sua mensagem política para focar apenas na sua casca formal. Para o aluno de Kimbele isso representa mais uma mensagem de que a sua língua e a sua história, mesmo quando presentes, não são dignas de estudo.

A análise destes três textos de Manuel Rui, Cremilda de Lima, e António Jacinto revela um padrão consistente e problemático no LD:

- "O rei dos papagaios" Manuel Rui apresenta variação linguística ignorada pelas atividades;
- Em “O nguiko e as mandiocas”, Cremilda de Lima traz um reconhecimento cultural tratado de forma decorativa e superficial do seu valor linguístico pelas atividades;
- "Poema da alienação" António Jacinto revela profundidade cultural e política por meio da variação linguística, mas é esvaziado e reduzido a mera técnica formal pelas atividades.

Esse padrão evidencia que a falha do LD é estrutural e ideológica. Ele não está preparado para cumprir o seu potencial pedagógico em um contexto multilíngue como o de Kimbele, pois a sua abordagem perpetua uma hierarquia linguística que privilegia a norma padrão e a análise formal em detrimento da valorização da diversidade linguística e cultural como ferramentas de aprendizagem e de empoderamento.

4.3 Implicações pedagógicas

A análise dos textos "O Rei dos papagaios", "O nguiko e as mandiocas" e "Poema da alienação" e, sobretudo, das atividades a eles associadas revela implicações pedagógicas profundas e preocupantes para o ensino no contexto multilíngue de Kimbele.

Em primeiro lugar, a aprendizagem dos alunos é significativamente prejudicada. O LD parte da premissa uniformizadora de que todos os estudantes dominam o português como língua materna L1 ignorando completamente a condição bilíngue da maioria dos estudantes do Liceu do Kimbele. Esta falha agrava-se pelo fato de que mesmo quando o LD apresenta textos cultural e linguisticamente relevantes como os de Manuel Rui e António Jacinto, as atividades propostas concentram-se exclusivamente na gramática normativa e na análise estrutural sem oferecer recursos de mediação entre o kikongo (L1) e o português (L2). A ausência de glossários, notas explicativas ou exercícios de comparação linguística deixa o aluno de Kimbele desamparado, forçado a decifrar tanto a norma padrão quanto as variantes do português angolano, o que sobrecarrega seu processo cognitivo e compromete a compreensão.

Em segundo lugar, a invisibilização sistemática do kikongo e a falta de estratégias pedagógicas que integrem o bilinguismo reforçam uma hierarquia linguística de herança colonial. O manual não utiliza recursos básicos como traduções, comparações de estruturas gramaticais ou reconhecimento de empréstimos linguísticos que poderiam funcionar como pontes cognitivas essenciais. Essa omissão não é mero descuido, mas uma opção pedagógica que transmite uma mensagem clara de que a língua materna dos alunos, o kikongo, é um saber de segunda categoria e sem valor no espaço formal de aprendizagem. Dessa forma, privam-se os estudantes de um instrumento poderoso para a construção do conhecimento e contribui-se para a internalização do preconceito linguístico.

Esta exclusão gera uma contradição identitária profunda. O LD, por um lado, valoriza elementos da cultura angolana como a mandioca, o pilão (*nguiko*), os musseques e as narrativas tradicionais, mas por outro lado, nega e silencia a língua que é veículo primordial dessa mesma cultura. Valoriza-se o modo de vida, mas nega-se a voz que o narra e o sustenta. Essa postura contraditória transmite aos alunos do Liceu do Kimbele a mensagem de que a sua cultura pode ser tratada de forma superficial e consumida no texto, mas a sua língua não pode ser legitimada na prática pedagógica, perpetuando o estigma colonial.

Diante desse cenário em análise, torna-se de extrema urgente repensar as práticas

pedagógicas. A inclusão de atividades que articulem conscientemente as duas línguas como a tradução de provérbios, a elaboração de dicionários bilíngues contextuais, a reescrita de trechos em kikongo ou a análise comparativa de estruturas gramaticais poderia transformar a sala de aula em espaço de valorização e não de apagamento linguística. Paralelamente, é fundamental uma formação docente que capacite os professores a atuarem como mediadores culturais e linguísticos capazes de reconhecer no kikongo não um obstáculo, mas o alicerce para a construção de uma competência plurilíngue sólida e significativa. Só assim o ensino de português em Angola poderá superar a lógica assimilacionista e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que articule, sem complexos, identidade cultural e competência linguística.

Essa postura do manual reflete um problema mais amplo no ensino de línguas em contextos multilíngues, a tendência de tratar a língua dominante (no caso, o português) como a única digna de atenção, enquanto as línguas locais são relegadas ao espaço privado. Em Kimbele, onde o kikongo é a língua do cotidiano, essa abordagem não só dificulta a aprendizagem do português como também desvaloriza a identidade linguística dos alunos. Quando a escola ignora a língua materna dos estudantes, ela perde a oportunidade de tornar o aprendizado mais significativo e relevante para suas vidas.

Para que o ensino de português como L2 seja eficaz em Kimbele, é essencial repensar o material didático. O manual deveria incluir atividades que explorem as semelhanças e diferenças entre o português e o kikongo, como exercícios de tradução, comparação de estruturas gramaticais e listas de vocabulário bilíngue. Além disso, os textos literários poderiam ser acompanhados de discussões sobre como as línguas angolanas influenciam o português falado no país, mostrando que a mistura linguística é um fenômeno natural e enriquecedor. Essa abordagem não só facilitaria a aquisição do português como também fortaleceria a autoestima dos alunos, mostrando que sua língua materna tem valor e lugar na educação.

Em suma, o manual atual falha em reconhecer o kikongo como um aliado no processo de ensino-aprendizagem. Sua postura monolíngue não reflete a realidade multilíngue de Angola e muito menos a de Kimbele. Se o objetivo é que os alunos dominem o português sem abandonar sua identidade linguística, é urgente que os materiais didáticos passem a tratar o kikongo não como um problema, mas como um recurso pedagógico essencial. Afinal, aprender uma segunda língua não deveria significar apagar a primeira.

Essas diferenças, se trabalhadas pedagogicamente, poderiam facilitar a compreensão dos alunos. Além disso, não há glossários que expliquem palavras em kikongo presentes nos

textos, nem atividades que incentivem a tradução ou a produção de textos bilíngues. O livro parece assumir que o kikongo não tem lugar na sala de aula, o que envia uma mensagem equivocada aos alunos que sua língua materna é menos válida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa parte do pressuposto de que o livro didático é um instrumento pedagógico central que pode reforçar ou discutir preconceitos linguísticos e culturais. Ao analisar o manual de Língua Portuguesa da 11.^a classe utilizado no Liceu de Kimbele, esta pesquisa procurou responder à questão central de como ele aborda a variação linguística angolana e a relação entre o português (L2) e o kikongo (L1) e que implicações isso tem para a aprendizagem e a identidade dos alunos. A análise, orientada pelos objetivos específicos delineados, permitiu confirmar algumas hipóteses iniciais e chegar a conclusões consistentes. Em primeiro lugar, identificou-se e categorizou-se a presença de uma variedade lexical e sintática do português angolano em textos de autores como Manuel Rui e António Jacinto. No entanto, observou-se que essa riqueza não é explorada de forma sistemática nas atividades propostas, que se concentram sobretudo em uma gramática normativa e descontextualizada, sem estabelecer conexões significativas com a L1 dos estudantes.

Em segundo lugar, verificou-se que, embora elementos culturais angolanos, como em “O nguiko e as mandiocas”, estejam presentes, eles aparecem de maneira pontual, reduzidos a temas de conteúdo, sem serem problematizados como expressões vivas de uma cultura articulada à língua. A ausência de glossários para termos culturais e de propostas que favoreçam o diálogo com o universo linguístico do kikongo demonstra uma lacuna pedagógica valoriza-se a cultura como representação, mas a língua que lhe dá sustentação não é incorporada ao processo de ensino. Além disso, os resultados indicam que o manual tende a privilegiar uma visão homogênea e monolíngue da língua, reforçando a centralidade do português padrão como variedade legítima no espaço escolar. Essa opção não é neutra, pois reflete uma herança histórica marcada pelo colonialismo, na qual o português ocupa posição hierárquica em relação às línguas nacionais (Gueleka, 2021).

As implicações dessa abordagem são significativas para os alunos o processo de aprendizagem torna-se mais exigente cognitivamente já que não se apoia nas competências que já possuem em sua língua materna, ao mesmo tempo, transmite a mensagem implícita de que o kikongo e o português angolano possuem menor valor, o que pode afetar a construção identitária e a autoestima dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que o livro didático analisado apesar de conter textos com potencial para promover uma reflexão crítica e inclusiva, não se mostra plenamente adequado ao contexto bilíngue de Kimbele. A ausência de estratégias pedagógicas que integrem a diversidade linguística limita seu impacto formativo privilegiando a norma em detrimento da comunicação e a homogeneidade em detrimento da diversidade.

A pesquisa, contudo, atingiu seu objetivo geral ao demonstrar que o manual não estabelece as pontes necessárias entre o português e o kikongo. Como contribuição, reforça-se a importância da criação de materiais didáticos que contemplem glossários bilíngues, atividades de comparação linguística e tradução, além de propostas que valorizem a cultura como prática cotidiana. Também se destaca a necessidade de formação docente voltada à mediação cultural e linguística. Tais medidas podem contribuir para que o ensino de português em Angola se torne um instrumento de empoderamento e de valorização da diversidade que caracteriza o país.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA, G. de. Lei de base do sistema de ensino nº17/16 de 7 de outubro. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ANGOLA. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 123, Luanda, 12 ago. 2020. Disponível em: https://sys.portais.gov.ao/uploads/13lei_32_20_de_12_de_agosto_lei_de_bases_de_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f_16_compressed_28b9365abc.pdf. Acesso em: [26/08/2025].
- BAGNO, M. Múltipla e heterogênea. Revista da ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística, v. 3, n. 1, p. 45–56, 2004.
- BAGNO, M. Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BERNARDO, E. P. J. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em angola. RILP-Revista Internacional em Língua Portuguesa, v. 32, p. 39–54, 2017
- CALOSSA, Bernardino Valente. Português língua materna e não materna em Angola: implicações didáticas e políticas. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 147-148-150-151
- COELHO, I. L. et al. O estudo da linguagem no contexto social. Para conhecer sociolinguística. São Paulo: Contexto, p. 11–31, 2015.
- CONSTITUINTE, A. Constituição da república de angola. Consultado a, v. 11, p. 265–286, 2010.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FILHO, J. C. P. A. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da língua Portuguesa, 2005.
- FIORIN, J. L. Introdução à Linguística I. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. [S.l.]: 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GUELEKA, José. O processo de nativização do português em Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 177-178-179-181-182-199.
- MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, v. 20, p. 121, 2016.

NAUEGE, João Muteteca. As formas de tratamento no português de Angola: contributo semântico-pragmático. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres;

UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 126.

PEDRO, António Januário Baptista. Miscigenação fonológica da variante do português falado em Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 45.

POSSENTI, S. São fatos, somente fatos. In: BAGNO, M. (Ed.). *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 10.

QUIJILA, Abel Calombo; GARCIA, Mbiavanga Adão. Nome e identidade cultural em Angola: o papel do nome em Kikongo como símbolo de preservação cultural Bakongo. *Revista Ideação*, p. 105, 2023.

SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Evidências sociolinguísticas da variedade angolana do português e o combate ao preconceito linguístico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 64-65-69-70.

SILVA, P. K. D.; CARVALHO, G. L. Ensino da língua portuguesa em angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe.

SILVA, Pedro Kiuma da; CARVALHO, Gislene Lima. A variedade do português angolano no livro didático de língua portuguesa da 10ª classe. 2022.

SASSUCO, Daniel Peres. Problemática de contacto das línguas bantu de Angola e o português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 20. NJINGA e SEPÉ: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 2, n. Especial I, p. 76–93, 2022.

WIZI-KONGO. Província do Uíge: características gerais. Disponível em: <https://wizi-kongo.com/provincia-do-uige-caracteristas-gerais/>. Acesso em: 06 dez. 2025.

ZAU, F. O ensino da língua portuguesa em contextos multilingues. 2021. <<https://observalinguaportuguesa.org/o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-contextos-multilingues/>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

ZUA, D. A. Estatutos da língua portuguesa em angola: pressupostos e proposta de didactização. *Revista Científica de Estudos Multidisciplinares do Planalto Central*, v. 1, n. 1, 2024.