

## O SILENCIAMENTO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR ANGOLANO: SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DO PORTUGUÊS<sup>1</sup>

### THE SILENCING OF NATIONAL LANGUAGES IN THE ANGOLAN SCHOOL CONTEXT: ITS IMPLICATIONS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Geová Bezerra Guimarães<sup>2</sup>  
Sabino Sangombe Marcolino<sup>3</sup>

**Resumo:** Angola é um país multilíngue, caracterizado pelo contato permanente entre o português, as línguas bantu e as línguas khoisan, o que de certa forma coloca enormes desafios ao ensino da Língua Portuguesa (LP) e à definição de uma política linguística que se deseja incorporativa de modo a atender à heterogeneidade linguístico-cultural dos falantes. Neste artigo, especificamente, por meio da análise documental da Constituição da República, das Leis de Base de Educação e Ensino, dos Programas Curriculares e do Relatório Nacional da Avaliação das Aprendizagens do Ministério da Educação, pretende-se identificar o lugar das línguas nacionais no espaço escolar e refletir sobre as implicações que advêm do ensino exclusivo da Língua Portuguesa num contexto de coabitação linguística, em que as línguas nacionais são maternas de muitos alunos e constituem o capital linguístico dessas crianças ao entrar para a escola. Os resultados apontam para uma presença marginalizada/periférica das línguas nacionais nos documentos oficiais, revelando uma contradição entre o reconhecimento constitucional da diversidade linguística e sua efetiva incorporação pedagógica, pois o ensino do português ignora a pluralidade linguística ao privilegiar o ensino monolíngue, como consequência de um processo assimilacionista herdado do sistema educativo colonial.

**Palavras-chave:** multilinguismo; silenciamento linguístico; ensino do português.

**Abstract:** Angola is a multilingual country characterized by the ongoing contact between Portuguese, Bantu languages, and Khoisan languages, which poses significant challenges to the teaching of Portuguese (LP) and the formulation of a language policy that seeks to be inclusive, in order to accommodate the linguistic and cultural heterogeneity of its speakers. Specifically, this paper employs a documentary analysis (including the Constitution of the Republic, Basic Laws, curricular programs, and the National Learning Assessment Report from the Ministry of Education) to identify the role assigned to national languages in the school environment and to reflect on the implications of an exclusively Portuguese-language education in a context of linguistic coexistence, where national languages are the mother tongues of many students and constitute their linguistic capital upon entering school. The findings reveal that national languages occupy a

<sup>1</sup> O presente artigo é o segundo capítulo da Dissertação de Mestrado, intitulada *Marcas (sócio)linguísticas da Língua Umbundu em Produções Textuais de Alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário do Município do Cuíma – Huambo*, a qual utiliza os princípios da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Textual para a análise de textos produzidos por alunos da 9ª classe, procurando descrever a presença e as influências da língua materna nos textos dos alunos.

<sup>2</sup> Licenciado em Letras. Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, Mestre em Letras e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UFRN. Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba, Brasil. E-mail: [geova.guimaraes@ifpb.edu.br](mailto:geova.guimaraes@ifpb.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciado em Linguística Português pelo ISCED Huambo. Mestre em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED Sumbe – Cuanza – Sul. Membro do LAnCE, grupo de pesquisa Angola-Brasil, sobre as Línguas Angolanas em Contexto de Ensino. Docente do Instituto Politécnico da Universidade José Eduardo dos Santos – Huambo – Angola. E-mail: [sangombemarcolino@gmail.com](mailto:sangombemarcolino@gmail.com)

marginalized or peripheral position in official documents, exposing a contradiction between the constitutional recognition of linguistic diversity and its actual pedagogical incorporation. The teaching of Portuguese disregards linguistic plurality by privileging the monolingual teaching, as a consequence of an assimilationist process inherited from the colonial educational system.

**Keywords:** multilingualism; linguistic silencing; Portuguese language teaching.

## Introdução

Angola é um país marcado por uma profunda diversidade linguística, onde o Português convive com várias<sup>4</sup> línguas nacionais, sendo o Umbundu, o Kimbundu, o Kikongo e o Cokwe algumas das mais faladas. Este cenário multilíngue<sup>5</sup> impõe desafios estruturais e pedagógicos ao sistema de ensino, sobretudo no que se refere à construção de uma política linguística inclusiva que reconheça, valorize e incorpore essa diversidade ao espaço escolar. Embora a Constituição da República de Angola reconheça as línguas nacionais como património cultural e defenda a sua valorização, na prática, o ensino da Língua Portuguesa, especialmente a sua variante europeia, tem se imposto de maneira hegemónica, relegando as línguas maternas dos estudantes a um lugar de invisibilidade e silenciamento institucional.

O presente artigo emerge desse contexto de tensão entre o reconhecimento formal da diversidade linguística e sua efetiva implementação no campo educacional. Por isso, por meio da análise documental selecionaram-se a Constituição da República e as Leis de Base do Sistema de Educação e Ensino por serem os documentos reitores que refletem toda a política linguística nacional, nos quais são definidos não apenas o estatuto da língua portuguesa como oficial e de escolarização, mas também o lugar das línguas angolanas no contexto educativo. Quanto ao percurso analítico desses documentos, privilegiaram-se as secções sobre o estatuto das línguas (artigo 19º) e sobre as tarefas fundamentais do Estado (artigo 21º), na qual se assegura a proteção, valorização e dignificação das línguas angolanas de origem africana. Adicionalmente, analisaram-se os Programas Curriculares de Língua Portuguesa para o I ciclo e o Relatório Nacional da Avaliação das Aprendizagens, com objetivo de identificar como os documentos oficiais lidam com a coabitação linguística e refletir sobre as consequências do ensino exclusivo da Língua Portuguesa em contextos em que as línguas nacionais constituem o capital linguístico inicial de muitos alunos.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de repensar o papel da escola na mediação das identidades linguísticas e culturais em Angola. Reconhecer as línguas nacionais não apenas como objeto de preservação, mas como instrumento legítimo de aprendizagem e de produção de saberes é um passo fundamental para a construção de uma educação linguística emancipadora, sensível às realidades locais e promotora da equidade.

Ao lançar luz sobre o tratamento documental, o texto pretende contribuir para os debates sobre o multilinguismo no ensino e fomentar propostas para a superação das desigualdades linguísticas no espaço escolar.

---

<sup>4</sup> Adotou-se o conceito de línguas angolanas ou nacionais para se referir ao conjunto das línguas africanas utilizadas pelos diversos grupos etnolinguísticos antes da chegada do colonizador. Designámo-las assim, por compreendermos que são parte do património histórico cultural do povo angolano, em oposição às línguas estrangeiras. Quanto ao número exacto das línguas angolanas, não existem consensos. As incertezas derivam das dificuldades de diferenciar uma língua das suas variantes (dialectos). Entretanto, existem em Angola nove principais grupos etnolinguísticos cujas línguas têm merecido aprofundados estudos.

<sup>5</sup> Em algumas partes deste artigo, optamos pela adoção do português angolano, preservando-se as marcas linguísticas, lexicais, sintáticas e ortográficas próprias dessa variante, por se considerar fundamental manter o contexto de produção do texto, bem como respeitar as especificidades sociolinguísticas e culturais do cenário angolano investigado.

## 1 Tratamento das línguas angolanas nos documentos oficiais e manuais didáticos

A heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza o país também está presente no espaço escolar, pois, no contexto angolano, como se provou no estudo realizado por Adriano (2014), ao entrar para a escola os alunos apresentam um dos dois perfis linguísticos abaixo:

- I. Falante nativo de uma língua nacional, com conhecimentos linguísticos básicos sobre a língua portuguesa, adquiridos em contextos de comunicação informal;
- II. Falante nativo do português, entretanto, um português permeado pelas influências das línguas angolanas, resultando numa variedade linguística cujas estruturas em alguns casos se sobrepõem ao padrão europeu.

Essa realidade evidencia a existência de um capital linguístico dos alunos que em grande medida se distancia do padrão europeu apregoado pela escola. É por meio desses conhecimentos que o aluno compreende o mundo em sua volta e é sobre esse conhecimento que se assentam as novas aprendizagens ensinadas pela escola. Diante desses perfis linguísticos dos alunos ao entrar para a escola, torna-se crucial levar em conta o seu desenvolvimento, tendo em consideração os diversos elementos socioculturais e as experiências sociolinguísticas fornecidas pela comunidade da qual o discente é oriundo ou está inserido. Entretanto, o que se verifica no contexto angolano é que esses conhecimentos nem sempre têm sido considerados pela escola. Ao contrário, as instituições escolares tendem a se afirmar como guardiãs da norma europeia, ensinando-a num contexto totalmente desfasado, quer no nível sociocultural, quer no nível sociolinguístico.

De acordo com Adriano (2014, p. 114), os estudos de Marques (1983) já constatavam que o ensino da Língua Portuguesa em Angola nunca teve em conta as línguas maternas dos alunos, o que originou sérias dificuldades na aprendizagem desta língua. Volvidos muitos anos, a situação ainda prevalece, pois o ensino do português tem girado em torno da substituição da variante do aluno pela norma padrão europeia, sem olhar para as implicações desta prática para as aprendizagens dos alunos.

Esta prática está arraigada não apenas em documentos oficiais e planos curriculares, mas também nos discursos pedagógicos, formando imagens negativas sobre as línguas nacionais. Souza (2020) relata uma experiência segundo a qual durante uma entrevista, um dos intervenientes (diretor de uma escola) afirmou que não permitia que se falasse *cokwe* (uma das línguas angolanas falada na região leste) na escola, pois isso poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa.

Este é um discurso generalizado que tende a excluir as línguas maternas de muitos alunos no espaço escolar, mesmo sendo estas línguas o conhecimento prévio necessário para a progressiva aprendizagem do aluno. Freire (1989) defendeu que a leitura das palavras é antecedida pela leitura do mundo, ou seja, quando se lê um texto o seu significado não reside fundamentalmente nas letras/palavras que o constituem, mas no capital linguístico e conhecimento que o leitor absorve do mundo em sua volta, muito antes de ser capaz de decifrar os grafemas e fonemas. Logo,

ao se excluir as *línguas angolanas* do contexto escolar, impossibilita-se a leitura do mundo, pois as palavras usadas na alfabetização deveriam pertencer ao universo vocabular dos grupos alfabetizados de maneira a expressar a sua linguagem real, uma vez que a palavra do aluno vem carregada de significação, e de sua experiência existencial (Souza, 2020, p. 7, *grifos nossos*).

No contexto angolano, de acordo com as constatações de Adriano (2014), duas razões se impõem para que o ensino exclusivo da Língua Portuguesa ainda prevaleça nas escolas: i) o caráter prescritivo dos documentos oficiais e das orientações didáticas que apontam para o ensino da referida norma, sem dar espaço aos conteúdos de variação linguística; e ii) a inexistência de um número significativo de estudos que permitam tomar decisões acerca de um possível

estabelecimento de uma escala de aceitabilidade das estruturas formadas por influência da heterogeneidade linguística e cultural do contexto angolano.

Diante disso, mais abaixo, analisam-se os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem em Angola, sublinhando neles o tratamento que se dá às línguas angolanas.

### 1.1 As línguas angolanas na Constituição da República

De acordo com a Constituição da República (doravante CRA), a língua oficial é o português, a qual é a língua do trato administrativo e conseqüentemente a língua de escolarização em paralelo com as principais línguas de comunicação internacional, ao passo que as línguas nacionais são referenciadas apenas como as “demais línguas de Angola”, conforme o artigo 19º, no qual se pode ler o seguinte:

1. A Língua oficial da República de Angola é o português.
2. O Estado valoriza e promove o estudo, ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional. Angola (2010).

Embora a segunda seção desse mesmo artigo faça menção à necessidade de valorizar as demais línguas de Angola, a verdade é que as línguas nacionais mesmo estando presentes na escola, evidenciadas pelos discursos orais e pelas marcas linguísticas nos textos de alunos bilíngües, não são levadas em consideração. A sua utilização circunscreve-se aos ambientes familiares, celebração de cerimônias tradicionais, religiosas etc., e associadas a tudo quanto é rural.

Por seu turno, na alínea n) do artigo 21º da CRA, sobre as tarefas fundamentais do Estado, lê-se que uma das responsabilidades estatais é “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação” (Angola, 2010). Nesse artigo, as línguas nacionais têm uma designação, mas não estão claros os mecanismos que visam assegurar a sua valorização e promoção como línguas de identidade nacional, pois, decorridos 50 anos desde o alcance da independência, tanto a formação de professores de línguas nacionais quanto a inserção dessas línguas no sistema de educação e ensino ainda continuam sendo um desafio. Além de algum curto tempo de antena (na rádio e televisão), que se dedica à informação em línguas nacionais, atualmente, não são conhecidos muitos programas ou regulamentações específicas que visam dar o cumprimento ao plasmado no artigo anteriormente citado.

Em suma, a Constituição (2010) reconhece as línguas nacionais como patrimônio cultural (art. 19º), prevendo a sua valorização e promoção pelo Estado. No entanto, a atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (32/20) assim como os programas curriculares de Língua Portuguesa, embora mencionem a importância das línguas nacionais, não estabelecem diretrizes claras para a sua inserção curricular, abrindo espaço para interpretações restritivas.

Por exemplo, o ponto 3 do artigo 16º da Lei 32/20 diz que apesar de o ensino ser “obrigatório” em português, como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio. Isso mostra que o ensino em língua nacional não é oficial e carece de regulamentação específica. (Lei 32/20).

O artigo 23º da CRA refere-se à igualdade de direitos e oportunidades, independentemente da raça, etnia, língua, convicção política, etc., como se pode ler abaixo:

1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei.
2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor,

deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

Apesar de estar constitucionalmente plasmado, assiste-se na realidade social angolana a dificuldades de inserção de cidadãos que não dominam a norma padrão da língua portuguesa, vedando-se-lhes o acesso a vários segmentos da vida social. A título ilustrativo, Quino (2024, p. 82-83) afirma que:

Desde o seu uso nas diversas situações comunicativas até ao ensino, a língua portuguesa tem sido beneficiada, pois a institucionalização da sua utilização diminui o espaço comunicacional das outras línguas na escola, tribunais, administração pública, meios de comunicação social, parlamento, etc.

À luz desta realidade exposta pelo autor, compreende-se que toda a atividade administrativa, incluindo as entrevistas para o emprego, não é feita em línguas nacionais, mas sim em português, dando poucas oportunidades aos angolanos que exclusivamente sejam falantes de línguas nacionais.

Em relação a este assunto, no campo educacional, o nosso posicionamento não é o de tornar a variedade popular do português objeto de ensino em substituição da norma padrão, pois ao fazê-lo, estaríamos a ignorar o valor social associado à norma-padrão e a vedar as possibilidades de ascensão social do aluno. Deseja-se tão somente negociar o espaço de aprendizagem para torná-lo plural, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos; ampliar as possibilidades de uso da língua em função do contexto comunicativo e consciencializar os falantes sobre os diversos valores sociais associados a cada variedade linguística, ensinando-lhes a variedade de prestígio social.

## 1.2 O lugar das línguas angolanas no currículo escolar

De forma análoga, na parte introdutória do programa de Língua Portuguesa para o I ciclo do Ensino Secundário, consta que:

A Língua Portuguesa é a língua oficial em Angola, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a língua veicular através da qual se emitem e se recebem mensagens, sendo a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas (INIDE, 2019).

Nesta afirmação, dilui-se qualquer ideia de heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza o contexto angolano, pois se assume a Língua Portuguesa como o instrumento exclusivo de aprendizagem e exaltação dos valores éticos e cívicos. Logo, embora o contexto social seja multilíngue, o discurso pedagógico privilegia o monolinguismo, reduzido ao português europeu, apesar de existirem na escola alunos com a língua materna umbundu, ou qualquer outra do tronco bantu ou khoisan. Aliado a esta situação está o fato de que mesmo a língua portuguesa utilizada em contexto escolar (a norma padrão europeia), diverge bastante das variantes linguísticas dos alunos, ocorrendo uma imposição da variante legitimada sobre as outras formas linguísticas usadas pelos alunos.

Percebe-se então, a partir do Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário, da Constituição da República e dos estudos de Adriano (2014), que o ensino do português em Angola ignora a pluralidade linguística que caracteriza o contexto social, tomando, quase sempre, as línguas angolanas ou o português falado em Angola como variedades linguísticas

inferiores em relação à norma europeia. Tais atitudes contribuem para a prevalência do preconceito linguístico na sociedade angolana.

### 1.3 As línguas angolanas nos manuais didáticos

Em relação ao tratamento que se dá às línguas angolanas nos manuais escolares ou textos didáticos, Barzotto e Perina de Souza (2022), ao analisarem o Manual de Língua Portuguesa da 6ª classe, ainda em uso no sistema educativo angolano, identificaram que há uma certa limitação espacial das línguas angolanas e da variedade do português por elas influenciada, nos textos didáticos. Por exemplo, o texto por eles analisado, *o pescador*, apresenta duas expressões em kimbundu “*muxiluanda*” e “*axiluanda*” (singular e plural de habitante da ilha de Luanda), cuja explicação é feita de forma breve e em nota de rodapé, ao passo que, para as expressões em língua portuguesa, reservou-se uma seção própria, intitulada “vocabulário”.

Na visão destes autores, o português padrão de Portugal, as línguas angolanas (em particular o kimbundu) e o português angolano não gozam de paridade espacial no texto. Assim como no período colonial, há no contexto educacional atual uma circunscrição do espaço que as línguas locais devem ocupar. Vêem-se as mesmas atitudes presentes na literatura, designadamente, a ausência de nomeação e especificação da língua a que pertencem os vocábulos e o tratamento diferenciado entre as línguas europeias e africanas nos textos (Barzotto; Perina de Souza, 2022, p. 13-14).

Tais observações podem, igualmente, ser encontradas noutros manuais, pois as línguas angolanas são relegadas para as margens e, às vezes, nem sequer são referenciadas.

A título ilustrativo, no *Manual de Língua Portuguesa da 9ª classe*, de Mesquita e Pedro (2014, p. 34-41), encontramos dois textos narrativos nos quais predominam expressões oriundas da língua kimbundu e nyaneka-humbi, entretanto, não há nenhuma referência a estas línguas, nem ao processo de formação destas palavras, nem tão pouco ao seu significado ou função no texto.

O primeiro texto, *Ngana Samba e os Ma-kishi*, foi adaptado a partir do livro *contos populares de Angola* de Héli Chantelain; e o segundo, *A triste sorte de Katumbo*, é igualmente um conto popular de origem nyaneka-humbi, adaptado a partir de António Fonseca.

O que prende a atenção ao lê-los é que, embora os textos sejam ricos em marcas de oralidade e unidades lexicais em línguas angolanas; hábitos e costumes do povo, como a cerimónia de alambamento (casamento tradicional); a sabedoria dos séculos na resolução dos problemas da comunidade, bem como o papel da mulher como continuadora da espécie humana; as questões de exploração do texto são bastante superficiais, voltadas apenas ao domínio da estrutura linguística, à descrição de personagens e à classificação das ações da narrativa. Não é mal que tais atividades tenham espaço na aula de análise do texto, entretanto não devem ser exclusivas nem as predominantes, porque não desenvolvem as habilidades linguísticas necessárias à comunicação e nem valorizam os conhecimentos prévios que o aluno já traz a partir do seu meio envolvente.

A nosso ver, a riqueza linguístico-cultural que os textos apresentam constitui uma oportunidade para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, cruzando-os com as informações contidas nesses mesmos textos. Nesse sentido, a leitura se converte em um momento de construção de saberes ao invés de uma simples recepção passiva por parte dos alunos.

## 2 A marginalização linguística como herança colonial

A interdição das línguas angolanas no contexto escolar que ainda se vive hoje é uma herança do sistema político colonial, cuja educação visava à alienação, à anulação dos hábitos e

costumes dos colonizados, remetendo-os exclusivamente ao domínio da cultura europeia por meio da qual se adquiria o estatuto de assimilado<sup>6</sup>.

Durante a época colonial, o conhecimento e o domínio da língua portuguesa eram a condição primária para a ascensão social, ao mesmo tempo que a comunicação nas línguas autóctones constituía uma ameaça para o governo colonial. Por exemplo, se o filho de um assimilado falasse uma língua nacional, seguramente, os seus pais teriam problemas com a polícia política portuguesa, incluindo a perda do estatuto de assimilado. Naquele contexto, “falar bem português” significava dominar toda a estrutura linguística, de modo a estar à vontade nela, a fim de evitar quaisquer interferências das línguas locais (Mingas, 2007).

Um dos documentos que evidencia essa exclusão linguístico-cultural é o Decreto 77 de 1921, de Norton de Matos, no qual era oficializada a língua portuguesa como instrumento único de ensino e manifestação cultural dos indígenas, ao passo que as línguas autóctones eram silenciadas, conforme se pode ler na citação abaixo:

Artigo 1º; ponto 3: “É obrigatório em qualquer missão, o ensino da Língua Portuguesa”;

Ponto 4: “É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira”.

Artigo 2º; “Não é permitido ensinar, nas escolas de missões, línguas indígenas”;

Artigo 3º “O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar no período do ensino elementar de Língua Portuguesa” (Mingas, 2007, p. 32).

Conforme o exposto acima, não havia espaço para as línguas angolanas no contexto educacional colonial e os falares que se desviavam da norma europeia eram designados “*pretuguês*” (falar português à moda dos pretos), e ridicularizados em peças de teatro, o que de certo modo contribuiu para que os pais assimilados fossem os primeiros a proibir o uso das línguas nacionais por parte dos seus filhos.

Entretanto, alcançada a independência de Angola a 11 de Novembro de 1975, os documentos oficiais e orientadores do processo de ensino-aprendizagem, designadamente, a Constituição da República de Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, os Programas Curriculares e os Manuais Didáticos continuam a privilegiar o ensino exclusivo da Língua Portuguesa, tal como era no período colonial, durante o qual a política educacional consistia na imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas locais, sendo a aplicação dessas medidas vigiada pela PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado).

No artigo 16º da Lei 32/20, Lei de Bases do Subsistema de Educação e Ensino em vigor, pode-se ler o seguinte:

1. O ensino deve ser ministrado em Português.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.
3. Sem prejuízo do previsto no nº1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola

---

<sup>6</sup> De acordo com Mingas (2007), a sociedade colonial era estratificada e havia segregação entre os portugueses e os angolanos. Estes últimos estavam divididos entre os assimilados e os indígenas, sendo que adquiriam o estatuto de assimilados aqueles angolanos que demonstravam já ter aprendido a língua, os hábitos e costumes europeus e, por isso, os seus filhos tinham o direito de frequentar as escolas conjuntamente com as crianças dos brancos, bem como a aquisição da nacionalidade portuguesa. Entretanto, dentro deste grupo, distinguem-se os assimilados ativos que, longe de serem alienados, procuravam apropriar-se de tudo quanto fosse possível aprender, com o objetivo de libertar o seu povo da dominação colonial.

nos diferentes subsistemas de ensino nos termos a regulamentar em diploma próprio.

4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o inglês e francês (Lei 32/20, *grifos nossos*).

Em relação à obrigatoriedade do ensino em português constante no ponto 1 e o carácter auxiliar/complementar das línguas nacionais (ponto 3), descritos na atual lei, pode-se compreender que a exclusão das línguas nacionais é uma atitude herdada da época colonial, pois, de acordo com Mingas (2007, p. 48), “no ensino primário colonial, a única língua ensinada era o português, à exceção das escolas missionárias onde a língua local poderia ser usada como meio de ajuda para facilitar a aprendizagem do português”. Como se pode ler acima (parte final do ponto 3), o ensino das línguas nacionais carece de uma regulamentação em diploma próprio, ao passo que o Estado promove políticas públicas para a massificação do ensino das línguas estrangeiras. Não constitui uma política linguística recente, pois, na época colonial, a partir do liceu (ensino secundário), os alunos já estudavam o francês ou inglês e alemão durante quatro anos e a escolha da língua dependia da especialidade que o aluno seguiria na formação universitária. O francês era para os alunos que se especializariam em filologia românica; e o inglês e alemão, para aqueles que iriam estudar a filologia germânica.

Pelo exposto acima e atendo-nos ao ponto 4 na atual lei, pode-se afirmar que, tanto na época colonial como no contexto hodierno, é mais fácil um angolano dominar e comunicar-se numa língua estrangeira do que nas línguas nacionais, pois desde sempre a política linguística nacional privilegiou o ensino da língua portuguesa em paralelo com as línguas estrangeiras, marginalizando as línguas angolanas.

### 3 Implicações do ensino exclusivo do português num contexto multilingue

Como não havia de ser diferente, o ensino monolíngue num contexto plurilingue acarreta algumas implicações para o sujeito que aprende a língua. Em relação ao ensino exclusivo da Língua Portuguesa (norma europeia), desde cedo, Agostinho Neto<sup>7</sup> já notara o carácter alienador de uma educação que não considera(va) os elementos locais e identitários dos nativos, ao fazer as seguintes afirmações:

Os nativos são educados como se tivessem nascido e residissem na Europa. Não compreendem esta gente que aqui habita, os seus costumes e idiosincrasia. Não têm tradições. Não têm orgulho da sua terra porque nela nada encontram de que se orgulhar; porque não a conhecem. Não têm literatura, têm a alheia. Não têm arte sua. Não têm espírito. Não adoptam uma cultura; adaptam-se a uma cultura (Neto, 1946, p. 3).

Nestas palavras, está contida a caracterização do sistema educativo colonial por meio do qual os angolanos aprendiam a história e geografia da metrópole em detrimento dos elementos culturais e identitários da sua própria terra. Essa era uma forma de silenciar o passado histórico de um povo por meio da educação.

Na cerimónia de Tomada de posse dos membros da União dos Escritores Angolanos, a 24 de novembro de 1977, o primeiro presidente de Angola declarou a necessidade da utilização das línguas nacionais nos subsistemas de educação e ensino, em reconhecimento da diversidade linguístico-cultural do país, conforme se pode ler abaixo:

---

<sup>7</sup> Político e nacionalista angolano, integrante da geração dos novos intelectuais que encabeçaram o processo de luta pela Independência Nacional, alcançada a 11 de novembro de 1975. Tornou-se no primeiro presidente da República, liderando o país até 1979, data da sua morte.

O uso exclusivo da Língua Portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável na nossa literatura, não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade, no país, mais tarde ou mais cedo devemos tender para a aglutinação de alguns dialectos para facilitar o contacto (Neto, 1977, p. 14).

Entretanto, decorridos 50 anos desde que Angola se libertou do jugo colonial português e assumiu os seus próprios destinos, o ensino oficial das línguas angolanas continua sendo um desafio, pois os documentos normativos privilegiam o ensino da Língua Portuguesa, a oficial e maioritária. Ao fazê-lo, o sistema educativo desencadeia inúmeros problemas de deslocação identitária para os alunos, sobretudo àqueles das zonas rurais onde há o predomínio das línguas angolanas, as quais constituem o meio de expressão e o conhecimento linguístico prévio das crianças ao entrar para a escola. De acordo com Kosi (2011), essa situação tende a agravar-se com a falta de gramáticas que considerem a situação linguística e o contexto cultural dos alunos, pois o ensino do português em Angola é baseado em gramáticas normativas portuguesa e brasileira.

Em relação aos problemas derivados do ensino exclusivo da Língua Portuguesa, num contexto multilingue como é o caso de Angola, Adriano (2014, p.120) diz que “na verdade, o ensino quase exclusivo da norma-padrão europeia marginaliza a(s) variedade(s) angolana(s) e, ao fazê-lo, marginaliza também quem a(s) fala”.

À luz do pensamento do autor, essa marginalização decorre fundamentalmente da estigmatização e rotulação de alunos que manifestam um saber linguístico diferente daquele contido nas gramáticas escolares<sup>8</sup> ou ainda daqueles que manifestam as interferências das línguas angolanas no uso do português. Essa visão social, que tende a se generalizar, é consequência de um discurso público, estereotipado e avaliativo sobre a(s) língua(s) e que se torna facilmente disponível e incorporável (Schlieben-Lange, 1993). Igualmente, essa realidade pode constituir uma violência simbólica para os alunos ao se lhes impor uma variedade linguística ou mesmo um universo cultural diferente do seu (Bourdieu, 2008).

Citando Marques (1983), Adriano (2014, p. 120-121) vai mais longe e assevera que:

A escola pode representar uma violência para a criança, na medida em que todo o seu universo psíquico, afectivo e relacional deverá ser elaborado, expresso e comunicado através de um outro código. Isto pode gerar inibições, frustrações e até dificulta o ritmo natural do seu desenvolvimento psíquico, chegando, em alguns casos, a rejeitar a escola.

Em linhas gerais, é notória a ausência de diretrizes que consideram o repertório linguístico dos alunos, de modo a promover um ensino mais inclusivo. A norma europeia é a única contemplada pela escola, apesar de esta acolher alunos com diversos perfis linguísticos, negando – desse modo, o princípio da adequação linguística ao contexto local.

### **3.1 O desempenho linguístico dos alunos no Relatório da Avaliação Nacional das Aprendizagens (2022-2023)**

Em relação aos problemas advindos do ensino exclusivo da Língua Portuguesa, num contexto multilingue, além das constatações de Adriano (2014) que aventam a possibilidade da marginalização do sujeito falante, o Relatório da Avaliação Nacional das Aprendizagens (2022-2023), elaborado pelo INADE (Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação), aponta para um fraco desempenho dos alunos da 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe das zonas rurais nos

---

<sup>8</sup> Como se disse acima, as gramáticas usadas para o ensino do português em Angola são a portuguesa e a brasileira, cujo contexto difere bastante da realidade sociolinguística do país.

domínios da Língua Portuguesa e Matemática. Apesar de não correlacionar o desempenho dos alunos com as suas línguas maternas, o relatório aponta para baixos níveis de proficiência em língua portuguesa, sobretudo para os alunos das escolas localizadas em áreas rurais, nas quais predominam as línguas angolanas, maternas de muitos alunos.

Os resultados da 6.<sup>a</sup> classe, em Língua Portuguesa, mostraram que a média de acertos obtida pelos alunos é de aproximadamente oito questões num universo de vinte e quatro. As questões mais acertadas foram as ligadas às habilidades de identificar o locutor ou interlocutor de um texto; identificar elementos comuns a dois textos; e localizar uma informação explícita em um texto, conforme espelhado na tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 - Habilidades com maior taxa de acerto, em Língua Portuguesa, na 6.<sup>a</sup> classe.**

Habilidades	Taxa de acerto
Identificar o locutor ou interlocutor de um texto	48%
Identificar elementos comuns a dois textos	45%
Localizar uma informação explícita em um texto	42%

Fonte: INADE, (2024).

Por outro lado, em relação às habilidades com menor taxa de acerto, o relatório evidenciou que os alunos da 6.<sup>a</sup> classe tiveram muitas dificuldades em responder às questões que requerem o uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação e não apenas a extração de informações explícitas no texto. Por exemplo, na habilidade que requeria o reconhecimento da finalidade de um texto e identificar o contexto de uso de uma determinada linguagem ou expressão, os alunos apresentaram uma taxa muito baixa de acerto, o que pode indiciar a pouca exposição dos alunos a diferentes tipologias textuais, ou ainda denunciar a prática de um ensino que dá pouca ênfase à variação linguística, pautando exclusivamente pelo ensino da norma padrão. A tabela 2, a seguir, ilustra essa realidade.

**Tabela 2 – Habilidades com menor taxa de acerto, em Língua Portuguesa, na 6.<sup>a</sup> classe.**

Habilidades	Taxa de acerto
Diferenciar um fato de uma opinião em um texto	17%
Inferir informação implícita num texto	38%
Identificar o contexto de uso de uma determinada linguagem	32%

Fonte: INADE (2024).

Os resultados constantes desse relatório evidenciam que o ensino exclusivo da Língua Portuguesa (apenas pelo eixo metalinguístico) não está a alcançar os objetivos definidos, uma vez que, ao concluir o ensino primário (6.<sup>a</sup> classe), os alunos ainda apresentam dificuldades no uso efetivo da língua em diferentes contextos comunicativos. A análise global dos resultados do relatório indica uma disparidade entre as áreas urbanas e rurais, com resultados menores para as áreas rurais com uma diferença de até três questões. Dito doutro modo, as médias de acertos dos alunos da 6.<sup>a</sup> classe, em áreas rurais, é menor do que os resultados da 4.<sup>a</sup> classe para a área urbana (INADE, 2024, s/p). Sendo mais pragmático, o desempenho linguístico de um aluno da 6.<sup>a</sup> classe em contexto rural pode ser comparado ao de um aluno da 3.<sup>a</sup> classe em contexto urbano.

A par das assimetrias regionais entre as zonas urbanas e as rurais, em que as primeiras têm maiores condições de infra-estruturas do que as últimas, acredita-se que as barreiras linguísticas devem ser outro fator a considerar, pois, nas zonas mais afastadas das cidades predominam as línguas angolanas, as quais constituem o conhecimento prévio dos alunos, sobre os quais se assentam as novas aprendizagens ministradas pela escola. Entretanto, o ensino é exclusivamente ministrado em LP (norma europeia), aumentando-se assim a distância linguístico-cultural com a realidade social dos alunos. O silenciamento sobre as línguas nacionais encobre fatores essenciais de explicação do fracasso escolar. Como medida pedagógica, fica clara a necessidade da adoção de

políticas educacionais voltadas a transformar a escola num espaço de continuidade das aprendizagens adquiridas pelo aluno a partir do seu ambiente familiar.

### 3.2 Política e planificação linguística em Angola

Apesar das práticas de silenciamento linguístico herdadas do período colonial que vimos apresentando até agora, torna-se necessário enumerar algumas ações e iniciativas que têm sido tomadas pelo Estado angolano no sentido de preservar, valorizar e incluir as línguas angolanas no sistema de educação e ensino, constituindo-se numa “possível” política linguística.

Calvet (2002, p. 145) define a política linguística como sendo o “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e a vida social”. Igualmente, distingue-a do planeamento linguístico que é a implementação prática de uma política linguística, ou seja, a passagem do plano teórico à ação.

Para o caso de Angola, após o alcance da independência, em 1975, a opção linguística cingiu-se na adoção do português como língua oficial, embora não fosse a mais falada na época. A escolha foi sob a égide de que não havia em Angola uma língua “nacional” que pudesse garantir a unidade entre os diversos grupos etnolinguísticos. Verdade ou não, o certo é que o país continua tendo o português como a única língua oficial, de escolarização e de todos os atos administrativos, relegando as línguas angolanas para um futuro incerto.

Um dos grandes marcos dentro da política linguística nacional, após a conquista da independência, foi a criação do Instituto Nacional de Línguas (INL), em 1978, através do Decreto n° 62/78, de 6 de Abril, e que mais tarde passou a designar-se Instituto de Línguas Nacionais, cujos objetivos consistem em:

Estudar cientificamente as línguas autóctones, iniciando pelas que têm maior representatividade numérica;  
Contribuir para a normalização destas línguas;  
Projectar uma ampla utilização em todos os sectores da vida social e desenvolver estudos sobre as tradições orais, recolhendo ‘textos’ orais das comunidades socioculturais de Angola (Coelho, 2022, p. 129).

No cumprimento dos seus objetivos, justamente no ano da criação, o Instituto de Línguas Nacionais procedeu à revisão dos sistemas fonológicos e projetos de alfabetos de 6 principais línguas, designadamente: o umbundu, kimbundu, kikongo, cokwe, mbunda e oshikwanhama, cujas regras de transcrição foram aprovadas a título experimental pela resolução n° 3/87, de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros.

Apesar de algumas controvérsias que se levantam em relação ao sistema de representação gráfica dessas línguas, sublinhe-se que, com a criação destes instrumentos, o Instituto colocou à disposição da comunidade académica um código prático que facilita a leitura e a escrita das línguas nacionais, estimulando, desse modo, a investigação científica e a produção literária nessas línguas. De igual modo, o trabalho feito por este instituto, embora na fase inicial tenha abrangido um número limitado de línguas, relança as possibilidades de o Estado, através do Ministério da Educação, inserir essas línguas no sistema nacional de educação e ensino e continuar a estudar cientificamente as outras línguas, incluindo as do tronco khoisan sobre as quais pouco se sabe.

### 3.3 Tentativa de inserção das línguas angolanas no Sistema de Educação e Ensino

Os questionamentos e críticas sobre o baixo rendimento escolar que têm sido imputados ao ensino monolíngue em Angola fizeram com que de 2004 a 2010 surgisse o Projeto de Ensino Bilíngue baseado na Lei 13/2001, Lei de Base do novo Sistema de Ensino, que ficou conhecido por “Reforma Educativa”. O referido projeto, sob tutela pelo Ministério da Educação, visava à

inserção das línguas nacionais no ensino primário. Através de um trabalho feito pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), experimentou-se o ensino de línguas nacionais em sete províncias, da 1.<sup>a</sup> à 3.<sup>a</sup> classes, seguindo as zonas de maior predominância das línguas nacionais. Assim, o cokwe foi experimentado na Lunda-Sul, o kikongo no Zaire, o kimbundu no Kwanza-Norte, o ngangela no Kuando-Kubango, o olunyaneka na Huíla, o umbundu no Huambo e o oshikwanyama no Cunene (Bernardo, 2018).

A adoção dessa estratégia visava responder à heterogeneidade linguístico-cultural que caracteriza o país, sendo que nas zonas rurais existem muitos alunos cujo primeiro contato formal com o português ocorre no ambiente escolar. Bernardo (2018, p. 77), citando Paxi (2017), diz que a “recomendação tinha como finalidade suprimir os impedimentos linguísticos tidos como barreira para a concretização da educação dos alunos, uma vez que o uso de línguas nacionais foi tido como um dos principais motivos do insucesso escolar que se repercute no abandono escolar”. Desse modo, por meio da introdução dessas línguas, primeiro, como objeto de aprendizagem (disciplinas) e, segundo, como instrumento de ensino e aprendizagem (sendo que outras matérias seriam também ensinadas em línguas nacionais).

De acordo com Bernardo (2018), no ano de 2007, de forma experimental, o INIDE resolveu adotar como critério a seleção de três escolas por cada província, distribuídas em três áreas, (rural, periférica e urbana). Cada escola teve cinco turmas atendidas, o que totalizou quinze, e igual número de professores por região linguística. Ao todo, o projeto atendeu 5.250 alunos, conforme se pode ver na tabela 3, a seguir.

**Tabela 3 - Lista de zonas provinciais com o projeto de ensino bilíngue em 2007**

Nº	Línguas	Zona de experimentação	Nº de Escolas	Nº de Professores	Nº alunos
1	Cokwe	Lunda-Sul (Saurimo)	3	15	750
2	Kikongo	Mbanza Kongo	3	15	750
3	Kimbundu	Cuanza Norte	3	15	750
4	Ngangela	Cuando Cubango (Menongue)	3	15	750
5	olunyaneka	Huíla (Lubango)	3	15	750
6	Oshiwambo	Cunene (Onjiva)	3	15	750
7	Umbundu	Huambo	3	15	750
<b>TOTAL</b>			21	105	5.250

Fonte: Bernardo (2018, p. 78).

Esperava-se que a partir do ano letivo de 2009, ou seja, dois anos após a implementação, o projeto abrangesse todo o território nacional. Entretanto, assim não aconteceu, o projeto não produziu os efeitos desejados e chegou a falhar, pois não se generalizou.

Os resultados preliminares da primeira fase de experimentação do projeto, de acordo com Bernardo (2018), Chicumba (2019) e com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), foram positivos, pois, ao incidir sobre a primeira e segunda classes, ou seja, no processo de alfabetização e educação de adultos, permitiu a capacitação de 105 professores e a redução do índice de analfabetismo até então prevacente no seio das comunidades falantes de línguas angolanas.

Entretanto, pelo fato de o modelo bilíngue adotado ter consistido em tornar as línguas nacionais em disciplinas do currículo, ao invés de reconhecê-las como meio de instrução, tal projeto não teve os resultados esperados. Algumas razões que levaram ao fracasso são as seguintes:

- (I) Indefinição do estatuto das línguas nacionais – necessidade do diploma legal (Lei, Decreto, Código) para que as línguas tenham utilidade social como tal;

- (II) Carência de um estudo prévio que compreendesse a tipologia do modelo de ensino bilíngue a adoptar em Angola pelo facto dos alunos não necessitarem do ensino de línguas nacionais como disciplina, mas como meio de ensino;
- (III) Falta de criação de condições humanas, técnicas e didáticas, antes da sua execução prática;
- (IV) Ausência de um modelo do projecto de ensino bilíngue preocupado em ajustar o plano curricular com as culturas e identidades das comunidades, pois que, preservaria os hábitos, costumes e garantiria competências fundamentais para a vida aos indivíduos (Bernardo, 2018).

Os fatores expostos acima reafirmam a necessidade e a pertinência da criação não apenas de uma política precisa que ajude a mitigar o problema da indefinição de estatuto das línguas angolanas, mas também de um planeamento linguístico que se consubstancie em ações concretas voltadas ao cumprimento da alínea n) do artigo 21º da CRA, o qual diz que uma das tarefas fundamentais do Estado é “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”(Angola, 2010). Reafirmamos aqui que até ao momento não são suficientemente visíveis os mecanismos que visam assegurar a sua valorização e promoção como línguas de identidade nacional. Logo, qualquer política linguística voltada à inserção das línguas angolanas no sistema de educação e ensino deve partir da criação de condições humanas, técnicas e didáticas, antes da sua execução prática.

### Considerações finais

Em suma, percebe-se, então, a partir dos documentos oficiais analisados, que o ensino do português em Angola ignora a pluralidade linguística, tomando, quase sempre, as línguas angolanas ou o português falado em Angola como variedades linguísticas inferiores em relação à norma europeia. A valorização do capital linguístico do aluno e a conseqüente incorporação das línguas angolanas no sistema de educação e ensino seriam passos fundamentais para o ensino da L.P em contexto multilingue.

A análise documental realizada evidencia uma contradição fundamental entre os dispositivos legais que proclamam a valorização das línguas nacionais e a prática educacional hegemónica que privilegia exclusivamente a língua portuguesa, especialmente em sua variante europeia. Apesar de reconhecidas constitucionalmente como património cultural e instrumentos de identidade nacional, as línguas angolanas continuam a ocupar um lugar marginal no sistema educativo, sendo excluídas dos currículos formais, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas.

O silenciamento das línguas nacionais no espaço escolar compromete não apenas o direito à educação de qualidade, mas também a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize os saberes e identidades linguísticas dos seus alunos. A imposição da norma-padrão europeia como única via legítima de escolarização não apenas distancia a escola da realidade sociolinguística dos estudantes, como também pode configurar um tipo de violência simbólica, resultando em baixos desempenhos acadêmicos, perda de autoestima e deslocamento identitário.

Diante disso, reafirma-se a urgência da adoção de políticas públicas que viabilizem a inserção efetiva das línguas nacionais nos diferentes níveis de ensino, por meio da formação de professores bilíngues, elaboração de materiais didáticos adequados e flexibilização curricular. Mais do que uma questão de política linguística, trata-se de um imperativo ético e pedagógico: garantir que a escola funcione como um espaço de reconhecimento, valorização e emancipação das diversas vozes que compõem o tecido social angolano. Ao dar lugar às línguas nacionais, a escola amplia sua capacidade de ensinar e aprender, promovendo uma educação plural, equitativa e socialmente referenciada.

**Referências bibliográficas**

ADRIANO, Paulino Soma. **Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola: Divergências em relação à norma europeia** (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora. 2014. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11802/1/Doutoramento\\_Paulino%20Adriano.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11802/1/Doutoramento_Paulino%20Adriano.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda. Assembleia Nacional, 2010.  
BARZOTTO, Valdir Heitor; SOUZA, Sheila Perina de. Quando a morte encontra as línguas, elas estão vivas. 2022. **Revista del CESLA**, vol. 30, pp. 177-188, 2022 Uniwersytet Warszawski Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243374728012>.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. **Política Linguística para o Ensino Bilíngue em Angola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução. Marcos Marcionilo. São – Paulo. Parábola Editorial, 2002.

CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/37927>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

COELHO, Vuninga. A problemática das línguas nacionais em Angola. 2022. *In*: CARVALHO, Paulo de; QUINO, António. (Orgs.). **Letras sobre as línguas de Angola**. Luanda. Academia Angolana de Letras, 2022, p.121-152.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez editora. 1989.

INIDE. **Avaliação Nacional das Aprendizagens 2022-2023 – Análise dos Resultados**. Luanda: MED. 2024.

INIDE/MED. **Programa de Língua Portuguesa – 7ª, 8ª e 9ª classes**. Luanda. Editora Moderna. 2019.

KOSI, Eugénia Emília Sacala. Ainda na onda de uma gramática do além-mar. *In*: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (Orgs.). **O Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. São Paulo: Opção, 2011. p. 195-215.

LEI nº32/20 – Lei de Bases do Subsistema de Educação e Ensino de 12 de Agosto: que altera a Lei nº17/16 de 7 de Outubro. **Diário da República**, 1ª série – Nº 123. (2020). Luanda: Imprensa Nacional – EP.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual de Língua Portuguesa da 9ª classe**. Luanda: Editora das Letras. 2014.

MINGAS, Amélia. **Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda**. 2ª edição Luanda: Edições Chá de Caxinde. 2007.

NETO, Agostinho. “Uma Causa Psicológica: A ‘Marcha’ para O Exterior.” **O Farolim**, março: 3. 1946. Disponível em: [https://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/img/1412217636\\_fim-de-semana\\_27.09.2020.pdf](https://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/img/1412217636_fim-de-semana_27.09.2020.pdf). Acesso em: 18 jun. 2024.

NETO, Agostinho. **Sobre a Literatura**. Luanda. INALUD. 1977.

QUINO, António. Pertinência de uma política linguística à dimensão de Angola. 2022. *In*: CARVALHO, Paulo de; QUINO, António. (Orgs.). **Letras sobre as línguas de Angola**. Luanda. Academia Angolana de Letras, 2022, (p.82-83).

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **A História do falar e história da lingüística**. Tradução de Fernando Tarallo *et al.* Campinas: EDUNICAMP. (1993 [1983]).

SOUZA, Sheila Perina. **Imagens de língua: um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (2020).

Submetido em 31/07/2025  
Aceito em 02/06/2026