

LÍNGUA E CULTURA ANGOLANA NO CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DADA À CULTURA ANGOLANA NO LIVRO DIDÁTICO

ANGOLAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE CONTEXT OF TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: A STUDY ON THE APPROACH GIVEN TO ANGOLAN CULTURE IN THE TEXTBOOK

Eduardo Kayulula Caiombe (ISCED – SUMBE)¹

Nora Monteiro Pinto de Almeida (UFPA)²

Resumo: O presente estudo aborda questões ligadas à língua e à cultura angolana no contexto de ensino. Seu principal objetivo é analisar como a relação entre esses dois elementos é tratada no livro didático de Língua Portuguesa, com o intuito de compreender a concepção de linguagem que fundamenta o ensino dessa disciplina em Angola e os reflexos para o trabalho docente. A pesquisa situa-se no campo dos estudos linguísticos, e o quadro teórico mobilizado volta-se para a área de ensino-aprendizagem, com ²destaque para as noções de língua e cultura, a partir de Geraldi (1999) e Bittencourt (2008), respectivamente. Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que tem como principal objeto de investigação o livro didático de Língua Portuguesa – 7.^a Classe, de Angola. Especificamente, a pesquisa volta-se para as atividades de estudo e compreensão textual, questões de funcionamento da língua e propostas de atividade de escrita situados na 1.^a unidade da referida obra. A partir da análise realizada, conclui-se que o tratamento dado às questões de linguagem presentes no material didático em questão refletem a concepção de língua adotada pelas orientações curriculares em Angola, com implicações importantes para o ensino dessa disciplina, uma vez que tal abordagem não leva em conta os estudos recentes na área das ciências da linguagem, principalmente no que diz respeito à perspectiva de ensino de base sociointeracionista.

Palavras-chave: ensino da língua portuguesa; livro didático; cultura angolana; concepções de linguagem.

Abstract: This study addresses issues related to Angolan language and culture within the context of teaching. Its main objective is to analyze how the relationship between these two elements is treated in a Portuguese Language textbook, aiming to understand the conception of language that underlies the teaching of this subject in Angola and its reflections on teaching practice. The research is situated in the field of linguistic studies, and the theoretical framework mobilized focuses on the area of teaching-learning, with emphasis on the notions of language and culture, drawing from Geraldi (1999) and Bittencourt (2008), respectively. Regarding theoretical-methodological procedures, it is a bibliographic and documentary research, whose main object of investigation is the Portuguese Language textbook – 7th Grade, from Angola. Specifically, the research focuses on study and textual comprehension activities, language functioning issues, and writing activity proposals located in the 1st unit of the aforementioned work. Based on the analysis carried out, it is concluded that the treatment given to the language issues present in the

¹ Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências e Educação do Sumbe (ISCED - SUMBE). E-mail: caiombe1986@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0608-2713>

² Doutora em Letras - Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGL - UFPA). Docente da Faculdade de Letras – Língua Portuguesa (UFPA). E-mail: noraalmeida@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4073-0374>.

textbook under analysis reflects the conception of language adopted by the curricular guidelines in Angola, with important implications for the teaching of this subject, since such an approach does not take into account recent studies in the area of language sciences, mainly regarding the socio-interactionist teaching perspective.

Keywords: portuguese language teaching; textbook; Angolan culture; language conceptions.

Introdução

Angola é um país caracterizado pelo multilinguismo, além do português, que goza do estatuto de língua oficial e de ensino, falam-se outras línguas, majoritariamente de origem africana. Esses idiomas constituem o repertório linguístico e cultural do povo angolano, pois é por meio deles que os falantes manifestam seus hábitos, costumes e tradições. Nesse contexto, compreendemos que para ensinar a língua portuguesa em um cenário multilíngue, é necessário assumir uma concepção de linguagem que considere o ensino voltado à realidade sociocultural do aluno, compreendido como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Geraldi (1999), os conteúdos ensinados, o enfoque dado a eles, as estratégias de trabalho com os discentes, a bibliografia utilizada e os demais aspectos de ordem teórica e metodológica assumidos pelo professor se traduzem em práticas docentes em sala de aula que precisam corresponder a um "para quê", o que envolve uma concepção de linguagem e um posicionamento a respeito do papel social da educação.

O trabalho está dividido em duas partes: a primeira refere-se à fundamentação teórica, na qual discutimos sobre o ensino da Língua Portuguesa em Angola, as concepções de linguagem e sobre o papel do livro didático na sala de aula a partir dos estudos de Tĩmbane *et al.* (2021), Fuza *et al.* (2011) e Bittencourt (2008). Na segunda parte, tratamos da metodologia e da análise dos dados do *corpus* da pesquisa, momento em que apresentamos o tipo e o objeto de estudo, sua composição e os procedimentos adotados. No que diz respeito à análise dos dados, fizemo-la a partir do livro didático dessa disciplina, com destaque para a organização dos conteúdos, a análise do texto "A árvore" e as atividades propostas para o referido texto.

1 Fundamentação teórica

1.1 Ensino de Língua Portuguesa em Angola

Neste trabalho, interessa-nos problematizar o ensino da Língua Portuguesa com base nos estudos linguísticos, relacioná-lo às orientações curriculares para o ensino dessa disciplina em Angola e refletir sobre tangenciamento do trabalho docente por diferentes orientações teóricas. Segundo Possenti (2011), considerando que os falantes não falam uma língua uniforme e não se expressam sempre da mesma maneira, a língua é o conjunto das variedades utilizadas por determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes ao mesmo sistema linguístico.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que, para que um professor ensine um idioma, é importante, primeiramente, ter uma concepção clara sobre ele. No caso do ensino de língua, com base nos estudos linguísticos atuais, recomenda-se concebê-la como um sistema heterogêneo, historicamente situado; ou seja, deve-se considerar a língua como um fato social que veicula, além de informações referenciais, significados sociais, estilísticos e culturais, em um modo de ação dos interlocutores refletidos em diferentes funções da linguagem.

Em Angola, o contato com a língua portuguesa ocorreu durante a colonização, inicialmente, como fruto do contato entre os portugueses e o povo autóctone. Entretanto, após

algumas centenas de anos, a população originária do país viu-se forçada a aprender a língua do colonizador e a deixar de lado seu próprio idioma, fato que se reflete até hoje na política educacional do país.

O idioma imposto pelo colonizador é hoje o principal veículo de instrução em Angola e, ao mesmo tempo, a disciplina curricular ensinada em todos os subsistemas de ensino. Ocupa lugar de destaque na política linguística do país, com o estatuto de língua oficial e língua de ensino, isto é, a única a ser aprendida em todas regiões, mesmo diante de várias línguas africanas faladas pela população angolana e que representam a cultura e a identidade dessa população.

De acordo com Augusto (2023), “o ensino da língua portuguesa em Angola, na era pós-colonial, urge como uma necessidade, visto que é a língua oficial de Angola, veiculando como símbolo de unidade nacional e de suporte ao sistema de ensino escolar”. Apesar dessa afirmação, pensamos que o fundamento da oficialização da referida língua não se deu pelo fato de surgir nos primeiros anos da independência, uma vez que o seu ensino remonta há muitos anos antes da conquista da independência. Na verdade, o fato de a língua portuguesa ser estabelecida como única língua de estado e de ensino não se deve ao pensamento de unidade nacional, como se propaga, mas, sim, por questões meramente políticas.

Para uma abordagem sobre a situação do ensino da língua portuguesa em Angola, importa, antes, pensar em que contexto ela está inserida, pois, como sabemos, isso influencia fortemente a realização de qualquer atividade. No caso angolano, caracteriza-se pelo multilinguismo, uma vez que, além do português, existem outras línguas africanas usadas no dia a dia, no cotidiano das famílias e das comunidades. O que justifica a existência, em quase todos os subsistemas e níveis de ensino, de turmas com alunos de características diferentes, do ponto de vista linguístico, isto é, alguns que possuem o português como língua materna e outros como língua segunda ou terceira. Essa situação faz com que a forma de ensiná-la gere controvérsias no seio dos estudiosos e professores do ramo da Linguística, ponto que é discutido e refletido neste trabalho.

Autores como Mingas (1998) e Timbane *et al.* (2021) têm problematizado não o ensino da língua portuguesa, mas as políticas linguísticas em Angola, pois, na visão desses autores, a não valorização das línguas africanas e o uso de metodologias que não levam em conta o contexto linguístico do aluno, vem contribuindo para o insucesso de ensino da referida disciplina.

Diante desse cenário, alinhamo-nos à perspectiva defendida pelos autores, pois, em nosso entender, a língua não deve ser encarada apenas como um sistema de comunicação, mas, sobretudo, como elemento que faz parte da cultura e identidade de um povo. Logo, ao ensiná-la, torna-se imprescindível considerar o contexto linguístico da comunidade em que o aluno está inserido, uma vez que as escolas angolanas, de modo geral, são frequentadas por estudantes vindos de diversas matrizes que compõem o mosaico sociolinguístico e étnico do país. São alunos que, muitas vezes, não têm o português como língua materna e entram em contato com ela apenas em contexto escolar, já que, para alguns, nem mesmo nas famílias se fala o português.

Segundo Mingas (1998), para que a criança concretize uma ação verbal, será necessário realizar uma seleção em sua memória lexical, pois cada item a ser utilizado tem uma função específica na mensagem transmitida. No caso da criança angolana, principalmente se for oriunda da zona rural, se em sua memória lexical existirem somente itens de uma língua africana e ela tiver que os verbalizá-los a partir de uma língua que não domina - por exemplo, em português -, a situação pode ocasionar conflito interno e limitações de várias ordens. Isso não significa que as línguas africanas limitam a aprendizagem do português, mas, pode explicar que por constituírem a base lexical dessa criança, podem manifestar-se em qualquer situação de diálogo, tanto por via oral quanto escrita.

Um dado que chama a atenção em relação às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa levantadas pelo autor, é que elas não foram apresentadas apenas por alunos que tem o português como língua segunda, também foram registradas ocorrências em estudantes que o tem

como língua materna. Isso nos faz pensar que podem existir outras questões envolvidas, de ordem teórica e metodológica, como a concepção de linguagem oficialmente adotada, frequentemente voltada para o protagonismo da norma-padrão e para a complexidade de sua estrutura gramatical.

O argumento vai ao encontro das reflexões de Timbane *et al.* (2021), quando afirmam que tais dificuldades surgem devido à norma-padrão do português que é exigida pela escola, uma vez que ela não reflete a real construção gramatical do contexto do aluno, ou seja, não espelha a realidade da comunidade de fala a que o sujeito pertence. Por tratar-se de uma norma artificial, não seria a língua materna de falante algum. Daí que, mesmo para aqueles que falam o português em casa, ou que se julgam ter o português como língua materna, há muitas dificuldades para se comunicar em contextos formais.

De modo geral, as principais dificuldades dos alunos estão relacionadas à produção oral e escrita. Em relação ao oral, os problemas elencados relacionam-se, sobretudo, às atividades avaliativas orais, quando lhes é solicitado a exposição de ideias em público ou a apresentação de trabalhos escolares, com destaque para : a concordância verbal e nominal, a pronúncia incorreta de palavras e a fraca capacidade de argumentação devido às limitações de vocabulário. Já no caso da escrita, os alunos apresentaram dificuldades ortográficas, além de problemas de coesão e coerência textual.

Diante desse contexto, consideramos importante refletirmos sobre as orientações teórico metodológicas que fundamentam documentos oficiais, materiais didáticos e a formação de professores da referida disciplina em Angola, o que pode ser visto na análise do *corpus* deste trabalho, uma vez que o livro didático estudado faz parte das orientações vigentes pelo programa educacional do governo angolano para esse componente curricular. Pois, a partir dessa perspectiva, a disciplina assume um caráter prescritivo – uma concepção de linguagem - conforme afirma Geraldi (1999), já que tem como principal objetivo a memorização de conceitos e normas gramaticais do português padrão, de forma mecanizada e fragmentada, sendo o aluno levado a decorá-las sem necessariamente compreendê-las ou relacioná-las com o contexto de uso ou seus conhecimentos prévios.

1.2 Concepções de linguagem, leitura e ensino de Língua Portuguesa

É sabido que as orientações teórico-metodológicas adotadas oficialmente por um sistema de ensino, a partir dos currículos, documentos e programas, refletem-se diretamente nos livros didáticos, nos conteúdos selecionados, no enfoque que se dá a eles, nas estratégias utilizadas, na bibliografia escolhida e no sistema de avaliação adotado, entre outras escolhas escolares.

A partir disso, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política, o que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade, além de estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. No caso do ensino da disciplina Língua Portuguesa, o professor precisa conceber uma perspectiva que lhe sirva de base teórico-metodológica para as escolhas que fará em sua atividade docente. Segundo Geraldi (1999), essa teoria ou visão que cada um de nós (professores) tem sobre a língua é denominada concepção de linguagem. O estudioso discute a temática e suas implicações para o trabalho em sala de aula, a partir da apresentação de três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

De acordo o autor, na primeira concepção de linguagem **a língua é vista como expressão do pensamento**. Essa perspectiva tem como base os estudos linguísticos tradicionais, segundo os quais a linguagem seria gerada no interior da mente de um indivíduo, considerando isoladamente o contexto em que está inserido e independentemente dos outros falantes. É uma lógica que se fundamenta na ideia de que a linguagem é reflexo direto do processo cognitivo e

que se materializa a partir do domínio de regras da gramática normativa/prescritiva para falar e escrever “bem”.

Na segunda concepção, temos uma compreensão da **língua como instrumento de comunicação**. Fuza *et al.* (2011) afirmam que essa abordagem está ligada à teoria da comunicação, segundo a qual a língua é vista como um sistema de códigos, isto é, um conjunto de signos que se combinam a partir de regras que são capazes de transmitir, do emissor ao receptor, determinada mensagem. Como esta compreensão parte do princípio de que a linguagem nasce da fala, a descrição da língua em uso será uma prioridade. Com isso, mais uma vez temos o protagonismo da gramática, com aulas de língua portuguesa voltadas para exercícios de memorização de suas regras, por entender que o código precisa ser internalizado pelo aluno.

Seguimos para a terceira abordagem, segundo Geraldi (1999), **a concepção de linguagem fundamentada nos princípios do interacionismo sociodiscursivo bakhtiniano**, que possibilitaria mais do que a transmissão de informações entre emissor e receptor, por entender que durante a comunicação o falante não apenas comunica, mas age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. A partir dessa compreensão, o ensino da disciplina não deve ser apenas o conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, aprender a utilizá-la em situações de interação social distintas, refletindo de forma crítica sobre seus usos.

De acordo com Travaglia (2001 *apud* Lusseviciueno, 2014) a perspectiva fundamenta-se em dois pressupostos que a distinguem das outras concepções anteriores: em primeiro lugar, ela contesta a ideia de que a linguagem é um produto pronto e acabado, gerado na mente de um indivíduo e captado por outro; e, em segundo, recusa a ideia de que a linguagem pode ser compreendida como um bloco de mensagens estruturado em um código, para ser remetido por um indivíduo, por meio de um canal, e recebido por outro indivíduo em forma de sinais que serão decodificados.

Geraldi (1993) sustenta que o texto deve ser o protagonista das aulas de ensino de línguas, por considerá-lo em sua condição de enunciado, e que a prática da análise linguística deve ser feita em articulação com as práticas de leitura e produção de textos. Nesta proposta, o trabalho com a gramática volta-se para uma abordagem textual, o que vai além dos aspectos formais da língua, pois objetiva potencializar o aluno para que seja capaz de tomar decisões efetivas – ao selecionar, comparar e avaliar conscientemente os recursos da linguagem – de acordo com a necessidade de interação estabelecida socialmente.

Com base nas reflexões feitas até o momento, e de sua relação com nosso objeto de estudo, entendemos que a concepção de linguagem assumida pelo professor terá implicações importantes em sala de aula, com efeitos em todas as etapas de seu fazer docente e objetivos de ensino. No caso de Angola, especificamente, por considerar a diversidade linguística e cultural que caracteriza o contexto angolano e a necessidade de uma abordagem reflexiva que considere registros frequentemente negligenciados nas aulas de língua, alinhamo-nos à terceira concepção de linguagem.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, voltamo-nos para os estudos de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), autores que discutem este eixo a partir de diferentes mecanismos de processamento textual e consideram a atividade de leitura em três níveis - leitura compreensiva, leitura inferencial e leitura interpretativa - abordagem que será discutida e relacionada aos dados analisados ao longo deste artigo.

1.3 O livro didático e seu papel no sistema de ensino e educação

A educação formal realiza-se por meio de vários instrumentos, que visam a concretização das políticas de um Estado para com o seu povo. Esses instrumentos são, essencialmente, os currículos de ensino, os programas e os manuais de disciplinas ou livros

didáticos. Entre os citados, especificamente, interessa-nos problematizar o lugar ocupado pelo livro didático nas aulas de língua, com destaque para a sua relevância social, pedagógica e política nas relações de ensino-aprendizagem.

Segundo Bittencourt (2008), o livro didático é um instrumento de disseminação de valores ideológicos que contribui para manutenção do poder político, além de ser uma mercadoria para fins econômicos. Numa perspectiva político-econômica, o conceito dado pelo autor encontra respaldo, na medida em que o governo, representado pelo Ministério da Educação, seria o responsável pela concepção, produção e distribuição desse material didático.

Noutra visão, referente aos sujeitos mais visíveis do processo de ensino-aprendizagem e dignos consumidores do livro didático, dentro e fora da sala de aulas, no caso, professores e alunos, esse material configura-se como um instrumento de controle resultante do poder político, uma vez que decide e determina o que deve ou não ser ensinado, como deve ser ensinando e o que deve ser aprendido (Bittencourt, 2008). Em sua análise, o livro didático deve ser entendido em três dimensões: material, pedagógica e de valores, conforme veremos a seguir.

Na dimensão pedagógica, o livro didático constitui um suporte de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos, isto é, trata-se de um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais determinados pelo Estado, que interfere diretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados, além de estabelecer critérios institucionais para avaliá-lo. Além dos conhecimentos escolares, o livro didático é também pode ser visto como um suporte de métodos pedagógicos, pois contém atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo, como forma de avaliação do conteúdo escolar pelo professor.

No que diz respeito aos valores, Bittencourt (2008) considera o livro didático como veículo de um sistema de valores, de ideologia e da cultura de determinada época e sociedade, que pode funcionar como uma espécie de objeto cultural, como instrumento da ideologia e da perpetuação de um modelo de ensino, ao propagar valores e ideologias.

Em conformidade com o exposto pela autora, compreendemos o livro didático como o reflexo direto de um programa de educação e de ensino institucionalizado, elaborado a partir de um currículo concebido pelo governo e que reproduz, implicitamente, políticas, estratégias e metas de um poder central, além de ser um produto com fins lucrativos. No caso de Angola, as decisões que orientam a produção desse material, refletem os valores de determinado grupo social e ganham caráter oficial ao transformarem-se em diretrizes nacionais para o ensino. Nesse contexto, o professor pode ser visto como perpetuador da cultura dominante, ao ocupar o papel de reprodutor de valores culturais, informações e ideologias.

A exemplo disso, podemos citar o o livro didático proposto pelo sistema educativo angolano, e objeto de estudo deste trabalho, cuja representação cultural que se sobressai é a cultura portuguesa, e não a angolana, conforme veremos a seguir.

2 Análise dos dados

O livro didático de língua portuguesa da 7ª classe está organizado em seis unidades, das quais, cinco correspondem às tipologias textuais (texto narrativo, descritivo, poético, informativo e injuntivo/apelativo) e uma diz respeito aos conteúdos gramaticais programados para essa classe. Quanto às unidades textuais, o livro é composto por, aproximadamente, 63 textos, dos quais 19 são de autores angolanos e tratam dessa cultura.

Em relação aos procedimentos metodológicos, dos 63 textos do livro didático, selecionamos um para nosso estudo, por sua representatividade em relação ao temática discutida neste trabalho: o tratamento dado à cultura angolana no referido material didático. Nesse processo, inicialmente analisamos os elementos representativos da língua e da cultura angolana, em seguida, a partir das questões de compreensão do texto, de funcionamento da língua e das atividades de escrita, discutimos a forma como esses elementos são tratados no livro didático.

O recorte selecionado está localizado na primeira unidade da obra, a de textos narrativos. Esta unidade inicia com um texto escrito por Boaventura Carrdoso, autor angolano, vem acompanhada da fotografia de uma árvore e da vegetação local. O texto chama-se “A árvore” (Mesquita; Pedro, 2014):

A ÁRVORE

Caminhantes. Vinham de muitos caminhos. Passavam e repassavam e olhavam: atónitos. Caminhavam caminhos de muitos caminhos: e vinham. E paravam e olhavam e retomavam: caminhos, caminhantes. Uns passavam com o Tempo e passavam e outros vinham com o Tempo e vinham. Só a árvore é que não passava e não vinha. A árvore: estava.

De boca em boca: a notícia. A árvore ia ser derrubada! Foram buscar um Velho em Camburi que vai derrubar a árvore! E o Sol nem tinha ainda meia andança e já tinha então gente muita à volta da árvore. E todo o mundo veio.

O velho se ajoelhou diante da árvore e ficou assim algum tempo. E gente atenta. E depois subiu em cima da árvore e toda a gente começou a ouvir então gente conversando em cima da árvore: lá. E tempo depois, da árvore começaram então a cair trapos, penas de galinha, ossos. E caíram então as cabaças, muitas cabaças. Ninguém se atreveu a falar. Não dava mesmo para falar. Eh! Eh! Eh!

O velho desceu e ordenou então que os homens comessem a cortar a árvore. E os homens começaram pum! pum! pum! E a cada machadada a árvore gritava ai! ai! ai! E o grito vinha do fundo das raízes e subia pelo tronco e se espalhava pelos braços da árvore. E a gente viu: o sangue. A árvore jorrava então sangue: ai! ai! ai!

Boaventura Cardoso, A Morte do Velho Kipacaça.

Nossa análise foi feita com base nas atividades propostas a partir dele e que estão organizadas nos subtópicos a seguir: Análise do texto “a árvore”; Análise das questões de compreensão do texto; Análise de questões de funcionamento da língua e Análise da proposta - Tempo de Escrita.

2.1 Análise do texto “A árvore”

O autor narra, em quatro parágrafos, uma história fictícia sobre um ritual que envolve uma árvore sagrada. O título subjetivo que o texto nos apresenta “A árvore”, do ponto de vista cultural, pode significar um bem histórico e sagrado para a comunidade, a presença do “velho” não só aponta para a grande importância dos mais velhos nas comunidades africanas, como para o poder que eles possuem de resolver certos problemas da comunidade. O ato de ajoelhar-se diante da árvore simboliza o respeito que os africanos tem pela natureza e pela vida, já o ritual praticado pelo velho pode ser interpretado como um pedido de autorização aos ancestrais, para que nenhum mal aconteça, não apenas aos que cortam a árvores, mas à comunidade como um todo. A partir dessa narrativa, o autor do texto chama atenção para o que está a nossa volta, como um bem comum e sagrado, que precisa de ser preservado, cuidado e respeitado. Na cultura africana, histórias como essa são utilizadas para educar as crianças, para transmitir valores de respeito, principalmente aos mais velhos, como o cuidado com a natureza e o amor ao próximo, entre outras virtudes.

O texto está escrito em português “padrão”, ou muito próximo, uma vez que o autor não faz uso de elementos expressivos que marcam a oralidade dos angolanos, tampouco das línguas angolanas. Em termos linguísticos, predominam a ênclise, os pronomes clíticos e toda a sintaxe portuguesa, ou seja, a linguagem é “quase formal”. Entretanto, essa forma de apresentar uma narrativa, retira, de certo modo, sua autenticidade, pois que, como sabemos, as histórias de

um povo tornam-se mais compreensíveis ou interessantes quando contadas na voz desse mesmo povo, a partir de sua variedade linguística.

2.2 Análise das questões de compreensão do texto

Para fins didáticos, fixamos um quadro com as atividades de leitura sugeridas pelos autores do material analisado, no texto “A árvore”, a fim de refletirmos sobre as orientações teóricas e metodológicas que as fundamentam. A partir disso, os exercícios foram dispostos em duas colunas – questões de leitura da superfície textual e questões de leitura inferencial – conforme os estudos de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), que tiveram como critério de separação os distintos procedimentos de leitura e processamento textual envolvidos na resolução dessas atividades, conforme é possível ver a seguir.

Quadro 1 – Questões de compreensão do texto “A árvore”

Questões de leitura da superfície textual	Questões de leitura inferencial
1. Neste texto há somente um narrador. Identifica-o.	2.2. Porque paravam, olhavam e retomavam?
2. Repara no título do texto.	4.1. O velho veio sozinho ou não? Justifica a tua resposta.
2.1. Quem são os que «vinham de muitos caminhos»?	5. A gente que veio ficou à volta da árvore. Por quê?
3. A notícia vinha de boca em boca. A que notícia querera o texto referir-se?	5.1. Por que é que o velho se ajoelhou diante da árvore?
4. Foram buscar o velho. Por quê?	7. Para ti que vem a ser «A Morte do Velho Kipacaça», que se encontra na página do texto?
6. Lê o texto e assinala palavras e expressões usadas pelo narrador no sentido impróprio da palavra.	

Fonte: Autor (2025, p. 66)

Como é possível ver, no Quadro 1, o texto conta com onze questões. Na primeira coluna, apresentamos as questões que, a partir de nossos estudos, retomam as informações fornecidas pelo texto e estão voltadas para a leitura da superfície textual. Na segunda coluna, dispomos as perguntas que exigem do aluno um nível de reflexão maior, no qual enquadram-se as questões de leitura inferencial ou interpretativa.

Nas questões alocadas na primeira coluna, os autores do livro didático propõem que o aluno retome as informações da superfície textual. O que pode ser visto já na primeira questão – “Neste texto há somente um narrador. Identifica-o.” – o que remete-nos à identificação de um dos elementos da narrativa, o tipo de narrador, o que é feito com base na identificação gramatical dos pronomes utilizados no texto, em primeira ou terceira pessoa.

Na questão 2.1 – “Quem são os que «vinham de muitos caminhos»?” –, novamente será necessário que o aluno retorne ao texto, para identificar uma expressão que se encontra bem ao lado do trecho apresentado na questão. A mesma solicitação ocorre na terceira questão 3 – “A notícia vinha de boca em boca. A que notícia querera o texto referir-se?” – em que se pede ao aluno para retirar do texto uma informação que está localizada logo após o trecho citado na pergunta.

Mais adiante, na quarta questão – “Foram buscar o velho. Por quê?” –, embora a indagação possa trazer reflexão, considerámo-la ainda como uma leitura de superfície textual, pois, se observarmos a forma como foi introduzida: há uma parte em que a sua continuidade no texto leva o aluno à resposta da questão. Nesse caso, basta o estudante olhe para o final do período e copie a resposta.

A sexta questão – “Lê o texto e assinala palavras e expressões usadas pelo narrador no sentido impróprio da palavra.”, também pertencente ao grupo de leitura de superfície textual. Nela, o aluno é convidado primeiro a identificar e, em seguida, a assinalar as palavras e expressões que constam

do texto. A forma como a questão foi elaborada sugere que os autores consideram a língua popular como língua imprópria, orientação que não leva em conta os estudos da Sociolinguística, por exemplo.

Seguimos para as questões de leitura interpretativa e inferencial, localizadas na segunda coluna, no Quadro 1, que inicia com o item 2.2 – “*Porque paravam, olhavam e retomavam?*”.

Nesta questão, as informações solicitadas não estão expressas na superfície textual, para respondê-la será necessário que o estudante mobilize seu próprio repertório de conhecimento e vá além das informações fornecidas pelo autor para construir sentido.

Na questão 4.1 – “*O velho veio sozinho ou não? Justifica a tua resposta.*”, além de o comando levar o aluno a dar a sua resposta por inferência, com base nos trechos subsequentes à ação, ela também pede que ele apresente o seu juízo, isto é, justifique a sua resposta com informações não expressas de forma explícita no texto. A mesma situação ocorre na questão 5 – “*A gente que veio ficou à volta da árvore. Por quê?*”, na qual o aluno é levado a dar como resposta uma informação não exposta de forma nítida na superfície textual. Nesse caso, em função ação realizada no texto, o aluno talvez respondesse que as pessoas permaneceram em volta para “assistir” à derrubada da árvore. Entretanto, pensamos que essa resposta não seria a mais adequada, uma vez que autores não pretendem saber o motivo de tantas pessoas estarem presentes naquela cena, mas o porquê de estarem em volta da árvore. Presume-se que teria sido para não interferir no ritual, todavia, para chegar a essa resposta, o aluno teria que relacioná-la ao próprio repertório cultural.

Adiante, temos a questão 5.1 – “*Por que é que o velho se ajoelhou diante da árvore?*”, esta, por não ser uma situação praticada comumente nas comunidades atuais, exigiria que o aluno buscasse em seu contexto cultural, os hábitos e costumes da comunidade, a fim de responder que o velho ficou de joelhos como um ato de respeito à árvores e ao que ela significa para a cultura angolanda.

Na questão 7 – “*Para ti que vem a ser «A Morte do Velho Kipacaça», que se encontra na página do texto?*”, também de leitura inferencial, volta-se para a realização de movimentos de leitura mais reflexivos, frutos do diálogo que o jovem estudante deve estabelecer com o texto. Nesse caso, por se tratar de uma narrativa sobre a derrubada de uma árvore sagrada, o aluno precisa deduzir que o “Velho Kipacaça” seria o nome atribuído à árvore e que a sua morte poderia significar o fim de um símbolo cultural daquela localidade.

Como é possível observar, a partir das questões discutidas, apesar do texto ter como autor um angolano e a temática do abordada ter relação com a cultura local, os exercícios propostos não a exploram. A exemplo disso podemos citar o tratamento dado ao título do texto “A árvore”, como se observa na referida atividade. Os autores do livro não fazem menção ao significado do título, tampouco à biografia do autor, não procuram abordar as tradições culturais da literatura angolana que permeiam a presença do velho Kipacaça, não questionam o que seriam os elementos que caíram da árvore ou mesmo o seu significado para a cultura ancestral desse povo.

A preocupação dos autores do livro didático prende-se à identificação de informações de elementos textuais que estão presentes na superfície do texto, das quais fazem parte os elementos estruturais do texto narrativo, tais como: narrador, personagens e ação. Desse modo, compreendemos que o texto e o autor angolano selecionados servem como uma espécie de “pano de fundo” para a abordagem que orienta as atividades, que prioriza o protagonismo da gramática e a retomada de elementos estruturais presentes na narrativa.

Em conformidade com a análise feita, temos o estudo de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), que discutem os procedimentos de leitura com base nos mecanismos de processamento textual e distinguem atividades de compreensão das atividades interpretação textual. Os autores afirmam que a leitura se dá em camadas ou níveis, que devem abranger o trabalho com a leitura, desde atividades mais simples, como a localização de informações explícitas em um texto, passando pela

identificação do tema, até chegar em atividades inferenciais, da ordem daquilo que não está claramente exposto no texto e que exige a realização de outras tarefas por parte do leitor.

Nessa perspectiva, e conforme procuramos expor nas análises já realizadas, a leitura compreensiva seria a da superfície do texto e corresponderia a um nível mais elementar de leitura, baseada em compreender o que está dito, isto é, nas informações presentes no material textual. Já a leitura interpretativa e inferencial exigiria do leitor a transposição dessa superfície, na realização de outros movimentos de leitura, a partir de inferências que ele pode realizar e que podem ocorrer em níveis distintos e graduais de complexidade, até chegar ao ponto de realizar uma leitura mais profunda e sofisticada, vista pelo autor como aquela que transcende os limites do texto de várias formas (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017).

2.3 Análise de questões de funcionamento da língua

Nesta subseção, descrevemos as atividades gramaticais propostas, de modo a verificar em que medida elas estão adequadas a uma progressão gramatical na aprendizagem. As referidas questões foram analisadas de forma conjunta e agrupadas com base nas categorias de análise de exercícios gramaticais, como podemos observar no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Questões de funcionamento da língua	
Tipos de Exercícios Gramaticais	
1. Exercícios gramaticais que se orientam pelo método tradicional	
1.	<i>Completa os espaços em branco com o presente do indicativo dos verbos entre parênteses:</i>
	✓ Os meus tios _____ (possuir) uma grande fortuna. ✓ Os fumos das fábricas _____ (constituir) uma ameaça para o ambiente. ✓ Eles tropeçam e _____ (cair). ✓ O Rui e o Zé não _____ (trair) os companheiros. ✓ Com cuidados de higiene, as doenças _____ (diminuir).
2. Exercícios nocionais-funcionais ou de explicitação	
1.	<i>Justifica a utilização dos seguintes sinais de pontuação no texto:</i>
	✓ Os dois pontos nos 2º e 4º parágrafos; ✓ Os pontos de exclamação nos 3º e 4º parágrafos; ✓ As vírgulas no 3º parágrafo.
2.	A simples modificação (acrescentamento ou eliminação) do sinal ou sinais de pontuação numa frase pode alterar completamente o seu sentido. Atenta nas frases seguintes:
	✓ O Velho Kandungo será o pai da Rosa, não há-de dançar contigo. ✓ O Velho Kandungo será o pai da Rosa? Não. Há-de dançar contigo.
	2.1. Explica a diferença de sentido entre as duas frases;
	2.2. Experimenta fazer o mesmo exercício para as frases seguintes:
	✓ Vocês estão cansados da viagem, não é verdade? ✓ Este aluno – disse o professor – é pouco estudioso.

Fonte: Autor (2025, p. 88)

Conforme podemos ver, as questões dispostas no quadro acima tratam do funcionamento da língua. O item 1 consiste em exercícios gramaticais que se orientam pela primeira concepção de linguagem apresentada neste trabalho, ele solicita que o estudante realize a

flexão verbal correta a partir de frases soltas e que não possuem relação alguma com o texto. Já no item 2, há três exercícios nocional-funcionais ou de explicitação. Segundo Pinto (2011), os exercícios gramaticais que se orientam pelo método tradicional de ensino da língua têm como finalidade a memorização das regras gramaticais, isto é, da gramática normativa, a partir da análise de vocábulos isolados do texto. Quanto aos exercícios nocional-funcionais ou de explicitação propostos, o mesmo autor afirma que têm como objetivo a reflexão linguística relacionada à ortografia, ou seja, conduzem o aluno à compreensão dos valores semânticos de determinados elementos linguísticos e as relações pragmáticas destes com o seu uso (Pinto, 2011). Nesse caso, o aluno precisa inferir o sentido e a função dos sinais de pontuação nas frases.

O Quadro 3, a seguir, temos a proposta de produção textual do livro didático nomeada por “Tempo de Escrita”.

Quadro 3 – Propostas – Tempo de Escrita

Actividade: - Imagina um diálogo entre dois jovens que assistiram ao derrube da árvore e o velho que a derrubou. NOTA: O diálogo pressupõe o uso do discurso directo, pois corresponde à intervenção directa das personagens. Para te inteirares sobre o modo de organização do discurso directo, consulta a página 177 (pág.17)
--

Fonte: Autor (2025, p. 92)

A proposta acima solicita que o aluno produza um diálogo entre dois jovens que teriam visto a árvore ser derrubada pelo velho. Em nossa análise, há potencial para que apareça a “língua das ruas”, ou “dos campos” nesse comando, todavia, a atividade carece de dados e orientações, pois a única observação feita é que se utilize o discurso direto entre os personagens. No mais, não temos informações sobre qual seria a intenção da conversa, sua motivação, ou qualquer sinalização de contexto para além das informações contidas no texto. Além disso, não fica claro se os alunos deveriam assumir um determinado posicionamento em relação à árvore, ou ao velho, ou ainda se deveriam tratar de questões culturais relacionadas ao evento em questão. EA pouca relevância dada ao assunto sugere que a prioridade da referida produção seja a fixação dos conteúdos, nesse contexto, a produção de texto surgiria como um pretexto para alcançar esse objetivo.

Em suma, consideramos que os exercícios analisados fazem menções passageiras, em alguns casos, à cultura angolana, mas como uma informação dada ao aluno. Pelo fato de não haver uma representação das línguas angolanas, apenas o português padrão, não há qualquer exercício que coloque em xeque a relação língua-cultura. Nenhuma questão solicita que o aluno traga conhecimentos de sua própria cultura para comparar com os dos textos – a “cultura angolana” do livro é apresentada apenas como modelo.

Considerações finais

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo principal analisar como a relação entre língua e cultura está sendo tratada nas aulas de língua portuguesa – 7ª classe, tomando como objeto de pesquisa o livro didático dessa disciplina. Para que esta pesquisa fosse possível, empreendemos um percurso de estudos que se voltou para o seguinte caminho metodológico: consulta de livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais relacionados ao ensino de língua portuguesa em Angola, que nos serviram de base para a fundamentação teórica e a contextualização da pesquisa.

A análise foi feita a partir de critérios definidos: Primeiro, a partir da orientação teórica que norteia a concepção de linguagem adotada oficialmente pelo sistema educacional de Angola e a forma como os conteúdos estão organizados; Segundo, com base na análise dos textos

propostos, com destaque para os elementos relacionados à língua e cultura angolana e à forma como são tratadas, a partir de exercícios de compreensão textual, de funcionamento da língua e das atividades de escrita.

Quanto ao tratamento dado à língua e cultura angolana, concluímos que apesar de os textos serem de autoria de escritores angolanos e apresentarem elementos relacionados com a cultura angolana, eles aparecem no livro didático apenas como “pano de fundo”, isto é, como um pretexto para a metalinguagem, uma vez que não são explorados nas atividades sugeridas. Nesse contexto, as questões de valorização cultural também ocupam lugar secundário, pois nada se discute sobre a cultura angolana, apenas a gramática.

Finalmente, concluímos que a maneira como os conteúdos e exercícios organizados e apresentados no referido livro didático estão fundamentadas nas duas primeiras concepções de linguagem apresentadas neste artigo: língua como forma de pensamento e como instrumento de comunicação. Diante de tais escolhas, o ensino da língua portuguesa volta-se para o protagonismo da gramática normativa e do português padrão, a partir de uma abordagem metalinguística dos fenômenos da linguagem.

Referências

AUGUSTO, Moisés Alves. O ensino de língua portuguesa em Angola. *Verbum*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 6–31, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/61990>. Acesso em: 31 jul. 2026.

CAIOMBE, Eduardo Kayulula. *Língua e cultura angolana no contexto de ensino da língua portuguesa: um estudo sobre a abordagem dada à cultura angolana no livro didático*. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAREZI JR., Celso.; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

FUZA, Angela Francine, et al. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p.479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na Sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

LUSSEVICUENO, Inocêncio Alberto. *Concepção de linguagem em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino infantil na escola angolana*. São Paulo: USP, 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. *Manual de língua portuguesa – 7ª Classe*. Luanda: Letras, 2014.

MINGAS, Amélia. Arlete. O português em Angola: reflexões. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 1998, Macau. *Anais*. Macau: [s. n.], 1998.

PINTO, Jorge. Oliveira. O ensino/aprendizagem da gramática do Português como L2 – um estudo de caso. *RevPLE – Revista eletrônica de Português Língua Estrangeira, Língua Segunda e Língua Não Materna*, Lisboa, n.2, p. 1-8, 2011.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João. Wanderley. *O texto na Sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-45.

TIMBANE, Alexandre. António, et al. *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. 1. ed. São Paulo: Opção Editora, 2021.

Submetido em 09/08/2025

Aceito em 30/07/2026