

# REVISTA N.JINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,  
Línguas Africanas e Brasileiras



ISSN: 2764-1244

Vol. 4, Nº 2, 2024



**Reitor**

Roque do Nascimento Albuquerque

**Vice-Reitora**

Cláudia Ramos Carioca

**Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura**

Carlos Mendes Tavares

**Pró-Reitoria de Graduação**

Geranilde Costa e Silva

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

**Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais**

Artemisa Candé Monteiro

**Diretor do Instituto de Humanidades e Letras**

Pedro Acosta Leyva

**Diretora do Campus dos Malês-Bahia**

Mírian Sumica Carneiro Reis

**Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé**

Alexandre António Timbane

Link: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/>

## EQUIPE EDITORIAL

### Editor-chefe

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

### Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)

Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil-Cultura e Línguas de Sinais)

Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)

Maria Goretti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

### Conselho Científico - Membros Honorários

Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará, ILC/PPGL- UFPA, Brasil)

Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)

Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)

Bento Siteo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)

Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Eugeniusz Rzewuski (Univ. de Varsóvia, Departamento de Línguas e Culturas Africanas)

Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Frederico Villarreal, Perú)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)

Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)

Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)

Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Margarida Maria Taddonì Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)

M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr. College of Liberal Arts Morgan State University, USA)

Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa-Portugal)

Paulo Alexandre Castelhão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)

Paul O'Neill (University Shiffeld, Inglaterra)

Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)  
Peter Paul Welffens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)  
Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)  
Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Rosangela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)  
Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)  
Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)  
Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)  
Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

### **Conselho Científico**

Adriana Viana Postigo Paravisine ( Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)  
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)  
Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)  
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)  
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)  
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)  
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de mato Grosso, Brasil)  
Artinésio Saguata Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)  
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)  
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)  
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)  
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)  
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)  
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)  
Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)  
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)  
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)  
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)  
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)  
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)  
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)  
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)  
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouet-Boigny, Costa de Marfim)  
João Muteteca Nauege (Universidade Lueji A´Nkonde, Angola)  
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)  
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)  
Márcio Undolo (Universidade Lueji A´Nkonde, Angola)  
Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)  
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)  
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)



Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)  
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)  
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)  
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Univ. de Integ. Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)  
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Sílvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)  
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)  
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia)

### **Consultores ad hoc especializados**

Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)  
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)  
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)  
Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Dinis Vandor Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)  
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)  
Gervásio Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)  
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)  
José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)  
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)  
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)  
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique)  
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)  
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)  
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)  
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)  
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)

### **Tradutores/Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras**

Ana Cristina Pereira da Silva (Sec.de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)  
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)  
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)  
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ Crioulo)  
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)  
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)  
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)  
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)  
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)  
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)  
Klícia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná, Libras)  
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)  
Marco Barone (Universidade Federal de Pernambuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)  
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali)  
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)  
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)  
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau)  
Wagner Silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

### Design de imagens e capa

Leonardo Fotchizes (UNILAB)

Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

### Logotipo da Revista

Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

### Instituições:



### Indexação



## **Apresentação do Vol. 4, nº 2 (2024): Línguas, literaturas e outras artes no espaço angolano**

Este dossiê é dedicado aos estudos e pesquisas sobre as **Línguas, as Literaturas e Artes no espaço angolano**. Angola localiza-se na costa ocidental da África Austral, ao Sul do Equador, limitando-se ao norte e ao nordeste pela República Democrática do Congo, ao leste pela Zâmbia, ao sul pela Namíbia e ao oeste pelo Oceano Atlântico. O nome Angola, etimologicamente deriva da palavra “Ngola”, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo, fixados no médio-Kwanza. A adaptação para o nome Angola resulta de processos históricos e da colonização portuguesa.

O país possui uma diversidade linguística composta por línguas do grupo bantu, do grupo khoisan e outras ainda sem classificação, para além da língua gestual. O português é língua oficial de acordo com a Constituição da República de 2010, no artigo 19º. A cultura também é diversa e observa-se atualmente uma mistura de culturas e práticas devido às migrações e imigrações, devido às influências e contatos com outros povos, por vezes impulsionados pelas tecnologias e pelo mundo globalizado.

Existe uma relação histórica entre o Brasil e Angola que dura desde o período colonial quando milhares de africanos, a maioria proveniente da região onde hoje é Angola, foram presos, transportados e escravizados no Brasil. Aliás, a formação do povo brasileiro também resulta da presença de africanos naquele espaço geográfico. Foi em 1975 que o país finalmente proclamou a sua independência total passando a criar suas próprias infraestruturas e sistemas de governação. A educação tem sido um grande desafio em todos os setores da sociedade por isso, há abrir alas para que haja debates e estudos que possam buscar soluções para os problemas da educação em Angola.

Este dossiê intitulado **Línguas, literaturas e outras artes no espaço angolano** foi pensado no intuito de reunir estudos sobre Angola para que sejam divulgados e conhecidos em Angola e além-fronteiras. A **Revista Njinga & Sepé** é um espaço importante de divulgação e de compartilhamento dos saberes porque esses saberes poderão ser acessados e visualizados por bibliotecas internacionais, demanda que é atendida pela indexação. Estamos cientes ao fato de que há vários estudos produzidos em Angola e que não são conhecidos porque os autores não têm oportunidades de acesso às revistas gratuitas. Encontramos na Revista Njinga & Sepé um lugar especial onde estudos sobre Angola possam ser apresentados e discutidos por forma a que a ciência avance com maior celeridade.

Este dossiê visa dar a conhecer à comunidade acadêmica e não só sobre temáticas específicos de Angola, contribuindo, desta feita, para a melhor compreensão possível sobre a pluralidade das realidades socioeconômicas, literárias, linguísticas, políticas, antropológicas e culturais dos angolanos. Encontramos na Revista Njinga & Sepé um parceiro que olha para os países africanos (e não só) como parceiros prioritários para que a cooperação Sul-Sul se efetive por meio desta Revista da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Estas parcerias impactam outras esferas de políticas públicas, como as culturais e educacionais que, a despeito das reformas significativas que Angola vem conhecendo marcadas de retrocessos que, mais do que meras políticas de estado, atingem os sujeitos angolanos social e historicamente constituídos; é o caso, por exemplo, do sistema de ensino que se pensa plural, porém deixa a desejar, quando se questiona o perfil de professores monolíngues, cuja formação, na maior parte dos casos, não responde eficazmente à educação intercultural em todas as suas nuances. Ora, essas e outras preocupações elencadas são abordadas criticamente pelos autores, na ordem em que seus trabalhos estão apresentados neste vol.4, nº2, 2024.

Este dossiê é composto por vinte e quatro (24) textos dedicados às discussões e debates sobre educação, a descrição linguística, diversas literaturas africanas e artes. O dossiê publica uma entrevista realizada ao Professor João Muteteca Nauege, autor do livro “O conjuntivo no português de Angola: da norma à variação”. Esta obra do Professor João M. Nauege resulta de estudos realizados durante longos anos de pesquisa sobre a variedade angolana do português. Assista a entrevista completa no link indicado no resumo apresentado pelo entrevistador, o mestrando Higor Teixeira dos Santos (PPGEL/UEFS). O dossiê apresenta materiais do gênero poema, conto e analisa a dimensão artística e cultural do kudurista angolano Nagrelha. A seguir faremos uma apresentação sucinta dos artigos publicados neste dossiê:

Assim sendo, o autor Petelo Nginamau Ne-Tava abre a Seção I com o artigo intitulado “Breves considerações sobre alguns aspectos da literatura angolana”, no qual o autor se desdobra nos argumentos em torno da produção literária angolana em dois períodos: colonial e pós-independência. Assente na pesquisa bibliográfica, o artigo mostra que a produção da literatura angolana (como também a de vários países africanos), apesar de ser vista como exótica na era colonial, foi progressivamente substituída por uma nova que, em diferentes graus de configuração e enunciação, evidencia temáticas como a denúncia do colonialismo e concretização cultural. A par disto, o trabalho destaca a transmodalização como mecanismo de construção textual da literatura angolana.

Hélder Silvestre Simbad André, por sua vez, contribui com o artigo “Didática da ponte como refrigério para o ensino pós-colonial: Camões e Pepetela nas salas de aula de Angola.” O artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica cujas estratégias pedagógicas podem ser aplicáveis ao ensino da Literatura tanto no ensino superior, quanto no ensino médio. O autor designa a referida proposta de “Didáctica da Ponte”. Para exemplificar, o autor analisa o conto “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, de Pepetela, e “o quinto canto” de “Os Lusíadas”, de Luís Vaz de Camões.

O estudo “A negritude africana, um realce às divindades e a reverência aos ancestrais no conto Vozes na Sanzala (Kahitu) de Uanhenga Xitu”, da autoria de Leovigildo Domingos António busca compreender os reflexos da negritude em “Vozes na Sanzala (Kahitu)”, narrativa de Uanhenga Xitu, escritor angolano. É sob o viés antropológico-literária que o autor interpreta a obra, apontando que o homem africano é projeto em realização e que a cultura ajuda na construção da identidade social.

Na sequência, o artigo de Daniel Peres Sassuco intitulado “Implicações morfossemânticas da categoria “género” dos nomes bantu no português em Luanda” apresenta as diferentes aceções do conceito de “gênero” entre as línguas novilatinas e as línguas bantu. Sassuco identificou o gênero que decorre de uma flexão ou comutação morfêmica, sendo que um morfema ou desinência de gênero masculino é comutado para uma desinência de gênero feminino. Nas línguas bantu, ao contrário, essa distinção é feita com recurso a lexemas próprios que estabelecem essa relação. Então, atendendo que o processo de atribuição de gênero nas línguas bantu não se faz com recurso à categoria gramatical, como em português, pois nas línguas bantu o gênero é uma categoria semântica e os falantes do português nativos de uma dada língua bantu facilmente recorrem à estrutura das suas línguas para indicar o gênero dos substantivos em português.

O artigo “A variação linguística e os desvios ao padrão europeu no ensino do português em Angola: o caso da cidade do Luena”, de Abel Alcino discute o problema da decalagem do nível do português falado pelos habitantes da Cidade de Luena e o português ensinado nas escolas que segue o padrão normativo. O autor enfatiza ainda o fato de haver interferências do Cokwe no português. A pesquisa realça a necessidade de se revisar os conteúdos a serem ensinados nas escolas, atendendo à variação da língua portuguesa que não é, de momento, aquela falada em Portugal.

José Chiri Mulambeno, em “Diagnóstico sobre o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo: um estudo de caso”, traz a concepção e moda, idades de como se ensina as disciplinas de ciências naturais, tendo como exemplo, o ensino da Biologia, no Magistério do Dundo, Província da Lunda-Norte, Angola. Ao longo da sua pesquisa, o autor



percebeu que durante as aulas de Ciências Naturais, há predominância de um ensino expositivo, em que não há uma preocupação na diversificação das novas formas de ensino Ciências Naturais. O autor recomenda às autoridades de gestão do subsistema a envidarem os esforços necessários, no sentido de inverter o quadro das práticas através das novas metodologias ativas de aprendizagem

Em “Percepções sobre educação literária: caso de estudantes do 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa”, de autoria de Gilberto Pedro João Sonhi buscou-se compreender a problemática da educação literária em Angola, caracterizada pelo fraco hábito de leitura por parte de crianças, jovens e adultos. Usando uma pesquisa qualitativa, o autor concluiu que apesar de a literatura ser ensinada na aula de português, sala pouco esforço é feito para a promoção da educação literária e por consequente a formação de novos leitores. A superlotação de turmas e a ausência de bibliotecas escolares prejudicam na qualidade de formação de novos leitores.

O artigo “Insucesso escolar no ensino superior: reflexões em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” é da autoria de Mbaz Naege. No texto, Naege argumenta que o sucesso escolar dos estudantes encontra-se fortemente marcado pelas competências pedagógicas e pela qualidade científica dos seus professores. Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do estudante, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Uma boa formação do professor ajuda contribui para uma atuação mais produtiva.

Manuel Afonso e Faustino Moma Tchipesse apresentam-nos algumas teorias sócio-construtivas e desafios em relação à “avaliação escolar fundada na prova e a aprendizagem integral em Angola”. Os autores denunciam a asfixia pedagógica dos aprendentes que consubstanciam nas avaliações escritas que privilegiam a dimensão cognitiva em detrimento de outras dimensões. Conclui-se que a utilização da prova para se aferir a qualidade da aprendizagem que se quer integral é um desperdício de oportunidades favoráveis à construção de uma sociedade desejável por todos e afunda a avaliação.

O artigo de Onofre João Gomes tem como título “Percepções sobre a Gramática e seu ensino, baseadas em um estudo com professores em formação no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa.” A pesquisa apresenta discussões acerca da concepção da gramática como um objeto homogêneo e autônomo que se traduz em imagem de regras fixas numa gaveta e que se definem em si e para si (gramática para/na gramática). Não se pode ensinar a gramática com o texto e depois desconsiderar-se as

práticas concretas, conscientes e caminhos sistematizados de como se pedagogizar o texto, como se por si ele (texto) se automatiza.

O artigo de João Domingos Pedro e Celestino Domingos Katala fala sobre o “Acompanhamento feito a crianças com transtornos de disgrafia, tendo em conta um estudo realizado na Escola Primária nº 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro, em Malanje”. Baseados na teoria psicotécnica de Jean Piaget e na pesquisa interpretativa, os autores reportam problemas de acompanhamento ligados à ausência de psicólogos na instituição, a falta de aproximação dos pais/encarregados de educação no processo de formação de seus educandos, bem como ao fato de a instituição trabalhar com professores sem qualificação requerida para o ensino especial. O artigo chama atenção para formação de professores com qualidade.

No artigo “reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento vs o (a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola”, Eugénio Gaspar Alexandre Ginga objetiva compreender a matriz antropológica do direito da família vigente em Angola, suas nuances e desencontros em relação aos direitos dos povos de Angola, fazendo uma análise comparativa entre o casamento civil e o alombamento, à luz do direito. A discussão a respeito da dicotomia entre o casamento oficial e tradicional (lombamento) permitiu demonstrar que o lombamento é a essência do matrimónio entre os povos de Angola, pois, traduz-se no ato mais significativo, mais tradicional, mais local.

Jerónimo Casimiro Tula Gomes faz uma análise sobre o “Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do Município de Cabinda-Angola.” Sabemos que água é vida, mas a água que não está tratada pode provocar problemas de saúde. A água é um bem da natureza. Relativamente a caracterização do setor de água na comuna sede, observou-se que possui potencialidades para o exercício da atividade de abastecimento público de água que vão desde a disponibilidade de água e a estações de tratamentos em vários cantos da cidade. É necessário melhorar o acesso, fornecimento contínuo com qualidade de água, o que permitirá uma qualidade de vida dos consumidores.

O texto “Práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando: uma análise além do óbvio” é da autoria de Ivandro Buila. No texto, Buila analisa cinco (5) anúncios do Hipermercado Candando, publicados entre 2021 e 2022, e na sequência, utilizou o método hipotético-dedutivo, que permitiu explicar as práticas discursivas dos anúncios publicitários. Esses anúncios são produzidos para além da intenção comunicativa do enunciador para inculcar ideologias que afetam os sujeitos no consumo da mensagem. A produção dos discursos se relaciona com uma ideologia que acompanha o discurso. Da pesquisa verificou-se que as palavras não expressam apenas ideias e pensamentos, mas

também os ocultam e que os anúncios do Hipermercado Candando revelam, de forma implícita, aspectos relevantes da sociedade angolana. Sem existe uma mensagem subentendida no anúncio e visa chamar atenção ao leitor.

O artigo “Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /an/ e /en/ em posição inicial, medial e final não acentuadas pelos falantes angolanos da língua portuguesa” da autoria de Valentim Francisco Moreira analisa a realização fonética das vogais /a/ e /e/ e das sequências /aN/ e /eN/ não acentuadas, em posição inicial, medial e final no Português Angolano. Tem-se como o objetivo geral “demonstrar a ocorrência de realizações dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final não acentuadas no Português Angolano (PA) divergentes do Português Europeu (PE). Trata-se de um contributo científico para a descrição fonológica do PA com vista na sua normatização.

O artigo “Análise de discurso-recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de Marcos Alexandre Nhunga referente à cerimónia de cumprimentos de fim de ano 2023” é da autoria de José Ngola Carlos. A língua tem sido um instrumento importante para a manipulação de ideologias criando discursos bem elaborados com o intuito de alinhar a opinião pública. Falar em público influencia os outros, chama atenção ou molda as formas de pensar sobre um determinado assunto. Ninguém fala sem objetivo de persuadir de alguma forma. As estratégias comunicativas são importantes para definir o valor do discurso e assim como os elementos linguísticos a utilizar. A pesquisa chama atenção para os elementos fundamentais da persuasão: o logos, o ethos e o pathos.

O artigo “Perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo” da autoria de Elisandro Luís Fernando debate a ideia de que as línguas nacionais devem estar no mesmo pé de igualdade com as que são consideradas internacionais. O necessário é fazer das línguas nacionais, o que se faz com o português, quer dizer, elas devem ser ensinadas nas escolas. Para isso é necessária formação de professores com qualidade para que consigam atender tais realidades.

O artigo “Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de Química na resolução de exercícios das propriedades coligativas” é da autoria de Osvaldo Guilherme da Cunha e de José Macosso Cumbo. A pesquisa identificou o uso inadequado de metodologias de ensino. Por isso a metodologia tradicional deve ser ultrapassada pensando numa educação que renova e busca novos horizontes. O aluno deveria ser o centro de todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem. O ensino feito com a transmissão direta dos conteúdos e fórmulas com recurso à memorização de símbolos e compostos químicos é falho e deve ser desencorajado. No ensino de Química há falta de

contextualização das matérias o que desmotiva a participação dos estudantes e a falta de interesse. As lacunas com relação ao cálculo matemático simples é fruto da má formação nas classes anteriores e o insuficiente tempo atribuído à disciplina de Química.

O texto “Gênero e identidade na poesia angolana do século XX”, da autoria de Bernardo Miguel Francisco busca a partir de um poema angolano de cunho reivindicativo, analisar qual o lugar da mulher na construção da identidade espacial. A pesquisa observa que no discurso poético angolano há sublevação contra o sistema colonial do século XX. Desta feita, a pesquisa trouxe abordagens de diferentes áreas de conhecimento como a sociologia, a história, a psicologia, entre outras, de forma a demonstrar o contexto em que o discurso do sujeito poético mulher emerge.

A seguir, foi publicada a entrevista com Prof. Dr. João Muteteca Naege que lançou o livro “O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação”. A entrevista foi realizada pelo Mestrando Higor Teixeira dos Santos, estudante Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana no Brasil. O livro é composto por três capítulos: o primeiro levanta aspectos conceituais sobre a norma e variação, o segundo fala sobre os parâmetros de descrição do conjuntivo, e o terceiro apresenta a metodologia e faz as devidas análises para finalmente tecer as considerações finais. Vale apenas ler a obra. Está disponível nas principais livrarias angolanas.

A seguir, apresenta-se a coletânea **“Sonhos da minha terra: poesias e contos”**, da autoria de Evaristo Cassinda Joaquim. Trata-se uma exposição de vários materiais literários. Os títulos são: “Candengues afoitados”, “magistério minha escola”, “Dardejandi lágrimas pra a vavayela”, “As andanças”, “Na noite pelejada”, “beije o umbigo da minha”, “ovaso volondaka avangula”, “enjaculei lágrimas no umbigo”, “o desperte do emissário”, “casas dos bantos”, “sangrenta da vida”, “o trovejo de uma lágrima”, o carpir de uma cor”, “GBDS”, “a flor do amanhacer”, “hai se eu amasse”, “o lebre e o cágado”, “hoo!hoo magistério”, “amor”, “agente sem dar conta: a luz dançava os nossos olhos”, “acampamento do vale do kuele”, “sociedade ignorante” “vento soprando, soprando”, “bateu a porta a inocência do grito”, “nauflogo nas rosas dos seus encantos”, “trepou por terra o meio daquela escola”, “a remoção do abismo”, “ociúngo cavava”, “chora e canta a borduleta”, “nas malambas do magistério” e “o encontro dos kotas”. Vale apenas deliciar com os poemas deste jovem escritor.

O texto “O meu banzelo” da autoria de Milton Gaspar Domingos, expressa o que se pensa sobre os céus, o mar, o vento e os cantos dos pássaros. Além de apresentar esses elementos que nos rodeiam e que têm um grande impacto sobre as nossas vidas, o texto tece algumas considerações acerca de como o homem deve apreciar tais elementos. Fala

da beleza dessas faces com que a natureza se apresenta, admite que essas coisas não surgiram por acaso, mas que teve alguém que as projetou. Reconhece, também, a irresponsabilidade do ser humano na utilização, muitas vezes irracional, dos recursos com que a natureza o presenteia.

O texto sobre a vida e obra de Nagrelha dos Lambas, pseudônimo artístico de Gelson Caio Mendes, é retratada em “Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Nagrelha e seu impacto na cultura musical angolana”, por Celestino Domingos Katata e João Domingos Pedro. O estudo ancora-se no método meta-analítico, sob a perspectiva qualitativa, um estudo que consiste no levantamento de dados, procurando identificar através de diferentes categorias, semelhanças e controversas em uma determinada pesquisa, por outro lado, este método trata de um processo de descrição interpretativa, orientada por determinadas categorias teóricas, por meio de bases bibliográficas.

Finalmente, o dossiê termina apresentando o texto “Contos e fábulas da literatura oral tradicional angolana, do povo Kwanyama província do Cunene”, textos da autoria de Desideria Hatupuilikine Ndakhupapo. Fáceis de entender, os contos e fábulas ensinam valores éticos e morais a crianças em forma de entretenimento. Além de objectivar levar a criança a entrar em contacto com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita; entrar num mundo encantador, cheio de mistérios e surpresas interessantes, que divertem e ensinam, o presente artigo pretende incentivar a leitura infantil, contribuir para a promoção da literatura oral, de modo que a criança tire ilações positivas, que possam contribuir para o desenvolvimento sociocultural da sua vida cotidiana.

Caro leitor, cara leitora! Eis o material publicado neste dossiê. Está convidado(a) a percorrer a revista e descobrir mais detalhes sobre os diversos temas apresentados. Compartilhe a Revista Njinga & Sepé com outro(a)s interessado(a)s. Vamos compartilhar os conhecimentos. Deixamos o convite para que possam submeter os vossos textos para que sejam publicados nas próximas edições. Esta edição foi coordenada pelo Prof. Dr. Alexandre António Timbane, editor da Revista Njinga & Sepé. Boa leitura!

#### **Os organizadores do Vol. 4, nº 2 (2024)**



**Daniel Peres Sassuco**  
(Univ. Agostinho Neto-Angola)



**Nsimba José**  
(Univ. Agostinho Neto-Angola)



**Manuel da Silva Domingos**  
(Univ. Agostinho Neto-Angola)

## SUMÁRIO

| <b>SEÇÃO I: ARTIGOS</b> |                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Página</b> |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 01                      | Breves considerações sobre alguns aspectos da literatura angolana, Petelo Nginamau Ne-Tava .....                                                                                                                                        | 16-27         |
| 02                      | Didáctica da ponte como refrigério para o ensino pós-colonial: Camões e Pepetela nas salas de aula de Angola, Hélder Silvestre Simbad André .....                                                                                       | 28-46         |
| 03                      | A negritude africana, um realce às divindades e à reverência aos ancestrais no conto Vozes na Sanzala (Kahitu) de Uanhenga Xitu, Leovigildo Domingos António .....                                                                      | 47-63         |
| 04                      | Implicação morfossemântica da categoria 'género' dos nomes bantu no português falado em Luanda, Daniel Peres Sassuco .....                                                                                                              | 64-80         |
| 05                      | A variação linguística e os desvios ao padrão europeu no ensino do português em Angola: o caso da cidade do Luena, Abel Alcino .....                                                                                                    | 81-94         |
| 06                      | Diagnóstico sobre o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo: um estudo de caso, José Chiri Mulambeno .....                                                                                                                  | 95-111        |
| 07                      | Percepções sobre educação literária: caso de estudantes do 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, Gilberto Pedro João Sonhi .....                                                                        | 112-125       |
| 08                      | Insucesso escolar no Ensino Superior: Reflexões em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, Mbaz Naege .....                                                                                                            | 126-137       |
| 09                      | Avaliação escolar aprofundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios, Manuel Afonso & Faustino Moma Tchipesse .....                                                                                 | 138-156       |
| 10                      | Percepções sobre gramática e seu ensino: um estudo com os professores em formação no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, Onofre João Gomes .....                                                                      | 157-178       |
| 11                      | Acompanhamento a crianças com transtornos de disgrafia: um estudo realizado na Escola Primária nº 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro, Malanje, Angola, João Domingos Pedro e Celestino Domingos Katala ..... | 179-192       |

---

|    |                                                                                                                                                                                                                               |         |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 12 | Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento vs o(a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola, Eugénio Gaspar Alexandre Ginga .....                                                        | 193-205 |
| 13 | Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do Município de Cabinda-Angola, Jerónimo Casimiro Tula Gomes .....                                                                                   | 206-225 |
| 14 | Práticas discursivas dos anúncios publicitários do Hipermercado Candando: uma análise além do óbvio, Ivandro Buila .....                                                                                                      | 226-243 |
| 15 | Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /an/ e /en/ em posição inicial, medial e final não acentuadas pelos falantes angolanos da língua portuguesa, Valentim Francisco Moreira..... | 244-259 |
| 16 | Análise de discurso – recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de Marcos Alexandre Nhunga referente à cerimónia de cumprimentos de fim de ano 2023, José Ngola Carlos & Milton Gaspar Domingos .....        | 260-276 |
| 17 | Perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo, Elisandro Luís Fernando .....                                                                                          | 277-293 |
| 18 | Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. Osvaldo Guilherme da Cunha & José Macosso Cumbo .....                                  | 294-314 |
| 19 | Género e identidade na poesia angolana do século XX, Bernardo Miguel Francisco .....                                                                                                                                          | 315-329 |

## **SEÇÃO II: ENTREVISTA**

|    |                                                                                                                                                        |         |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 20 | Entrevista com Prof. Dr. João Muteteca Naege sobre o livro “O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação”, Higor Teixeira dos Santos ..... | 330-332 |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|

## **SEÇÃO III: POESIAS E ARTES**

|    |                                                                                                                                                   |         |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 21 | Sonhos da minha terra: poesias e contos, Evaristo Cassinda Joaquim.....                                                                           | 333-357 |
| 22 | O meu banzelo, Milton Gaspar Domingos.....                                                                                                        | 358-365 |
| 23 | Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Nagrelha e seu impacto na cultura musical angolana, Celestino Domingos Katala e João Domingos Pedro | 366-376 |

## **SEÇÃO V: CONTOS E FÁBULAS**

|    |                                                                                                                                          |         |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 24 | Contos e Fábulas da Literatura Oral Tradicional angolana, do povo Kwanyama província do Cunene, Desideria Hatupuilikine Ndakhupapo ..... | 377-384 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|



## Breves considerações sobre alguns aspectos da literatura angolana

Petelo Nginamau Ne-Tava \*

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0005-9644-921X>

### RESUMO

Saindo dos caminhos da literatura colonial, os escritores angolanos começaram a desenvolver uma literatura nova e diferente, expressão da nação e das realidades do povo angolano. No contexto colonial, denunciou-se os males da colonização portuguesa; na pós-independência denuncia-se os limites das lideranças dos próprios angolanos. Na escrita, além do português de Portugal, alguns escritores utilizam uma língua híbrida, mistura de português com línguas nativas (principalmente o Kimbundu), maneira de aproximação da língua pelo povo.

### PALAVRAS-CHAVE

Colonização Portuguesa; Libertação Cultural; Independência Nacional; Literatura Angolana

### Brief considerations on some aspects of Angolan literature

### ABSTRACT

Leaving the paths of colonial literature, Angolan Writers began to develop a new and different literature, an expression of the nation and the realities of the Angolan people. In the colonial context, the evils of Portuguese colonization were denounced; in the post-independence period, the limits of the leadership of Angolans themselves are denounced. In writing, in addition to Portuguese from Portugal, some writers use a hybrid language, a mixture of Portuguese and native languages (mainly Kimbundu), way of people approaching the languages.

### KEYWORDS

Portuguese colonization; Cultural liberation; National Independence; Angolan literature.

### LUFUPI

Misoneki mya Ngola basisa nzila zasonekenge mindele. Basosa mpe bakota um nzila ya n'kaka, ya mpa. Bayantika soneka mambu matadidi luzingu lwa Besingola, mpasi zawu, ngindu zawu ye vuvu kyawu. Um ntangu ya luyalu lwa mindele, basoneka mbi yawu basala kwa Bandombe. Ku nima ya kimpwanza ('dipanda'), misoneki mumonesa bena mbi za bamfumu ba Ndombe. Um matadidi ndinga ya sonekena, misoneki myan'kaka um kimputu kya Mputu basonekenanga; ban'kaka mukotesa bena ndinga za Ngola (eyantete mu dyambu dyodyo Kimbundu), mu mputulukezo. Batasala mpila yoyo mutoma finama ye n'kangu ye mpila zani zavovela.

### M'VOVO MYA M'FUNU

---

\* Doutor, Universidade Agostinho Neto. É licenciado em Filosofia e Letras pela Universidade de Lubumbashi, República Democrática do Congo. Pós-graduado em Estudos Italianos pela Universidade de Perugia (Itália). Doutorado em Literatura pela Universidade de Lubumbashi. Foi docente e director-adjunto da cooperação, assessor científico do reitor e secretário do Conselho da Universidade de Lubumbashi. Leccionou na Universidade de Kinshasa de 1992 a 2003. Atualmente é Docente Investigador e Vice-Decano para os Assuntos Científicos da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. E-mail: [netava@gmail.com](mailto:netava@gmail.com)

Luyalu Iwa Mputukezo sikama kya kyesinsi; Dipanda dya Besingola; N'soneki za Ngola.

## Considerações Iniciais

Falando da concepção e da produção da literatura angolana (como também da de vários países do continente africano), verifica-se, ainda na era colonial, uma verdadeira viagem; a literatura de postura colonial, marcada pela procura exótica e pela atração do 'esquisito' supostamente característico da África, em particular da África negra, literatura que fazia a felicidade do europeu, sobretudo do antropólogo eurocentrista, foi progressivamente substituída por uma nova, de índole nova e diferente. Foi assim que se criou uma literatura nacional, logo a seguir nacionalista, verdadeiramente africana.

Precursor da mudança de paradigma e de perspectiva ou visão na produção das literaturas africanas foi o caso sintomático de *Batouala*, véritable roman nègre (1921), romance de René Maran, negro da Guiana nascido na Martinica e administrador francês no Oubangui Chari, região do centro africano. A publicação do romance suscitou uma polémica sobre esse 'escândalo Batouala'. Pela primeira vez, depois de tanta literatura colonial amplamente consagrada, o Negro foi apresentado na sua realidade e verdade de ser humano, racional e coerente, e já não como aquele animal esquisito com hábitos incompreensíveis e altamente reprováveis (Chevrier, 1990: 21-23).

A presente reflexão dedica-se à evocação de alguns aspectos da produção literária, linguística e outras artes no espaço angolano dos séculos XX e XXI, mas sem alguma pretensão exaustiva: como indica o título, limita-se a certos nomes e obras. Num primeiro momento, apresentamos dados dessa literatura no contexto colonial e num segundo momento, no período pós-independência.

## 1. Aspectos da contextualização

Dois momentos de estudo são previstos: contexto colonial e contexto da pós-independência. Uma das definições do conceito de literatura percebe nela um 'conjunto de obras de uma época ou de uma Nação'. Dessa definição formulada no início do século XXI em França por Madame de Stael, precursora da sociologia da literatura acabou por sugerir o conceito de 'literatura nacional'. Sendo a literatura estreitamente ligada à sociedade, ela não surge "ex nihilo" nem "ex abrupto". O fenómeno literário coexiste com alguns parâmetros obrigatórios, tais como a história, a sociedade e, por conseguinte, a sua cultura. Assim, explica-se e justifica-se a correlação e interação que une a literatura a esses parâmetros.

É preciso sublinhar que, de maneira geral, a criação literária africana se caracteriza pela funcionalidade nisto, pode-se afirmar que herdou da visão essencial da arte tradicional na África do antigamente. Em outras palavras, a estilização não constituía uma ruptura entre a perspectiva estética e a função social, com base num enquadramento no contexto sócio histórico e cultural.

Nos anos 40 do século passado, os estudantes angolanos em estadia de estudos de superiores em Portugal tiveram a oportunidade de abrir os seus horizontes intelectuais, descobrindo novas perspectivas políticas e culturais a partir do meio ambiente global em que circulavam com efervescência sementes de várias e sucessivas correntes literárias: Renascimento negro norte-americano, Negritude francófona, Panafricanismo, Neorealismo português e Modernismo brasileiro. Essas ideologias levarão os jovens intelectuais angolanos a uma mudança de postura político-cultural, com a descoberta, pelos próprios Africanos, da identidade e da realidade propriamente africanas (Laranjeira, 1995: 414).

Altamente preocupado com o processo de libertação africana, Franz Fanon, francês da Martinica, sociólogo e psicanalista, autor de ensaios famosos, tais como *'Pele negra, máscaras brancas'* (1952, na sua versão original) e, mais tarde, *'os condenados da terra'* aponta os seguintes indícios para a estruturação da cultura nacional:

- “a necessidade de o intelectual compreender claramente o povo, objecto da sua criação, por meio de um processo de auto-imersão cultural;
- a acção da luta de libertação nacional, orientadora daquilo que deve ser a própria cultura nacional;
- a preocupação do intelectual nacionalista com o passado para se abrir o futuro “base da esperança” e convite para desencadear a acção” (Fanon, apud Bonnie, 2000:29).

O movimento “Vimos descobrir Angola” que vai se transformar no MNIA (Movimento dos Novos Intelectuais de Angola) teoricamente formulado por Viriato da Cruz constituiu o laboratório cultural do qual surgirá a consciência da necessidade de uma literatura que seja verdadeiramente a expressão da Angola real e profunda e dos seus povos (Ervedosa, 1979:107). Nisso, esses intelectuais, escritores angolanos terão abraçado a teorização de Franz Fanon sobre o fomento de uma cultura nacional em prol da libertação nacional.

A nova literatura angolana, mais fresca e autêntica, tornou-se um espaço de expressão, auto-definição e re-descoberta desses intelectuais assimilados em busca da sua verdade interior e social no seio de uma consciência renovada. Essa consciência veio iluminar a mente e o ser social do Meka, protagonista do romance “Le vieux nègre et la médaille”, do camaronês Ferdinand Oyono: condecorado pela Administração francesa por ter perdido as suas terras a benefício da Igreja católica e os seus dois filhos na segunda guerra mundial para defender a liberdade da pátria de Voltaire invadida por Hitler, ele percebeu a falsidade da suposta “amizade” da França que o humilha mesmo no dia da entrega da medalha e torna-se um agente despertador das consciências negras contra o jugo colonial europeu.

É essa mesma consciência despertada que anima o “Eu poético no poema bem conhecido, amargo mas revoltante e com sentido de triunfo nascente, de autoria de António Jacinto. Poema em que desforra a triste sorte do contratado aqui chamado de “Monangamba”, o que dá o título ao texto:



“Perguntem às aves que cantam  
Aos regatos de alegre serpentear  
E ao vento forte do sertão  
(...)  
Quem faz o milho crescer  
E os laranjais florescer  
Quem?  
Quem dá dinheiro para o patrão comprar  
Máquinas, carros, senhoras  
E cabeças de pretos para os motores?  
Quem faz o branco prosperar  
Ter barriga grande – ter dinheiro?  
Quem?  
E as aves que catam,  
Os regatos de alegre serpentear  
E o vento forte do sertão  
Responderão:  
- “Monangambééé ...”

Pode-se, com isso, reencontrar uma marca daquilo que se chama de dimensão universal da literatura: “essa provém da comum humanidade do ser humano de qualquer horizonte espacial ou temporal. Trata-se geralmente da humanidade de um ser sofrido, vítima de injustiça, de assimetrias e de humilhações, em tempos de guerra como de paz. Esses desequilíbrios de vária ordem revelam-se como redutores e destruidores da humanidade...” (Petelo, 2022:77).

Na verdade, os produtores da ficção literária têm a escolha entre o engajamento e a “arte pela arte”, teoria formulada por Théophile Gautier na França de segunda parte do século XIX, frente aos “abusos” do Naturalismo, fase exacerbada do Realismo. Na sua reflexão sobre essa dicotomia entre a literatura “prática”, isto é, “útil” e a “gratuita” ou “inútil”, se assim podemos dizer, colocando obviamente esses conceitos entre aspas, o teorizador francês Roland Barthes decreta obrigação a partilha, na criação literária, entre o realismo político e a arte pela arte, entre uma moral de engajamento e um purismo estético, entre o compromisso e a assepsia (Denis, 2000).

Com a maior parte da produção literária africana, em função da ideologia da funcionalidade da arte na tradição africana do anticamente já acima referida, a literatura angolana assume geralmente a postura de compromisso de engajamento. Essa realidade demonstra-se por variadas e inúmeras manifestações, através de autores e suas respectivas obras.

Um dos escritores de destaque da era colonial é Castro Soromenho, autor da trilogia *Terra morta* (1949), *A Chaga* (1970) e *Viragem* (1975). Ele soube descrever em termos neo-realistas aspectos do sistema opressor da colonização portuguesa em Angola. *Terra morta* denuncia as condições desumanas a que eram submetidos os trabalhadores angolanos na Lunda. Para Mário de Andrade, a filosofia do domínio português em Angola pretendeu a criação de um Negro atrofiado com uma vida redutora a todos os níveis: a nível económico, um simples produtor de mercadorias desejadas pelo colono; a nível social, um puro vassalo sem direitos; a nível cultural, um mero portador dos valores europeus.

É contra esse processo de coisificação que Soromenho se levantou, prejudicando a sua própria vida, tendo sido castigado pelo sistema colonial português, como o foi o já referido René Maran, após a publicação do seu romance *Batoula* (1921), precursor da Negritude. Pela dignificação que fez do homem em geral e, em particular, do homem africano, pelo humanismo da sua mensagem, Castro Soromenho pode, com justiça e justeza, ser considerado como um herói na defesa dos direitos humanos.

Outro escritor que descreve as duras condições da era colonial sofridas pelo Angolano é Boaventura Cardoso. O sistema económico gerido pelo projecto colonial impunha a existência da demanda de mão-de-obra serventeiro para as raças de São Tomé e as fazendas de algodão, café e açúcar, a construção e manutenção de estradas, pontes, caminhos-de-ferro e minas (Kamabaya, 2003: 194).

...  
O trabalho forçado era sinónimo de injustiça, frustração, exploração, e coisificação, sem falar da constante repressão pela política na sua fúria colonial de que será vítima a senhora Nga Fefa, do conto homónimo “Nga Fefa Kajivunda” (de Kimbundu, significa Dona Zefa gosta de problemas) da coletânea *Dizanga Dya Muenhu*. Na submissão generalizada, a quitandeira Fefa simboliza o desafio e o sentido de resistência da mulher angolana, cujo descontentamento justificado, depois de abafado durante décadas, explodirá um dia num grande grito de revolta. Esse sentimento de desafio e revolta encontra-se também em outros textos do mesmo autor como *O fogo da fala* e *A morte do velho Kipacaça* (1987, reeditado em 2014).

“A árvore que tinha batucada”, segundo dos três textos que constituem o livro *A morte do velho Kipacaça* é um recurso ao maravilhoso: aqui, mesmo o sobrenatural é chamado a contribuir para mistificar, se não neutralizar parte do funcionamento do sistema colonial na sua violência contra o Angolano e o seu meio ambiente, estando aqui em causa a sobrevivência de uma árvore cuja morte foi decretada pelo administrador colonial.

Descontentamento, frustração e injustiça são temas explorados por tantos outros escritores. Luandino Vieira reforça-os em *A cidade e a Infância*. No conto *A fronteira do asfalto*, desemboca na discriminação racial, imposta pela geografia urbana bipolar bairro de colonizador versus musseque do indígena, característica da vivência colonial, abafado e, assim, proibindo a amizade entre a menina branca a Marina e o menino negro Ricardo. Essa lição dolorosa constitui uma espécie de morte simbólica que, por sua vez, prefigura a morte física do Ricardo, vítima do seu aniquilamento pelo sistema de apartheid em vigor.

Em Boaventura Cardoso, como em Luandino Vieira, a linguagem utilizada, mistura do Kimbundu e do Português, assume, através do desvio à norma, o sentimento de revolta/reapropriação e, por conseguinte, vontade de afirmação de uma identidade cultural. A introdução da oralidade luandense, elemento da cultura angolana no discurso da norma portuguesa, foi, segundo Vieira, na altura da luta para a independência, a maneira de os escritores darem a voz às camadas sem voz; é a revelação de um discurso sobre a situação real do país. Na mesma senda, Boaventura Cardoso salienta esse mesmo fenómeno de “recreação linguística a partir da fala”; com esse seu relatar o modo de falar do povo, dá importância aos “valores culturais da nossa terra”.

Sobre o estetismo da singularidade da prática da linguagem exercida sobretudo no volume *A morte do velho Kipacaça*, Jorge Macedo, no seu prefácio (1986) reconhece com



... razão que esse autor “avulta-se cada vez mais como um semantista qualificado que aproveita todos os recursos ao seu alcance para tornar o discurso literário micro e macro universo de tensões significativas” (Macedo, apud Cardoso, 2014: 14). Macedo encerra a sua reflexão, acrescentando, perante as componentes da linguagem cardosiana (sincretismos linguísticos, integrantes culturais, agramaticalidades, etc.): “De facto, a série proposta de “prática de escrita, a promoção de discurso literário a categoria de acervo cultural, porque plasmado na diversidade de valores sócio-geo-humanos, torna a presente criação um desafio de vanguardismo ...” (Macedo, apud Cardoso, 2014:15)

Evocando a problemática das razões identitárias, alguns autores dão via ao universo tradicional de crenças, mitos, rituais, tesouros múltiplos da oralidade, numa palavra, aspectos das tradições angolanas do antigamente. Pode-se citar Uanhenga Xitu, com obras como *Manana*, *Vozes na sanzala* e *Bola com feitiço*, ou Oscar Ribas em textos como *Uanga (Feitiço)* ou ainda no bem conhecido conto “A praga”. Mais recentemente, Dias Neto em *Festa dos porcos* (2018, Prémio da Fundação António Agostinho Neto) destacou a resistência dos habitantes de Icolo e Bengo por meio do recurso a uma poderosa obra de magia do velho Ngofwa que consegue confundir o racionalismo dos Portugueses graças à transformação mística dos homens para porcos, impossibilitando assim a detenção de dois supostos “terroristas” cuja presença é esperada pela PIDE na festa de casamento do costumeiro Xico dia Nguxi.

Se, no movimento da Negritude, o fortalecimento da consciência cultural criou a fase política do mesmo, os intelectuais angolanos também Passaram da etapa da revalorização cultural para a de consciência política por um dever de libertação nacional do jugo colonial português. Uma longa luta, sangrenta e feroz, separou a fase de conscientização política e o alcance da própria independência tão almejada. Na área da produção literária angolana, Luandino Vieira é dos primeiros escritores a ficcionalizar explicita e substancialmente a fase da luta militar: o seu “*A vida verdadeira de Domingos Xavier*” representa a etapa da organização dos primeiros núcleos de resistência para o grande combate.

Munido de um sentido profundo de patriotismo, o herói aceita a tortura e o sacrifício supremo. Todavia, o seu não é uma vida perdida: bem pelo contrário, pois o sangue derramado transforma-se em cimento da unidade nacional, fortalecendo a consciência do povo angolano. O encerramento dessa ficção e a sua significação no fim soam como uma reminiscência de *Ô pays, mon beau peuple!* (1985) do senegalês Sembene Ousmane romantista e cientista: nesse romance, Oumar Faye, que despertava a consciência dos

camponeses sobre os seus direitos e interesses frente aos exploradores estrangeiros, acaba morto para silenciar o seu compromisso, mas essa morte terá um efeito contrário.

Assim, o herói torna-se um “engenheiro de almas” ou “multiplicador de almas”, no entendimento de Aimé Césaire, o poeta do Caderno de um regresso ao país natal, que lançou esse conceito na altura do encerramento do segundo Congresso dos Escritores, Artistas e Homens da cultura negro-africanos em Roma em 1959. Feito por Mussunda, um responsável da rede clandestina, o anúncio da morte é quase a entoação de um hino de vitória.

Sempre na rede da produção literária ligada ao nacionalismo angolano, outra face, a da luta propriamente dita, será evocada no romance *Mayombe*, de Artur Pepetela. Essa mesma luta é o pano de fundo do conteúdo alegórico do romance *Muana Puó* do mesmo autor. Pepetela é um verdadeiro construtor da memória coletiva da história de Angola. O conceito de “memória colectiva” foi inaugurado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs em 1925. Na sua obra a memória coletiva, ele relaciona a mesma com os contextos sociais da sua recordação e localização. Para ele, a memória tem um carácter colectiva, pois, se um indivíduo tem recordações, é pelo facto de pertencer a um grupo social com as suas vivências e experiências (Kapengo, 2024: 52).

Reconstruindo uma substância da história de Angola através da memória coletiva, Pepetela, por meio dos narradores e dos próprios personagens, apresenta reflexões que determinam uma apreciação lúcida e justamente severa sobre a luta, a ideologia, as convicções e os limites na atuação presente e possivelmente futura das entidades em presença. Se é apontado o tribalismo como ponto fraco no meio dos guerrilheiros de *Mayombe*, o romance *A geração da utopia* denuncia a insinceridade ou hipocrisia e o sentido de oportunismo egoísta no abismo do qual caem alguns personagens. A decepção do protagonista Aníbal é a expressão da desilusão de toda uma geração que se encontra falida numa sociedade que acaba consagrando a irresponsabilidade social, a corrupção, o egoísmo e falta de escrúpulos como virtudes sociais: “Costumo pensar que a nossa geração se devia chamar a geração da utopia: nós, eu, o Laurindo, o Victor antes ou depois, todos nós a um momento dado éramos puros e queríamos fazer uma coisa diferente. Pensávamos que construiríamos uma sociedade ...” (Pepetela, 2011).

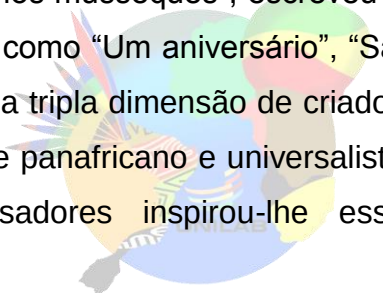
Sem privilégios, sem perseguições, uma comunidade de interesse e pensamentos, o paraíso dos cristãos, em suma. A um dado momento, mesmo que muito breve nalguns casos, fomos puros, desinteressados, só pensando no povo e lutando por ele. E depois ... tudo se adulterou, tudo apodreceu muito antes de chegar ao poder. Quando as pessoas



... se apercebiavam que mais cedo ou mais tarde era inevitável chegarem ao poder. Cada um começou por preparar as bases de lançamento para esse poder, a defender posições particulares, egoístas. A utopia morreu. E hoje cheira mal, como qualquer corpo em putrefacção. Dela só um discurso vazio” (Pepetela, 2011: 234).

Outro grande (re)construtor da memória coletiva angolana é Agostinho Neto, através da sua trilogia poética *Sagrada Esperança*, *Renúncia Impossível* e *Amanhecer*. Ao acompanhar detalhes da sua vida nos contextos e momentos mais variados, nos diferentes papéis que assumiu, seria oportuno perceber nele perfis inesperados ou, se quiser, impensados: conselheiro, consultor, consolador, pregador (pastor), lavrador (amigo do campo) e marinheiro. Portanto, Agostinho Neto é, numa perspectiva positiva, poeta, médico, político, ideólogo, líder, prisioneiro, guerreiro, estratega, profeta, etc., um verdadeiro “faz tudo”.

A consciência de libertador inspirou a criatividade de Agostinho Neto. O poeta de poemas como “Campos verdes”, “Partida para o contrato”, “Massacre de São Tomé”, “Noites de cárcere” e “Sábado nos musseques”, escreveu também “Um bouquet de rosas para ti” é o mesmo de poemas como “Um aniversário”, “Saudação” ou ainda “Afirmção”. Agostinho Neto revela-se na sua tripla dimensão de criador de lirismo pessoal e intimista, de poeta nacional e de militante panafricano e universalista. O sentido de profetismo que caracteriza os grandes pensadores inspirou-lhe esse verso que preanuncia a independência:



“Amanhã  
Entoaremos hinos à liberdade  
Quando comemoramos  
A data da abolição dessa escravatura”

Esse conteúdo do poema “Adeus à hora da largada” como expressão da consciência política está em consonância com esse outro tão famoso, “*Havemos de voltar*”, talvez o mais conhecido do planeta, expressão da vertente da consciência cultural, desencadeadora do despertar ideológico e político-social. Em suma, a possibilidade de entoação do hino à independência só é possível com o despertar da consciência cultural. Dessa consciência cultural faz parte a obrigação de “*Havemos de voltar*”. Aqui, a poesia acompanha “ritmos” e “fogueiras”, ao som da “marimba” e do “quissange” no “carnaval”. Assim, literatura anda de mãos dadas com a música e a dança.

## 2.O período da pós-independência

A literatura angolana tem proporcionado um contributo valioso na luta para o alcance da independência nacional (1961-1975). Alcançada a independência, ela continua a garantir o acompanhamento da Nação angolana no seu devir político, social e histórico-cultural. Os autores testemunham dos inícios difíceis, em termos de organização, da nova República socialista.

Com a pós-independência fica ultrapassado o duelo directo entre colonizador e colonizado, europeu e africano, português e angolano, branco e preto. A realidade inspiradora assenta em temas mais atuais, como os efeitos da longa guerra, os problemas sociais, os modos de governação, etc. A produção literária evoca a ascensão fulgurante, nos domínios social e económico, de indivíduos que primam pela facilidade e o ilícito, como é o caso do “predador”, do romance *Predadores* de Pepetela.

A nível da governação global, o mesmo autor tinha publicado *A geração da utopia* anteriormente referido. Uanhenga Xitu brindou a nação angolana com o romance *O Ministro*, uma espécie de retrato ideal de governante honesto e humano que contrarie o perfil hoje generalizado de lideranças degradadas, duvidosas e, por conseguinte, negativas.

Na sua ficção narrativa “*Os anões e os mendigos*” (2004), Santos Lima evoca a evolução de uma República da Costa da Prata desde a luta de libertação até à governação da independência que torna o sonho pesadelo, devido à fragmentação do partido dirigente e ao fracasso dos objetivos políticos traçados pelo líder que acabará derrubado. O livro, que recorre ao neorealismo, revela uma escrita violentamente satírico, relata o desespero crescente do povo refém das más lideranças que reza por uma nova revolução. O narrador profere um pronunciamento final duro mas certo:

*O vosso socialismo é uma merda e uma aldrabice.  
O que vocês fizeram foi enganar o povo com promessas e mais  
promessas. Pois agora acabou ... Marx e os primos dele. O Lenine,  
o Estalme e todos os outros* (Lima, 2004: 177-178).

A saborosa narrativa ficcional de Manuel Rui, *Quem me dera ser onda* proporciona um retrato daquilo que foi o imediato pós-independência em Luanda, com os seus problemas de endoutrinação político-ideológico, de alojamento, de abastecimento (e particularmente na alimentação). Descreve-se uma sociedade que sofre muitas limitações mas, em compensação, ainda relativamente saudável e estável, em relação à evolução

globalmente negativa de uma Nação hoje vítima de graves desequilíbrios sociais, económicos e psíquicos.

### Considerações finais

Os escritores angolanos têm acompanhado a evolução da Nação em todas as etapas, contribuindo assim para a construção de uma memória coletiva reveladora da história do próprio país. As suas temáticas podem ser resumidas a alguns itens: denúncia do colonialismo, concretização cultural, revolta política, independência e pós-independência com as suas bênçãos mas também com as suas maldições.

A temática cultural faz também parte de alguma produção ficcional, por exemplo, em autores como Luandino Vieira e Boaventura Cardoso, a intrusão da oralidade, o linguajar do povo, o acervo tradicional da cultura, a presença da dança, da música e da pintura como subsídios possíveis da criação ficcional. Esses subsídios encontram-se mais visivelmente nas nossas literaturas orais, na altura da leitura ou da audiência “ao vivo”.

A nível académico, pesquisas estão a ser realizadas, outras já acabadas. A título exemplificativo, podemos citar: *As representações da Rainha Njinga Mbandi nas artes*, dissertação de mestrado de Melquisedec Salvador Bartolomeu no ISCED de Luanda (2024); *A migração do imbondeiro para o conto Ambundu*, dissertação de Inês Kimbundu na Faculdade de Humanidades da UAN (2024). A primeira citada evoca literatura, teatro, pintura e banda desenhada; a segunda aproxima a literatura e arquitectura.

Resta salientar a oportuna e necessária interação, a da língua em uso na literatura. A colonização portuguesa, na sua pretensão de abafar as culturas nativas, marginalizou e até proibiu as mesmas (lembrem-se do famoso despacho do Major Norton de Matos de 1921). Por conseguinte, a cultura oficial passa, ainda hoje, necessariamente, pela língua portuguesa. Numa reflexão publicada em 2013 (Fortuna, 2013: 157-172), afirma que “a literatura angolana deve ser escrita nas línguas nacionais”.

Nesse sentido, a literatura oral angolana hoje menosprezada terá de reconquistar a sua nobreza e ver reconhecida a sua importância. Por isso, defende-se o princípio da escrita de uma literatura angolana em línguas nacionais (Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Cokwe, Ngangela, etc). É conhecido por exemplo, na literatura do Kénia, o caso do escritor e dramaturgo James Ngugi ou Ngugi wa Thiong’o que, para além do inglês, escreveu também em Kikuyu, sua língua materna. Obviamente, o princípio da escrita da literatura angolana em línguas nacionais não implica exclusão da possibilidade de coexistência com a já operacional em língua portuguesa entre a literatura oral e a escrita

em línguas nacionais na sua elaboração, no que diz respeito à forma como também ao conteúdo.

## Referências

- Boaventura, Cardoso (2014). *A morte do velho kipacaça*, Fenacult, Luanda.
- Bonnoci, T. (2000). *O pós-colonialismo e a literatura. estratégias de leitura*, Maringa, Eduem.
- Chévrier, Jacques (1990). *Littérature africaine. Histoire et grands thèmes*. Paris, hatier.
- Denis, Benoît (2000). *Littérature et engagement*. De Pascal à Sartre, Seuil Paris.
- Ervedosa, Carlos (1979). *Roteiro da literatura angolana*, 2.ed., Edições 70, Lisboa.
- Fortuna, Cláudio (2013). *Reencontros com as literaturas africanas de língua portuguesa*. Ed. Kiron, Michel Laban, Brasília.
- Halbwachs, Maurice (1968). *A memória colectiva*, Edições Vértice, São Paulo.
- Laranjeira, Pires (1995). *A negritude africana de língua portuguesa*. Porto, Afrontamento.

Recebido em: 12/03/2024

Aceito em: 23/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** NE-TAVA, Petelo Nginamau. Breves considerações sobre alguns aspectos da literatura angolana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.16-27, ago 2024.

**Para citar este texto (APA):** Ne-Tava, Petelo Nginamau (ago.2024). Breves considerações sobre alguns aspectos da literatura angolana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 16-27.

## Didática da ponte como refrigerio para o ensino pós-colonial: Camões e Pepetela nas salas de aula de Angola

Helder Silvestre Simbad André \*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

### RESUMO

A Literatura, enquanto arte, é uma expressão cultural. O seu estudo não pode prescindir da dimensão antropológica que envolve os povos que a produzem e sobre os quais se refere. O objetivo deste trabalho é explicar o conto *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, de Pepetela, e o quinto canto de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, à luz dos conceitos de Intertextualidade e Literatura Comparada, que constituem a base da proposta didática que formulámos, a qual designamos por Didática da Ponte, visando dotar o estudante de um conhecimento mais abrangente em relação ao que eventualmente teria, se estivesse longe desta proposta teórico-metodológica. Trata-se de uma prática pedagógica usada por nós durante os anos em que trabalhamos como professor de Literatura Africana, no Instituto de Ciências Religiosas de Angola, de 2017 a 2019, e durante o ano letivo 2022/2023, como professor de Literatura Portuguesa, Teoria da Literatura e História da Língua Portuguesa na Universidade Jean Piaget.

### PALAVRAS-CHAVE

Didática da ponte; Pepetela; Camões

**Ulongelu wa mulonde kala utalalesu phala kulonga mu kithangana kiki: camões ni pepetela mu lwango lwa kulonga lwa ngola**

### KIPHOPHEJEKU

Omusoso wa ubangelu ulondekesu wa ifwa. Ulongelu we utena kudituna unene wa udifanganu ubunda omundu waubanga ni yo wakumuzwe. Odisukinu okutongolwela o sabu ya Njila ya Madiwanu ya Mahaha Ajikuka ya Pepetela ni ya Sabu ya katanu ya Jiluziyada ya Luís Vaz ya Camões mu mweji wa itongolwelu mukaxi ka mikwnda ni musoso wa Ufanganesu wakala ongunji ya ulondekesu wa Ulongelu utwendulondekesa utwazwela "Ulongelu wa Mulonde", mukusakela mulongi unjimu wavulu ubeka Kota ni yo wejiya. Kyalungu ni ubangelu Ulongelu utwota walungu ni mivo itwakalakala kala twalongexi a Musoso wa Afidika mu Xikola ya Ulongelu wa Unzambi wa Ngola mu mivo ya 2017/ 2019 ni mukaxi ka mivo ya 2022/2023, kala mulongexi wa Musoso wa Phutu, Teoliya ya Musoso ni musoso wa Dizwi dya Phutu wa Xikola ya ditala dya Matunda ya Jean Piaget.

### MABA ANGUNJI

Ulongelu wa Mulonde; Pepetela; Camões

### Introdução

Ao longo desses anos de estudos e investigação, sobretudo enquanto professor de Literatura Africana, no Instituto de Ciências Religiosas de Angola, e Literatura Portuguesa e História da Língua Portuguesa, na Universidade Jean Piaget, percebemos que o signo

---

\* Mestre em Ensino das Literaturas em Língua Portuguesa pelo ISCED e Licenciado em Línguas e Administração pela Universidade Católica de Angola. É professor de Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e História da Universidade Jean Piaget. É o ideólogo do Movimento Litteragris, representa Angola no corpus de jurado da UCCLA há três edições. Foi júri do concurso Um *bouquet* de Rosas para ti, realizado pelo Memorial Dr. Agostinho Neto. E-mail: [hssandre32@gmail.com](mailto:hssandre32@gmail.com)

ideológico, instaurador de atitudes preconceituosas, condicionava a aprendizagem de muitos estudantes. Por conseguinte, com a finalidade de fazer com que os alunos compreendessem os vários papéis da literatura, desenvolvemos, a partir do conceito de intertextualidade, buscando bases na Literatura comparada, uma teoria a qual designamos por **Didática da Ponte**.

Trata-se de uma proposta pedagógica aplicável ao Ensino Superior e ao Ensino Médio. Importante para o professor que a adoptar porque o estabelecerá num estado de leitura permanente que o levará à pesquisa intercultural e transversal, com o objetivo de apresentar aos estudantes conteúdos literários de diferentes países e, como os autores objetivam ideias em suas obras que podem ser analisadas, no âmbito da transversalidade, por conceitos de outros campos categoriais que se relacionem com o texto eleito, tal proposta pedagógica poderá impactar positivamente a vida académica dos estudantes, convocando-os para a necessidade da ampliação da sua cultura geral, de aprofundar o conhecimento em relação à literatura do seu país, procurando saber com que autor estrangeiro determinada obra dialoga, evitando assim preconceitos que só impedem o seu progresso científico e humano.

Em virtude disso, sugerir posicionamentos didáticos que podem ser utilizados por professores de Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura e Crítica Literária, Análise e Crítica Literárias, sobretudo aos professores de Literatura Angolana, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Moçambicana(e outras Literaturas nacionais) constitui o nosso principal propósito. A nossa pesquisa é qualitativa , mas deriva das observações que fomos efetuando por via da pesquisa-acção, motivada, em primeira instância, pelo que vivemos enquanto estudante que já exercitava a Crítica Literária, ao longo da licenciatura e do mestrado, discordando de algumas metodologias de ensino, notando insuficiências que, em muitos casos, partiam da configuração dos manuais e dos programas curriculares; e, em segundo lugar, pelo comportamento dos estudantes consubstanciado na aversão a disciplinas como Língua Portuguesa e as disciplinas ligadas às literaturas estrangeiras.

## **1.Didática da Ponte**

Didática da Ponte é um conceito desenvolvido por nós inicialmente no âmbito das leituras às teorias pós-coloniais e sugere formas de estar equilibradas em relação ao ensino das literaturas estrangeiras e de disciplinas como História da Língua Portuguesa, Fonética e Fonologia do Português, entre outras disciplinas, sobretudo aquelas afetas às



Ciências Humanas, visando evitar preconceitos que levam a atitudes radicais de fragmentação ou complexos de inferioridade. O conceito nasce de uma proposta Didática publicada por nós em Maio de 2021 no Jornal de Angola sob título “Como e por quê ensinar Literatura Portuguesa?” Neste artigo, afirmámos que a proposta visava a criação de uma ruptura epistemológica em matéria de ensino.

Entretanto, ao desenvolvermos a nossa pesquisa relacionada com as figurações do insólito nas narrativas de ficção angolana fomos adquirindo outros conhecimentos que nos obrigaram a rever o nosso olhar que, de certa forma, pode ter sido compreendido como preconceituoso. Em virtude disso, é preciso advertir que ruptura não significa niilismo do conhecimento teórico passado pelo ocidente nem a exclusão de obras de autores estrangeiros. Didáctica da Ponte procura, por um lado, valorizar as literaturas nacionais e, por outro, acabar com o preconceito em relação às literaturas estrangeiras, sobretudo entre países que mantêm uma relação histórica assente em conflitos, como por exemplo Angola e Portugal.

Como já referimos em tal publicação, vivemos num contexto em que, ideologicamente, várias correntes de pensamento andam em voga. O nosso panafricanismo tardio e saudosista, cujos principais espaços de exposição de pensamentos são as redes sociais e tertúlias presenciais na Universidade Óscar Ribas, entre outros lugares, tem-se configurado como obstáculo para o processo de assimilação de certos conteúdos científicos produzidos pelo mundo ocidental. Durante a nossa atividade de docência de três anos como professor de Literatura no Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA), nas 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes do Ensino Médio; de um ano como professor de Literatura Portuguesa e História da Língua Portuguesa, nos 1<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos, do curso de Língua e Comunicação da Universidade Metodista, sobretudo no Ensino Superior, deparámo-nos com estudantes com posições extremas, orientados ideologicamente por princípios pan-africanistas que consideramos deturpados, na medida em que estes, à revelia, negavam-se a interiorizar inicialmente conteúdos considerados por si como nefastos, como extensão criminosa do processo colonial.

Os estudantes, nas primeiras aulas, questionavam-nos: “Literatura Portuguesa para quê? Por que é que na História da Língua Portuguesa falamos mais de Portugal?” A estas questões poderíamos acrescentar perguntas do tipo “O que esta fonética tem a ver conosco se se parece mais com a portuguesa?” É preciso realçar que estas perguntas estão na base, por exemplo, sobretudo a nível do ensino secundário, período de muita rebeldia face ao estatuto etário dos discentes, de muitos estudantes declararem o seu



desamor em relação à disciplina de Língua Portuguesa, mesmo quando não falam uma outra língua nacional. Isto ocorre, como referimos em “Como e por quê ensinar Literatura Portuguesa?”, porque a maior parte dos professores se quedam nas duas primeiras dimensões de Paulo Freire “A” para “B” ou de “A” sobre “B” em que o professor ensina para o aluno sobre coisas com as quais ele julga não se relacionar. O problema que se coloca aqui é de ordem existencial. Todas essas disciplinas devem concorrer para explicação ou para a resolução de problemas que inquietam os estudantes e com eles se relacionam na vida prática.

É exatamente neste contexto de renúncia por parte de alguns estudantes que fomos pensando numa forma de ministrar as nossas aulas sem que estes fossem deixados de parte. É importante realçar que essa questão ideológica era real por parte de alguns estudantes e desculpas para outros pouco interessados em aprender. Depois de algumas experiências percebemos que, embora a ciência seja considerada como um predicado universal, o seu ensino deve respeitar a constituição antropológica dos indivíduos bem como a configuração social e económica da sociedade, pois, como observa Freire (1987, p.58), “a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’.” Portanto, é possível ajustarmo-nos aos anseios dos estudantes para um melhor ensino. Essa educação libertadora, a que todos deveriam perseguir, não começa como observa Freire (1987) quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, “mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (p. 57). O nosso maior problema é que, muitas vezes, os programas são forjados por indivíduos com uma concepção diferente daquilo que postulamos aqui. É sobretudo nestes casos que o professor se deve pautar pela Didática da Ponte, usufruindo de um direito discricionário que lhe é imanente.

Parte-se do princípio segundo o qual nós não somos sem os outros. Tudo no universo se dá como um ato de consequência (*simploke*). Hoje, por mais angustiante que isto soe para alguns, não é possível explicar Angola sem mencionar Portugal. A Didática da Ponte nasce nessa perspectiva de aceitar e reconhecer os eventos históricos, admitir a convivência sadia a partir de um ensino congregador, mas, como já referimos, visando, antes demais, a valorização territorial e cultural do lugar em que se fala.

Por via da Didática da Ponte, justificamos o ensino da História da Língua Portuguesa para que se compreenda a evolução de uma língua que, fruto das políticas

exoglóticas adoptadas pelo Estado angolano após a independência, se tornou igualmente nossa. Portanto, é imperioso estudá-la, saber como ela entra em Angola, em que período da história dessa língua, atendendo às principais propostas de periodização e como ela evoluiu dentro do território nacional, ajudando a enriquecer ou a empobrecer as línguas nativas. Por conseguinte, em relação ao ensino da Literatura Portuguesa sugere-se que “quem ensina Literatura Portuguesa tem de ter obrigatoriamente bases sólidas em Literatura Angolana, pois a Didática da Ponte busca os seus princípios orientadores na Literatura Comparada.” (Simbad, 2021, s.p.). Antes de conceituar a Literatura Comparada, é preciso advertir que o princípio teórico fundamental da Didática da Ponte é a noção de intertextualidade de Kristeva (1974) para quem “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (p. 13). Falando de intertextualidade, Culler (1999, p. 40) afirma que “Teóricos recentes argumentaram que as obras são feitas a partir de outras obras: tornadas possíveis pelas obras anteriores que elas retomam, repetem, contestam, transformam”.

Quando autores como Platão e Aristóteles, entre outros autores gregos, compreendiam a arte como *mimesis*, imitação, estavam a criar bases teóricas para compreensão de um fenómeno que seria designado milénios depois, na década de 60 do século passado, por intertextualidade. A autoria é atribuída à Júlia Kristeva (1974) e, de acordo com Aguiar e Silva (1986), esta autora retoma a perspectiva bakhtiniana de dialogismo textual. Em Bakhtin, a noção de intertextualidade está intrinsecamente relacionada com as relações dialógicas que consistem basicamente em pensar o processo de evolução de determinada sociedade como um texto ao qual o artífice da palavra recorre para tornar verossímil a sua arte, muitas vezes confundido o leitor com factos fictícios que parecem reais. Por esse motivo, consideramos os filósofos gregos como percussores do estudo deste fenómeno, afigurando-se, assim, a intertextualidade, como algo intrínseco à arte, ou seja, como algo dependente da sua ontologia.

Essa posição de Bakhtin verifica-se também em Kristeva quando define a intertextualidade como “o índice do modo como um texto lê a história e inscreve-se nela” (Kristeva, 1968, como citado em Zilberman, 2012, p. 101). “O texto literário insere-se no conjunto de textos: ele é uma escrita-réplica (função ou negação) de uma outra (ou de outros textos). Por sua maneira de escrever, lendo o *corpus* literário anterior ou sincrónico, o autor vive na história, e a sociedade inscreve-se no texto” (Kristeva, 1969, como citado em Zilberman, 2012, p. 181). A intertextualidade, segundo Silva (1983, p.625), define-se “como interacção semiótica de um texto com outro (s) texto (s), definir-

se-á intertexto como o texto ou *corpus* de textos com os quais um determinado texto mantém aquele tipo de interacção”. No caso, *Os Lusíadas* será o intertexto de *Estranhos Pássaros de Asas Abertas* e, em virtude disso, ambas constituem o *corpus* de análise do nosso trabalho, pois, não se explica *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, de Pepetela, sem que se leia *Os Lusíadas*, de Camões. Por consequência, a intertextualidade e a Literatura Comparada serão então inequivocamente os pilares da nossa proposta pedagógica, a Didática da Ponte, cujo lema passa a ser “para um ensino descomplexado e congregador”<sup>1</sup>. Descomplexado porque a literatura angolana será a hegemónica dentro do nosso contexto; e congregador, porque as literaturas estrangeiras continuarão a ser ensinadas através de uma perspectiva comparativa.

Por conseguinte, o ensino, por via desta teoria, concretizar-se-á através do estabelecimento de uma teia de relações dialógicas entre autores angolanos e estrangeiros, ampliando significativamente a cultura geral dos estudantes. Ao ensinarmos a poesia do angolano João Maimona, por exemplo, relacionamos com a poesia do francês Charles Baudelaire porque há, metonimicamente falando, um espectro deste naquele; a poesia erótica de José Luís Mendonça com a poesia erótica de Pablo Neruda; a poesia libertária de Agostinho Neto com a de José Craverinha e a de outros nacionalistas estrangeiros; a prosa de Luandino Vieira com a de Mia Couto e a de Guimarães Rosa, etc. Um ensino a partir desta teoria seria por demais vantajoso para o estudante. Guyard (1951, como citado em Simbad, 2021, s.p.) entende por literatura comparada, “a história das relações literárias internacionais e sugere que o comparatista se encontre nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, e acompanha as mudanças de temas, de ideias, de livros ou de sentimentos entre duas ou mais literaturas”.

Portanto, ensina-se Literatura Portuguesa para que o estudante construa uma cultura geral sólida e para que compreenda melhor a Literatura Angolana, por sua relação histórica e este ensino deve orientar-se didaticamente por um ensino de *ponte*. Entretanto, é preciso advertir que a hegemonia a que nos referimos em relação à posição da literatura angolana não implica, por exemplo, a inclusão explícita de autores angolanos em conteúdos programáticos de Literaturas Estrangeira (portuguesa, brasileira, inglesa, etc.). Além disso, convém referir também que não se pode esforçar relações se o professor não identificar diálogos entre os autores. Acreditamos que o parágrafo acima se esclarece quando se conceitua ponte como,

---

<sup>1</sup>No Jornal de Angola aparece como lema “para um ensino descolonizado”. Entretanto, achamos por bem reformulá-lo.

uma construção que permite interligar ao mesmo nível pontos não acessíveis separados por rios, vales ou outros obstáculos naturais ou artificiais. O sintagma “interligar ao mesmo nível” pressupõe equidade, mas a ideia de equidade não pressupõe que no ensino de uma disciplina como Literatura Portuguesa, a perspectiva comparativista faça com que os dois conteúdos sejam administrados na mesma proporção. O conteúdo dominante será indubitavelmente a Literatura Portuguesa, cuja explicação deverá culminar num conteúdo que ajude o estudante angolano a compreender a Literatura Angolana ou fenómenos universais. Para lograr êxito, o programa terá de ser também de ponte. (Simbad, 2021, s.p.).

Por fim, tomando como exemplo o ensino da Literatura Portuguesa a estudantes angolanos, um programa curricular que obedeça à Didática da Ponte segue mais ou menos o seguinte princípio: a)Literatura Medieval, Poesia Trovadoresca e Palaciana remete para Literatura Tradicional Angolana; b)De forma concisa e pragmática, ensina-se Literatura Portuguesa na Idade Média, Classicismo, Maneirismo, Barroco, Arcádia, procurando sempre elementos que ajudem o estudante a compreender o homem como ser universal; c)Do romantismo em diante, com raras exceções, é possível fazer ponte com a literatura angolana.

Contudo, é preciso ter na devida conta que esses “ismos” não desembarcam conceptualmente no espaço de criação angolano como movimentos literários, e sim como manifestações literárias em textos de alguns autores. Não existe um romantismo, realismo, naturalismo, surrealismo angolanos, e sim manifestações dessas correntes em alguns textos de autores angolanos, não de forma plena, porque cada um desses autores acrescentou elementos locais.

Ensina-se Literatura Portuguesa pela mesma importância com que se deve ensinar Literatura Brasileira, Literatura Moçambicana, Literatura Cabo-verdiana, Americana, Francesa, Alemã, entre outras literaturas. Sobre a importância da Literatura, Barthes (2007, como citado em Simbad,2021, s.p) assevera que “se todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Visto deste modo, conseguimos compreender até mesmo o inconsciente desses povos os quais estudamos por via da literatura. Ensina-se Literatura Portuguesa porque a partir dela podemos compreender muito da Literatura Angolana escrita. Historicamente, Portugal está no centro da génese de Angola enquanto nação e a Literatura Angolana Escrita, desde os primórdios, foi essencialmente forjada ideologicamente em oposição ao seu domínio. Em suma, a Didática da Ponte sugere um posicionamento de policiamento ao professor,

consubstanciado no exame constante do conhecimento a ser ministrado, respeitando a dimensão antropológica do estudante.

## **2.Estranhos Pássaros de Asas Abertas(1), de Pepetela, e Os Lusíadas, de Camões**

*Estranhos pássaros de asas abertas*, segundo nos informou Pepetela (entrevista, 5/7/2022), é um conto escrito a propósito de um convite para edição especial de *Os Lusíadas*. Foi publicado inicialmente “em 2003 no Jornal Expresso de Lisboa, e, depois, na obra *Contos de Morte*, em 2008, e posteriormente em outras antologias.

Foi escrito para a edição especial de “Os Lusíadas” publicada pelo “Expresso” de Portugal em 2003. Esse poema de Camões tem dez Cantos. Convidaram dez escritores a escreverem uma prosa relacionada com um dos Cantos. Eu escolhi o Canto V, que trata de um desembarque em África. Saiu esse conto que depois foi retomado nos “Contos de Morte” e em várias antologias. (Pepetela, entrevista, 5/7/2022).

O conto terá inspirado o título da antologia de contos angolanos publicada conjuntamente pela União dos Escritores Angolanos e O Centro de Estudos Comparatistas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, A.23 Edições, em 2016, com o título *Pássaros de Asas Abertas*. Trata-se de um conjunto de textos selecionados por Margarida Gil dos Reis e por António Quino. A edição portuguesa do conto traz um subtítulo (“Introdução ao Canto V de Os Lusíadas”), facto que não se evidencia na edição da UEA. Segundo o professor A. Quino (conversa telefónica, 05/06/2022, 19:44), um dos responsáveis da recolha dos contos para a antologia, o próprio autor terá encaminhado o texto sem, no entanto, apresentar um subtítulo. O subtítulo pode ser justificado como uma forma manifesta de se explicitar ao leitor português a intertextualidade intencional entre o conto de Pepetela e a mais celebrada obra do povo lusitano, *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

Segundo Pepetela, a “intenção era a de pôr as crenças e tradições europeias, tão presentes nos “Lusíadas”, por influência de Homero e Virgílio, em relação com crenças ou culturas de raiz africana numa estória tirada do livro de Camões, aí aparecendo como um facto real.” (Pepetela, entrevista, 5/7/2022). É preciso realçar que, mais do que um mero fenómeno de intertextualidade, as obras de Pepetela e Camões inserem-se num diálogo de proporção histórica, cultural e política, que impacta a vida de dois povos cujos laços permanecerão inquebráveis pelos elos historicamente estabelecidos. Embora existam

vários tipos de intertextualidade, geralmente os autores optam por dois processos de recriação, ou reafirmando a ideia do texto citado ou contestando-o.

Em termos teórico-literários, Samoyault (2008, p.48) estabelece que a partir de “Palimpsestes de Gérard Genette, adquiriu-se o hábito de se distinguir entre dois tipos de práticas intertextuais”. As primeiras, espaço de criação em que a relação entre Pepetela e Camões não se dá do ponto de vista teórico, inscrevem uma relação de co-presença (A está presente no texto B), considerando-se intertextualidade procedimentos como citação, alusão, plágio e referência; e as segundas dão-se por via de derivação em que A é retomado e transformado em B, referindo-se, para esses casos, Genette, ao fenómeno de hipertextualidade. São exemplos desse fenómeno a paródia (transformação) e *pastiche* (imitação).

Segundo Samoyault (2008, p.53), “a paródia transforma uma obra precedente, seja para caricaturá-la, seja para reutilizá-la, transportando-a. Mas qualquer que seja a transformação ou deformação, ela exhibe sempre um liame directo da literatura existente”. É exactamente esta o tipo de relação que se estabelece entre *Os Lusíadas* de Luís Vaz, de Camões, e *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, de Pepetela. Os pontos de intercepção entre as duas obras se inscrevem numa relação de contrariedade, reescrita. Camões, por exemplo, apresenta Adamastor como vítima de uma circunstância cujas ações cometidas por si são justificáveis pelo contexto; Pepetela apresenta-o como perturbador da ordem natural de uma comunidade que se vê obrigada a defender-se dele por tentativa de estupro a uma mulher local. Entretanto, para melhor compreensão, convém apresentar os pontos de intercepção, lembrando que o diálogo se estabelece entre *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, sobretudo, com o quinto canto da obra *Os Lusíadas*.

Tratando-se de um encontro, o ponto de partida deverá ser a partir daquele que se deslocou e será explicado, portanto, a partir de *Os Lusíadas*. O Quinto Canto descreve a longa viagem protagonizada pela armada portuguesa pela costa africana, onde ocorre um episódio marcante com um povo nativo – que Pepetela estima ser angolano, por sua resposta a Camões – não ainda convertido à sua fé cristã. O povo, segundo a generalidade dos resenhistas portugueses de *Os Lusíadas*, está localizado em Santa Helena, região de Angola, e o Quinto Canto de *Os Lusíadas* é a descrição da viagem da armada portuguesa, de Lisboa a Melinde, relatada por Vasco da Gama. Na primeira estrofe descrevem-se factos relacionados com processo inicial da partida de Lisboa:

As asas ao sereno e sossegado

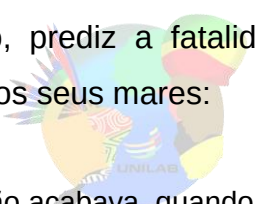


Vento, e do porto amado nos partimos.  
E, como é já no mar costume usado,  
A vela desfraldando, o céu ferimos,  
Dizendo: - «Boa viagem! »; logo o vento  
Nos troncos fez o usado movimento  
(Camões, s.d., p.85)

As asas descritas metaforicamente por Camões e consequentemente toda a sua armada surgem numa das revelações do oculista nativo, Manikava, de *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, de Pepetela.

E Manikava tinha contado, num sonho ele viu mesmo, iam chegar grandes pássaros de asas brancas e dentro deles saía gente estranha, como filhos-formigas brotando de ave morta. Contou no chefe, depois contou no povo reunido na praça da aldeia. O chefe perguntou, isso é um bom sinal dos antepassados? Manikava disse não sabia, mas o peito estava apertado, coração a bater com força. Talvez os antepassados estavam a mandar aviso, cuidado, muito cuidado. (Pepetela, 2016, p.161).

Em Camões a premeditação dos acontecimentos é atribuída, através de procedimentos narrativos como prolepse, a seres mitológicos, representado pelo gigante Adamastor que, como um oráculo, prediz a fatalidade que acometerá a alguns dos navegadores que ousam passar pelos seus mares:



«Não acabava, quando uma figura  
Se nos mostra no ar, robusta e válida,  
De disforme e grandíssima estatura;  
(...)

«E disse: - «Ó gente ousada, mais que quantas  
No mundo cometeram grandes cousas,  
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,  
E por trabalhos vãos nunca repousas,  
Pois os vedados términos quebrantas  
E navegar meus longos mares ousas,  
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,  
Nunca arados d'estranho ou próprio lenho;

(...)  
«Sabe que quantas naus esta viagem  
Que tu fazes, fizerem, de atrevidas,  
Inimiga terão esta paragem,  
Com ventos e tormentas desmedidas;  
E da primeira armada que passagem  
Fizer por estas ondas insofridas,  
Eu farei de improvisado tal castigo  
Que seja mor o dano que o perigo!  
(Camões, s.d., pp. 92-93)



Camões e Pepetela nesses excertos procuram explicar a mentalidade dos povos daquela época. Diferentes nos meios e culturalmente, mas ambos se movendo dentro de uma mentalidade fantasmagórica, atuando exclusivamente no segundo nível de materialidade (M2), que compreende a literatura como discurso em que se objetivam material e formalmente conteúdos psicológicos e fenomenológicos. Nestas obras, as ações que transcendem a compreensão das personagens são imputadas a entidades sobrenaturais. Do lado europeu, representado por Camões, está o maravilho impregnado de mito; do lado africano, representado por Pepetela, está o animismo ou vitalismo. É preciso esclarecer que Camões se move dentro da mentalidade renascentista. Como se sabe, um dos propósitos do renascimento era a assimilação da tradição greco-romana. Os mitos presentes em *Os Lusíadas* são sobretudo de matriz grega e aparecem para explicar o medo pelo desconhecido, os perigos marinhos. Assim sendo, o mito, no âmbito do materialismo filosófico, será visto apenas como um procedimento técnico-compositivo para a explicitação desses medos.

Em Pepetela a capacidade de premeditação dos acontecimentos está em um homem, Manikava, acima referido como oculista, que se comunica com os espíritos através do sonho. Por um lado, temos Camões, em *Os Lusíadas*, a cantar extensivamente a grandeza da alma portuguesa, bem como os feitos dos reis e das navegações intercontinentais; por outro, Pepetela, que revisita a história mais do que explícita em *Os Lusíadas* para estabelecer um diálogo crítico por via do qual se ouvem as vozes anuladas e se expõem as atrocidades cometidas pelo aparato colonial, contrariando os feitos épicos em ação e ética descritos por Camões. Pepetela, ao estar imbuído dessa atitude crítica de revisitação da história, move-se dentro da mentalidade do Materialismo Histórico. Tustel de Coulanges (como citado em Benjamin1994, p.225) “recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre as fases posteriores”.

Como sabemos, ao longo desses anos todos, a atitude pós-colonial do colonizador, ao ler o presente fracassado de muitos países africanos por força das suas lideranças, resume-se no processo de eufeminização da história, que procura construir a imagem de uma colonização necessária, que não foi tão má assim. Contudo, esse discurso cai por terra quando Benjamin (1994) apresenta o materialista histórico como um sujeito “que vê em todos os bens culturais uma origem sobre a qual ele não consegue refletir sem horror” e, acrescentando, denuncia que “nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie,

não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela.” (p.225). Sobre a questão da violência, Pepetela acrescenta que

aquilo que na historiografia europeia e colonial aparece como o primeiro contacto entre portugueses e africanos (o começo do colonialismo) já nos mostra que esses contactos seriam baseados na falta de respeito dos que os receberam, no abuso da força e do engano por parte dos visitantes, na exploração desenfreada, e por isso provocariam uma resposta violenta. (Pepetela, entrevista, 5/7/2022)

Resumidamente, *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, que é o nosso objeto de estudo, é sobre o choque accidental entre uma embarcação portuguesa que pretendia chegar à Índia por via marítima com um povo que habitava uma das costas de África.

Se Samutu percebesse a língua dos espíritos, teria entendido o que o chefe de barbas e que lhe mostrava as pedras brilhantes queria, saber se aqueles metais preciosos, ouro, prata, existiam ali, e saber também se ele conhecia especiarias do Oriente. Mas não entendeu também a fala final, deixem-no ir, este não sabe qual é o caminho para a Índia, nem se estamos perto ou longe de o achar. (Pepetela, 2016, p. 162).

Este evento pode remeter historicamente para o período dos encontros, o qual o ocidente designa por “Descobrimentos”, concretamente no século XV, por volta do ano de 1482, por analogia à primeira embarcação que oficialmente chegou em Angola, na foz do rio Zaire. Não reportamos o evento à embarcação de Diogo Cão porque a história relata um primeiro encontro pacífico com a embarcação que encabeçara.

A cultura contemporânea é mestiça fruto dos encontros históricos que se sucederam no passado e da atual aldeia global. Voltando ao diálogo travado entre os dois autores, a armada portuguesa, demonstrando ainda alguma falta de conhecimento em relação ao território que viria a se tornar a pátria de Pepetela, atracada, Vasco da Gama e companheiros deparam-se com um nativo:

«Achamos ter de todo já passado  
Do Semícapro Peixe a grande meta,  
Estando entre ele e o círculo gelado  
Austral, parte do mundo mais secreta.  
Eis, de meus companheiros rodeado,  
Vejo um estranho vir, de pele preta,  
Que tomaram per força, enquanto apanha  
De mel os doces favos na montanha.  
(Camões, s.d., p.90)

Tal estranho, em resposta de Pepetela, é Samutu que, não esperando nenhuma perturbação à ordem, continuava no exercício das suas atividades diárias, quando foi surpreendido por três homens da armada portuguesa:

Sem cuidado estava Samutu, todo entretido a retirar um bom favo de um pau já seco. Três seres estranhos se apoderaram dele, lhe agarraram pelos braços e lhe arrastaram para a praia. Um grande medo entrou no peito de Samutu, com o cheiro pestilento deles e o seu aspecto desganhado de bandidos. Tremia todo e falava, me deixem, me deixem, só podiam ser espíritos injustiçados vindo se vingar. Ele não tinha feito mal nenhum, homem pacífico, como vinham agora lhe punir? Mas os seres estranhos falavam entre si com gritos e puxavam por ele, os gritos eram numa língua desconhecida. (Pepetela,2016, p.161).

A chegada da armada portuguesa não surpreendeu, entretanto, Namutu, a esposa de Samutu com quem tem um filho, Luimbi. Esta, observando a armada portuguesa que muito se parecia com o sonho de Manikava, correu para procurar o esposo e o filho; não os tendo encontrado, correu para aldeia:

Namutu Viu Os Grandes Pássaros de asas abertas passarem o cabo que abrigava a baía. Como no sonho de Manikava, o sábio, que via o futuro nas labaredas do fogo e nos intestinos do cabrito. (...) E conseguia ter outros filhos depois da doença, Manikava lhe dissera ao consultar os búzios. Procurou nas pequenas matas do mel, depois voltou à aldeia, saber se Samutu já tinha voltado com Luimbi. (Pepetela,2016, p.161)

Em princípio, a relação entre os povos foi pacífica, marcada em reciprocidade, trocas de sorrisos e presentes à beira mar.

Vendo as coisas trazidas por Samutu, os outros queriam ir ter com os espíritos, mas a noite caía e a prudência aconselhava distância. Com o escuro da noite, os cazumbis se transformam, ganham ferocidade, e embora não lhe tivessem feito mal, podiam mudar de atitude, agitados pelos medos nocturnos. Voltaram para o kimbo, as mulheres querendo todas usar o barrete vermelho de Samutu e correndo umas atrás das outras, em grandes risadas. Foi uma noite alegre, pois muito raramente se é visitado por espíritos aparentemente benignos. (Pepetela,2016, p.162)

O único indiferente a toda aquela manifestação de alegria era Manikava, o oculista, que já conhecia o fatídico desfecho de tudo:

Só Manikava se mantinha afastado do rebuliço, a fronte enrugada, cismando os seus mambos de adivinho. Tentaria Manikava descobrir quais as intenções de Nzambi, Suku, Kalunga, ou qualquer outro deus, ao lhes mandar seres tão estranhos como os descritos por Samutu? No dia seguinte, ainda o sol começava a lamber as suaves curvas das colinas sem árvores, já um grupo numeroso tinha avançado para a baía, levando mel, carne seca e cerveja de massango. (Pepetela, 2016, p.162).

O ponto mais alto deste encontro entre povos acontece quando um dos navegadores, Veloso para os seus compatriotas e Velôje para os nativos, sentindo-se provocado, decidiu seguir a população nativa com o intuito de se relacionar sexualmente com uma nativa.

mostram, que fazem que se atreva  
Fernão Veloso a ir ver da terra o trato  
E partir-se com eles pelo mato

«É Veloso no braço confiado  
E, de arrogante, crê que vai seguro;  
(Camões, s.d., p.91)

Um dia a vi, comas filhas de Nereu,  
Sair nua na praia e logo presa  
A vontade senti de tal maneira  
Que inda não sinto cousa que mais queira  
(Camões, s.d., p.95)

Vénus viu o grupo se afastando da praia e voou para ele, por curiosidade ou malandrice, roçando inadvertidamente em Veloso um gesto de saudação. (...) O espírito Velôje, de repente, mudou de atitude. Se abraçou à mulher que caminhava a seu lado, tentou abraçar a da frente. Os da terra riram, esse cazumbi é malandro, parece gosta de mulher. (Pepetela, 2016, p.163).

Este encontro entre os dois indivíduos que provocam a perturbação da ordem, o navegador e a nativa, é descrito quer por Camões quer por Pepetela através da Mitologia Grega. Em Camões e em Pepetela a recorrência ao mito surge, provavelmente, como subterfúgio para amenização de uma realidade bruta.

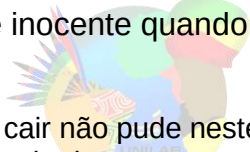
Chamei-me Adamastor, e fui na guerra  
Contra o que vibra os raios de Vulcano;  
Não que pusesse serra sobre serra,  
Mas, conquistando as ondas do Oceano,  
Fui capitão do mar, por onde andava  
A armada de Netuno, que eu buscava  
(Camões, s.d., p. 95)

Entre as nuvens, o colosso Adamastor avistou Tétis esvoaçando por cima das águas da baía, sozinha, nua como deve voar uma ninfa que sabe ser desejada. Mergulhou para ela, se não o queria a bem seria a mal, uma ninfa não pode resistir eternamente a um colosso. Mas Neptuno viu, lá do fundo dos mares. E mandou ondas de três rebentações prevenirem Tétis. Ela percebeu o aviso e mergulhou mesmo a tempo de escapar às garras cegas de paixão que o colosso para ela estendia. (Pepetela, 2016, p.163).

Coincidentemente, no momento do conflito, houve uma alteração climática que desembocou em maré alta com presença de fortes ondas. Esta ocorrência foi vista pelos nativos como uma resposta de Kianda auxiliada por Zambi aos abusos dos estrangeiros:

Eram tais as turbulências na água, tal agitação sem causa aparente, com os pássaros de asas brancas a baloiçarem por cima de ondas que não chegavam à praia, voltando estranhamente para trás, que os da terra disseram entre si, Kianda está com fúria, regressemos para o kimbo. (Pepetela, 2016, p.163).

Estar durante muito tempo no mar, longe da terra, pode enlouquecer. Na verdade, o encontro acaba terminado mal pelo descontrolo de Veloso face a uma atitude provocativa de uma nativa em idade inocente quando prestes a embarcarem:



Eu, que cair não pude neste engano  
(Que é grande dos amantes a cegueira),  
Encheram-me, com grandes abundancias,  
O peito de desejos e esperanças.

«Já néscio, já da guerra desistindo,  
uma noite, de Dóris prometida,  
(Camões, s.d., p.95)

Vénus viu o grupo se afastando da praia e voou para ele, por curiosidade ou malandrice, roçando inadvertidamente em Veloso um gesto de saudação. Mas um contacto de deusa, proibido aos homens, embora não percebido, tem sempre consequências imprevisíveis. (Pepetela, 2016, p.163)

Por asar, vendo Veloso a sua pretendida inalcançável, redireciona as suas intenções para outra mulher:

O espírito Velôje, de repente, mudou de atitude. Se abraçou à mulher que caminhava a seu lado, tentou abraçar a da frente. Os da terra riram, esse cazumbi é malandro, parece gosta de mulher. (Pepetela, 2016, pp.163-164)

Me aparece de longe o gesto lindo  
Da branca Tétis, única, despida.  
Como doudo corri de longe, abrindo  
Os braços pera aquela que era vida  
Deste corpo, e começo os olhos belos

A lhe beijar, as faces e os cabelos

Em Camões, a tentativa de relação sexual se desenvolve inicialmente numa maré de cumplicidade aparente. Tal aparência, na verdade, resulta de uma estratégia por parte da mulher:

Oh que não sei de nojo como o conte!  
Que, crendo ter nos braços quem amava,  
Abraçado me achei cum duro monte  
De áspero mato e de espessura brava.  
Estando cum penedo fronte a fronte,  
Qu'eu pelo rosto angélico apertava,  
Não fiquei homem, não; mas mudo e quedo  
E, junto dum penedo, outro penedo  
(Camões, pp. 96-97)

Em Pepetela, a mulher teve de ser socorrida pelo marido:

Até que ele conseguiu derrubar uma e caiu por cima dela, e começou violentamente a afastar os panos de ráfia e ela gritou, já sem rir.  
O marido puxou pelo espírito e tirou-o rudemente de cima da mulher.  
(Pepetela, 2016, p.164)

A reação do navegador português foi naturalmente violenta esboçando um gesto de ataque com uma espada; entretanto, por inferioridade numérica, viu as suas ações limitadas e foi obrigado a correr dali, não evitando a perseguição dos nativos:

O espírito não gostou e puxou por uma faca grande que tinha presa na cintura, uma faca grande, muito grande, olhos arregalados, demente. Os da terra compreenderam então, esse espírito tinha perdido a cabeça e era perigoso. Lhe rodearam, lhe mostraram os porrinhos que traziam e as azagaia, em ameaça. Então o espírito pareceu cair em si e correu para os seus, na praia. Os da terra, no entanto, açulados pelas mulheres agora indignadas, correram atrás dele. (Pepetela, 2016, p.164)

Chega-se a um ponto do conto de Pepetela em que, apesar de as imagens evocarem algum humor, resultante da intervenção quase que secreta da mulher, que, em meio à confusão, continua a procurar despertar paixões ao homem estrangeiro, em que simbolicamente se prediz o futuro colonial. Assim, ao servir-se de *Tetis*, uma imagem mítica ocidental, para representar uma nativa, Pepetela pode estar a referir-se aos efeitos da colonização que transformou sobremaneira a composição antropológica do homem africano.

Tétis escapou do gigante mas mandou recado, serei tua mais tarde. O colosso acalmou. (Pepetela, 2016, p.164).

O episódio termina de forma fatídica com uma luta desproporcional por força das armas trazidas pelos ocidentais em que dois nativos são feridos por armas movidas à pólvora, sendo que um dos quais termina morto:

Os da terra corriam atrás dele e os seus companheiros no batel e num outro que saiu de outro pássaro, apontaram às caras uns paus que cuspiam fogo e dois da terra caíram feridos. Os companheiros pegaram neles e abandonaram os espíritos nos dongos, voltaram para o kimbo, onde Manikava talvez pudesse curar os feridos daquela inesperada doença trazida pelos paus que cuspiam fogo e faziam estrondo. Apesar dos esforços de Manikava, um dos feridos morreu no dia seguinte. Eu bem dizia, cuidado, muito cuidado, ralhou Manikava. (Pepetela, 2016, p.164).

Em virtude de tudo o que foi dito a respeito de *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, ao trabalhar-se com o conto por via da Didática da Ponte, cujo objetivo é introduzir aos estudantes uma ampla cultura geral, por via do conhecimento da história da humanidade, explicando a relação entre os povos, o estudante deverá revisitar a História de Angola, desde a pré-colonial até a independência; conhecer o clássico da Literatura Portuguesa *Os Lusíadas* para, por via da Literatura Comparada, procurar os pontos de intercepções entre as obras na sua relação dialógica.

Numa aula, usando a Didática da Ponte como método de ensino para se estudar *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*, ao se convocar *Os Lusíadas* de Camões para a mesma aula, o estudante entra em contato com um vasto conhecimento, uma ampla cultura geral que parte da Teoria da Literatura, História Universal, relações internacionais, biografia dos autores etc.

**Quadro 1:** Quadro resumo

| Teoria da Literatura            | História, política e relações internacionais                                                                                                                                                        | Autores de diferentes latitudes                       |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Intertextualidade               | A História Pré-Colonial de Angola e as Grandes Navegações começadas no século XV, 1415, quando os portugueses, durante o reinado de d. João I, conquistaram Ceuta, no norte do continente africano. | Pepetela (angolano)                                   |
| Literatura Comparada            | Os encontros entre as diferentes civilizações                                                                                                                                                       | Luís Vaz de Camões (português)                        |
| Clássico                        | Contexto de elaboração do intertexto                                                                                                                                                                | Aristóteles (grego)                                   |
| Conto                           | Contexto de elaboração da paródia                                                                                                                                                                   | Mikhail Mikhailovich Bakhtin (Russo)                  |
| Epopeia                         | Relacionamento entre os povos no presente                                                                                                                                                           | Julia Kristeva (búlgara)                              |
| Noção de prosa, Teoria da Prosa | Historiografia Literária                                                                                                                                                                            | Aguiar e Silva (português)<br>Carlos Reis (português) |



|                             |                          |                                                                                  |
|-----------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| animista                    |                          | Jorge Macedo (angolano)                                                          |
| Verso, prosa versificada... | Historiografia Literária | Aguiar e Silva (português)<br>Carlos Reis (português)<br>Jorge Macedo (angolano) |

**Fonte:** Elaboração própria

## Conclusão

As sociedades contemporâneas são mestiças e o ser humano, na sua particularidade, é um ser universal. Portanto, um ensino que se concretize por via da teoria da ponte seria uma mais-valia para a vida do estudante, pois, a Didática da Ponte integra, evita o preconceito, valoriza as culturas locais, seleciona o que há de importante em outros lugares para compreender globalmente o que está dentro, pois, indiscriminadamente, tudo está relacionado com tudo.

A Didática da Poente, como método de ensino, proporciona uma aprendizagem diversificada. É uma técnica em que quer o professor quer o estudante se potenciam permanentemente, porque o processo de busca será constante e o ensino da Literatura se mostrará mais útil, combatendo preconceitos, radicalismos e complexos de inferioridade. Quem aprende uma Literatura Estrangeira, por via dessa corrente, consegue encontrar a importância desta para compreensão da cultura mundial e, ao se estabelecer comparação com um autor local, reforça o conhecimento da sua própria cultura.

A nossa pesquisa está longe de estar terminada. Embora tenhamos postulado alguns conceitos e teorias nesta dissertação, ela só será conclusa no doutoramento, sobretudo, a parte que tem que ver com a Didática da Ponte que agora, tendo uma base teórica mais sólida, será aplicada na disciplina de Literatura Portuguesa do curso de Ensino de Português e das Línguas Nacionais da Universidade Piaget.

## Referências

- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Culler, J. (1999). *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos São Paulo: Beca Produções Culturais, LTDA.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garuba, H. (2012). Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Trad. E.S. Tarouco. *Nonada Letras em Revista*. Nº 19, ano 15, pp. 235-256.

- Silva, V.M. (1983). *Teoria da Literatura*. 5.ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simbad, H. (2021,08/26). *Como e por quê ensinar Literatura Portuguesa?* Jornal de Angola. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/como-e-por-que-ensinar-literatura-portuguesa>.
- Samoyault, T. (2008). *A Intertextualidade*. Trad. Nitrini, Sandra. São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Camões, L. (s.d). *Os Lusíadas*. Universidade da Amazônia: NEAD – Núcleo de Educação a Distância.
- Pepetela (2016). *Estranhos Pássaros de Asas Abertas*. In M.G. Reis & A. Quino (Org.), *Pássaros de Asas Abertas – Antologia de Contos Angolanos*. Ricardo Neves Produção, Lda. – A.23 Edições.
- Zilberman, R. (2012). *Teoria da literatura I*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil.

Recebido em: 12/04/2024

Aceito em: 24/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** SIMBAD ANDRE, Hélder Silvestre. Didática da ponte como refrigério para o ensino pós-colonial: Camões e Pepetela nas salas de aula de Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.28-46, 2024.

**Para citar este texto (APA):** Simbad André, Hélder Silvestre (ago.2024). Didática da ponte como refrigério para o ensino pós-colonial: camões e Pepetela nas salas de aula de Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 28-46.

## A negritude africana, um realce às divindades e uma reverência aos ancestrais no conto Vozes na Sanzala (Kahitu) de Uanhenga Xitu

Leovigildo Domingos António \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-7418-3421>

### RESUMO

Nesta abordagem pretendeu-se analisar a influência negro-angolana na construção literária do conto Vozes na Sanzala (Kahitu), por constituir um pressuposto basilar para afirmação da personalidade negro-africana e angolana de modo particular. *Vozes na Sanzala (Kahitu)*, publicado em 1984, é uma das notáveis obras do escritor e nacionalista angolano Agostinho André Mendes de Carvalho (Uanhenga Xitu). O principal objectivo deste estudo é compreender a condição circunstancial do negro angolano dentro da cultura tradicional bantu, trazendo a lume uma visão antropológico-literária, aliado ao facto da divulgação e exaltação da cultura africana e angolana em *Vozes na Sanzala (Kahitu)*. A atenção está voltada à constatação de um discurso que ultrapassa as limitações impostas pelo colonialismo, por isso, tencionou-se observar o quotidiano angolano fora das urbes, verificar as implicações da tradição oral na manutenção e consolidação das sociedades africanas. Portanto, em função da natureza pesquisa, com vista o alcance dos objetivos preconizados, recorreu-se ao método de análise interpretativa fundamentado na leitura que se fez ao conto *Vozes na Sanzala (Kahitu)*, também se fez um recurso ao método de pesquisa bibliográfica, mergulhando na profundidade das narrativas criadas e nos trabalhos de outros investigadores que nos precederam na análise das narrativas de Uanhenga Xitu, com maior particularidade, no conto em referência. E com base nisso, foi possível verificar no texto as fortes influências da realidade negro-africana e os traços típicos da oralidade, sobretudo, na decorrência dos adágios, provérbios, adivinhas e até mesmo ao próprio ambiente social da sanzala, onde o autor revela a forma como o povo fala, como anda, como vê o mundo na sua língua materna.

### PALAVRAS-CHAVE

Negritude; Angolanidade; Literatura E Uanhenga Xitu.

### ABSTRACT

In this approach, we intended to analyze the black-Angolan influence on the literary construction of the short story Vozes na Sanzala (Kahitu), as it constitutes a basic assumption for the affirmation of the black-African and Angolan personality in a particular way. *Vozes na Sanzala (Kahitu)*, published in 1984, is one of the notable works of the Angolan writer and nationalist Agostinho André Mendes de Carvalho (Uanhenga Xitu). The main objective of this study is to understand the circumstantial condition of black Angolans within traditional Bantu culture, bringing to light an anthropological-literary vision, combined with the fact of the dissemination and exaltation of African and Angolan culture in *Vozes na Sanzala (Kahitu)*. The attention is focused on the observation of a discourse that goes beyond the limitations imposed by colonialism, therefore, the intention was to

---

\* Mestrando em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-Sumbe, graduado em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-Huambo, docente de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Superior Politécnico da Caála e no Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias ISUPEkuiui II-Huambo. E-mail: [leovigildoantonio49@gmail.com](mailto:leovigildoantonio49@gmail.com)

observe Angolan daily life outside the cities, verifying the implications of oral tradition in the maintenance and consolidation of African societies. Therefore, due to the research nature, with a view to achieving the recommended objectives, we used the method of interpretative analysis based on the reading of the short story *Vozes na Sanzala* (Kahitu), and we also used the bibliographical research method, delving into the depth of the narratives created and the work of other researchers who preceded us in analyzing the narratives of Uanhenga Xitu, with greater particularity, in the short story in question. And based on this, it was possible to verify in the text the strong influences of the black-African reality and the typical traces of orality, above all, as a result of the adagios, proverbs, riddles and even the social environment of the sanzala itself, where the author reveals the way people speak, how they walk, how they see the world in their mother tongue.

## KEYWORDS

Blackness; Angolanity; Literature And Uanhenga Xitu.

## ULANDU

Ku pange u ndeti tu yongola oku taliliya nda mupi oku kala katekavã kua mulo v'Ongola kua kuatisa ko kutungiwa ku olusapo Vozes na Sanzala (Kahitu), momo ya linga efetikilo lyo ku taviwa kue kalo lia vakatekavã vo cifuka co África kuenda v'Ongola. *Vozes na Sanzala (Kahitu)*, ya mbiwa oluya ku lima wa 1984, kuenda likasi limue elivulu lya velapo liu usonehi aye onungambo ya mulo v'Ongola Agostinho André Mendes de Carvalho (Uanhenga Xitu). Ocimaho ca velapo cu'pange ulo oku kulihã ekalo lia katekavã mulo v'Ongola, pokati k'ovitua l'oviholo nhitiwe vya tete v'ocifuka c'o África, kuenda okueca ukuliso kuo ku tuwa k'uolonhitiwe vi'Ongola, kuenda vi'o cifuka co África, v'elivulu *Vozes na Sanzala (Kahitu)*. *Upange ua tiamela ko kutungiwa k'ulandu upitaala alianga aciwa k'u olinga kacikolonya*, omo liaco, tuyongola okutalilya ekalo liolo nungambo vi'Ongola va kasi ocipala lolupale, loku taliliya vo upange wokupitikiya ekalo, ovitua loviholo via mulo vo'cifuka co África. Oco visuisiwe po ovimaho vi'upange ulo, kua tangiwa alivuli añi añi, vio losonehi viñi viñi, kuenda onjila yoku taliliya elivulu lio lusapo Vozes na Sanzala (Kahitu), kuenda alivulu amue vatiamela k'olosonehi via velapo k'osimbu u otukuiwa Uanhenga Xitu, cine po vali k'olusapo twa tanga ndeti. Oco kwa muiwa okuti via lua ovitua loviholo via vakatekava, kueanda alusapo l'alundongo k'eli lio feka.

## OSAPI-YONDAKA

Onekavo; Unhitiwe w'Ongola; Ovisewa Kuenda Uanhenga Xitu.

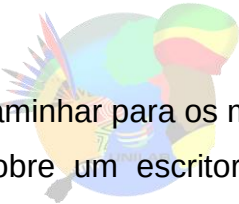
## Introdução

Este trabalho visa demonstrar que as motivações literárias de Uanhenga Xitu sempre estiveram enraizadas nos valores da cultura negro-angolana, nos *modus-vivendi* e *operandi* destes, em particular, na vida africana fora das urbes. Aliás, quem escreve, fá-lo em função de uma realidade, motivado por uma influência sócio-cultural do lugar em que se encontra. Entretanto, deve-se reconhecer a importância do referido autor no cenário literário africano, angolano e não só. Por isso mesmo, é conveniente reflectir sobre o valor da sua obra, esta que garante a continuidade de uma tradição, como sugere Ana Leite que nos diz que, a escrita, nas literaturas africanas, é apenas uma continuidade daquilo que o tradicional procura conservar por meio da oralidade. Nesta linhagem de

pensamento, o conto *Vozes na Sanzala Kahitu* demonstra o poder da oralidade como instrumento de detenção de africanidade (Leite, 1998, p. 12).

No seio das literaturas africanas de expressão portuguesa a negritude e a angolanidade são temáticas que têm sido alvo de debates e variadíssimas discussões, por constituírem o mais claro espelho de autenticidade da alma africana, no seu sentido mais geral, e angolana em particular. Nestes moldes, face ao exposto supra, e em função do tema em disposição, o trabalho rege-se pelo seguintes objetivo geral: compreender, com profundidade, a realidade negro-angolana e antropológico-literárias no conto *Vozes na Sanzala (Kahitu)* e pela pertinência do assunto constituem objetivos específicos: analisar o contexto sócio-cultural na produção literária de *Vozes na Sanzala (Kahitu)*; reconhecer a importância da escrita de Uanhenga Xitu enquanto geradora e conservadora de conhecimentos sobre os hábitos e costumes dos africanos, de forma particular daqueles que habitam nas zonas rurais; interpretar a influência da tradição oral na escrita criativa de Uanhenga Xitu, identificar as principais marcas e traços da cultura tradicional bantu e caracteres de angolanidade no conto em referência.

## Metodologia



Muito embora se pugne em caminhar para os meandros da literatura, trazendo uma abordagem meramente reflexiva sobre um escritor sobejamente conhecido nas *lides* literárias e não só, todavia, não se quer dissociar a abordagem do contributo para a relevância do ensino do português em Angola, sobretudo, tendo como base a interpretação de textos de escritores angolanos, uma vez que, as novas exigências do ensino das línguas, atribuem uma particular atenção ao texto, como sendo um elemento fulcral na concepção da linguagem enquanto mecanismo de interação. Neste prisma, em contexto multilíngue e multicultural, como é a realidade angolana, é muito importante fazer perceber, desde cedo, o valor da negritude e da angolanidade; que são descritas por meio da literatura oral e nas expressões artísticas de muitos autores negros; na música, nas artes plásticas e em muitas outras manifestações artísticas. Porque, tal como sugere o professor Venâncio, não se pode circunscrever o estudo da africanidade e da angolanidade, somente, no domínio do saber da criação literária, deve-se procurar enquadrá-lo em quase todas as projeções intelectuais. (Venâncio, 1992, p. 21).

Por isso, vai-se, de uma forma indutiva e dedutiva, procurar compreender os aspectos que salientam a realidade circunstancial do homem negro, olhando para as várias perspectivas de abordagem em que se pode conceber a escrita de Uanhenga Xitu.

Porém, conscientes de que não se pode negligenciar as nossas raízes culturais africanas, que passam, necessariamente, pela compreensão da nossa essência, a de sermos angolanos, africanos e sobretudo negros e na África negra, como se refere o Pe. Raul Altuna, a tradição oral não é apenas fonte principal de comunicação cultural, é uma cultura própria e autêntica porque abarca todos os aspectos da vida (Altuna, 2014, p. 38). Importa referir que, quando se fala de negros, não se está a olhar para a cor da pele, mas para a forma de pensar e de agir.

Desta feita, recorreu-se ao levantamento da biobibliografia e da autobiografia do autor, mergulhando na profundidade das narrativas criadas e nos trabalhos de alguns especialistas e teóricos que precederam esta abordagem sobre o estudo das narrativas de Uanhenga Xitu, com maior particularidade, no conto em estudo na presente pesquisa. Todavia, há uma certa confiança na autenticidade dos textos, assim como na verossimilhança que os torna mais conforme à realidade sócio-cultural de Xitu, que refastela os leitores com a sua variedade.

Olhar-se-á, de uma forma incisiva, para a dimensão espiritual dos textos, a forma como se concebe a religião, as crenças, os mitos, todos eles relegados ao poder da palavra que, na tradição oral, ocupa o primeiro lugar nas manifestações artísticas. Em seguida, far-se-á uma síntese comparativa de Uanhenga Xitu e outros escritores que, como ele, narram, em seus escritos, o quotidiano dos angolanos.

A ideia de comparar o autor com os outros da sua geração surge, por meio de um enquadramento histórico que pretendemos fazer, no âmbito da Literatura Angolana e Africana de Expressão Portuguesa, porque tal como disse Helena Buescu, citado por Pascoal, na sua Poética Negritudinista sobre António Jacinto, não é possível ler e compreender, se não comparativamente, por meio de um estudo de relação. (Helena, 2001, *apud* Pascoal, 2018, p.9).

Torna-se imperioso referir, aqui, que não se está diante de um primeiro trabalho a embarcar para esta viagem investigativa na escrita de Uanhenga Xitu e em particular nos contos *Mestre Tamoda* (1974) e *Vozes na Sanzala* (Kahitu 1976). Por isso mesmo, as reflexões trazidas são sustentadas por um conjunto de metodologias que se acredita poderem ajudar a clarificar a abordagem, fazendo jus a um escritor emblemático. Uanhenga Xitu é um exímio contador de histórias, muitas delas resultantes das suas experiências de vida, o que faz dele um celeiro aberto de onde se pode tirar os mantimentos necessários para a construção de um conceito de negritude e angolanidade, bem como para a afirmação e conservação do património cultural angolano.



Entende-se que a cultura é um fator determinante para o desenvolvimento de uma nação ou comunidade, é condição *sine qua non* para a definição de uma postura de crescimento, socialização e consciencialização. Entretanto, a narrativa de Uanhenga Xitu coloca no auge uma personagem que atua dentro de uma realidade que remete os leitores ao quotidiano da vida angolana na sanzala, com aspectos costumeiros anteriores ao período colonial, muito embora, com alguns respaldos reflexivos sobre a realidade contemporânea. Com isso vai-se ao encontro do pensamento de Franz Fanon consubstanciado na retoma dos valores tradicionais que, por força da colonização, tinham sido privados das suas reais funcionalidades (Fanon, 1968, p.25). Nada obstante, torna-se necessário, lembrar que não pode e nem se deve negligenciar os ideais culturais, tão pouco, a tradição oral que, aliás, demonstra a essência e o valor da verdadeira africanidade e angolanidade.

Na opinião de Pires Laranjeira, um importante teórico das literaturas africanas de expressão portuguesa, as obras de Uanhenga Xitu enquadram-se numa tendência de "literatura rústica" com o campo como espaço privilegiado derivada de experiências pessoais (Laranjeira, 1992. p. 15, *apud*, Sá, 2009, p. 52). Essa apreciação surge em função de um certo bucolismo narratológico de que se serve o autor na sua expressão literária, trazendo uma imagem lúdica de alguns personagens que actuam na vida concreta das pessoas e que fazem despertar o valor da cultura e a alegria de ser negro. Basta que olhemos com profundidade para a personagem do conto "O Mestre Tamoda", também de Uanhenga Xituque, que por força do colonialismo, viola as raízes da sua cultura, alienando-se aos valores da cultura ocidental, no fundo é o resultado de um processo que era muito comum no período colonial.

O autor alerta sobre este perigo de que estavam sujeitos todos os cidadãos vítimas das injustiças e da desvalorização do homem angolano na sua própria terra. *Kahitu* que, por conta da sua condição de aleijado, foi vítima de preconceito, representa o valor e o poder da crença e da fidelidade às divindades africanas, demonstrando que estas divindades não são só figuras analógicas, nem tão pouco meras quimeras, como defendiam os europeus. Aqui queremos evidenciar a importância da cultura, seja lá qual for, pois esta é um fator determinante no desenvolvimento de uma nação ou comunidade.

## **1. Breve história da negritude**

O conceito de Negritude tem sido alvo de várias definições e interpretações, que resultam das várias contextualizações e associações que se fazem ao próprio conceito,



mas o certo é que a Negritude, a priori, se afirmou como um movimento de retorno às origens idiossincrásicas, que emanam da realidade sócio histórica e até antropológica dos negros. A Negritude é um movimento de protesto contra a submissão do negro, ela surge a partir de uma viragem particular da história europeia caracterizada pelo princípio do relativismo cultural.

A Negritude, como se sabe, é concebida como um movimento cultural que visava travar uma barreira contra as várias tendências de imposição da cultura ocidental e muitos outros costumes que se mostravam alheios à realidade dos negros. Ela surge como um escudo de revalidação dos hábitos e costumes inerentes ao continente africano e em particular ao genuíno negro-africano, que lutava para a redescoberta dos seus valores endógenos, há muito desvalorizados e depreciados pelos ideais imperialistas.

A Negritude, tal como confirma Pires Laranjeira, ganhou expressão a partir da publicação do jornal *L'Étudiant Noir* (1935), por Léopold Senghor, Aimé Césaire e Leon Damas que foi redigido quando ainda eram estudantes na Universidade de Sorbonne em Paris (Laranjeira, 2000, p. XI). Então, como se pode ver, a negritude deu os seus primeiros passos graças a coragem destes homens que não se quiseram calar ante as injustiças e as ostracizações de que eram vítimas os negros, um pouco por todo o mundo e, principalmente, no seu próprio continente. Pires Laranjeira faz constar, também, que o termo negritude terá sido cunhado por Césaire no seu poema assaz longo "*Cahier d'un retour au pays natal*" (1939), saído na revista *Volontés* e posteriormente (1947) em um livro prefaciado por André Breton (*Ibidem*).

Porém, o discurso da Negritude, é bastante importante para a revolução cultural africana e permitiu, também, a valorização dessas culturas no cenário mundial, assim como para o combate social e político contra qualquer possibilidade de alienação. Mas, apesar de toda a força de que vinha revestida, estava ornada de um certo grau de radicalismo, este que acabou por criar uma certa crise e instabilidade na prossecução dos objectivos do próprio movimento. Todavia, teve o mérito de despertar, nos negros, a consciência social e sobretudo cultural. Em linhas gerais, pode-se aferir que, como movimento literário, a Negritude visava combater o racismo, o colonialismo e a visão eurocêntrica muito propalada naquela época. Portanto, por meio da exaltação dos valores da sua cultura, os negros africanos lutavam pela afirmação da sua identidade.

É neste prisma, que se manifesta o pendor racista da Negritude porque colocava de fora qualquer possibilidade de coabitação com a cultura ocidental, ou seja, a negritude deixou para trás todas as possibilidades de interação com a cultura ocidental, mesmo que

talvez não fosse essa a posição inicialmente levantada pelos seus precursores. Mas ainda assim, tal como advoga Pascoal na sua *Poética Negritudinista*, apesar de todo este imbróglio, há escritores e teóricos que encaram a ideologia negritudinista como um diálogo humanista entre a Europa e a África (Pascoal, 2018, p. 29).

Este diálogo referido por Pascoal é confirmado por Messay Kebede, admitindo que a forma e o conteúdo da negritude devem muito ao discurso filosófico ocidental, sobretudo, a influência intelectual francesa. Nesta ordem de ideias, embora a negritude pareceu excluir todas as manifestações de intelectualidade que não valorizassem a civilização negro-africana, devemos reconhecer que existe uma grande e importante relação entre a cultura francesa e a Negritude, porque o território francês é apresentado como o berço da negritude. Mas esta relação talvez possa ser explicada à luz da metodologia utilizada por cada uma das grandes potências colonizadoras, mais concretamente a França, Portugal e a Inglaterra, que tinham métodos de colonização diferentes.

Contudo, a Negritude pode ser encarada sobre várias perspectivas da vida social; por um lado como tentativa de retorno às origens, por outro, como a tábua de salvação de uma cultura completamente adulterada pelas impurezas do processo colonial ou ainda como a exclusão total de tudo o que era nocivo à cultura negra, sobretudo, os ideais de expansão imperialista capitalista. Ora, se por um lado, há quem defenda que, a negritude deve ser compreendida em função do contexto histórico que a determinou e por esta razão, já não faz muito sentido por conta do término do colonialismo, há outros que acham que, a negritude, devia e deve continuar como um movimento que defende os interesses de retorno às origens, porque à luz do pensamento negritudinista de Senghor, não se pode compreender a revolução negra sem que se olhe para o regresso ao nosso passado histórico-antropológico.

É certo que o senegalês Senghor, o maritinequense Aimé Césaire e o guineense Leon-Damas foram os pioneiros, os impulsionadores e grandes defensores de uma literatura que fosse capaz de exaltar a realidade negra, as mulheres, os homens, marcados e apresentados, não somente, como belos, mas sobretudo, com a energia impoluta que estes possuem para reivindicar a verdadeira essência da sua cultura, bem como a necessidade de libertação do violento jugo colonial. As várias posições Negritudinistas abriram caminhos para uma poesia revolucionária e uma prosa que se procurava afirmar nos ditames dos caracteres dos povos e da identidade africana;

afastando-se do ambiente expresso pela literatura colonial que visava relatar e exaltar as conquistas europeias.

Nesta perspectiva, a escrita de Uanhenga Xitu ganha uma maior expressividade por enfatizar o conceito de literatura negra, enraizando-a num contexto sócio-cultural angolano, demonstrando, de forma específica, o conhecimento das mundividências africanas, as ideias, as crenças, as características gerais que determinam a pureza e a beleza de ser africano. Visto assim, Uanhenga Xitu ganha vantagem, porque contrapõe o espírito desbravador e civilizador que estava assente nos ideais de portugalidade, defendidos pela então metrópole que colocava de parte os povos das até então consideradas "províncias ultramarinas" que eram considerados como meros coadjuvantes do processo de criação artística, como se pode confirmar neste pensamento de Carlos Venâncio:

Diziam uns que tais literaturas, em parte ou no seu todo, eram desprovidas de valor estético e que os críticos literários, ao bajulá-las, traíam a causa da literariedade e, por ainda, acabavam por prestar um mau serviço àqueles que porventura tivessem valor. Outros, porém, contestavam tal posição, dizendo que sempre houve a preocupação de separar o trigo do joio (Venâncio, 1992, p. 25).

Carlos Venâncio traz uma visão que os europeus tinham sobre a literatura africana, essa posição foi crucial para a definição de um plano estratégico por parte dos intelectuais africanos, que visavam contrapor os discursos presunçosos apresentado pelos intelectuais europeus. Na verdade, a visão dos europeus, carregada de eurocentrismo foi refutada por muitos intelectuais africanos, desde Cheik Anta Diop, Bérghson, Senghor, Césaire, Dubois e tantos outros como: Agostinho Neto, Francisco José Tenreiro, Noémia de Sousa, estes últimos se debateram com as causas da África negra de expressão portuguesa.

Porém, todos eles eram unânimes, embora com diferentes argumentos, em afirmar que as sociedades seguem, cada uma delas, os destinos traçados pelos seus ancestrais, que são caminhos específicos que as particulariza, porquanto nenhuma pode ser tomada como modelo, assim como nenhuma pode ser tida como atrasada. Entretanto, este pensamento desconstrói todas as posições de negação ou sobreposição de qualquer raça em detrimento de outra e sobretudo cancela a imagem frustrante do homem negro, construída durante longos anos pelo homem branco; aquela de que o negro é uma tábua rasa, sem pensamento histórico e sem civilização.

## **2. Uma incursão à negritude no contexto da África negra de expressão portuguesa**

Com o fim da Monarquia em Portugal, a 5 de Outubro de 1910, a antiga Metrópole, sobretudo aliado aos problemas gerais criados pela consequência das duas guerras mundiais, bem como a ditadura instituída pelo Estado Novo, começaram a surgir, nas colónias portuguesas, movimentos nacionalistas, que eram liderados por jovens que se encontravam a estudar na Europa, fundamentalmente, na dita Metrópole (Portugal). Os intelectuais africanos, naquela época, tinham a preocupação de fazer ouvir os seus direitos, inerentes à condição de serem humanos, sujeitos à auto-determinação e independência; lutavam pela libertação do seu povo, a libertação das chamadas "províncias ultramarinas", que hoje correspondem aos países africanos de expressão portuguesa: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São-Tomé e Príncipe. Em relação a isso, Pascoal diz que, os estudantes que iam para Metrópole, eram obrigados a estar juntos nas Casas dos Estudantes do Império, porque deste modo havia uma certa facilidade em serem controlados (Pascoal, 2018, pp. 58-59). O objetivo de Salazar, líder impulsor do Estado Novo em Portugal, era de reunir o maior número de intelectuais africanos para que se detivessem suas ações e assim se evitasse a propagação de ideias de rebelião.

Esta época, de acordo com uma periodização não muito consensual proposta por Pires Laranjeira, corresponde aos períodos de formação e nacionalismo. E nesta senda, desenvolveu-se uma série de atividades literárias por parte dos intelectuais africanos, que estavam cansados das humilhações do processo colonial e tentavam, a todo o custo, ainda que por via pacífica, denunciar os males do processo colonial e apelar a negociação do processo de independência das colónias, mas Portugal estava longe de aceitar em função dos seus interesses económicos, visto que, as colónias sustentavam o seu perfil de potência imperialista.

Portanto, foi na CEI onde saiu os futuros dirigentes e membros dos movimentos de libertação da África portuguesa, tais como Amílcar Cabral, Marcelino dos Santos, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, Vasco Cabral e tantos outros (Pascoal, 2018, p. 63). Porém, os movimentos de revolta criados pelos estudantes negros africanos residentes em Portugal na CEI, mais tarde, transformaram-se em forças armadas muito bem organizadas, que depois de algum tempo, foram apoiadas por países de grande relevância bélica, países que estavam diretamente envolvidos na chamada guerra fria. Tudo isso, provocou um conflito armado que durou cerca de 14 anos, entre as colónias e

a metrópole. Esta guerra conheceu o seu fim com a revolução dos cravos em Portugal, a 25 de Abril de 1974 e por conta disso e das implicações económicas que a guerra causara a Portugal começou-se, então, a criar as condições para a independência de todas as colónias portuguesas.

Em meio a isso tudo, torna-se necessário, dizer o seguinte: todos os países têm as suas potencialidades, muitas delas, resultantes da necessidade de exteriorizar pensamentos. Acredita-se que a negritude no contexto lusófono africano surge associada a essa necessidade de se fazer vincar os ideais de cada pátria africana, porque sendo uma forma de manifestação cultural que corre fácil na alma do povo, tornou possível a descoberta dos valores culturais de cada país lusófono africano, que se encontravam desavindos por conta da realidade sócio-política imposta pelo processo de colonização, que os obrigava a saberem primeiro a História e a Geografia de Portugal e só depois a dos seus próprios países. Portanto, a negritude, no contexto lusófono africano, alinha-se aos objetivos de construção de um futuro melhor e mais harmonioso para a África negra de expressão portuguesa. Por isso, considera-se importante, refletir sobre os primeiros passos dados em busca da tão almejada independência destes países.

Ora bem, tal como se viu na abordagem sobre a negritude no contexto dos países francófonos que conheceu a sua cunhagem em Aimer Césaire, tendo sido o primeiro a referir-lhe, no também já citado poema *Cahier d'un retour au pays natal*", publicado em (1939) (Pascoal, 2018, p. 66). No contexto lusófono africano, de acordo com o intelectual angolano, Mário Pinto de Andrade citado por Pires Laranjeira, o primeiro a exprimir a negritude foi Francisco José Tenreiro no seu livro *Ilha de Nome Santo* cuja publicação é datada de 1942 (Andrade e Tenreiro, *Poesia negra de expressão portuguesa*, Lisboa, CEI, 1953, *apud* Laranjeira, *A Negritude Africana de Expressão Portuguesa. Texto de Apoio (1947-1963)*, p. 16). Tenreiro é considerado um dos clássicos na literatura africana de expressão portuguesa, nasceu em São-Tomé e foi fortemente influenciado por escritores como: Hughes, Counteen, Langston e muitos outros.

A negritude em Francisco José Tenreiro é motivada por um conjunto de ideias voltadas para a vida social do negro, a quem se lhes negava o direito de serem eles mesmos. Embora fosse considerada, por alguns teorizadores, como uma negritude incipiente, por não estabelecer uma ruptura com os pressupostos da cultura ocidental, transformou-se num movimento catalisador que abriu espaço para a assimilação e a consequente luta de libertação das colónias. Tenreiro trabalhou em parceria com Mario Pinto de Andrade e juntos organizaram o *Caderno de poesia negra de expressão*

portuguesa, publicado no ano de 1953, o *Caderno* visava difundir ou dar a conhecer ao mundo os ideários da negritude no contexto dos países africanos de expressão portuguesa por meio da escrita dos autores negros.

É ponto assente que o processo colonial seguiu quase que o mesmo paradigma em toda a África, mas enquanto a Negritude no contexto francófono primou, sobretudo, pela reivindicação cultural, procurando entender a cultura como um fenómeno totalitário por meio do qual se circunscreveu a dignidade do homem negro, a negritude no contexto lusófono africano, traduzia-se, para além do seu aspecto europeu, num movimento integrado por motivações político-ideológicas, por causa da negação, por parte de Portugal, em deixar de lado os seus interesses económicos nas colónias.

### 3. Reflexos da negritude em Uanhenga Xitu

Uanhenga Xitu é o nome Kimbundu de Agostinho André Mendes de Carvalho, nascido em Icolo e Bengo, mais concretamente na região de Kalomboloca em Angola, no dia 29 de Agosto de 1924. No âmbito do estudo bibliográfico ficou-se a saber o que se esconde por detrás do nome que carrega na sua essência, uma forte marca de identidade cultural na vida do próprio autor. Assim sendo, o nome Uanhenga Xitu significa, literalmente, "andar com a carne pendurada depois da caça". Num sentido mais subjetivo e se quisermos mais conforme ao nível estético do próprio nome e numa significação mais folclórico pode traduzir a ideia de que "o poder é odiado" (Sá, 2009, p. 50).

Uanhenga Xitu, transportava para a literatura um realismo antropológico da alma dos angolanos, mas com uma certa imprevisibilidade, porque o realismo que se pode depreender das obras de Uanhenga Xitu é mesclado com uma certa dose de ficção, um exagero bastante sólido e necessário para expressão literária, aliada à tradição cultural. Muitas vezes vê-se que, em Uanhenga Xitu, há uma grande necessidade de se traduzir os vocábulos no interior da narrativa, ou até mesmo frases inteiras que se apresentam na língua *Kimbundu*. Com isto, o autor anuncia o bilinguismo presente na sua obra trazendo, para a literatura angolana, um hibridismo linguístico bastante apregoado pelos escritores da sua geração, tais como: Agostinho Neto, António Jacinto, Jofre Rocha, Luandino Vieira, Boaventura Cardoso e muitos outros que recorrem a esta forma de expressão literária para protestar contra a evasão dos costumes ocidentais. No cenário literário angolano Uanhenga Xitu sempre se apresentou como um defensor acérrimo das causas sociais, evidenciando e demonstrando, desta maneira, a função social da literatura. Assim sendo, na obra do escritor é possível ver o encontro entre o real e o imaginário,



espevitando, nos leitores, o desejo de emancipação cultural, ajudando a propalar a ideia de nação e nacionalismo no contexto angolano.

A narrativa centra-se na história de Kahitu, um paralítico que assim nasceu pelo facto de os seus pais não terem cumprido com determinados rituais dos ancestrais. "Era paralítico de infância. Desde a nascença nunca ficou de pé. No dia em que experimentou fazer o *tende nhi kubane o mbui*, cai" (Xitu, 1980, p. 21). Assiste-se a crença, a religião, o conhecimento e a sabedoria africana, que são elementos que concorrem para a definição do conceito de angolanidade na perspectiva de José Carlos Venâncio, Mário Pinto de Andrade, Patrício Batsíkama e outros tantos teorizadores que falam e muito bem, sobre a necessidade de afirmação de uma filosofia que evidenciem as idiossincrasias africanas e que sustentam e orientam a linha de abordagem deste artigo. Este pensamento traduz, também, a fidelidade aos ideais da ancestralidade.

Interessantemente o conto começa com uma alusão ao nascimento de Kahitu, com os pais totalmente preocupados, correndo de lugar em lugar, de kimbanda a kimbanda, por formas a identificar o motivo da deficiência do filho. "*Vozes na Sanzala*" provoca, no autor, um retorno à memória ancestral e ao seu tempo de infância, onde o contato com a natureza e a vivência dentro das tradições da sua terra representavam a liberdade e a afirmação de uma identidade. Subjugado politicamente sobre o domínio salazarista e preso por crimes políticos na ilha de Tarrafal, o autor inicia um processo de escape da realidade do cárcere por intermédio da lembrança e também do sonho e por resultado, ele não só cria como posteriormente nos presenteia com uma literatura de grande qualidade. Este conto é o reacender das chamas da cultura africana, contrapondo o ambiente que se vivia, era muito constrangedor não poder viver a cultura na sua essência, era quase que diabólico viver sobre as pressões das más intenções do colonizador, por isso mesmo, cada um apresentava o seu descontentamento por formas a conquistar a liberdade territorial e a dos cidadãos nativos.

Ao longo do conto nota-se a presença do feiticismo no ambiente rural (na aldeia) por isso mesmo, citamos o padre Altuna que considera o feitiço como um conjunto de crenças, cultos e ritos dos negros de África que tem por objeto a adoração de objetos materiais (Altuna, 2014, p. 355). O autor segue dizendo que, a palavra feiticismo, apareceu, pela primeira vez, como um termo científico e descritivo em 1760 e num livro intitulado *Do culto aos deuses, feitiços ou paralelo da antiga religião do Egipto com a religião atual da Nigricia*. (Ibidem). A forma como Uanhenga Xitu se refere ao feitiço é demonstra, não só, o valor da cultura africana, mas a imperiosa necessidade de



emancipação cultura, já que o feiticismo traz consigo um sentido pejorativo, na perspectiva da cultura ocidental.

Como já se disse, de acordo com a descrição feita pelo narrador, a paralisia de Kahitu é consequência da desobediência dos pais, por estes não terem cumprido com o prometido à *Muene Kasadi* que, segundo a narrativa, trata-se da divindade das águas, das chuvas, dos rios e das nascentes. A dívida dos pais de Kahitu surge por meio de um contrato espiritual celebrado entre os avós maternos de Kahitu e a divindade aquando do nascimento de Mbombo, mãe de Kahitu. Vê-se que Mbombo, desde pequena, foi predestinada e consagrada pela divindade das águas, num ritual de imersão em que esta foi levada à nascente e por lá se realizou o ritual e ao mesmo tempo se fez a apresentação da criança à deusa.

Este ritual é muito parecido ao baptismo cristão, mas na verdade se trata de um pacto que os antepassados fizeram para garantir que não faltasse água, que as terras e a mulheres fossem férteis e pela saúde das crianças. Trata-se de uma prática comum na cultura tradicional bantu, sendo mesmo considerada por Altuna, o primeiro passo de iniciação da pessoa bantu na série de ritos de passagem que marcam e condicionam a sua existência (Altuna, 2014, p. 273).

Em contrapartida, a não observação destes rituais pressupõe um castigo severo, tal qual se explica com o nascimento deficitário de Kahitu. Estas marcas e práticas são referenciadas em muitos outros retratos sobre a cultura africana, fundamentalmente aquelas que descendem do tronco bantu. Por esta razão, Mbombo, ao anunciar ao marido a sua nova gestação, chamou-lhe a atenção para que não agisse, novamente, como na gravidez de Kahitu; nessas falas está demonstrada uma imagem de redenção, o desejo de não voltar a aplacar a ira de um ser divinamente superior, a quem o narrador chama de *Kasadi*. Há aqui também a evidência de que na cultura tradicional bantu, a gravidez é vista quase sempre como uma fase carregada de muitos tabus e superstições, onde se conjugam muitas forças mágico-misteriosas. (Altuna, 2014).

Este facto pode ser depreendido nas falas de Mbombo: *sempre te fiz lembrar para dar o banquete ao Kituta de Kasadi, ou oferecer um presente ao nosso kilamba assistente, como vinhas fazendo das anteriores vezes. Antes de casarmos, meus pais, ainda vivos, recomendaram bastantes vezes aos teus para cumprir à risca essa kijila. Lembro como se fosse hoje, quando o kikema recomendava aos meus sogros e dizia: "todas as vezes que se manifestassem os primeiros sinais de concepção na Mbombo, vocês têm de pagar o prometido que fizeram ao Kituta, antes de ela dar à luz. O*

*esquecimento desse preceito será uma grande desgraça no lar*"(Xitu, 1980, p. 25). Portanto, é nesta desgraça em que se manifesta a benevolência da divindade, Kahitu nasce com uma força e um talento sem igual, tendo mesmo ficado conhecido como o aleijado de Deus, ao que parece o que lhe faltava no aspecto físico, acabou por ser compensado, pelos desuses, noutras valências, eis mais uma evidência de africanidade, na visão de que o nascimento defeituoso é sempre precedido de um fenómeno extranormal.

Para lá disso, observa-se, também, o preconceito social de que são vítimas as pessoas portadoras de deficiências físicas, a discriminação e ofensas que têm que suportar, muitas delas, por haverem nascido assim. Se por um lado se fala do preconceito de que são vítimas as pessoas portadoras de deficiência, bem como os seus progenitores; por outro evidencia-se o oportunismo e a atitude de coitado adoptada por muitos deficientes físicos, como é o caso de Kahitu, que embora limitado de algumas tarefas por conta do seu estado físico, apresentava-se como um conselheiro das moças da aldeia e, por conta disso, aproveita-se da simpatia que granjeava no seio feminino, para abusar de *Sanji*.

Kahitu é um aleijado letrado que sempre mostrou vontade de aprender "*papá, eu quero ir também à Escola, com Teleja e Kipenze*" (Xitu, 1980, p. 22), portanto, por conta disso conta com ajuda dos seus amigos para aprender a ler e a escrever "*sempre que visse alguém a passar chamava-o para uma explicação. Todo o mundo gostava e tinha pena de Kahitu e os que sabiam sentiam prazer em ensinar o rapaz*" (*ibidem*). Fica, aqui, demonstrado o grau de solidariedade que subjaz no coração do africano, a filosofia social, que sempre encontrou acolhimento no seio dos africanos. O homem bantu vive pela comunidade, nela e para ela (Altuna, 2014, p. 205).

Porém, Kahitu aproveita os seus poucos conhecimentos de português escrito para, dentro da sanzala, granjear respeito, admiração e amor por parte dos habitantes da aldeia, exceto as crianças que zombavam da sua condição física, estas eram os maiores inimigos de Kahitu, com elas tinha as suas maiores intrigas. Mas apesar das desavenças sempre se mostrou disponível em cuidar delas, porque a solidariedade para o africano ultrapassa as barreiras da intriga diz Sékou Touré, citado por Altuna, afirmando que a solidariedade é a primeira riqueza do homem africano e a qualidade cardeal da raça negra (*ibidem*). O processo de integração social resultante da sua condição física se torna um assunto difícil que o autor também procura relatar. Para lá disso, o autor traz uma visão da expressão artística africana difundida nos contos com uma finalidade moral, a

vitória da astúcia sobre a força. Porque embora Kahitu fosse fisicamente incapacitado e limitado, na sua ação de resposta às provocações e insultos dos miúdos, revela ser bastante astucioso uma compensação divina, sobretudo, quando quisesse exercer a sua vingança.

Para concluir, na história de *Kahitu*, encontram-se as fortes influências da realidade negro-africana e os traços típicos da oralidade, sobretudo, quando o autor faz menção aos adágios, provérbios, advinhas e até ao próprio ambiente social da sanzala, onde revela a forma como o povo da sanzala fala, como anda, como vê o mundo na sua língua materna. Quando o autor transcreve o falar do povo na sua vernaculidade, na sua manifestação cultural está, exatamente, a dar continuidade da oralidade na escrita, está a preservar o património cultural africano, as ideias da negritude e a contribuir para a definição de um plano idiossincrásico que está enraizado nos status quo angolano.

### **Considerações finais**

Nada mais havendo por se relatar, torna-se necessário, extrair o que de mais substancial se procurou abordar. Apraz dizer que, literatura angolana é considerada um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além, de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura do povo angolano e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real. Neste quesito, queria-se precisar que Uanhenga Xitu sempre deu provas inequívocas de que é um defensor ferrenho das causas sociais do seu povo, sempre procurou trazer, para o cenário literário, abordagens que tivessem como pano de fundo a realidade social angolana, uma Angola sofrida e martirizada pelas injustiças sociais, as discriminações raciais, os conflitos de valores e outros males que concorreram para a relegação do angolano para segundo plano.

Em função de tudo o quanto se exprimiu no trabalho, tendo em conta os objetivos, procurou-se valorizar mais a Literatura Angolana, sobretudo, no processo de ensino da Língua-portuguesa, propondo-a como um referencial a se ter em conta nas aulas de interpretação textos, olhando para a nossa dimensão multiculturalista. Pretendeu-se ilustrar que os ideais da Negritude continuam a fazer sentido, uma vez que surgem da necessidade de combater as constantes restrições impostas aos negros e a um frequente processo de assimilação que ameaça suprimir todas as características dos negros.

Tem-se a esperança de se ter deixado claro que a arte literária não é apenas uma imitação das formas da natureza, tal como nos queriam fazer acreditar certos realistas, nem tão-somente a expressão ideal das coisas, como nos pretendem convencer alguns modernistas, mas se quer apresentar a arte literária como sendo o laço vivificante por meio do qual se pode juntar o ideal ao imaginário, a alma ao corpo, o espírito à matéria e acima de tudo, gozar deste privilégio proporcionado pela expressão estética da palavra, que no fundo é a manifestação viva da alma do povo, porque não se pode dissociar às abordagens literárias do contexto histórico em que se enquadram os autores, razão pela qual, procurou-se introduzir Uanhenga Xitu num período histórico que representa um marco para a realidade sócio-política angolana e analisou-se os seus textos com base neste período, aliados às influências dos períodos precedentes.

A negritude e angolanidade demonstram que o homem negro é tão homem quanto qualquer outro e que também são capazes de realizar obras culturais de valor universal, obras que espelham os aspectos da emoção negra, visões que contrapõem o pensamento do homem ocidental que procurava despersonalizar o homem negro. Entenda-se a emoção negra como sendo o conjunto de expressões que traduzem a essência da chamada mundivisão bantu. Uanhenga Xitu, em *Vozes na Sanzala (Kahitu)* mostra que o homem africano é projeto em realização e a cultura ajuda-o a forjar e a consolidar a sua própria identidade. Por esta razão, conclui-se esta pesquisa, compenetrados na ideia de preservação da unidade cultural e linguística, por ser esta que dá mobilidade única e singularidade inconfundível aos povos da África negra.

## Referências

- ALTUNA, R. R. (2014). *Cultura Tradicional Bantu*. 2.ed, Águeda: Paulinas.
- ANDRADE, M. P. (1995). *A Literatura negra e os seus problemas negritude africana de língua portuguesa textos de apoio (1947-1963)*. Pires Laranjeira.(Org.). Braga: Ângelus Novus.
- BATSÍKAMA, P. (2006). *Nação, Nacionalidade e Nacionalismo em Angola*. Luanda: Mayamba.
- ERVEDOSA, C. (1979). *Roteiro da Literatura Angolana*. Luanda. 2.ed, União dos Escritores Angolanos.
- FANON, F. (1968). *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- KANJIMBO, L. (2010). *Literatura Angolana, Mestre Tamoda, Uanhenga Xitu*. Luanda. *Cara a Cara*, Luanda: União dos Escritores Angolanos.

- LARANJEIRA, P. (2000). *Negritude africana de expressão portuguesa*. Braga: Ângelus Novus.
- LEITE, A. M. (1998). *Oralidades e escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri.
- SÁ, A. L. (2003). *A (Re) Construção da Angolanidade em Uanhenga Xitu, contributo para um estudo de Cultos Especiais*. Lisboa: Imbondeiros Editores.
- SÁ, A. L. (2009). *Confluência do Tradicional e do Moderno na Obra de Uanhenga Xitu*. 2.ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos.
- SÁ, A. L. (2010). *Uanhenga Xitu diálogos com alguns personagens*, Luanda: MAKÁ.
- VENÂNCIO, J. C. (1987). *Uma perspectiva etimológica da literatura angolana*, Lisboa: Col. Ulmeiro.
- VENÂNCIO, J. C. (1992). *Literatura Versus Sociedade*. Lisboa: Palavra Africana.
- XITU, U. (1980). *Vozes Na Sanzala (Kahitu)*. Lisboa: Edições 70.
- XITU, U. (2013). *Mestre Tamoda e Outros Contos*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.



Recebido em: 12/05/2024

Aceito em: 27/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** ANTONIO, Leovigildo Domingos. A negritude africana, um realce às divindades e uma reverência aos ancestrais no conto Vozes na Sanzala (Kahitu) de Uanhenga Xitu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº2, p.47-63, ago.2024.

**Para citar este texto (APA):** Antonio, Leovigildo Domingos. (ago.2024). A negritude africana, um realce às divindades e uma reverência aos ancestrais no conto Vozes na Sanzala (Kahitu) de Uanhenga Xitu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 47-63.

## Implicação morfossemântica da categoria ‘gênero’ dos nomes bantu no português falado em Luanda

Daniel Peres Sassuco\*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0003-0965-0483>

### RESUMO

A presente abordagem descreve a implicação morfossemântica da categoria ‘gênero’ dos nomes bantu no português falado em Luanda é uma constatação quotidiana que, para ser concretizada recorreu-se à indução e observação direta para além da técnica bibliográfica e descrição contrastiva. Obviamente, o convívio secular das línguas bantu e o português faz com que os cidadãos de Luanda, sobretudo, falantes em simultâneo do português e uma língua bantu de Angola ou khoisan, não tenham dificuldades queira de entender queira de utilizar as expressões ‘filho de mulher’, ‘filho de homem’, ‘avô de homem’ ou ‘avó de mulher’ cuja origem é das línguas bantu para simplesmente significar em português ‘o filho/a filha’, ‘o avô/a avó’. Por isso que em bantu, o gênero distintivo para o masculino e o feminino é apenas marcado em nomes humanos e animais cujo critério é natural, ou seja, o sexo. Ao passo do português que utiliza os dois critérios: natural e gramatical.

### PALAVRAS-CHAVE:

Categoria De Gênero; Morfossemântica; Línguas Bantu; Português; Angola.

## Morphosemantic implication of the ‘gender’ category of Bantu names in Portuguese spoken in Luanda

### ABSTRACT

This approach describes the morphosemantic implication of the ‘gender’ category of Bantu names in Portuguese spoken in Luanda is an everyday observation that, to be implemented, induction and direct observation were used in addition to the bibliographic technic and contrastive description. Obviously, the centuries-old coexistence of the Bantu, khoisan and Portuguese languages means that the city dwellers of Luanda, especially speakers of portuguese and the Bantu or Khoisan languages at the same time, do not have any difficulties in understanding or using the expressions like as ‘filho de mulher’, ‘filho de homem’ ou ‘avô de homem’, ‘avó de mulher’ whose origin is from the Bantu languages to simply mean in Portuguese ‘o filho, a filha’, ‘o avô, a avó’. That is why in Bantu, the distinctive gender for masculine and feminine is only marked in human and animal names whose criterion is natural, whatever, the sex. Unlike portuguese, which uses two criteria: natural and grammatical.

### KEYWORDS

Gender Category; Morphosemantic; Bantu Languages; Portuguese; Angola.

---

\* Professor Auxiliar da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Licenciado e Bacharel em Pedagogia Aplicada em Francês-Linguística Africana pelo Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Lubumbashi na República Democrática do Congo. Mestre em Tratamento de Informação e Comunicação Multilíngue pela Universidade Autónoma de Barcelona de Espanha. Doutor em Linguística Geral, especialidade de Linguística Africana pela Universidade Atlântica Internacional dos Estados Unidos da América e Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade na Universidade Zambeze, de Moçambique. E-mail: [dperesasuku@gmail.com](mailto:dperesasuku@gmail.com)



## UHIHISO

Cisoneko aci cinahanjika kutwala ha kulipanda ca cihanda ca ‘ulunga nyi uphwo’ wa majina mu phutvu akwiza mu majina amalimi acisemwa mu Angola. Kucapwa kulingiwa hamutelo wakutalatala ca tangwa ha tangwa nyi kushishika ca kutangatanga nyi kuhunana ca majina aco. Camwenemwene, kutwama ca malimi a wutvu, a khoyi nyi phutvu cacaneha kuliseleka ca malimi mummyakhulula nyi myakhulula ya myaka ndo musono. Ulunga nyi uphwo mumalimi a mu Angola wakulingiwa wikha mumajina a atvu nyi a tvushitvu, cinalumbuka ngwo wikha atvu akwe ulunga nyi uphwo, nawa tvushitvu akuhandvununa ukhuji nyi ucihwo, mba majina a yuma yeswe kashikuhandvununa ilayi yino. Mba mulimi lya phutvu majina eswe a atvu, a tvushitvu nyi yuma eswe kakuhandvununa ilayi ino ya ulunga, uphwo, ukhuji nyi ucihwo cipwe yuma yize kuyakwetele we ulungaliso. Keshika, akwa kuhanjika malimi ayisemwa nyi phutvu hamuwikha kakutongola majina wano ‘mwana wa phwo’, ‘mwana wa lunga’, ‘khakha wa phwo’, khakha wa lunga’ alioze mukwa phutvu wika keshi kuhasa kucinyingika nyi kashikuhanjika limwe limi lya cisemuko ca Angola.

## MALIJI ALEMU

Cinyingi Ca Ulna Nyi Uphwo; Maliji Nyi Ulumbunwiso; Malimi Awutvu; Phutvu; Angola.

## Introdução

Angola apresenta, no plano sociolinguístico, um quadro multifacetado quanto às línguas e culturas. Nesta perspectiva distinguem-se línguas de origem não-bantu, de origem bantu e de origem indo-europeia. A primeira corresponde à família khoisan, a segunda refere-se à família Níger-Kongo cujo grupo bantu é predominante e, por último, o ramo neolatino do qual provém a língua portuguesa (adiante, LP). As línguas bantu (doravante, LB) são maioritárias e a sua população predomina em termos da cultura, isso faz com que, as línguas bantu tenham grande influência no modo de falar o português em todo o espaço angolano.

Na presente abordagem sobre a Implicação Morfossemântica da Categoria, o caso do género dos substantivos das línguas bantu no português falado em Luanda é, somente, um dos casos concretos resultante do contato de línguas bantu e o português como língua oficial e de escolarização. Nas nossas aulas de Introdução à Linguística Bantu, no curso de Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, junto dos nossos estudantes, bem como junto das populações na província de Luanda, temos observado essa implicação que motivou a escolha deste tema, por ser um facto do falar quotidiano.

A nossa preocupação científica consiste em saber qual a origem desta implicação no falar de Luanda. Procuramos, ao longo do estudo, identificar e analisar a implicação do género das LB no português falado em Luanda, que são os principais objetivos deste estudo. Neste sentido, apegamo-nos à dedução e indução enquanto recursos metodológicos, que serviram de apoio para a pesquisa de campo, observação direta, pesquisa bibliográfica e descritiva com pendor contrastivo. Apresentamos, nesta abordagem, a introdução sumária do estudo, a fundamentação teórica para o



esclarecimento de conceitos de base e documentar uma ideia teórico-científica de precursores na área, terminando pela análise dos factos da categoria “género” de nomes bantu e sua implicação no português falado em Luanda.

## 1. Fundamentação teórica

Reservamos este momento à explicação de alguns conceitos operacionais e de interesse para o estudo, a saber: género, lexema, género natural, género gramatical, nome e semântica prototípica.

### 1.1. Género

Várias são as concepções para o conceito de género. Nas línguas de origem latina, por exemplo, o género remete para o traço semântico que opõe o masculino do feminino. Para as línguas de origem Bantu, o género não se refere exclusivamente à diferença de masculino e feminino, mas, sobretudo, à indicação de pares de classes, opondo os prefixos para a categoria de número (singular e plural) dos substantivos. Mas também, nessas línguas, se pode distinguir o género feminino e masculino, recorrendo a um grupo de substantivos bem especificados.

Desta concepção, a palavra género “deriva etimologicamente do Latim *genus* (...), que originalmente significava ‘tipo’.” (CORBETT, 1991:1). Nesse sentido, a atribuição de género aos substantivos ocorre de maneira distinta, dependendo do sistema, ou seja, da língua em questão. O género, na nossa discussão, quer para a LP, quer para as LB faladas em Angola, refere-se à categoria morfossemântica que identifica o género masculino e feminino no falar do português em Luanda. Sendo assim, esta questão requer uma atenção de ordem descritiva para se perceber a sua lógica. Na perspectiva semântica, é um traço; na perspectiva morfológica, é um morfema; na sintática, é uma categoria flexional. Lagarde (1996: 3) diz: “a categoria de género analisa a síntese histórica que está entre o biológico, o económico, o social, o jurídico, o político, o psicológico, o cultural; implica o sexo mas não esgota por aí as suas explicações”

Esse pensar convida-nos para juntarmos à ideia exclusiva do campo da morfossemântica, repensado por um número vasto de linguistas nesses termos: Género tem sido considerado “um tema tradicional na linguística” (Unterbeck; Rissanen 2000), e Matasović (2004) chama-o de “a única categoria gramatical que sempre evoca paixão”. Corbett (1991) afirma que género “é a mais enigmática das categorias gramaticais”. Consequentemente, há uma literatura significativa sobre género nos estudos

sociolinguísticos (cf.: Lucchesi 2000, 2009, Karim 2004, Aguilera; Navarro 2009, Bismarck Lopes, 2014, para o português; Hellinger; Bußmann, 2001, para uma grande variedade de outras línguas), nos estudos de aquisição e processamento de género (cf.: Franceschina, 2005, Correia; Name, 2003), nos estudos da tipologia dos sistemas de género (cf.: Corbett 1991), e nos estudos diacrónicos sobre desenvolvimento e perda dos sistemas de género (cf.: Matasović, 2004).

Os autores acima tiveram a possibilidade de visitar o traço género em variadas línguas, das quais a língua portuguesa é parte integrante. Porém, não se leu nenhuma obra sobre o género em línguas Bantu. Para nós e nesta discussão, a versão da abordagem inscreve-se no âmbito descritivo, que desvenda o uso do traço “género” na língua portuguesa, falada nestas paragens e dada à diversidade cultural e linguística, constatada em Luanda. Certamente, um olhar atento às LB em convívio com a LP, para justificar as implicações de marcação do género no falar quotidiano dos habitantes de Luanda, para representar as várias populações de todos os cantos de Angola.

Kramer (2015) *apud* Carvalho (2018:2), “o género é a distribuição dos nomes em duas ou mais classes, como refletido na concordância morfológica nos determinantes, adjetivos, verbos e outras categorias sintáticas”. À nossa vista, essa definição inclina-se mais para a realidade das línguas de grupo latino e não de grupo Bantu. No primeiro grupo, o género é um afixo (morfológico) e lexema (semântico) e, no segundo grupo, entende-se pelo género um lexema (semântico), portanto, a opção de afixos não se aplica.

**Quadro 1:** Traços em português

| Traços | Animados                                    | Não animado                         |
|--------|---------------------------------------------|-------------------------------------|
| Nomes  | Filh <u>o</u> /filh <u>a</u> (i)            | <u>o</u> cinto/ <u>a</u> mala (iii) |
|        | Gat <u>o</u> /gat <u>a</u>                  | <u>o</u> dedo/ <u>a</u> mão         |
|        | Cobra <u>macho</u> /Cobra <u>fêmea</u> (ii) |                                     |

Podemos observar nos exemplos do quadrinho que (i) tem oposição em género trocando o sufixo –o por –a e opõem assim o género para o nome animado. Assim acontece com (ii) animado com nome genérico usa-se um lexema para a oposição de género por quanto em (iii) os inanimados, a oposição é feita através os determinantes.

**Quadro 2** : Traços das Línguas Bantu

| Traços | Animados                                                            | Não animado       |
|--------|---------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Nomes  | Mwana <b>wa lunga</b> “menino” (i)<br>Mwana <b>wa phwo</b> “menina” | Mungwa “sal” (ii) |

Em contraste com o que acontece em LP, nas LB, o género é somente marcado nos substantivos com o traço [+animado], ou seja substantivos indicativos de seres humanos ou animais cujo sexo é identificado. Assim, (i) tem nome genérico cuja diferença recorre aos lexemas referentes ao sentido de “mulher e homem” como é o caso dos lexemas “*lunga* e *phwo*”, da língua Cokwe, funcionando como determinantes para os substantivos determinados.

## 1.2. Lexema

Para Gallisson e Coste (1983:430), em linguística, o lexema é unidade lexical com duas faces (forma e conteúdo), ou signo mínimo de natureza não gramatical. Para uma melhor compreensão, o lexema é uma unidade plena de sentido a nível lexical que se destina a designar com naturalidade um ser ou objeto com ideia completa. Para Pottier (1965); Lyons (1968), o primeiro considera lexema como morfema lexical que implica a existência do morfema gramatical, que lhe está associado no discurso; o segundo, o lexema é uma unidade virtual que se realiza sob a forma de “palavras” no discurso. Nesta ordem de ideias, o género pode utilizar afixos ou lexemas.

Em língua portuguesa recorre-se aos lexemas *fêmea* e *macho* para os nomes epícenos e para outros nomes os afixos sufixados *-a / -o* opondo o feminino do masculino respectivamente. Nas línguas Bantu de Angola, emprega-se os lexemas: *lunga/phwo* (Cokwe); *diyala/muhatu* (Kimbundu); *yakala/kento* (Kikongo); *ulume/ukāyi* (Umbundu). Esses lexemas funcionam como determinantes a um nome de traço humano para significar masculino e feminino respectivamente. Nestas mesmas línguas, os nomes de animais com traço mais sexuais recorrem aos lexemas: *khuji/cihwo* (Cokwe); *ndumbelmukaji* (Kimbundu); *yulumelyukayi* (Umbundu). Esses lexemas marcam o género de nomes animais epícenos, para além de nomes cujo oposto é obtido por uma palavra diferente. É o caso seguinte:

(3) LP

LB

Pai/mãe                      *Tata/mama; Sê/ngudi; Tate/meme* (G<sub>N</sub>)Boi/Vaca                      *Kasumbi/Ndemba; Dikolombolo/sanji* (galo/galinha), etc.

### 1.3. Género natural

Nessas LB, há apenas duas possibilidades de valor para se assumir o traço de género masculino e feminino. Há, portanto, duas marcações de género possíveis de serem aplicadas a todos os nomes, mas apenas em um subconjunto de nomes, os que possuem os traços [+humano], [+animal], [+animado], [+sexuado], género gramatical pode ser associado a um género natural – *macho/masculino* e *fêmea/feminino*. Como acima demonstrados os lexemas, aqui, pretendemos destrinçar a noção de género natural o que é em oposição ao género gramatical.

É chamado género natural aquele baseado no critério de sexo. Neste caso, esse género afeta os nomes que designam os seres humanos e seres animais detentores do sexo para além de serem animados (AZEREDO, M. et al., 2015:174). O género natural, em língua portuguesa, pode coincidir com o género gramatical no caso de nomes humanos que usem os afixos, como em *menin-o/-a* por ter o traço humano, mas o que não é possível em *bol-o/-a* que não tem o traço animado e humano e desemboca em diferentes sentidos.

(4) LP

LB

Pastor (M<sub>N</sub>)Kafunga **walunga** (M<sub>N</sub>)Pastora (F<sub>N</sub>)Kafunga **waphwo**. (F<sub>N</sub>)Filho (M<sub>N</sub>)Mwana **yakala** (M<sub>N</sub>)Filha (F<sub>N</sub>)Mwana **kento** (F<sub>N</sub>)

### 1.4. Género gramatical

Pelo senso-comum de que género gramatical refere-se em qualquer caso à noção (ou traço semântico) de sexo, estudos apontam para uma complexidade muito maior dessa categoria, havendo sistemas que utilizam o género para atribuir características variadas aos nomes além de sexo. O género, pois, adquire a função de parer as palavras entre masculino e feminino no sistema, estando a palavra ligada ao sexo ou não. Nos nomes que designam seres inanimados, ou seja, objetos, o género é imposto pela própria língua de forma arbitrária, é isto o género gramatical (AZEREDO, M. et al., 2015:175). Em conformidade com Corbett (1991: 1), essa correlação generalizada que se

faz de género gramatical com sexo, em parte está correta, mas, com frequência, o género gramatical não se relaciona a sexo.

Esta realidade é plausível para a língua portuguesa. Nas línguas Bantu, o género gramatical não é funcional pelo facto de o critério sexuado ser escrupulosamente determinante para o género. Por este e outros aspectos de ordem cultural, os nomes de objetos são imunes de serem aplicados ao género.

(5) LP

LB

a porta (F<sub>G</sub>)

cikuto, kinkutu, mbinza “camisa” (G<sub>Ø</sub>)

Nota-se, nesta perspectiva, que o nome “porta” assim como os de LB “cikuto, kinkutu, mbinza” não possuem sexo. Por esta razão teriam ficado, sobretudo, o nome “porta” sem marcação do género como em LB. Isso porque, nas LB o género gramatical, por sinal arbitrário, não existe; razão pela qual, os nomes de objetos não contemplam o quesito género.

### 1.5. Nomes

Em linguística, o nome é uma classe de palavras variáveis e abertas, com a qual se designam os seres, coisas, sentimentos, espaços, etc. O nome é assim chamado por dar significado a substâncias, sejam concretas e palpáveis, sejam apenas mentalmente apreendidas como substâncias, tais como nomes, qualidades, estados, processos, entre outros (MIGUEL e ALVES, 2016: 267). Isso implica, também, reconhecer que o nome é variável em número, género e grau. Destas categorias do nome, o nosso olhar atento vai ao género para averiguar seu funcionamento no falar do português local em convívio com as línguas bantu. Decerto, o género de nomes é um dos universais linguísticos, isto é, capaz de estar em todas as línguas naturais mas, tendo um funcionamento diferente e distinto segundo a tipologia e família de línguas.

### 1.6. Semântica prototípica

A este nível, a semântica de traços, com início a traços binários da Fonologia (Escola de Praga, 1920, 1930, Estruturalismo), utilizou os traços semânticos como componentes do significado. Podemos entender que a categoria de “género” como alvo de nossa análise nos substantivos é um traço inequívoco que só é assim percebido quando está junto dos outros. Por isso se diz que a categoria depende de um conjunto fixo de condições ou recursos, em que cada condição é absolutamente necessária e,

essas são binárias (sim ou não), porque a associação à categoria é um problema binário. Também, as categorias têm limites claros e todos os membros de uma categoria possuem igual *status*. Desta maneira, os traços “[Feminino] e [Masculino] serão suficientes quando serem associados aos traços [Humano]; [Animal]; [Objecto]; [Concreto]; [Abstracto], de acordo com o modelo aristotélico de Condições Necessárias e Suficientes (NSC). (BUSCH e STENSCHKE, 2014: 69).

## 2. Análise morfossemântica

Esta discussão vai obedecer ao agrupamento de traços fundamentais de cada grupo de substantivos para melhor situá-los e permitir a coesão de comentários que se impõem a cada grupo. Assim, seguiremos a ordem, nomes de objetos, nomes de animais e, finalmente, os nomes humanos.

### 2.1. Nomes de objetos

Os nomes de objetos podem ser agrupados em subcategorias de concreto-contável, concreto não-contável e abstrato.

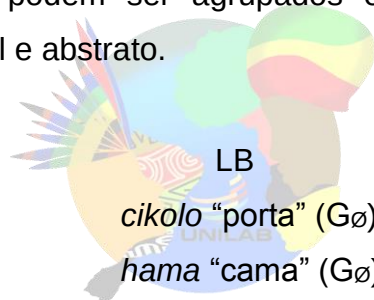
#### a) Concretos-contáveis:

##### (6) LP

a porta (F<sub>G</sub>)

a cama (F<sub>G</sub>)

a rolha (F<sub>G</sub>)



*cikolo* “porta” (G<sub>∅</sub>) Cokwe

*hama* “cama” (G<sub>∅</sub>) Kimbundu

*cifuko* “tampa” (G<sub>∅</sub>) Cokwe

Consta que em (6), os nomes de LP possuem o género feminino gramatical cujo critério de “feminismo” não é determinado pelo objeto indicado. Em LB, no referido exemplo (6), os nomes mostram que o género é zero (G<sub>∅</sub>), porque todos os nomes se referem aos objetos e não possuem sexo. As LB conservam inalteradamente o critério “sexo” para qualquer tentativa de traços género. Isto é, se o nome é concreto, logo é visível e o sexo também seria visível para a determinação do género.

##### (7) LP

o prato (M<sub>G</sub>)

o livro (M<sub>G</sub>)

o machado (M<sub>G</sub>)

##### LB

*elonga* (G<sub>∅</sub>) “prato” Umbundu

*mukanda* (G<sub>∅</sub>) “livro” Cokwe

*njimbu* (G<sub>∅</sub>) “machado” Cokwe

À semelhança do descrito acima, o género masculino marcado nos nomes concretos em LP é fundamentado pela escolha arbitrária, devido à ausência do sexo nesses objetos. De facto, nada prova, realmente, que os objetos de que se trata são, efetivamente, masculinos. Nesse contexto, as LB congregam determinado consenso, de não marcar o género nesses substantivos, por não possuírem o sexo.

## 2.2. Nomes concretos não-contáveis

Em princípio são nomes comuns e concretos cuja característica é não-contável, mormente, aqueles que designam as massas, os líquidos, os grãos, areia e realidades parecidas.

| (8) | LP                         | LB                                |              |
|-----|----------------------------|-----------------------------------|--------------|
|     | o sague (M <sub>G</sub> )  | <i>manyinga</i> (G <sub>Ø</sub> ) | Kimbundu     |
|     | o sal (M <sub>G</sub> )    | <i>omongwa</i> (G <sub>Ø</sub> )  | Umbundu      |
|     | o azeite (M <sub>G</sub> ) | <i>maji</i> (G <sub>Ø</sub> )     | Cokwe        |
|     | a água (M <sub>G</sub> )   | <i>Omeva</i> (G <sub>Ø</sub> )    | Oshikwanyama |

Em LP todos esses nomes apresentam um género e são sustentados por um determinante. Nesse grupo de substantivos, em LP, uns são masculinos e outros são femininos arbitrários, porque assim o determina a gramática. Ao contrário, as LB mantiveram o seu critério e expressam nulo género para esses substantivos de massa, líquido (...) por serem não-contáveis mas sobretudo não tendo sexo.

## 2.3. Nomes abstractos

Rocha, A. (1997:3), os nomes abstratos designam, por oposição aos concretos, qualidades, sentimentos, estados, e características não palpáveis. Estes traços de especificação de nomes abstratos são transversais para todas as línguas. Por isso, em LP e em LB os nomes abstratos apresentam as mesmas características semânticas, mas opostas em categoria de género. Alguns exemplos:

| (9) | LP                          | LB                               |          |
|-----|-----------------------------|----------------------------------|----------|
|     | a glória (F <sub>G</sub> )  | <i>uhenya</i> (G <sub>Ø</sub> )  | Cokwe    |
|     | o desejo (M <sub>G</sub> )  | <i>luzolo</i> (G <sub>Ø</sub> )  | Kikongo  |
|     | a viagem (F <sub>G</sub> )  | <i>ungende</i> (G <sub>Ø</sub> ) | Umbundu  |
|     | a amizade (F <sub>G</sub> ) | <i>ukamba</i> (G <sub>Ø</sub> )  | Kimbundu |

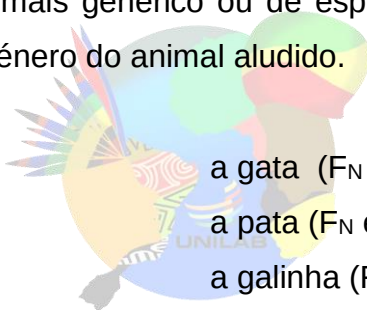


Como acima descrito, os nomes abstratos em LP pertencem a um género escolhido aleatoriamente, ou seja, arbitrariamente. Isso se deveu à falta do quesito sexo; deste modo, entende-se que nada prova que um nome abstrato cuja característica [não palpável] é preponderante e tenha um género. Não há bases para provar a existência do género em um nome abstrato. Em LB, esses nomes nunca têm o traço semântico de género, por isso o (G $\emptyset$ ).

## 2.4. Nomes de animais

Os nomes dos animais designam seres animados e sexuais. No entanto, não existe a mesma percepção para a marcação do género. Em LP, todos os animais e porque são animados e, sem às vezes, visibilidade do sexo, têm o género. Esse género na maioria de casos é atribuído gramaticalmente e pode ser também natural e aí coincide. Nas LB o género em nomes de animais é marcado para os que possuem o sexo e que seja visível. Aos nomes de animais genérico ou de espécies cujo sexo não é visível, é mesmo difícil de determinar o género do animal aludido.

(10) LP



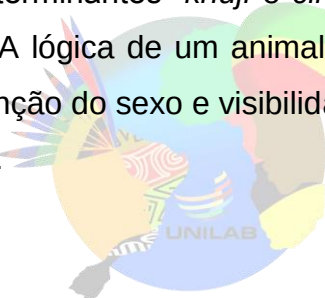
|                                               |                                               |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| o gato (M <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> )     | a gata (F <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> )     |
| o pato (M <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> )     | a pata (F <sub>N</sub> e F <sub>G</sub> )     |
| o galo (M <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> )     | a galinha (F <sub>N</sub> e F <sub>G</sub> )  |
| o serpente (M <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> ) | a serpente (F <sub>N</sub> e F <sub>G</sub> ) |
| o zângão (M <sub>N</sub> e M <sub>G</sub> )   | a abelha (F <sub>N</sub> e F <sub>G</sub> )   |
| o carneiro (M <sub>N</sub> )                  | a ovelha (F <sub>N</sub> )                    |
| o crocodilo <i>macho</i> (M <sub>N</sub> )    | a crocodilo <i>fêmea</i> (F <sub>N</sub> )    |

Os exemplos acima mostram a ocorrência do traço género em nomes dos animais. Constata-se que todos os nomes possuem um género quer natural ou gramatical. Em princípio, correspondem ao verdadeiro género, aqueles que têm o sexo visível, ou seja, natural. Vários casos confundem-se entre o género gramatical e natural pelo simples facto que os traços a considerar coincidem. Em LP estamos em presença de nomes que apresentam radicais diferentes para o masculino e para o feminino (*zangão/abelha*, *carneiro/ovelha*); comuns de dois (*o/a serpente*) e nomes epicenos, nesse caso de nomes de animais. Apenas o último caso (*crocodilo macho/crocodilo fêmea*) retrata a ideia daquilo que se passa em LB, isto é, o caso de nomes epicenos.

## (11) LB

|                                                    |                                             |               |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------|
| <i>kameshi</i> [wa khuji] (M <sub>N</sub> )        | <i>kameshi</i> [wa cihwo] (F <sub>N</sub> ) | gato/a        |
| <i>phembe</i> [wa khuji] (M <sub>N</sub> )         | <i>phembe</i> [wa cihwo] (F <sub>N</sub> )  | bode/cabra    |
| <i>njamba</i> [wa khuji] (M <sub>N</sub> )         | <i>njamba</i> [wa cihwo] (F <sub>N</sub> )  | elefante/aliá |
| <i>ombwa</i> [yulume] (M <sub>N</sub> )            | <i>ombwa</i> [yukayi] (F <sub>N</sub> )     | cão/cadela    |
| <i>kaphela</i> ( <del>wa khuji ou wa cihwo</del> ) | “serpente macho/fêmea”.                     |               |
| <i>phuka</i> ( <del>wa khuji ou wa cihwo</del> )   | “zângão/abelha”                             |               |

Nas LB, o traço de género, sim, está presente nos nomes dos animais aqueles que reúnem as características de [+sexuado], [+ visível] e recorrem aos lexemas *khuji/cihwo* que equivalem a macho e fêmea, funcionando como determinante e o nome a que se refere como determinado. O que se constata na língua Cokwe utilizada como representação das demais LB de Angola. Os exemplos de “kameshi, phembe, njamba” apoiam esta reflexão. Mas, “kaphela e phuka” como não têm sexo visível, logo, são incompatíveis de receber os determinantes “*khuji* e *cihwo*” como acima apresentado nos dois últimos exemplos de (10). A lógica de um animal ser macho ou fêmea fica até lá a presença do sexo, isto é, a detenção do sexo e visibilidade do mesmo justifica a atribuição de “macho e fêmea nos animais.”



## 2.5. Nomes de humanos

Os nomes que designam os humanos podem ser comuns de dois e sobrecomuns. Na verdade, são os nomes que identificam os homens e mulheres cujo sexo é o critério fundamental para os distinguir. Em LP a distinção pode ser, efetivamente, natural ou gramatical, mas o traço sexual é obrigatório.

## (12) LP

|                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| o pai (M <sub>N</sub> )   | a mãe (F <sub>N</sub> )  |
| o genro (M <sub>N</sub> ) | a nora (F <sub>N</sub> ) |
| o tio (M <sub>N</sub> )   | a tia (F <sub>N</sub> )  |
| o avô (M <sub>N</sub> )   | a avó (F <sub>N</sub> )  |

À luz dos exemplos acima, constatamos que todos nomes obedecem a um género masculino ou feminino, cujo sexo é o elemento principal, mesmo que os nomes tenham tido radicais, às vezes, diferentes.

## (13) LP

|                             |                              |                            |
|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|
| a criança (F <sub>G</sub> ) | a criatura (F <sub>G</sub> ) | a pessoa (F <sub>G</sub> ) |
|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|

o indivíduo (M<sub>G</sub>), etc.

A esses nomes, achamos que o género está marcado de maneira gramatical pelo facto de não se referir apenas às pessoas de sexo feminino. O entendimento do critério de atribuição do género é o sobrecomum, isto é, ultrapassa o nosso entendimento, ou seja, não respeita nenhum critério, mas, sim, arbitrariamente.

(14) LB

|                                    |                                    |             |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------|
| <i>tata</i> (M <sub>N</sub> )      | <i>mama</i> (F <sub>N</sub> )      | pai/mãe     |
| <i>tata weno</i> (M <sub>N</sub> ) | <i>mama weno</i> (F <sub>N</sub> ) | sogro/sogra |

Nas LB de Angola, em oposição ao que se viu em LP, os nomes que designam os humanos podem ser constituídos de radicais diferentes mas respeitando o critério sexo. Nesse caso, “tata” é distinto de “mama” termos para “pai e mãe” respectivamente, distinguem-se pela presença de sexo oposto a esses seres indicados. Por inerência de função indicadora não utilizam os determinantes lexicais “lunga e phwo”. No entanto, essa realidade não é a mesma para os nomes considerados genéricos na espécie humana. É o caso de nomes abaixo:

|                                                |                                            |                |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------|
| (15) <i>mwana</i> [wa lunga] (M <sub>N</sub> ) | <i>mwana</i> [wa phwo] (F <sub>N</sub> )   | filho/a        |
| <i>yaya</i> [wa lunga] (M <sub>N</sub> )       | <i>yaya</i> [wa phwo] (F <sub>N</sub> )    | mano/a         |
| <i>mukweze</i> [wa lunga] (M <sub>N</sub> )    | <i>mukweze</i> [wa phwo] (F <sub>N</sub> ) | rapaz/rapariga |
| <i>khakha</i> [wa lunga] (M <sub>N</sub> )     | <i>khakha</i> [wa phwo] (F <sub>N</sub> )  | avô/avó        |
| <i>musonyi</i> [wa lunga] (M <sub>N</sub> )    | <i>musonyi</i> [wa phwo] (F <sub>N</sub> ) | primo/a        |

Os nomes acima selecionados são de parentesco, ou seja, designam os membros de família e têm aspectos genéricos, ao mesmo tempo são tidos como comuns de dois. Assim, a distinção do género é possível recorrendo aos lexemas determinantes “lunga/phwo, diyala/muhatu, ulume/ukāyi e yakala/kento”. Os exemplos acima são da língua Cokwe para representar as LB de Angola.

Verifica-se, portanto, que sem os lexemas já ditos ao lado desses nomes, não é possível distinguir o género. Por isso, a cada nome genérico se associa à sua direita o lexema em questão, em posição de determinante, para o masculino “lunga” e para o feminino “phwo”. Para o efeito de concordância, o nome determinado junta-se ao seu determinante mediante o conector ditado pelo substantivo principal. Desta forma será: **D<sup>do</sup> + pd-a + D<sup>te</sup>**.

(16) *mwana wa lunga*

/mu- ana + u- a + Ø- lunga/  
 /PN1 BN + PP1-Vc + PN5 BN/  
 [ND<sup>do</sup>-criança + C<sup>tor</sup>- de + ND<sup>te</sup>- homem]

*Mwana* é o determinado, *wa lunga* é o determinante. O elemento *wa* é o conector para a concordância com o substantivo a ser determinado. Por regra, os dependentes de nomes, em LB, colocam-se em posição posposta para concordarem com prefixo nominal do substantivo.

3. Implicação do género no falar quotidiano em Luanda

(17) *Mona wa diyala* “filho” Kimbundu

/mu-ana + u- a + di- yala/  
 /PN1-criança-[ND<sup>do</sup>]+ PP1-de-[C<sup>tor</sup>] + PN5-homem-[ND<sup>te</sup>]/  
 “Criança de homem”

(18) *Mwana kento* “filha”

/mu- ana + Ø- kento/  
 /PN1-criança-[ND<sup>do</sup>]+ PP1-de-[C<sup>tor</sup>] + PN1-mulher-[ND<sup>te</sup>]/  
 “Criança de mulher”

(19) *Mukweze wa lunga* “o jovem” Cokwe

/mu- kweze + u- a + Ø- lunga/  
 /PN1- jovem-[ND<sup>do</sup>] + PP1-de-[C<sup>tor</sup>] + PN5-homem-[ND<sup>te</sup>]/  
 “jovem de homem”

(20) *munzangala wamuhatu* “a jovem” Kimbundu

/mu- nzangala + u- a + mu- hatu/  
 /PN3-jovem-[ND<sup>do</sup>] + PP3-de-[C<sup>tor</sup>] + PN1- mulher-[ND<sup>te</sup>]/  
 “jovem de mulher”

(21) *kuku wulume* “o avô” Umbundu

/Ø-kuku + u- a + u- lume/  
 /PN1-avô-[ND<sup>do</sup>] + PP1-de-[C<sup>tor</sup>] + PN1-homem-[ND<sup>te</sup>]/  
 “avô de homem”

(22) *kuku wukāyi* “a avó” Umbundu

/Ø-kuku + u-a + u-kāyi/

/PN1-avó-[ND<sup>do</sup>] + PP1-de-[C<sup>tor</sup>] + PN1-mulher-[ND<sup>te</sup>]/

“avó de mulher”

Na base dessas expressões acima vindas da LB é mais perceptível no português quotidiano o seguinte:

- |      |    |                 |           |             |
|------|----|-----------------|-----------|-------------|
| (23) | a. | avô de homem    | em vez de | o avô       |
|      | b. | avó de mulher   | em vez de | a avó       |
|      | c. | filho de homem  | em vez de | o filho     |
|      | d. | filho de mulher | em vez de | a filha     |
|      | e. | rapaz de menina | em vez de | a rapariga. |
|      | f. | jovem de homem  | em vez de | o jovem.    |

Sem dúvida nenhuma, os exemplos em (23) indicam que os nativos de LB, que têm o género formado, usando os lexemas determinantes “homem, mulher”, para os nomes humanos, não se asseguram de que dizer “o avô, a avó, o filho, a filha, o jovem, a jovem” já contém o género. Desta maneira, só é correto quando se associa ao nome um determinante lexemático como já referenciado, em várias ocasiões acima. Ademais, temos a reprodução das mesmas expressões utilizando os determinantes do português nestes moldes em (24):

- |      |    |                                                     |
|------|----|-----------------------------------------------------|
| (24) | a. | <i>O meu filho [de homem] me levou no hospital.</i> |
|      | b. | <i>O meu filho [de mulher] é que paga a casa.</i>   |
|      | c. | <i>Pai, o avô [de homem] disse para lhe ligar.</i>  |
|      | d. | <i>A amiga dela [de mulher] é da escola dela.</i>   |

Fora de todas as expectativas, essas expressões em (24) assim construídas só são compreendidas e têm significados exclusivamente junto das populações de cultura bantu, cujas realidades linguísticas estejam relacionadas. Os falantes do português de outras latitudes, caso de Portugal ou Brasil, dificilmente e quase nunca poderão perceber o significado dessas construções e a que remetem semanticamente. Mais uma vez, trata-se, aqui, de uma característica linguística, a tomar em conta aquilo que é o falar do português nos países africanos, conseqüentemente, identidade da variedade africana do português, o caso concreto português falado em Angola.

## Considerações Finais

A língua tem uma constante dinâmica ao longo do tempo e em cada espaço onde vivem e convivem mais línguas e culturas. Angola é um país pluriétnica e multilíngue. O multilinguismo em Angola explica-se pela existência das línguas Bantu a coabitarem com a língua Portuguesa, esta como língua oficial e de escolarização no país. É preciso realçar que as comunidades esmagadoras de origem Bantu não são escolarizadas suficientemente e obrigadas a falar o português, adaptam-no em suas culturas. Desta visão, surge a nossa preocupação que se prende com o uso do traço “género” nos substantivos de bantu para a fala da língua portuguesa.

Como é incontornável o contato de línguas no espaço angolano, os falantes do português em Luanda e em várias províncias angolanas aplicam o género dos substantivos, seguindo as normas de convívio sociolinguístico, isto é, o género baseado no critério sexo, pois é natural. A lógica da cultura e línguas Bantu é que, os substantivos designando os objetos, abstratos, concretos não-contáveis, massa e líquidos não possuem sexo; por conseguinte, têm o género zero ( $\emptyset$ ), ou seja, não se marca o género a esses substantivos. Em Bantu, apenas os substantivos humanos e animais são susceptíveis de género. Para esses, o critério de sexo é indispensável.

A marcação contempla um substantivo determinado mediado por um conectivo e um lexema determinante cujo significado remete para “mulher, homem”; para os nomes animais, aqueles de facto que têm o sexo visível recorrem aos lexemas com significado de “fêmea e macho”, funcionando como determinantes. Semanticamente, os falantes da língua portuguesa, em Angola constroem enunciados como “filho de homem”, “filho de mulher”, “avô de homem”, “avó de mulher”, “jovem de homem”, “jovem de mulher” em que os lexemas “homem” e “mulher” têm o privilégio de identificar o género do ser em questão. Portanto, são as implicações de marcação do género em línguas Bantu presentes no falar do português em Luanda, quiçá em todas as províncias fruto desse constante contato das línguas neste território.

## Referências

- ANDRIAMAMONJY, P. (2000). Le rôle du genre gramatical au cours de la reconnaissance de noms. *L'année psychologique*, vol. 100, nº 3. pp. 419-442.
- ARMELIN, P. (2014). Classifying Nominals in Brazilian Portuguese: a Unified Account for Gender and Inflectional Class. In: JANEBOVÁ, L.V. (Org). *Complex visibles out there: language use and linguistic structure*. 1ed. Olomouc: Palacký University, pp. 67-82.

- AUGUSTO, M. R. A.; CORRÊA, L. S. (2005). Marcação de género, opcionalidade e genericidade: Processamento de concordância de género no DP aos dois anos de idade. *Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, p. 207-234.
- AZEREDO, M. O. et al. (2015). *Gramática prática de português, da comunicação à expressão*, 3º Ciclo e Ensino Secundário, Lisboa Editora.
- BUSCH, A.; STENSCHKE, O. (2014). *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Narr.
- CANÇADO, M. (2013). *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. Contexto, São Paulo.
- CARVALHO, D. (2018). O traço de género na morfossintaxe do português. *D.E.L.T.A*, vol.34, nº2, pp. 635-660.
- CORBETT, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge University Press, London.
- GALLISSON, R.; COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Livraria Almedina, Coimbra.
- LAGARDE, M. (1996). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. Ediciones Episteme, SL.
- MIGUEL, M. H. S.; ALVES, M. A. (2016). *Saber+ Manual de Língua Portuguesa para o ensino universitário*. Edição de autores, Luanda.
- ROCHA, A. (1997). *Termos Básicos de Literatura, Linguística e Gramática*. Edição 6711, Publicações Europa-América, Mira- Sintra.
- YULIUVA, F. G. (2006). “Acerca del género como categoría analítica”. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Nº 13. Universidad de Oriente Santiago de Cuba.

#### ABREVIATURAS

|                  |                       |
|------------------|-----------------------|
| C <sup>tor</sup> | Conectivo ou conector |
| D <sup>te</sup>  | Determinante          |
| D <sup>do</sup>  | Determinado           |
| G <sub>0</sub>   | Género zero ou nulo   |
| LP               | Língua Portuguesa     |
| LB               | Línguas Bantu         |
| ND <sup>do</sup> | Nome determinado      |
| ND <sup>te</sup> | Nome determinante     |
| PN               | Prefixo Nominal       |
| BN               | Base Nominal          |
| F <sub>G</sub>   | Feminino gramatical   |
| M <sub>G</sub>   | Masculino gramatical  |
| F <sub>N</sub>   | Feminino natural      |



|                |                                  |
|----------------|----------------------------------|
| M <sub>N</sub> | Masculino natural                |
| Pd             | Prefixo dependente ou pronominal |
| Vc             | Vogal do conectivo               |

Recebido em: 15/04/2024

Aceito em: 18/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** SASSUCO, Daniel Peres. Implicação morfossemântica da categoria “género” dos nomes bantu no português falado em Luanda. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p. 64-80, ago.2024.

**Para citar este texto (APA):** Sassuco, Daniel Peres (ago.2024). Implicação morfossemântica da categoria “género” dos nomes bantu no português falado em Luanda. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 64-80.



## A variação linguística e os desvios ao padrão europeu no ensino do português em Angola: o caso da cidade do Luena

Abel Alcino \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-1395-7121>

### RESUMO

O artigo pretende, no essencial, abordar a problemática dos desvios à norma padrão no ensino da língua portuguesa no Luena. Dentre as várias indagações que levanta, destacam-se as seguintes: Quais são os limites do ensino da gramática normativa no ensino do português no Luena? Que implicações resultam do ensino da língua portuguesa quando se desrespeitam as variedades locais que constituem as línguas dos alunos? Parte-se do princípio de que a peculiaridade comunicativa é uma realidade universal às línguas, porquanto, toda a língua comporta variações em função dos traços identitários dos seus interlocutores e das condições sociais de produção. Assim, o conhecimento das variedades inerentes à língua e à sua legitimidade regional impedem, na acção didáctico-pedagógica, a punição das variedades que constituem desvios à norma padrão europeia e a imposição da língua padrão desrespeitadora das outras variedades da língua e possibilitam a aquisição da competência comunicativa. É objectivo geral do estudo contribuir para o conhecimento e a caracterização linguística da cidade do Luena, e especificamente visa verificar se a norma vigente na cidade do Luena coincide com a norma padrão, enquadrar uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no Luena e comparar as divergências linguísticas entre as amostras de falantes luenenses e a norma padrão europeia. Metodologicamente, conduziu-se pelos métodos de pesquisa bibliográfica, análise e síntese, e dedutivo-indutivo.

### PALAVRAS-CHAVE

Variedade linguística; Norma padrão; Desvios.

**Linguistic variation and deviations from the European standard in teaching Portuguese in Angola: the case of the city of Luena**

### ABSTRACT

The article intends, essentially, to address the issue of deviations from the standard norm in Portuguese language teacher in Luena. Among the various questions raised, the following stand out: What are the limits of teaching normative grammar in teaching Portuguese in Luena? What implications result from the teaching of the Portuguese language when the local varieties that constitute the language of the students are disrespected? Starting from the principle that the communicative peculiarity is a universal reality to languages, since every language involves variations depending on the identity traits of its interlocutors and their social conditions of production. Thus, the knowledge of the varieties inherent to the language and its regional legitimacy prevent, in the didactic-pedagogical action, the punishment of the varieties that constitute deviations from the European standard norm and the imposition of the standard language that disrespect the other varieties of the language and make possible the acquisition of the communicative competence. The general objective of the study is to contribute to the knowledge and linguistic characterization of the city of Luena, and specifically aims to verify whether the current norm in the city of Luena coincides with the standard norm, theoretically frame a reflection on the teaching of the Portuguese language in Luena and compare linguistic divergences between samples of Luenese speakers and the European standard norm. Methodologically, it was conducted by the methods of bibliographical research, analysis and synthesis and deductive-inductive.

---

\* Mestrando em Linguística portuguesa (ISCED-Sumbe), licenciado em Linguística portuguesa (ISCED-Huambo) e docente de Língua portuguesa no Magistério 4 de Abril do Moxico. Co-autor da obra Antologia Lusófona Língua e Voz (2021), autor da obra literária Os deuses filhos dos diabos (2022), e colunista no Jornal O País. E-mail: [abelalcino10@gmail.com](mailto:abelalcino10@gmail.com)

## KEYWORDS

Linguistic variety; Standard norm; Deviations.

### **Kulitepesa kulimi nhi kulihandununa ku kuhandjika ku kulongesa phutu mu Angola: kutuala ha thungo ya Luena**

## RESUMO EM COKWE

Kusoneka aci cinahanjika kutwala hakulihandununa ku kuhanjika nyi kukulongesa phutu mu mbonge ya Lwena. Ha ipikalo inji inahanjika, yalisakulako ino: Aliwo masongo hakutwala ku mukanda wa phutu ku kulongesa phutu mu mbonge ya Lwena? Ipikalo ika yakusoloka ku kulongesa limi lya phutu nyi kexi kuvumbika malimi akwo waze akuhanjika andonge? Kutwala ha kuhandununa kulimi cili ku malimi eswe, mumu malimi eswe kakulihandununa kukuhanjika ha muthu nyi muthu. Aco, inyingi yakulitepesa kulimi lya phutu nyi kutwala ku umwenemwene wa limi ha limwe thungu yakumanyisa, ku kulongesa, kuhona kutaiza kulitepesa ku limi lya kulongesa nyi kusa kutaci limi lyakusongwela lize lixikuhasa kuvumbika kuhanjika calisala nyi cixikuhasa nawa kupwa kuhanjika kanawa limi. Mutwe wakulilongesa uno unatwala hakuweza kunyingikika kulisasa ku limi mu mbonge ya Lwena, nawa muwutala nyi limi lyakusongwela phutu mu Lwena lyalifa nyi limi lyakusongwela mu mbonge inene ya phutu, nawa muyitala kulifa nyi kulitepesa ku limi hakutwala ku kuhanjika kuli akwa Lwena nyi limi lya kusongwela phutu mu Eulopa. Kutala hakusongwela, yalisongwela kukufupafupa mu mikanda ikwo, kusakula nyi kutepesa, nyi kutala mu ukehe nyi mu unene.

## Maliji alemu

Kulihandununa ca limi; Limi lya kusongwela; Kulitepesa.

## Introdução

Angola vive uma situação linguística em que a língua portuguesa convive permanentemente com as línguas nacionais do grupo bantu e não-bantu, porquanto, o país sofreu uma colonização portuguesa que acabou suplantando o português como língua oficial e língua exclusiva de escolarização. A pluralidade de línguas faladas no país torna Angola numa nação plurilingue e permite que as línguas nacionais coabitem com a língua portuguesa e, concomitantemente, ocasionanem o fenómeno da variação linguística.

A norma padrão é definida como o instrumento de regularização linguística de uma determinada língua. Ela é composta por um conjunto de falas das camadas mais cultas de uma determinada sociedade. Para o português, considera-se a norma padrão a variedade falada pelas camadas cultas de Lisboa e Coimbra (Português Europeu, PE) e a variedade falada pelas camadas cultas dos centros urbanos de São Paulo e Rio de Janeiro (Português Brasileiro, PB). As variedades africanas ainda não possuem uma norma padrão, pois, têm como norma padrão a variedade culta do português europeu, entretanto, já existem vários projectos nos diversos países africanos de expressão portuguesa para a construção das suas próprias normas.

O ensino da língua portuguesa em Angola e no Luena particularmente é marcado pelo uso da gramática normativa coadjuvada pela metodologia de ensino metalinguística, sem espaço para a reflexão da língua e punindo as demais variedades que constituem

desvios à norma padrão do português europeu, concomitantemente, ocasionando a inaptidão da aquisição das competências comunicativa e linguística. Tendo em conta o problema acima postulado, parece justo levantar-se as seguintes indagações: Quais são os limites do ensino da gramática normativa no ensino da língua portuguesa no Luena? Que implicações resultam do ensino da língua portuguesa quando se desrespeita as variedades locais que constituem a língua dos alunos?

Ora, levando-se em conta as indagações levantadas, o presente artigo objectiva de modo geral contribuir para o conhecimento e a caracterização linguística da cidade do Luena. E de forma específica visa verificar se a norma vigente na cidade do Luena coincide com a norma padrão europeia, enquadrar teoricamente uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa na cidade do Luena e, finalmente, comparar as divergências linguísticas entre as amostras de falantes luenses e a norma padrão europeia.

Metodologicamente, o referente artigo é um estudo de caso, porquanto, frisou de forma restrita a situação do ensino da língua portuguesa na cidade do Luena e, em virtude da sua complexidade, recorreu-se à descrição linguística com base na observação directa do fenómeno em sala de aula, usando a modalidade qualitativa na análise dos fenómenos lexicais, morfosintáticos e semânticos. Serviu-se também dos métodos de pesquisa bibliográfica, análise e síntese e dedutivo-indutivo. A pesquisa bibliográfica utilizou-se na recolha de acervos para a fundamentação do *corpus* da pesquisa, a análise e a síntese foram utilizadas na interpretação das informações colhidas, a dedução e a indução permitiram particularizar e generalizar a pesquisa no Luena e em Angola concomitantemente; ainda no decorrer da pesquisa, descreveu-se, igualmente, os fenómenos linguísticos que decorrem da coabitação linguística.

## 1.A variação linguística do português

A língua portuguesa teve a sua origem no latim vulgar, língua falada pelos soldados romanos e pelos mercadores no âmbito da romanização da Península ibérica, provém do ramo itálico da família das línguas Indo-europeias e pertence ao subgrupo das línguas românicas ou novilatinas, tal como o corrobora Borregana:

O português proveio do latim, que, sendo a mais importante língua do ramo itálico, deu origem não só a língua portuguesa, mas também a todas as línguas novilatinas ou românicas: italiano, sardo, provençal, francês, catalão, castelhano (espanhol), romeno, reto-romano e dalmático. (BORREGANA, 2012, p.79).

A língua portuguesa, após a fase da sua gestação, maturação e com a expansão marítima portuguesa, transformou-se numa língua de vários povos e de várias nações pelo mundo, por conseguinte, criando uma comunidade internacional de falantes do português, a CPLP.

A língua portuguesa é partilhada por 240 milhões de falantes. A comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é constituída por nove Estados-membros: Angola, Brasil, Cabo verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial [?], Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste. (JORGE, 2014, p.19).

Neste ínterim, a língua portuguesa fez-se uma língua multicultural e por este facto ela inevitavelmente apresenta variações nos seus diversos âmbitos. Variação “é a propriedade inerente às línguas de se modificarem em função da área geográfica, da sociedade e do tempo.” (CUNHA e CINTRA, 2014, p.5). Os estudos sobre a variação linguística emergem no domínio da Linguística com o surgimento da Sociolinguística como campo da Linguística que estuda as relações entre a língua e a sociedade. Todas as línguas do globo apresentam variações e a língua portuguesa não se excepciona, ela apresenta variações resultantes das diferentes situações idiosincrásicas. Duarte afirma:

A mera observação do que se passa à nossa volta permite-nos concluir que a língua portuguesa não é homogénea, [...], apresenta áreas mais ou menos extensas de variação, imputáveis a factores de diferente natureza. Consideramos em primeiro lugar as diferentes nações ou estados em que o Português é língua oficial. O Português falado em Portugal (denominado Português europeu, PE) e o falado no Brasil (Português brasileiro, PB) apresentam diferenças fonológicas, lexicais e sintácticas muito evidentes. (DUARTE, 2000, p.21).

O texto de Duarte é ilucidativo quanto ao fenómeno da variação no português, portanto, a variação pode apresentar-se aos níveis geográfico, histórico, sociocultural e situacional.

**Variação geográfica:** conhecida, outrossim, por regional ou, ainda, diatópica, é a diferenciação que a língua toma de acordo com as diferentes geografias em que ela é falada.

(do grego dia = “através de” + topos = “lugar”). Qualquer língua vai adquirindo aspectos próprios conforme se vai espalhando a partir da sua região de origem. Assim aconteceu com o latim que teve origem na região do Lácio onde se encontrava Roma e assim acontece com o português: o português do Brasil ou o de África apresentam diferenças em relação ao português de Portugal. (PINTO; LOPES, 2011, p. 22).

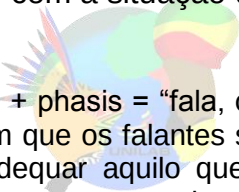
Verifica-se que as línguas, do ponto de vista da geografia, à medida que se expandem, diferenciam-se tomando contornos próprios das novas regiões. Por conseguinte, a língua portuguesa desfez-se em várias línguas portuguesas à medida que se expandia para os outros continentes.

**Variação sociocultural:** conhecida também como diastrática, é a variação que resulta das diferentes camadas que compõem a sociedade.

(do grego dia = “através de” + stratos = “camada, nível”). A língua falada ou escrita apresenta variações resultantes da existência dos diferentes grupos socioculturais, como por exemplo: nível cultural dos falantes, idade, sexo, grupo socioprofissional, habitante da cidade ou do campo, etc. (Ibid.).

Consequentemente, a situação económica, o nível de escolaridade e a zona residencial dos indivíduos são elementos diferenciadores da língua entre os vários estratos de uma determinada sociedade.

**Variação situacional:** cognominada, outrossim, de diafásica, é a variação que resulta da situação de comunicação. Portanto, o indivíduo tende a alterar o seu comportamento linguístico de acordo com a situação de comunicação formal ou informal.



(do grego dia = “através de” + phasis = “fala, discurso”). São as variações que resultam da situação em que os falantes se encontram. Com efeito, a pessoa que fala procura adequar aquilo que diz às características das pessoas que estão a ouvi-la, aos temas abordados, ao momento em que se fala, etc.: assim, não utiliza a mesma linguagem para o professor na aula e para os colegas no recreio, não fala da mesma maneira para as pessoas quando está ao pé delas ou quando lhes fala pelo telefone ou pelo telemóvel (neste caso utilizará expressões como “Está?!”, “Vou desligar!”, etc.). (Ibid.).

A variação diafásica é, portanto, a responsável pelo uso situacional da língua, ou seja, o indivíduo adequará a língua de acordo com a situação de comunicação a que se encontre.

**Variação histórica:** Também conhecida por variação diacrónica, é a variação resultante do tempo.

(do grego dia = “através de” + kronos = “tempo”) Sabemos que o português falado nos inícios da nacionalidade não era exactamente igual ao de hoje: muitas palavras pronunciavam-se de modo algo diferente de agora, outras desapareceram ou alteraram o seu significado, enquanto outras novas apareceram. (Ibid.).

Consequentemente, contrastando-se os falares de pessoas que tenham vivido em épocas diferentes, é possível detectar micro ou macro diferenças linguísticas. Portanto, a partir dos factores de variação acima elencados, pode dizer-se que a língua portuguesa sofreu variações em todos os seus níveis à medida que se tornou instrumento de comunicação e ferramenta de trabalho de diversos povos que compõem o mosaico linguístico lusófono.

## **2.Os desvios à norma padrão europeia: o caso da cidade do Luena**

### **2.1.Perfil linguístico dos munícipes do Luena**

Luena é uma comuna pertencente ao município do Moxico, município que abarca igualmente o nome da província. A comuna do Luena concentra 40% da população provincial, num total de 935.649 habitantes que compõem a província do Moxico. Portanto, a comuna do Luena é a cidade capital da província do Moxico. Linguisticamente, além do português, língua oficial do território nacional, a cidade regista um povoamento das populações bantu, desta diversidade de povos bantu, entre os maiores grupos que habitam a urbe da cidade e da periferia destacam-se os grupos cokwes, Luwale, Ovimbundos, Lunda Dembo, Luchazes, Bundas e outros pequenos grupos. (MOXICO: CUTURA. WELCOME TO ANGOLA. 10. mar. 2023. disponível em <http://welcometoangola.co.ao>. Acesso em 18. mar. 2023.).

Linguisticamente, o português falado na cidade do Luena e nas suas periferias não apresenta grandes discrepâncias comparadamente com as variantes do português faladas noutras províncias que compõem o território nacional. Tal como as variações linguísticas do português faladas noutras regiões de Angola apresentam características peculiares, o português falado no Luena está igualmente imbuído de peculiaridades que se apresentam nos diversos âmbitos da gramática.

Se ao lado da língua portuguesa coabitam permanentemente outras línguas com as quais convive no mesmo espaço geográfico, então poderia concluir-se que o português que se fala na cidade do Luena sofre influências e interferências das línguas Luwale, bunda, Luchaze, Lunda Dembo, Umbundo e acentuadamente do Cokwe, língua da maioria dos luenenses. Por conseguinte, poder-se-ia dizer que o Português falado na cidade do Luena apresenta interferências e sofre transferências das referidas línguas em todos os domínios linguísticos, porquanto, a maioria dos seus habitantes têm como língua materna uma destas línguas bantu.



## 2.2.Variação ao nível morfossintático

A variação é um fenómeno segundo o qual uma língua não é a mesma no mesmo território, porquanto, ela vai-se distanciando através de diversos factores, como o diatópico, o diacrónico, o diastrático e o diafásico, dir-se-á, então, que a língua portuguesa falada no Luena, em contacto com as línguas locais, apresenta características peculiares que se podem considerar desvios à norma padrão do português europeu. Deste modo, morfossintaticamente, denotam-se as seguintes variações ou desvios ao PE:

O usado numa variedade da Língua Portuguesa em Luena:

- *Aquele funje lhe guarda, vou lhe comer amanhã antes de ir trabalhar;*
- *Doutor, os pé me doem desde ontem;*
- *Na fila tem bué de gente e bué de cartão.*

O usado no PE:

- *Aquele funje guarda-o, vou comê-lo amanhã antes de ir trabalhar;*
- *Doutor, os pés doem-me desde ontem;*
- *Na fila há muita gente e com muitos cartões.*

Os desvios morfossintáticos acima são fortes evidências de que a maioria dos falantes do Luena pensam dentro do sistema linguístico das suas línguas maternas, Marques (1983, *apud* Nzau, 2011, p. 69) confirma-o quando diz que “o falante angolano raciocina dentro da lógica da sua língua materna. Para ele, o artigo português pode confundir-se com o prefixo e a sua função na língua materna”. Portanto, os falantes luenenses do português raciocinam primariamente dentro do sistema linguístico Cokwe, umbundo, Bunda, Lunda Dembo, Luvala e Luchaze, suas respectivas línguas maternas.

Sendo as línguas bantu caracterizadas por prefixos pronominais, onde o plural é feito antes (como nas palavras «Molu» e «Kulu», plural e singular de perna em cokwe respectivamente), os falantes luenenses do português transportam estas regras para o português que é uma língua cujas marcas de plural aparecem geralmente no término das palavras e nunca antes delas. Portanto, é um grosseiro erro de concordância pronunciar a frase da seguinte maneira: *Doutor os pé me doem desde ontem.*

Um outro desvio à norma do padrão europeu verifica-se ao nível da sintaxe da colocação dos pronomes clíticos átonos com a função de complemento directo e indirecto. Estes, nos falantes luenenses do português, são geralmente colocados na posição proclítica, ou seja, os pronomes são colocados canonicamente antes do verbo. Esta é também uma situação que resulta da transferência das regras das línguas bantu para a língua portuguesa. Para os falantes luenenses do português, é normal a seguinte

construção: Aquele funje lhe guarda, vou lhe comer amanhã antes de ir trabalhar. Verifica-se nesta frase duas incongruências atinentes à norma padrão da língua portuguesa, primeiro a anteposição do pronome em relação ao verbo e o uso do *lhe* em frases cujos verbos exigem um complemento directo, poquanto, para Jorge (2014, p.116) são formas do complemento directo “**me, te, o, a, se, nos, vos, os, as**” e são formas do complemento indirecto “**me, te, lhe, nos, vos e lhes**” portanto, segundo o padrão europeu, é inadmissível a substituição de um complemento directo pelo pronome oblíquo *lhe*, pronome substituidor do complemento indirecto.

### 2.3.Variação ao nível semântico

No que aos aspectos semânticos respeita, o português veiculado pelos luenenses apresenta vários desvios ao padrão do português europeu, que são igualmente motivados pela coabitação permanente entre o português e as línguas do grupo bantu veiculadas na região.

O usado numa variedade da LP no Luena:

- *O João lhe morderam feitiço e se matou;*
- *O carro vai dormir no Muconda e volta amanhã no Luena;*
- *O Pedro, meu chefe, comeu o meu dinheiro todo.*

O usado no PE:

- *O João foi acusado de feiticeiro e se matou;*
- *O carro vai passar a noite no Muconda e voltará amanhã ao Luena;*
- *O Pedro, meu chefe, gastou o meu dinheiro todo.*

As frases transcritas aqui são evidências de variações semânticas, pois, na primeira frase, o falante transfere completamente a semântica da língua *cokwe* para a língua portuguesa. A referida frase escrever-se-ia da seguinte forma na língua *cokwe*: João *kamusuma wanga mba yalixiha*. Na língua *cokwe*, é normal usar a forma *kamusuma*, *morder* em português, para significar acusar. Por consequência, é assim que pode dizer-se que houve uma transferência da semântica do *cokwe* para o português. Na segunda, em *cokwe*, escrever-se-ia da seguinte forma: *Maxinhi muipomba mu Muconda, muikahiluka hamene mu Luena*, para a língua *cokwe*, a forma *pomba*, dormir em português, pode ser empregada para objectos inanimados, no entanto, o que não é correcto em português, pois, o carro é um objecto inanimado e, portanto, não se pode a ele aplicar um verbo de realidade animada fora dos casos da estilística. Na última frase,

apresenta-se um desvio à norma do português também influenciado pela semântica da língua *cokwe*, porquanto, a expressão *cokwe kulia*, comer em português, pode ser empregue com o sentido de gastar em *cokwe*.

## 2.4. Variação ao nível lexical

Ao nível do léxico, verificam-se vários desvios em relação ao padrão do português europeu na língua portuguesa veiculada na cidade do Luena, registam-se interferências linguísticas e transferências de regras das línguas locais para a Língua portuguesa, algumas palavras são pronunciadas diferentemente do padrão europeu, fruto da coabitação permanente entre a língua portuguesa e as línguas bantu faladas na região.

O usado numa variedade da LP no Luena

- *Capiquena*;
- *Capracinha*;
- *Cabucado*;
- *Cacarne*;
- *Aquela lumanga*.

O usado no PE:

- *Pequenina ou pequeníssima*;
- *Pracinha*;
- *Pouquinho ou pouquíssimo*;
- *Carninha, carne pequena*;
- *Manga grande*.



Os exemplos supracitados evidenciam variações lexicais de palavras portuguesas que ganharam outros contornos em função do contacto que tiveram com as línguas bantu faladas na cidade do Luena e arredores. Assim, deste contacto, os falantes luenenses do português transferem o sistema de formação de palavras das suas línguas maternas para o português. As suas línguas maternas sendo caracterizadas por prefixos pronominais, os falantes tendem a transferir estas regras para o português na formação do diminutivo e do aumentativo. Portanto, os exemplos apresentados são variações do português do Luena ao nível do léxico.

### **3.As variedades linguísticas do português na promoção da norma padrão**

A língua portuguesa apresenta variações em todos os seus níveis, as variações podem manifestar-se na fala assim como na escrita. Linguisticamente, todas as variações que uma determinada língua apresenta podem cognominar-se de normas. Adriano confirma-o ao dizer que “Pesquisas hodiernas parecem pender para o consenso segundo o qual não existe uma norma única, mas sim uma pluralidade de normas que se distinguem segundo os níveis sociolinguísticos e as circunstâncias de comunicação.” (2015, p. 63). Por conseguinte, fica provado que, do ponto de vista da sociologia da linguagem, não existe uma norma única, porém várias normas que compreendem os diversos falares que compõem o tecido linguístico de uma determinada sociedade, também, evidentemente, fica a verdade segundo a qual cada uma dessas variações da língua funciona como norma dentro da sua respectiva comunidade.

O homem é conduzido pela natureza da sociabilidade. Para viver em sociedade, precisa de normas que possam definir toda a sua actuação social, assim também sucede com a língua, pois, do seio das várias variantes linguísticas, selecciona-se uma variante que se torna o ideal de comunicação da comunidade linguística. A variante seleccionada apelida-se de norma padrão e vigora na escola, na administração pública e serve como variante de unidade nacional.

A norma padrão é a “variedade social de uma língua (falada ou escrita) que foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os falantes da classe média e da classe alta de uma comunidade linguística. É sinónimo de norma padrão.” (*Dicionário terminológico da Língua portuguesa*, 2009, p.17). No ensino da Língua portuguesa em contexto de permanente coabitação linguística, como é o caso da cidade do Luena, precisa-se possuir bastante sensibilidade, além das transferências e das interferências linguísticas, regista-se também a realidade da diglossia linguística, a par da norma padrão prestigiada, há, igualmente, um conjunto de variedades linguísticas marginalizadas.

Se o ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda visa que os alunos adquiram capacidades comunicativas que os tornem locutores fluentes e que consigam interagir em português em contextos nacionais e internacionais, este facto implica contemplar, na sua planificação, três componentes essenciais, nomeadamente, a componente linguística (aprender a comunicar-se oralmente e por escrito como o fazem nas suas línguas maternas), a componente cultural (promover no ensino do português os

elementos idiossincrásicos das culturas locais) e a componente intelectual (reflectir sobre a língua, sobre os seus conteúdos e sobre a sua aprendizagem).

O ensino da língua segunda envolve mais do que o conhecimento específico da língua e da sua gramática explícita, saber falar na perfeição ou conhecer aprofundamente a gramática não resulta, necessariamente, numa boa competência profissional. Por esta razão, é extremamente importante que quem ensina a língua deva possuir uma competência profissional, isto é, ser detentor de uma formação pedagógica e científica, outrossim, é importante que se tenham programas bem definidos e materiais adequados.

Infelizmente, o que acontece nas aulas de língua portuguesa nalgumas escolas da cidade do Luena é a adopção de uma gramática normativa e de um método metalinguístico, que segue à risca as explicações da gramática, sem muito espaço para a reflexão da prática educativa que se ajuste às necessidades dos alunos. Muitas vezes, para além de respostas ocasionais e directas, os alunos têm poucas oportunidades para falar e mesmo quando o professor propõe actividades que simulem situações comunicativas, estas pouco ou nada reflectem a realidade quotidiana dos alunos ou sequer vão ao encontro dos interesses dos alunos e, por consequência, a situação leva os alunos a encararem as aulas de língua portuguesa como simples tarefas a cumprir para satisfazer o ego do professor e obter a aprovação para a classe seguinte.

Entende-se, assim, que, independentemente da metodologia e da gramática adoptadas pelo professor para o ensino da língua portuguesa na cidade do Luena, o professor deve conhecer a realidade linguística dos seus alunos e as diferenças existentes entre a língua portuguesa e as línguas bantu faladas na região; deve fazer o inventários dos erros provenientes das interferências resultantes do contacto linguístico e elaborar uma pedagogia preventiva que possibilite a preparação de conteúdos prográticos adaptados à realidade dos alunos. Olhando para a realidade multilingue luenense, além das metodologias canónicas e consuetudinárias, não se prescreve metodologias correctas para o ensino da língua portuguesa, entretanto, recomenda-se as metodologias utilizadas no ensino da língua segunda, aludidamente, o método cooperativo, o método contrastivo e o método bidialetal.

“Na aprendizagem cooperativa, há uma interdependência positiva, porque cada estudante só alcança as suas finalidades se os outros elementos do grupo também as atingirem.” (DE AZEVEDO, 2015, p. 48). Assim, transforma-se o ambiente de aprendizagem num espaço de cooperação heterogéneo e os alunos contribuem para a construção da aula e também para a construção da aprendizagem dos colegas, fazendo

com que a comunicação flua e, portanto, contribuindo para que todos aprendam a variante padrão da língua. A abordagem metodológica contrastiva visa efetuar o estudo comparativo dos sistemas linguísticos das línguas primeiras dos alunos com a língua portuguesa, objeto de ensino.

Esta análise deve ter em atenção os seguintes aspectos: O conhecimento das diferenças existentes entre os sistemas linguísticos em presença (línguas nacionais e língua portuguesa, veicular); O conhecimento e a determinação das dificuldades de aprendizagem do português que decorrem dessas diferenças; O inventário dos erros acusados, provenientes das interferências resultantes do contacto linguístico; A elaboração de uma pedagogia preventiva que irá possibilitar aos professores a preparação de conteúdos programáticos adaptados à realidade concreta dos alunos, insistindo nas dificuldades maiores. (MARQUES, 1985, p.18).

A metodologia de ensino bidialetal é usual em situações de diglossia linguística, isto é, quando existem duas variedades, sendo uma prestigiada e outra marginalizada, que é o caso do ensino da língua portuguesa na cidade do Luena.

"Diglossia" é o termo técnico para uma situação em que, na mesma sociedade, existem duas variedades linguísticas bem diferentes, uma para usos mais formais e a outra para usos mais informais. A primeira variedade mais formal é chamada "H", ou "variedade alta", e a mais informal "L", ou variedade baixa. A variedade alta é sempre uma variedade literária, tipicamente clássica, e costuma ser aprendida nas escolas e não em casa. A variedade baixa, em geral, não tem escrita, nem reconhecimento oficial. É a língua aprendida e falada em casa, no mercado e entre amigos. (MCCLEARY, 2009, p. 49).

Por conseguinte, o ensino da língua portuguesa no Luena está marcado por uma situação diglósica, consequentemente, deve-se fazer o uso do método bidialetal, mostrando a variante padrão e as variantes não padrão da língua. Assim, sublinhando que, quer a padrão, quer a não padrão, cada uma deve ser empregue de acordo com a situação de comunicação, promovendo, desta maneira, o uso social da língua ou a competência comunicativa.

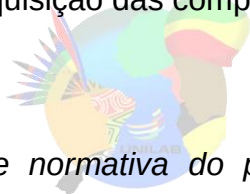
### **Considerações finais**

O presente artigo constitui-se como um farol para o conhecimento da realidade linguística luenense e do ensino do português naquela parcela de Angola. Durante a investigação, constatou-se que, no ensino do português, se promove unicamente a gramática normativa sem a consideração dos contextos de uso da língua, não considerando, assim, a língua do aluno, as variedades linguísticas inerentes ao português

veiculado naquela circunscrição do país e promovendo consequentemente o preconceito linguístico. Outrossim, contrastadas as variedades linguísticas luenenses com a norma padrão europeia, achou-se muitas discrepâncias, porquanto, o português luenense, em coabitação e em contacto com as línguas locais do grupo bantu, apresenta diferenças morfosintáticas, lexicais, semânticas e fonético-fonológicas em relação ao padrão do português europeu.

À luz do acima exposto, o professor deve primeiramente conhecer a situação linguística dos seus alunos e da região e priorizar a aquisição da competência comunicativa. No processo de promoção da norma padrão, deve valorizar as variedades linguísticas veiculadas pelos seus alunos, entretanto, primar pela norma padrão, isto é, consciencializar os alunos que as suas variantes são válidas, porém no contexto escolar e noutros contextos públicos formais devem fazer o uso da norma padrão.

Por conseguinte, numa realidade de ensino como a luenense, marcada pela diversidade linguística, a língua de ensino encontra-se sempre imbuída de variação linguística e, por sua vez, é importante a valorização desta diversidade para se promover a norma padrão e a consequente aquisição das competências comunicativa e linguística.



## Referências

- ADRIANO, Paulino Soma. *A crise normativa do português em Angola: Clitização e regência verbal*. Luanda. Damer gráfica. 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro. Lucerna. 2009
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José Norma e variação linguística: Implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. *Revista internacional em língua portuguesa*. nº 32, p. 39-54, março 2022.
- BORREGANA, António Anfonso. *Gramática Língua portuguesa*. Luanda. Texto editores. 2012.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 21.ed. Porto: João Sá da Costa. 2014.
- DE AZEVEDO, Fernando José Fraga. *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. 2015.
- DUARTE, Inês. *Língua portuguesa: Instrumento de análises*. Lisboa: Universidade Aberta. 2000.



- JORGE, Noémia. *Gramática português: 3º ciclo 7º, 8º e 9º anos*. Lisboa: Porto Editora, 2014.
- MARQUES, Irene Guerra. *Algumas considerações a problemática linguística em Angola*. Luanda: Inald, ENDIPU/UEE, 1985.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTUGAL. *Dicionário terminológico da língua portuguesa*. Lisboa. Dgidc. 2009.
- MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis. 2009.
- NZAU, Domingos Gabriel Ndele. *A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização* (Tese de Doutoramento). Covilhã: Universidade de Beira Interior. 2011.
- PINTO, José Manuel de Castro; LOPES, Maria do Céu Vieira. *Gramática do português moderno*. 13.ed. Lisboa. Plátano. 2011.
- MOXICO: CUTURA. Welcome To Angola. 10. mar. 2023. disponível em <http://welcometoangola.co.ao>. Acesso em 18. mar. 2023.

Recebido em: 01/02/2024

Aceito em: 25/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** ALCINO, Abel. A variação linguística e os desvios ao padrão europeu no ensino do português em Angola: o caso da cidade do Luena. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p.81-94, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Alcino, Abel. (ago.2024). A variação linguística e os desvios ao padrão europeu no ensino do português em Angola: o caso da cidade do Luena. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 81-94.

## Diagnóstico sobre o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo: um estudo de caso

José Chiri Mulambeno \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-6187-5181>

### RESUMO

Este artigo analisa a parte dos dados que foram utilizados na pesquisa do Mestrado em Educação, intitulada: Diagnóstico do ensino de ciências naturais na escola de magistério do Dundo, Província da Lunda Norte um estudo de caso e visa diagnosticar como é feito o ensino de ciências e quais metodologias ativas podem ser estabelecidas para o aprimoramento do ensino. Para fundamentar este trabalho foram trazidas as contribuições de alguns autores da área de ciências como, Manuel (2019), Rocha (2017), Buza (2007), Lara (2014), Canhici, Leite e Fernandes (2019), Duarte (2005), Arão (2010), Vieira (2012) Nguluve (2010), Chocolate (2013). O campo de estudo foi uma escola na cidade do Dundo, Província da Lunda Norte. Do ponto de vista da abordagem do problema e pesquisa se caracteriza como uma pesquisa diagnóstica, que adota como procedimentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa survey com observação sistemática do campo de investigação, que implica em se utilizar dos procedimentos de observação, descrição comparação, análise e síntese. Em relação aos objetivos específicos foi exploratória. Como técnica de coleta de dados utilizou-se questionários semiestruturados dirigidos a alunos e professores da mesma escola. Os dados foram organizados e tratados segundo a ordem das perguntas e posteriormente foi feita a análise e interpretação das mesmas. Foi percebido durante as aulas de ciências naturais que há predominância de um ensino expositivo, em que não há uma preocupação na diversificação das novas formas de ensino de ciências naturais. Diante desta realidade, para contribuir com o desenvolvimento de novas práticas docentes no ensino de ciências naturais, foi feito um levantamento sintético das metodologias ativas para o aprimoramento do ensino de ciências naturais. Intenta-se que viabilize o desenvolvimento dos estudantes com posturas críticas e reflexivas.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino por investigação; Didática; Metodologia de Ensino; Ensino de Ciências Naturais.

### Diagnosis of biology teaching at the Dundo teaching school: a case study

### ABSTRACT

This article analyzes part of the data that was used in the master's degree in education research, entitled of diagnostic study of the teaching of natural sciences in the teaching school of Dundo, Province of Lunda Norte, a case study and aims to diagnose how science teaching is done and which active methodologies can be established for the improvement of teaching. To support this work, contributions from some authors in the field of science were brought up, such as Manuel (2019), Rocha (2017), Buza (2007), Lara (2014), Canhici, Leite and Fernandes (2019), Duarte (2005), Arão (2010), Vieira (2012) Nguluve (2010), Chocolate (2013). The field of study was a school in the city of Dundo, Lunda Norte Province. From the point of view of approaching the problem and research, it

---

\* Professor na Escola de Magistério do Dundo, Província da Lunda Norte, Dundo, Angola. Mestre em educação na Escola Pedagógica do Dundo. Universidade Lueji A'Nkonde, Angola, edição 2018. E-mail: [sucadajc86@gmail.com](mailto:sucadajc86@gmail.com)

is characterized as a diagnostic research, which adopts as procedures bibliographic research, document research and survey research with systematic observation of the field of investigation, which implies using observation procedures, description, comparison, analysis and synthesis. In relation to the specific objectives, it was exploratory. As a data collection technique, semi-structured questionnaires were used for students and teachers from the same school. The data were organized and treated according to the order of the questions and later analyzed and interpreted. It was noticed during the natural sciences classes that there is a predominance of expository teaching, in which there is no concern with the diversification of new forms of teaching natural sciences. In view of this reality, in order to contribute to the development of new teaching practices in the teaching of natural sciences, a synthetic survey of active methodologies for improving the teaching of natural sciences was carried out. It is intended to enable the development of students with critical and reflective postures.

## KEYWORDS

Teaching by investigation. Didactics. Teaching Methodology. Teaching of natural science.

### **Cikuma ha kutwala ku longueso lia Biologia ku cikola ya magistério ya Dundo: cimue kuli longuesa ca ku nyinguika**

#### **MA LIJI ALEMU**

Mukanda uno wuna hengula cihanda ca (le-se tcha) yikuma yize hi yapwa kusa ha kwanda malongueso a cizundamo ca hacatxi ca cikola yinene ku ngango ya kufumba, yili nyi mutwe wa mukanda: cikuma ha kutwala ku longueso lia biologia ku cikola ya magistério ya dundo, ku lunda waku sango, cimue kuli longuesa ca ku nyinguika, nawa, lina minhikina ku kufupa kuci cize (le-se kutxi chize), lia kupwa longueso lia mana nyi yiningui, nyi nawa, mianda yika yinguno muyipwa kusa hanga li tatwise fumbo. Hako tatuisa mulimo uno, hapwa kuneha ku kunga/ukwaso ca amue akwa ku soneka a ngango ya akwa mana nyi yingi ngwe wano, manuel (2019), rocha (2017), lara duarte (2014), canhici, leite nyi fernandes (2019), duarte (2005), arao (2010), vieira (2012), nguluve (2010), chocolate (2013). Cihela (le-se, txihele), ca longueso capwanga (txapwanga), yimwe cikola ya mbongue ya dundo, lunda waku sango. Ha kutwala ku ku linduluka ca cikuma nyi ku hengula chacho, liapwa ngwe ku hengula cikuma, cinapo ngwe muanda wa ku fupa yisoneko, kufupa ca mikanda, nyi kufupa cili ngwe ku talatala ca mulali, ca cihela ca kufupa mana, cina lumbunuka ngweni ngwo, kusa milali ya ku talatala, ku solola, ku tesa (le-se ku teça), ku hengula nyi ku solola cikehe. Há kutwala ha manyionga jatcho, hapwa a ku wana/kufupa. Ngwe cikuacilo (txikwatxilo), ca kuanda yisoneko, hi kuapwa kusa yihula yikehe yikehe nyi cikuacilo (txicuatxilo), yina talikisa kuli a-longui, nyi a-longueshi a ku cikola yaco (le-se, yatcho). Yisoneko yapwanga ku lulika nyi ku yi tatala nyi kulita nyi muanda wa yihula, mba, kusula sango kuapwanga ku yi hengula nyi kuyi lumbunuisa. Yapwanga kunyinguika ha macimbu a kuli longuesa ca mana a-haci nyi a utfu, ngwuenyi hali kunangamisa ca limue fumbo lia ku soluesa, hase hexi kuli hulumba ca kulipwila ca mianda yaha ya longueso lia mana a-hachi nyi a utfu. Ha cino (txino), haku kwasa com ku kutatuka ca milali yaha ya a-longueshi ku fumbo lia mana a-hachi. Kuapwanga kulinga cimwe ku ciza (txiza) sona jikehe já mianda yingunu hanga a lulikise longueso lia mana a hachi. Cina lumbunuka ngwenyi, mu kupwa ku tatuka ca a-longui yi kupwa ca ku hula nyi ku nionga.

#### **MA LIJI ALEMU**

Lufumbo Wa Ku Fupa. Fumbo. Mianda Ya Kufumba. Longueso Lia Mana A- Hachi

## Introdução

O presente artigo analisa a parte dos dados que foram utilizados na pesquisa do Mestrado em Educação, intitulada: Diagnóstico do ensino de ciências naturais na escola de magistério do Dundo, Província da Lunda Norte um estudo de caso e visa diagnosticar como é feito o ensino de ciências e quais metodologias ativas podem ser estabelecidas para o aprimoramento do ensino. O ensino de Ciências tem suscitado grandes discussões, tanto em países desenvolvidos quanto emergentes e Angola não é uma exceção. Sucessivas reformas têm objetivado a melhoria da educação no país desde sua independência do colonialismo português (BUZA, 2007, p.14).

Angola é um país jovem que obteve a sua independência a 11 de novembro de 1975 e encontra-se em fase de reconstrução nacional em todos os setores da vida. É neste contexto que o país vem implementando reformas no campo educacional com objetivo de resolver a problemática educacional herdada do colonialismo português e agravada pela Guerra Civil. De acordo com o mesmo autor, salienta que, nesse curto período de paz, o governo vem implementando políticas públicas em busca de saídas satisfatórias para educação e para outros setores da vida pública. Porém, é necessário admitir que os resultados ainda são tímidos pelo próprio contexto histórico político de turbulência considerando o período colonial.

A qualidade da educação é uma preocupação de grande atualidade a nível internacional e nacional, por isso nos últimos vinte anos, foi contínuo o aperfeiçoamento na formação dos professores. A dialética do processo de construção de homens preparados para guiar o futuro das novas gerações nos indica que devemos continuar realizando um trabalho melhor orientado que fomenta o equilíbrio no modo de atuar e pensar, por isso é preciso contextualizar as novas formas de ensino. Alcançar a qualidade da educação está relacionada com esses e outros fatores, entre eles a intervenção educativa na esfera de atuação e formação de professores, o que pressupõe que um aspeto importante para materializar a qualidade da educação é a implementação de metodologias ativas no ensino de Ciência naturais já que constitui uma via idônea para contribuir à formação que aspira a sociedade.

Os fundamentos teórico-metodológico das metodologias ativas no Ensino de Ciências se configuram como uma perspectiva de ensino capaz de promover a compreensão da Ciência. Diante de tal propósito, um fator determinante para a construção de um processo investigador é a valorização das diferentes maneiras de

expressar o conhecimento e, a partir delas, despertar um olhar crítico para a Ciência, como uma das formas socialmente construídas de compreensão da realidade (OLIVEIRA, 2018 p. 69). Sendo assim, é possível que a adoção de metodologias ativas em disciplinas como Biologia intensifique-se adequadamente a assimilação e a inovação, o desenvolvimento de uma mentalidade própria, criativa, que permita encontrar novos caminhos, procurar alternativas para a instituição, comunidade, região ou a sociedade em seu conjunto já que a formação de professores não pode levar-se a cabo sem considerar o contexto social e o projeto social em que se desenvolvem.

Neste estudo, trazemos a descrição dos sujeitos investigados em correspondência com a literatura especializada que sustenta esta investigação. Essas abordagens ressaltam as experiências vividas pelos sujeitos investigados, para tal consideramos para análise e percepção as seguintes perguntas que norteiam a investigação: 1. Como é feito o ensino de Ciências naturais nas escolas de II ciclo do ensino secundário no Dundo? 2. Quais metodologias ativas são utilizadas pelos professores no ensino de Ciências naturais? Nestas questões buscamos identificar dentro das metodologias ativas, quais são utilizadas no ensino de Ciências naturais para a formação de futuros professores.

Assim, propomos trazer este estudo com o objetivo de compreender como é feito o ensino de Ciências Naturais no Dundo, Lunda-Norte, Angola tendo em conta as dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências naturais no que concerne a escassez de materiais didáticos, falta de laboratórios, bibliotecas e condições dos espaços de aprendizagem que tem como resultado mais visível à aprendizagem insatisfatória dos alunos.

Esses fatores refletem uma preocupação e necessidade de adoção de novas posturas quando ao ensino de Ciências Naturais em Angola, no que diz respeito à relação teoria e a prática em sala de aula, adoção de novas abordagens metodológicas com maior atratividade para atuação profissional. Com base nos pressupostos acima referenciados, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Ciências da Naturais na Escola de Magistério do Dundo? A motivação para se dedicar a este tema de pesquisa em nível de mestrado decorreu de vivências, observações e discussões ao longo da carreira docente quanto ao fraco rendimento acadêmico dos alunos na Biologia, o que pode afetar a sua formação e dificultar o prosseguimento dos estudos em níveis subsequentes.

Esse pesquisador é licenciado em Biologia e leciona esta cadeira na mesma escola há cerca de oito anos, tendo assumido uma postura crítica e propositiva em relação ao

ensino de Ciências Naturais, que é o objeto de estudo nesta pesquisa de mestrado. Neste sentido, de acordo com as observações deste pesquisador, ficou demonstrado que as aulas de Ciências Naturais são geralmente tradicionais e os estudantes atuam como elementos passivos e preponderam a palavra do professor, inclusive na disciplina de Biologia sob a minha responsabilidade.

Por meio de observação participante (CERVO et. al., 2007, p. 32), na condição de docente em exercício na referida escola, foi possível identificar que existem manifestações externas que indicam que o ensino de Ciência pode melhorar ao se implementar ações para superar as dificuldades, razão pela qual é preciso um diagnóstico quanto a necessidades para fomentar diferentes estratégias no ensino dos conteúdos da área de Ciência, sendo necessário fazer um levantamento dos desafios, possibilidades e necessidades. Esta é a minha motivação. Em correspondência com o problema e para dar resposta ao mesmo, propõem-se os seguintes objetivos de investigação: Diagnosticar os fatores que impactam negativa ou positivamente o ensino de ciências naturais na Escola de Magistério do Dundo, Província da Lunda Norte, como pressuposto para entender o baixo rendimento acadêmico dos seus alunos e, de forma específica procurou-se: a) Identificar os referenciais teóricos que fundamentam o ensino de ciências naturais, sobretudo de Biologia a partir da análise do currículo vigente na República de Angola; b) Problematicar as orientações nacionais para o ensino de ciências naturais em Angola; c) Rever o plano de estudo do curso de ensino de Biologia adotado pela escola pedagógica do Dundo na formação dos seus licenciados em ciências naturais; d) Diagnosticar quais as estratégias que os professores de ciências naturais da escola de magistério do Dundo utilizam com seus alunos; e) Identificar quais são as metodologias ativas disponíveis que permitem aos professores de ciências naturais da escola de magistério do Dundo aprimorar o ensino e f) Ampliar o escopo desta análise para as demais disciplinas que compõem a área de ciências naturais.

Tendo em conta a realidade do ensino de disciplinas de base científica nas escolas do II ciclo de ensino secundário do Dundo identificamos a necessidade de entender os métodos e as estratégias de ensino atualmente empregadas, tendo como exemplo a disciplina de Biologia na qual vamos identificar as causas do baixo rendimento dos alunos e as alternativas de aprimoramento desta disciplina com a perspectiva de que este estudo possa contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino das demais disciplinas da área de Ciências da Natureza na República de Angola.



## 1.Revisão bibliográfica

Esta revisão bibliográfica inclui aspetos ligados ao ensino de ciências naturais e ao sistema de educação implementado em Angola. Ao se incluir as diferentes etapas que o sistema de educação em Angola, pretende se mostrar a forma que o ensino era encarado em cada fase (da era colonial e pós – independência) o que de certa forma influencia a forma que a educação decorre atualmente. Inclui-se ainda nesta revisão a componente da formação de professores, por esta pesquisa estar virada ao ensino e procurar ainda perceber como os alunos aprendem a matéria de ciências naturais quando o professor usa metodologias ativas. As diferentes metodologias ativas que os professores devem usar nas salas de aulas devem tomar em consideração a forma mais compreensível pelos alunos.

O Ensino de ciências naturais no sistema educativo tem merecido algum destaque, o que pode ser constatado nas obras de Manuel (2019), Buza (2007), Lara (2014), Canhici, Leite e Fernandes (2019), Duarte (2005), Arão (2010), Vieira (2012), Chocolate (2013) entre outros. As publicações em livros, sem falar em tantas outras pesquisas de dissertação de mestrado, e publicações de artigos, o INIDE, a LBSEE, a Constituição da República de Angola, entre outros. A importância crescente da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, tanto ao nível das decisões de políticas de investigação como nos impactos que as descobertas e invenções têm no quotidiano dos cidadãos, coloca novos desafios ao papel da escola como local onde deve ocorrer a educação científica e à formação dos professores nessa área educativa (INIDE, 2010).

Todavia, mediante as observações do pesquisador, apesar dos avanços na elaboração de políticas sucessivas acompanhadas de reformas em busca de um ensino de ciências naturais que contribua para a formação de um estudante mais participativo, reflexivo e autónomo, não está superada ainda a postura de professores que consideram o Ensino de Ciências Naturais como uma descrição teórica ou experimental, afastada do significado ético e de suas relações com o mundo do estudante, tendo em conta que as grandes finalidades da aprendizagem da ciência estão relacionadas com o desenvolvimento de uma mente inquiridora e de competências para explorar e interpretar o meio que o rodeia.

Em meio a essas situações, o professor precisa procurar estabelecer uma interação saudável com seus alunos, estando aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, permanecendo vigilante, um ser crítico,



inquiridor, inquieto frente à tarefa assumida como professor, que é a de ensinar e de educar e não a de oprimir. (BUZA, 2007, p.41). A revisão da bibliografia especializada é um imperativo em pesquisa científico e foi feita a partir da seleção de teses, dissertações, livros e artigos apropriados.

## **2.Materiais e métodos.**

Para Cervo et. al., (2007, p. 29), a fase metodológica, no seu sentido geral, é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir certo fim ou resultado desejado. Assim, afirmam os autores “Nas Ciências, entende-se por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade”. Do ponto de vista da abordagem do problema e pesquisa se caracteriza como uma pesquisa diagnóstica, que adota como procedimento: A pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental, com observação sistemática do campo de investigação, que implica em se utilizar dos procedimentos de observação, descrição comparação, análise e síntese, (CERVO et al., 2007, p. 32).

Este estudo caracteriza-se, portanto, como Estudo de Caso e tem como base amostral para a análise empírica a Escola do Magistério do Dundo, seus professores responsáveis pela disciplina Biologia e seus alunos. Tendo como fonte de pesquisa a legislação educacional vigente na República de Angola e o currículo oficial adotado nas escolas públicas do país, a pesquisa foi feita com uma base documental, devidamente compilada e analisada. A revisão da bibliografia especializada é um imperativo em pesquisa científica e foi feita a partir da seleção de teses, dissertações, livros e artigos apropriados.

### **2.1.Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi feita por meio da utilização de: Questionários semiestruturados dirigidos a alunos e professores e tiveram como objetivo: obter informações sobre o desenvolvimento do ensino na referida escola, ou seja, determinar características externas do objeto investigado, que manifestam-se no problema de investigação; Os dados foram organizados e tratados segundo a ordem das perguntas e posteriormente foi feita a análise e interpretação das mesmas.

## 2.2. Forma de análise dos dados

Os dados coletados de variadas fontes como documental, bibliográfica e empírica foram analisados a partir dos marcos legais vigentes em Angola para o ensino de Ciência, o que possibilita recorrer ao método hipotético-dedutivo para se chegar às conclusões, conforme ensinamentos de (CERVO et. al., 2007, p. 46). As respostas de professores e alunos, recolhidas por meio de questionário, também foram confrontadas com a bibliografia especializada e a extrapolação destas análises será possível por meio do princípio da generalização, conforme ensinam os mesmos autores acima (Idem, p. 20).

Além disso, tendo em conta que este processo investigativo desenvolveu-se por etapas, teve-se em conta o modelo de Marshall e Rossman (2006). O processo de análise envolve sete fases: i) Organização dos dados; ii) imersão nos dados; iii) geração de categorias e temas; iv) codificação dos dados; v) desenvolvimento de interpretações a partir de memorandos analíticos; vi) busca de compreensões alternativas; e vii) escrita de um relatório ou outro formato de apresentação do estudo.

## 3. Resultados obtidos junto aos professores

O questionário para professores continha 7 perguntas, foi respondido por seis professores que lecionam a Biologia e teve como primeiro objetivo identificar gênero, idade, formação e tempo de serviço, conforme demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Caracterização dos professores de Biologia da Escola de Magistério de Dundo

| Sexo |   | Idade |      | Habilitações Literárias |     |      | Tempo de Serviço (em ano) |         |         |
|------|---|-------|------|-------------------------|-----|------|---------------------------|---------|---------|
| M    | F | + 35  | + 45 | Lic                     | MSc | Ph.D | 5 a 10                    | 10 a 14 | 15 a 20 |
| 5    | 1 | 3     | 3    | 6                       | 0   | 0    | 2                         | 4       | 0       |

**Fonte:** Pesquisa Survey, elaborado pelo autor, (2020).

Segundo a tabela é visível que participaram professores dos dois gêneros, mas na escola só existe uma professora de Biologia e todos os seis são efetivos. É um quadro relativamente jovem com experiência docente de mais de cinco anos. Todos são Licenciados em Educação na opção de Biologia, mas nenhum tem formação acadêmica de pós-graduação. Quando perguntados se já haviam ouvido falar sobre o ensino por

investigação, os seis professores da amostra afirmaram já terem ouvido falar deste tipo de ensino.

Questionados sobre como seria uma aula envolvendo o ensino por investigação, coincidentemente os seis professores responderam com a mesma linha de pensamento, afirmam que uma aula que se utiliza este método ou estratégia de ensino deve envolver situações problemáticas, questões para alunos analisarem em grupo ou individualmente e explicar ou apresentarem as possíveis soluções, argumentam que este ensino aproxima os conhecimentos dos alunos com a realidade. Ou seja, reconhecem sua existência, mas nenhum deles faz referência à sua utilização, do que pode inferir-se que há alternativas, mas não formação nem condições objetivas para implementá-la.

Os seis professores acreditam que possuem necessidades para fomentar este tipo de ensino na Biologia entre as quais se encontra a fraca contextualização dos métodos globalizados de ensino, a não implementação da nova proposta curricular em Angola, o fraco trabalho metodológico neste sentido e a falta de uma biblioteca virtual na escola para que os alunos que não têm possibilidades de investigar por internet investiguem na própria escola. Outro elemento do processo investigativo da Ciência é a elaboração de hipóteses. Elas são comumente produzidas na fase de construção de possíveis soluções para um problema. Na Ciência, a elaboração de hipóteses ocorre, com frequência, como tentativa de explicação de determinado fato ou fenômeno.

Sem conhecer a hipótese do aluno, tanto o professor quanto o próprio estudante teriam mais dificuldade para acessar as concepções prévias sobre o tema (TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015, p. 109). Estes fatores também influenciam na resposta dos seis professores na pergunta relacionada com o envolvimento dos alunos na definição de hipóteses, já que nenhum deles orienta atividades com esse objetivo. Desse modo podemos inferir que não se dá o tratamento adequado ao desenvolvimento das habilidades investigativas dos alunos para compreenderem a Ciência (Biologia) como um processo de investigação. Cervo et. al., (2007, p. 84) explicam que

Em termos gerais, a hipótese consiste em supor conhecida a verdade ou explicação que se busca. Em linguagem científica, a hipótese equivale, habitualmente, à suposição verossímil, depois comprovável ou denegável pelos fatos, os quais hão-de decidir, em última instância, sobre a verdade ou falsidade dos fatos que se pretende explicar. Ou então a hipótese pode ser a suposição de uma causa ou de uma lei destinada a explicar provisoriamente um fenômeno até que os fatos a venham contradizerem ou ratificar. Na cultura escolar, os alunos, ao elaborarem suas hipóteses sobre determinado fenômeno, podem explicitar seus conhecimentos e modelos explicativos sobre o assunto em questão.

As hipóteses, construídas e explicitadas numa sequência didática têm papel importante no desenvolvimento da atividade pelo aluno, que elabora uma possível explicação ou resposta, assim como colabora com o professor, que pode entender quais são as concepções que o estudante tem sobre determinado tema, fornecendo-lhe elementos para planejar intervenções e reestruturações necessárias. Quanto à possibilidade de deslocamentos para pesquisas de campo (visitas para observação e coleta de dados, fora da escola), os seis professores concordam que é insatisfatória. Os seis professores consideram que a inexistência de recursos para o ensino de Biologia na referida escola impede professores e alunos de fazerem experimentos, assim como a inexistência de livros e de acesso à Internet.

O fomento do ensino por investigação no ensino de Biologia nesta escola como ferramenta pedagógica é avaliado pelos seis professores como baixa. Justificam esta avaliação com o argumento de que os alunos provêm de diferentes contextos socioculturais, onde o ensino foi baseado em métodos reprodutivos, o que faz com que apresentem resistência à mudança. O ensino de Ciências pode ser guiado por uma perspectiva investigativa, na qual os estudantes poderão se apropriar dos conhecimentos científicos e compreender como se produz Ciência, mais não têm base adequada para trabalhar a investigação.

Dentre os desafios e as possibilidades que o professor encontra na melhoria dos métodos e das estratégias no ensino de Biologia, a totalidade da amostra entende que a principal dificuldade nesta escola é a falta de laboratórios e de bibliotecas (física ou virtual) e que as implementações destes recursos seriam necessárias para maximizar o envolvimento do estudante nos estudos e propiciar a eles diferentes meios para construir uma cultura científica.

A existência destes recursos permitiria aos professores formularem questões para que os estudantes participem de situações que demandam elaboração de hipóteses, interpretação de evidências e busca de soluções para questões que afetam o seu cotidiano, suas vidas e suas comunidades. Assim, estariam eles motivados a pensar a realidade a partir de relações entre os dados observados, as teorias científicas e as ferramentas de que a Ciência dispõe para enfrentá-la (TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015 p.106).

### 3.1.Resultados obtidos junto aos alunos

O questionário aplicado aos alunos foi estruturado em 12 perguntas e alcançou 30 alunos da amostra. Primeiramente procuramos identificar o gênero e a idade dos mesmos, conforme se demonstra na tabela a seguir:

**Tabela 2-**Caracterização dos alunos da disciplina de Biologia

| Sexo      |          | Idades  |         |
|-----------|----------|---------|---------|
| Masculino | Feminino | 18 a 20 | 21 a 27 |
| 17        | 13       | 21      | 9       |

Fonte: Pesquisa Survey, elaboração pelo autor, 2020.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos da amostra está na faixa etária entre 18 e 20 anos de idade. Álvarez. (1999, p. 87), por exemplo, nos fornece algumas pistas do que pode ser o potencial desta faixa etária.

nessa etapa o processo formativo se analisa como aquele que garante a preparação dos cidadãos para a vida, através de três dimensões que se inter-relacionam dialeticamente (educativa, instrutiva e capacitação), e que permitem que por sua vez se adquiram conhecimentos e se desenvolvam ações, se fortaleçam características da personalidade, pelo que a idade neste caso constitui uma potencialidade a aproveitar.

Da referida amostra, 18 dos alunos questionados já ouviram falar do ensino por investigação nas suas aulas, mais 12 deles nunca ouviram falar deste tipo de ensino. Aqueles que já ouviram manifestaram que esse ensino se desenvolve a partir da orientação de tarefas para os alunos investigarem e depois o professor revisa os resultados na sala de aula. Desta argumentação se deduz que faltam conhecimentos sobre ensino por investigação por parte dos professores e de parte significativa dos alunos.

Portanto, pode-se inferir que o caráter problematizador do processo de ensino aprendizagem não se está implementando com sucesso, e deve-se ter em conta que o caráter problematizador imprime a lógica de apropriação do conhecimento científico, que é a base para o desenvolvimento do pensamento científico pedagógico. Isto se fundamenta a partir de que o vínculo entre a teoria e a prática contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências científicas. Do total de 30, 19 alunos consideram que sim tem relevância a implementação de ensino por investigação como uma estratégia de ensino da Biologia porque ajudaria a investigar, desenvolver

habilidades e a sistematizar conteúdos, mas não reconhecem o desenvolvimento da observação, de elaboração de hipóteses, de interpretação de resultados e comunicação dentre outras habilidades e competências necessárias.

Também não reconhecem que no ensino por investigação, os alunos enfrentam problemas cuja resolução requer seu engajamento e o desenvolvimento de estratégias relativas ao grau de autonomia. Tal engajamento e autonomia dependem de estudantes reconhecerem a questão-problema que orienta a investigação; se essa questão se coloca distante ou fora da estrutura cognitiva do aluno, não há como ser reconhecida como um problema a ser investigado. Nesses casos, o papel do professor tem uma relevância destacada; é ele que, recuperando conhecimentos já estabelecidos, dirigindo o foco de atenção dos alunos, oferecendo condições e produzindo estímulos adequados, poderão situar questões-problema em processos que chamamos de investigação guiada pelo professor (TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015, p.108).

Questionados sobre a necessidade de uso de experimentos na escola para a sua aprendizagem, os 30 alunos da amostra consideram necessária na escola o uso de experimentos para a sua aprendizagem. Todos os alunos da amostra manifestam que conhecem sim o papel do professor neste tipo de ensino, mais por faltam de alguns elementos nas outras respostas isso demonstra que não se conhece muito bem o papel do professor para esta atividade. Quanto à disponibilidade de recursos para o ensino de Biologia na escola, consoante as linhas **a**, **b**, **c** e **d** do questionário, as respostas dos alunos tem sintonia com as respostas dos professores, pois apontaram falta de materiais para fazerem experimento, falta de livros e de acesso à Internet para a pesquisa.

No mesmo sentido, há coincidência das respostas dos alunos com a dos professores quanto à possibilidade de deslocamentos para pesquisas de campo (visitas para observação e coleta de dados, fora da escola), já que todos os alunos da amostra escolheram como resposta a opção *Insatisfatória*. Ou seja, não se dá tratamento adequado as pesquisas de campo e “nas pesquisas realizadas na cultura científica, a obtenção de dados é fundamental. Podemos reconhecer que esse procedimento é uma característica própria da natureza da Ciência, devendo ser vivenciada no contexto escolar. A obtenção de dados é um dos aspectos contemplados nas sequências didáticas no ensino de Biologia” (TRIVELATO; TONIDANDEL 2015, p.109).

Na pergunta que tem relação com a realização ou não de atividades de laboratório e práticas em Biologia 3 alunos respondem SIM, 9 respondem NÃO, ao passo que 18 alunos respondem ÀS VEZES. Considerando a resposta desta grande maioria pode-se

inferir que os professores realizam práticas de estudos de campo, já que não existem laboratórios na escola. Na pergunta sobre a dedicação de tempo para fazer tarefa de Biologia em casa, 13 dos questionados responderam: sempre e outros 17 alunos responderam às vezes. Nenhum respondeu que não. Ou seja, mesmo que não seja sempre, a maior quantidade de alunos dedica tempo para o estudo, mas pode inferir-se que nem sempre estão orientados e controlados adequadamente e isso pode influenciar a motivação para dedicar tempo às tarefas em casa.

Do total de 30 alunos 13 informaram que se sentem motivados a buscar conhecimentos nos livros e na Internet para resolver alguma questão de pesquisa. Outros 17 alunos responderam que às vezes se sentem motivados para isso. Ninguém respondeu: Não. Ainda em conformidade com os dados, demonstraram que os 17 alunos afirmam que, sim as aulas de Biologia motivam-lhes e 13 alunos dizem às vezes. Ninguém respondeu negativamente. Do total de 30 alunos seis responderam que o professor utiliza métodos inovadores para o ensino de Biologia, 4 alunos consideram que NÃO e 20 alunos escolhem a opção às vezes. Isso demonstra que os professores têm criatividade na utilização de alguns métodos. Argumentam que os professores têm feito demonstrações na sala de aula e algumas no campo.

Além de toda essa análise a partir dos dados, também se comprovou por meio da pesquisa documental que a grelha curricular utilizada pela escola não contempla estratégias de controlo ou avaliação dos métodos e técnicas de ensino empregadas na Biologia, o que contribui para que os professores não se ocupem disso com a ênfase que seria recomendável. A análise de relatórios da escola também não tem referências quanto à utilização de hipóteses e as sugestões metodológicas têm escassa contextualização com respeito às novas estratégias globalizadas da educação.

Os materiais didáticos disponíveis para os professores de Biologia nesta escola dão ênfase na descrição e definição de conceitos e teorias presentes na Ciência, ou seja, este curso ao qual nos referimos apresenta seu enfoque metodológico em “APRENDER CIÊNCIAS” e não em “FAZER CIÊNCIAS” conforme recomendação da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Além disso, as reformas curriculares feitas em Angola também não beneficiam o tratamento do ensino de Ciências por meio de metodologias ativas. A literatura consultada refere que os professores manifestam receios em relação à sua implementação e a organização dos alunos por turmas não considera características do contexto sociocultural de cada, pois só se baseia em critérios académicos.



Depois de analisar todos os resultados das respostas de alunos e professores, revisar a documentação escolar e a literatura atual sobre o tema fica obvio que o uso exclusivo do ensino tradicional, baseado em aulas teóricas e expositivas não é mais suficiente para as demandas de ensino de Biologia, fazendo com que outras metodologias de ensino se façam necessárias para complementar a aprendizagem.

A partir daqui, portanto, se torna pertinente melhor explorar o que emerge das falas de professores e alunos e o pouco de conhecimento e de familiaridade que tem com metodologias ativas no ensino de Ciências, especialmente o ensino por investigação que, segundo Deboer (2006, p. 35); García e García (2000, p. 93), assim o definem: “O ensino por investigação, dentre outros objetivos, vislumbra uma proposta de ensino-aprendizagem que aproxime as ações didáticas ao fazer científico, ou seja, oportuniza ao aluno aprender Ciência e fazer Ciência.” A favor deste argumento Pozo e Angón (1998, p. 160) explicam que: “Para que se configurem verdadeiros problemas que obriguem o aluno a tomar decisões, planificar e recorrer à sua bagagem de conceitos e procedimentos adquiridos é preciso que as tarefas sejam abertas, diferentes umas das outras, ou seja, imprevisíveis. Um problema é sempre uma situação de alguma forma surpreendente.”. Essa abordagem permite identificar que do ponto de vista metodológico o ensino por investigação requer coordenar ações, aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe e explorar as condições favoráveis para a compreensão de tarefas abertas na disciplina de Biologia, diferentes umas das outras e isso se coincide com as posições de Trivelato e Tonidandel (2015, p.102) quando afirmam que:

Do ponto de vista metodológico, a variabilidade entre os indivíduos introduz um componente extra aos ensaios experimentais, aos projetos de investigação e mesmo às atividades de observação e descrição. As características descritas para um organismo não são necessariamente as mesmas de outro exemplar da mesma espécie; diferenças de metabolismo podem fazer com que indivíduos respondam de maneira diferente ao mesmo tratamento experimental. As atividades e as sequências de ensino não podem deixar de considerar esse aspecto em seu desenho e planeamento; de um lado para não frustrar as possibilidades de discussão dos resultados obtidos e, de outro, para familiarizar os alunos com as formas de investigar problemas biológicos.

### **Considerações finais**

As fontes de pesquisas consultadas e os referenciais teóricos escolhidos se mostraram adequados, permitem concluir que as reformas curriculares em Angola não promoveram mudanças significativas no sistema educativo que favoreçam o ensino de

Ciências. O diagnóstico quanto às condições de trabalho e das estratégias para o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo permitiu comprovar que não se realizam práticas laboratoriais, existem limitações de materiais para realizar experimentos, falta de livros e de Internet, assim como insuficiente trabalho metodológico para o ensino da disciplina.

Uma vez que a reforma curricular diz respeito a todas as escolas do país, que o perfil de alunos e de professores não é muito diferente nas 18 províncias de Angola e que a ausência de laboratórios e de acervos especializados, bem como a precariedade do acesso à Internet é problema comum que afeta todo o sistema de ensino, o diagnóstico efetuado a partir da Escola do Magistério do Dundo pode sinalizar, por generalização, o que deve estar acontecendo nas demais escolas do país. As informações colhidas com professores e alunos quanto às possibilidades de aprimoramento do ensino de Biologia também possibilitam generalização para deduzir que o mesmo deva acontecer com o ensino da Física e da Química, o que extrapola o problema de uma disciplina para toda a área de Ciências da Natureza.

De modo idêntico, as referências que alunos e professores fazem ao ensino por investigação encontra suporte teórico na revisão bibliográfica que demonstra que o ensino por investigação tem potencial para aprimorar o ensino destas disciplinas e assim melhorar o desempenho dos estudantes e a prática pedagógica de seus professores.

Para dar mais clareza ao problema de pesquisa, nota-se ainda uma insuficiência metodológica e estratégica na abordagem dos conteúdos de Biologia por parte dos professores, tornando assim as aulas e o ensino monótono e desinteressante para os alunos; Verifica-se grande deficiência no ensino de Biologia, dada a falta de formação continuada para qualificação das práticas de ensino dos atuais professores, o que tem se refletido na limitação de aprendizagem por parte dos alunos; Percebe-se que ainda prevalece a utilização de metodologias e estratégias tradicionais traduzidos na transmissão e assimilação de conteúdos, na memorização e na mecanização, não dando autonomia aos alunos para a construção de conhecimento.

Para além disso, há pouca solidez na assimilação de conteúdos por não existir uma adequada sistematização do mesmo e os exercícios são reprodutivos pelo que não desenvolve o pensamento criador dos alunos; No programa curso de ensino de Biologia, as orientações metodológicas dão informações gerais sobre os temas, e seu tratamento, mas não oferece sugestões, vias ou estratégias inovadoras para contribuir ao desenvolvimento e aprofundar nestes conteúdos, de maneira tal que os estudantes

tenham um maior rendimento acadêmico; Percebe-se a dificuldade de professores em planejar atividades numa abordagem investigativa; Detectou-se que o uso de metodologias ativas não está sendo empregado, mas que o ensino de Biologia pode melhorar ao se implementar ações para superar as deficiências apontadas.

A conclusão preliminar depois da análise destes dados sugere que na pesquisa de mestrado devemos ampliar o escopo da investigação para verificar se as mesmas deficiências ocorrem nas demais escolas do país e se professores e alunos enfrentam as mesmas dificuldades na relação de ensino aprendizagem nas demais disciplinas que integram a área de Ciências da Natureza e se a adoção de metodologias ativas como o ensino por investigação seria mesmo uma alternativa para aprimorar o ensino destas disciplinas e para melhorar a prática pedagógica de professores e o desempenho acadêmico dos alunos.

## Referências

- ÁLVAREZ, C. **Hacia una escuela de excelencia**. La Habana, 1999.
- ARÃO, J. **Uso de analogias no ensino de Química nas escolas da Província de Manica**. Universidade pedagógica, 2010.
- BUZA, C. L. J: **Ensino de Ciências em Cabinda/Angola: condições da prática docente, ideias de professores e desafios**. Belém –2007.
- CANHICI, H; LEITE, C; FERNANDES, P. A: **A formação inicial de professores em Angola: percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo**. Porto velho, 2019.
- CERVO, L. A; BERVIAN, A. P; SILVA, R. **Metodologia científica**, 6.ed.São Paulo, 2007.
- DEBOER, G. E. **Historical perspectives on inquiry teaching in schools**. In: FLICK, L. B.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Scientific Inquiry and Nature of Science: implications for teaching, learning and teacher education**. Norwell: KluwerAcademicPublishen, 2006.
- CHOCOLATE, M. A. F. **Orientação profissional: um estudo comparado da escolha da profissão docente, entre Angola e Brasil**. Dundo, 2013.
- DUARTE, C. M. **Analogias na educação em ciências: contributos e desafios**. Braga, Portugal. 2005.
- GARCÍA, E. J; GARCÍA, F. F. **Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación**.7.ed. Sevilha, 2000.
- LARA, S, M: **Elaboração de significados com analogias em atividades na sala de**

**aula de química.** Curitiba, 2014.

MARSHALL. C; ROSSMAN, G. B; **Designing qualitative research.**Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

MANUEL, C. A. **As analogias no ensino das ciências em Angola: um estudo com professores e manuais escolares de Biologia centrados na célula.** Universidade de Minho, 2019.

Ministério da educação. **Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.** Maputo: INIDE. 2010.

OLIVEIRA, A. L. **O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada.** 2018.

TRIVELATO S. L; TONIDANDEL. S. M. R. **Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de Biología.** São Paulo. 2015.

VIEIRA, C. A. F. **Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino.** Bauru. 2012.

Recebido em: 25/04/2024

Aceito em: 28/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** MULAMBENO, José Chiri. Diagnóstico sobre o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo: um estudo de caso. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p. 95-111, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Mulambeno, José Chiri (ago. 2024). Diagnóstico sobre o ensino de Biologia na Escola de Magistério do Dundo: um estudo de caso. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 95-111.

## **Percepções sobre educação literária: caso de estudantes do 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa**

**Gilberto Pedro João Sonhi \***

**ORCID iD** <https://orcid.org/0009-0000-1216-2400>

### **RESUMO**

Compreender a problemática da educação literária, num contexto como o nosso onde muitas crianças, jovens e adultos pouco leem em quantidade e em qualidade, é uma tarefa bastante importante e desafiadora, pois a educação literária ajuda na formação da consciência leitora e contribui no desenvolvimento intelectual e cultural dos leitores, assim como no desenvolvimento da literacia linguístico-científica dos futuros professores e dos professores de língua portuguesa em particular. O presente texto visa compreender a percepção dos estudantes do segundo e terceiro anos do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa sobre a educação literária. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa. Para a sua materialização, aplicamos um inquérito por questionário com seis perguntas abertas que, após analisadas as respostas, foram tratadas qualitativamente, tendo em conta o referencial teórico sobre educação literária apresentado nesta investigação. As informações contidas nos questionários de inquérito passaram por uma pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta investigação permitiu-nos compreender que, embora a literatura e o texto literário estejam presentes no ensino da língua portuguesa, pouco se tem feito para a promoção da educação literária e para a formação de leitores competentes que leem em quantidade e qualidade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação Literária; Leitura Literária; Formação e Leitor.

**Perceptions about literary education: case of students of the 2nd and 3rd years of the degree course in teaching of the portuguese language**

### **ABSTRACT**

Understanding the issue of literary education, in a context like ours where children, young people and adults have little appreciation for the act of reading, is a very important and challenging task, as literary education helps in the formation of children's reading awareness, of young people, adults and contributes to the intellectual and cultural development of readers, as well as the development of linguistic-scientific literacy of future teachers and Portuguese language teachers in particular. This text aims to understand the perception of students in the second and third years of the degree course in Portuguese language teaching about literary education. This is a qualitative investigation. For its materialization, we applied a questionnaire survey with six open questions, which, after analyzing the responses, were treated qualitatively, taking into account the theoretical framework on literary education presented in this investigation and the information contained in the survey questionnaires underwent a pre- analysis, exploration of the material, treatment of results, inference and interpretation. This investigation allowed us to

---

\* Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2019) e mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em parceria com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, (2022). É professor de Língua Portuguesa no segundo ciclo do ensino secundário e professor do Departamento de Ensino e de Investigação Científica de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo. E-mail: [sonhigilberto@gmail.com](mailto:sonhigilberto@gmail.com)

understand that, although literature and literary texts are present in the teaching of the Portuguese language, little has been done to promote literary education and to train competent readers who read in quantity and quality.

## KEYWORDS

Literary Education; Literary Reading; Training And Reader.

**O kuijiia o madimi: o ku longa o dimi dia phutu ku maxibulu a mu di longa mu mivu  
iiadi mba itatu**

## KILOMBUELELU

O ku tendela kiambote o maka alungu ni ku longa o athu kutanga, kima kiambote, mukonda o ku longa o athu kutanga, ku kuatekesa o tuana, o minzangala ni adiakimi kuijiia o valolo ia ku tanga, ku bandekesa o kuijiia kuâ, ni ku a kuatekesa kuijiia o ukexilu uambote ua ku tanga, ku bandekesa ué o uhete ua jimesene ja ku longa o dimi dia phutu. O milongi íii, a i bhange phala kukuatesa o maxibulu kudilonga o dimi dia Phutu mu mivu iiadi mba itatu. O ku tokuesa kua mu bhanga o athu kua bhangi kuijiia dingi ima ia mukuá, mukonda o ima íii ki ima ia lelu kana. Phala kuijiia kiambote o maka enhá, tua bhange ibhuidisu isamanu, mu ku suluka, tua tonginina o itambuijilu ia ibhuidisu íii, anga tu sota ku i tendela kiambote. Mu ku suluka, tua tonginina kiambote o ibhuidisu íii, ni kuijiia kiebhi kia kexile mu tambuijila o athu. O ku tokuesa kua bhange, kua tu kuatekesa kuijiia kuila, sumbala o madivulu ni milongi ia madivulu, ene mu a longa mu dimi dia Phutu, maji né kiki, kene mu bhanga iosio phala ku longa o athu o ku tanga ni ku soneka, ni ku longa kiambote o athu o ku tanga.

## KIBATULU

Ulongelu Ua Kutanga; Ku Tanga Madivulu; Ku Longa O Athu O Ukexilu Ua Ku Tanga



## Considerações Iniciais

A leitura literária e a leitura de outras artes constituem o ato basilar na formação integral do ser humano, é por meio da leitura das artes que o ser humano alcança a sua realização pessoal, social e cultural. Assim, a leitura dos textos literários não deve ser encarada como pretexto para o trabalho de outros conteúdos das diferentes áreas do saber. A leitura literária deve garantir o desenvolvimento do gosto, do prazer pela leitura e pelo ato de ler dos leitores, assegurando, desta forma, a sua construção enquanto sujeito social e o desenvolvimento das suas competências leitoras.

Para a formação de leitores literários competentes, é fundamental que a leitura do texto literário, na escola, não seja feita somente por meio de fragmentos textuais. É importante que se estimulem os leitores a lerem integralmente as obras literárias, levando-os a terem uma visão muito mais abrangente da obra lida, diferente da visão que teriam se lessem somente um fragmento textual.

Atendendo o importante papel que a escola desempenha na formação de leitores literário, e a importância da educação literária na formação da visão do mundo do leitor, a presente investigação, que tem como título percepções sobre educação literária: caso de



estudantes do 2.º e 3.º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, visa compreender as percepções que os estudantes do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, do segundo e terceiros anos, têm sobre a problemática da educação literária. Para o alcance do objetivo geral desta investigação, foi necessário compreender os seguintes aspectos: (i) as representações que os estudantes têm sobre o conceito de educação literária; (ii) as percepções dos estudantes sobre a importância da educação literária na formação do homem; (iii) a visão dos estudantes sobre como ensinar a educação literária; (iv) as percepções dos estudantes sobre as atividades e instituições que podem promover a educação literária.

Nas linhas seguintes apresenta-se, na primeira secção, os aspectos teóricos que sustentam a presente investigação, na segunda secção, os aspectos metodológicos que orientam a nossa reflexão e, na terceira secção, faz-se a apresentação e análise dos resultados obtidos.

## **1. Considerações Teóricas**

O texto literário está presente e ocupa um lugar de destaque no ensino da língua portuguesa em Angola. Entretanto, o trabalho com o mesmo sempre foi feito com base numa leitura metódica, isto é, uma leitura detalhada e orientada de pequenos textos. Ainda que, por questões didáticas e tendo em conta os objetivos que se querem alcançar, ser normal trabalhar com fragmentos textuais, trabalhar a leitura literária somente com fragmentos textuais não leva o aluno a ter uma visão mais abrangente da obra literária da qual foi extraído o fragmento textual e muito menos se estimulam os estudantes a cultivarem o hábito e o gosto pela leitura e pelo ato de ler.

Tendo em conta a realidade contextual angolana, onde o conceito de educação literária é ainda incipiente, é necessário que os fazedores das políticas educativas e os agentes da educação atribuam à educação literária um espaço privilegiado nos documentos orientadores das práticas educativas e que os materializadores das orientações das práticas educativas criem diferentes situações que propiciem a aquisição do hábito, do prazer pela leitura nas crianças, nos jovens, nos adultos. Conforme o que se pode ler em Pereira & Balça (2018, p. 116), “quando se fala de leitura na sala de aula, devemos falar também em promover e formar leitores, leitores literários, e isto só é concretizável mediante uma educação literária de qualidade que nós, como profissionais de educação, temos de assegurar”. Para que os profissionais da educação eduquem literariamente os seus alunos com profissionalismo, é necessário que, ao longo da



formação, sejam munidos com um conjunto de saberes teórico-metodológicos sobre a educação literária, para que se tornem amantes da leitura e leitores competentes. Num nível como o da licenciatura, por exemplo, espera-se que os estudantes sejam o suficientemente leitores competentes e que saibam a importância da educação literária na formação do homem, pois, hodiernamente, a literatura tem um papel essencial no que toca à partilha de valores, saberes, conhecimentos que nos ajudam a refletir sobre o mundo (AZEVEDO; BALÇA 2016 *apud* PEREIRA e BALÇA, 2018).

A escola desempenha um papel fulcral na formação de leitores literários competentes. Por isso, a partir dos níveis iniciais, os professores devem ter a consciência da importância da educação literária na construção do sujeito sócio-histórico, para que estimulem as crianças e os jovens a ganharem o hábito de ler, tendo como ponto de partida a leitura de textos da literatura infantil.

No processo de ensino-aprendizagem, a língua funciona como o meio de mediação do próprio processo de ensino-aprendizagem. Ela permite a comunicação entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, funciona como meio de construção e de manifestação das identidades dos sujeitos da aprendizagem. É por meio dela que compreendemos o mundo que nos rodeia e o ressignificamos. Como diz VIEIRA (1992) a interação verbal professor-alunos constitui o suporte de ensino-aprendizagem. Ela é feita por meio da língua. A língua é, simultaneamente, instrumento e objeto de ensino-aprendizagem.

A nossa cosmovisão é construída com base no conjunto de informações que recebemos do mundo que nos rodeia. As informações são obtidas em função da leitura que fazemos do mundo. A leitura enquanto atividade humana envolve a decodificação de sinais, a compreensão e a interpretação. Ela possibilita o leitor em construir a sua identidade, aceder ao seu património cultural por intermédio da leitura dos textos literários. “A literatura infantil e juvenil oferece à criança a possibilidade de aceder ao imaginário humano configurado pela literatura, bem como aceder ao património cultural literário e construir a sua própria identidade” (BALÇA e AZEVEDO, 2017, p. 135).

De acordo com Roig-Rechou (2013, *apud* BALÇA & AZEVEDO, 2017), “a educação literária busca dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar não só a sua competência enciclopédica, mas também a sua competência literária e intertextual”. A Literatura, pela sua capacidade de interrogar o mundo e de proporcionar outros modos de o pensar, constitui, como assinalou Gordon, citado por Balça e Azevedo (2017), um precioso lugar que nos liberta da “caixa” em que,

por vezes, nos sentimos aprisionados. A promoção da educação literária e, consequentemente, a formação de leitores literários, num contexto como o nosso, deve ser uma prioridade, para que as crianças e os jovens ganhem o gosto pela leitura e pelo ato de ler, quer na família, quer na escola. Quer a família, quer a escola, devem promover um conjunto de atividades diversificadas que cultivem nas famílias e nos alunos o hábito pela leitura.

Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania. (AZEVEDO, 2018, p. 5).

Sendo a formação de leitores literários um desafio, uma necessidade urgente, para a sua promoção é necessário que envolvamos, para além do professor, profissionais diversos que possam mediar a leitura literária dentro e fora da escola, tal como: bibliotecários, monitores, mediadores de leitura e vários outros agentes de leitura. Neste processo, a família não deve ser deixada fora, pois ela desempenha um papel fundamental na mediação da leitura. É nela onde a criança adquire os primeiros hábitos.

A família é a primeira mediadora da leitura. É no seu seio que a criança vai descobrir a palavra oral, através das canções de embalar, das rimas, das lengalengas, progredindo, de forma prazerosa e afetiva, em direção ao texto. A família pode e deve facilitar os primeiros contatos da criança com o livro, encarando-o como mais um brinquedo, ao alcance da criança. A família deve, igualmente, ajudar a criança a constituir-se como leitora. A família, lendo na presença da criança, constitui-se como o melhor estímulo para que ela valorize, aprenda e replique esse comportamento. Naturalmente que é necessário assegurar formação às famílias nesse domínio (AZEVEDO, BALÇA & BARROS, 2017).

Sendo a família a primeira mediadora de leitura, será missão da escola criar condições condignas que assegurem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e, consequentemente, a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos. Para que se formem leitores competentes, críticos e reflexivos, é necessário que aquele que ensina a ler seja um leitor competente, crítico e reflexivo.

O professor, que é, por excelência, um mediador da relação entre o estudante e o texto literário, deve ser, acima de tudo, um leitor, que lê e que se mostra a ler na presença dos seus estudantes, que leva livros de literatura para a sala de aula e desenvolve atividades com os livros e acerca dos livros com os seus estudantes, que os incentiva a ler. No fundo, um leitor que é capaz de se apresentar, aos outros, como leitor, recomendando textos, géneros e autores (AZEVEDO, 2022, P.47). É preciso consciencializar os potenciais leitores sobre o valor polifónico dos textos, levando em consideração as especificidades da natureza textual, evitando somente a leitura daquilo que está explícito no texto. Devem saber negociar os sentidos do texto, mobilizando os conhecimentos prévios que possuem, relacionando os textos que leem com outros textos.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

Este texto foi pensado a partir do relevante papel que a educação literária desempenha na formação do homem e na construção do saber, assim como na função que a escola exerce na promoção da educação literária para a formação de leitores competentes, leitores que leiam ao longo da vida. Este texto tem como principal objetivo analisar a percepção dos estudantes do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, do segundo e terceiros anos, sobre a educação literária. Para a realização desta investigação, contamos com 37 estudantes do segundo e terceiros anos, dos quais: 23 são do segundo ano e 14 do terceiro ano. Desta feita, foi elaborado um questionário de inquérito constituído por seis (6) perguntas abertas, cujas respostas nos permitiram compreender as diferentes percepções que os estudantes têm sobre a educação literária.

Para além das seis perguntas, na primeira parte do questionário, foram colocadas cinco perguntas de respostas curtas, que nos permitiram caracterizar os inquiridos (idade, sexo, nível académico, área de formação e ocupação). As seis perguntas de respostas abertas nos permitiram recolher informações atinentes a: (i) As representações que os estudantes têm sobre o conceito de educação literária; (ii) A importância da educação literária na formação do homem; (iii) As percepções dos alunos sobre como ensinar a educação literária; (iv) As atividades que podem promover a educação literária; (v) As instituições que podem promover a educação literária; (vi) As atividades que a instituição, na qual estudam os inquiridos, já realizou para a promoção da educação literária.

Depois da aplicação do questionário, foi realizada uma análise, tendo como base as três fases de análise de conteúdo, isto é, “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, propostas por (BARDIN, 1977,

p. 121). Os dados recolhidos foram codificados em numerais arábicos, combinados com um símbolo alfabético, no caso (i), correspondente a inicial do vocábulo inquirido. Posteriormente, os dados foram tratados qualitativamente, tendo como base as perguntas da investigação e a fundamentação teórica de suporte da educação literária. Os resultados obtidos serão descritos na secção que se segue.

### 3. Resultados

A primeira pergunta do questionário tinha como objetivo compreender a percepção dos estudantes sobre o conceito de educação literária. Em se tratando de estudantes do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, esperava-se que estes tivessem noções sólidas sobre o conceito de educação literária, pois, no exercício da profissão, estes terão a missão de ensinar as crianças, jovens e adultos a lerem diferentes tipos textuais e estimulá-los para que ganhem o hábito pela leitura. Dos trinta e sete (37) inquiridos, cinco (5) afirmaram nunca ter ouvido falar de educação literária. Vinte e seis (26) inquiridos foram unânimes em dizer que a educação literária é o estudo da literatura. Seis (6) dos inquiridos apresentam os seguintes conceitos de educação literária que passamos a transcrever:

(I7) Educação literária significa a capacidade que um indivíduo possui de ler, interpretar, compreender e analisar textos ou obras literárias, bem como outras artes;

(I16) A educação literária é a educação que tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de interpretação e análise textual;

(I30) A educação literária é a interação entre os textos e os indivíduos. É o ensino de escrever textos de uma forma imaginária ou real;

(I3) A educação literária é um processo de aperfeiçoamento e ensino da arte de compor obras literárias;

É bem verdade que existe uma relação direta entre a literatura e a educação literária, pois a educação literária é promovida, mas não unicamente, por meio do texto literário. Dizer que a educação literária é o estudo da literatura seria o mesmo dizer que a educação literária visa a formação de literatas, escritores e críticos literários, mas isso não condiz com a verdade, pois a educação literária visa formar leitores literários, cultivando nestes o gosto e o prazer pela leitura. Não saber o que é a educação literária, em se tratando de estudante de licenciatura em ensino da língua portuguesa, constitui uma preocupação, pois não sabendo o que é, não saberão como promovê-la e muito menos as

suas finalidades. Ou como popularmente se diz: quem não sabe o que procura, não vê o que encontra.

A educação literária é tão importante na construção do sujeito social e historicamente situado, pois possibilita a pessoa humana ter uma visão mais abrangente e segura do seu mundo, alargando cada vez mais o seu conhecimento enciclopédico. Ou já, o domínio de uma educação literária habilita o sujeito a uma leitura abrangente e sofisticada do mundo. Graças a ela, o sujeito expande a sua competência enciclopédica e a sua competência intertextual, sentindo-se membro e participante de uma casa comum, isto é, de um espaço simbólico, cultural e antropológico onde pode dialogar com os outros, como diz (AZEVEDO, 2022, p. 41).

A segunda pergunta pretendia averiguar o que os estudantes sabem sobre a importância da educação literária. Dos trinta e sete (37) inquiridos, um (1) não deu resposta a esta pergunta. Treze (13) foram unânimes em dizer que a educação literária tem a importância de contribuir no desenvolvimento da competência de produção de textos literários por parte dos alunos. Vinte e três (23), tal como se pode observar nas respostas transcritas abaixo, mostraram que têm consciência da relevância da educação literária na formação integral do homem.

(I12) A educação literária é importante porque, de certo modo, ajuda o indivíduo a entender e/ou interpretar o mundo;

(I10) A educação literária é importante porque desenvolve nos estudantes hábitos de leitura e desperta no estudante o gosto pela leitura;

(I21) A educação literária é importante porque promove o interesse pela leitura e escrita;

(I32) A educação literária é importante porque capacita o indivíduo a ler o mundo.

Quanto mais lemos, mais capacidade de produção textual nós teremos. Não obstante, pensamos nós que o foco da educação literária não está na formação de produtores de textos literários, ou seja, escritores, mas, sim, na formação da consciência leitora das crianças, jovens e adultos, podendo estes se tornarem em escritores ou não. A terceira pergunta do questionário tinha como objetivo saber as percepções dos estudantes sobre como devemos ensinar a educação literária. Tal como se ensina a escrever escrevendo e aprende-se a escrever escrevendo, ensina-se a educação literária, lendo textos literários. Ou seja, ensina-se a educação literária, adoptando um conjunto de procedimentos metodológicos eficientes para munir o leitor de um conjunto de saberes em volta das diferentes estratégias de leitura e dos diferentes protocolos de leitura do texto literário. Ensina-se a educação literária educando literariamente as crianças, jovens e

adultos, estimulando-os o gosto pela leitura de textos literários e pelos demais textos. Para Azevedo (2022, p. 47), o primeiro passo para formar leitores é sermos nós próprios leitores, que lemos em quantidade e em qualidade, que lemos por escolha própria, voluntariamente, que percebemos a leitura como uma atividade prazerosa.

Ao responderem a esta pergunta, dos trinta e sete (37) inquiridos, dois (2) afirmaram não saber como ensinar a educação literária, esperando que aprendam ao longo da formação; cinco (5) não responderam a esta pergunta; quinze (15) responderam de forma não satisfatória, pois os argumentos apresentados não se enquadram no marco teórico da educação literária; e quinze (15) responderam de forma satisfatória, pois a resposta dada contém parte da essência do conteúdo esperado, como se pode ver nas frases transcritas abaixo:

(I37) A educação literária ensina-se por meio de atividades que promovem a leitura;

(I4) A educação literária ensina-se através da leitura de textos literários;

(I28) A educação literária ensina-se por meio da leitura e interpretação de textos;

(I6) Ensina-se a educação literária estimulando a leitura de textos literários e não literários.

Sendo os inquiridos estudantes, deve ser missão da escola transmitir-lhes um conjunto de saberes, um conjunto de experiências e de estratégias que os poderão facilitar na criação de condições para o ensino da educação literária. Em se tratando de estudantes do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa e tendo em conta as dificuldades que temos em transformar a casa como a nossa primeira escola, ao longo da formação, os futuros professores devem ser munidos com um conjunto de saberes que os facilite, no exercício de funções, criar atividades consistentes que possam promover o hábito e o prazer pela leitura. Para que estes, amanhã, sejam bons promotores ou mediadores literários é necessário que a escola os transforme em bons leitores literários, pois, só ensinamos bem quando aprendemos bem. Não existe um algoritmo que sustente o ensino da educação literária, ou seja, não existe uma fórmula única. Para a formação de bons leitores literários é necessário a existência de professores competentes e que sejam também leitores ativos dos textos literários e conhecedores do sistema literário.

Tal como afirmamos acima, a educação literária ensina-se lendo textos literários, com base em diferentes estratégias e protocolos de leitura, a educação literária promove-se por meio do diálogo permanente entre o leitor e o texto, sendo que aquele desconstrói e reconstrói o sentido do texto, procurando preencher os espaços vazios, relacionando aquilo que o texto diz com a sua cosmovisão. A quarta pergunta do questionário visava



compreender a percepção dos inquiridos sobre as atividades que podem promover a educação literária.

A escola desempenha um papel importante na formação da consciência leitora dos estudantes, mas ela não constitui a única instituição que tem a missão de educar literariamente os estudantes (crianças, jovens e adultos). Ademais, não basta que haja escola, pois, é necessário que dentro e fora dela se realizem atividades que promovam a educação literária, isto é, a escola deve ser uma mediadora e promotora da educação literária. Uma das atividades que pode promover a educação literária, dentro da escola e que, posteriormente, terá repercussões fora dela, é a realização de leitura integral de obras literárias.

A obra pode ser sugerida pelo professor ou pelos alunos. Depois de lida, partilha-se com a turma e com o professor aquilo que foi a compreensão que se teve da obra lida. Em ambiente pedagógico é importante que a integração do leitor com o texto seja intercedida por atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. As atividades de pré-leitura auxiliam o estudante a ativar os seus conhecimentos prévios acerca do assunto, despertando a sua curiosidade antes da aventura, propriamente dita, começar. E nesta atividade podem ser explorados elementos paratextuais, como: o texto gráfico da capa, o título da obra, a autoria, etc. (AZEVEDO e BALÇA, 2016).

As atividades de leitura devem possibilitar o leitor a interagir com o texto, relacionar aquilo que o texto diz com aquilo que é a sua realidade sócio-histórica. Ou seja, nesta fase, o leitor deve extrair do texto as informações mais genéricas e compreender a forma como os recursos linguísticos foram usados para criar sentidos. “As atividades de pós-leitura devem ser criadas para estimular à apropriação pessoal do texto através de tomadas de posição que permitem ao aluno-leitor agir como autêntico sujeito social” (RAMON, 2022, p. 33).

Para Vygotsky (1987), a criação de grupos heterogêneos promove a interajuda e o desenvolvimento cognitivo. Partilhar o que se pensa, analisar e integrar dados, construir estratégias e resolver questões linguísticas e textuais são tarefas que, ao serem implementadas em trabalho cooperativo, trazem aos alunos ganhos significativos. Com isso, a constituição de grupos de leitura, isto é, os clubes de leitura ou as rodas de amigos amantes de leitura (*RAALE*) constituem também atividades que promovem a educação literária, pois os membros destes grupos partilham as suas experiências enquanto leitores que podem ajudar os outros membros a ter o hábito e o prazer pela leitura. De acordo com Azevedo e Balça (2016), “os clubes de leitura são constituídos por pequenos grupos



de cinco ou seis pessoas que, partilhando tarefas e responsabilidades, se reúnem para discutir uma obra por todos lida”.

Dos trinta e sete (37) inquiridos, um (1) respondeu que não sabe e gostaria de saber; dois (2) não responderam à pergunta, dezesseis (16) deram respostas que não satisfazem o objetivo da pergunta e dezoito (18) afirmaram que a realização de concursos literários, de cafés literários e a formação de clubes de leitura constituem atividades que promovem a educação literária. Para além do acima exposto, as visitas às bibliotecas ou as midiatecas, a realização de atividades culturais em que convergem diferentes artes constituem atividades fundamentais para a promoção da educação literária. Para a nossa realidade, a formação de rodas de amigos amantes de leitura, dentro das salas de aulas, composto por cinco (5), seis (6) ou mais estudantes, dependendo muito da dinâmica implementada pelo professor, que leem a mesma obra e depois partilham entre o grupo e com a turma as compreensões que tiveram da mesma, pode ser o ponto de partida para a promoção da educação literária na sala de aulas.

A quinta pergunta do questionário visava objetivamente saber a percepção dos inquiridos sobre as instituições que podem promover a educação literária. Com esta pergunta, dos trinta e sete (37) inquiridos, um (1) não respondeu, um (1) disse que não sabe, cinco (5) responderam, mas as respostas não possibilitam o alcance do objetivo da pergunta feita, e trinta (30) inquiridos afirmaram que a escola, a biblioteca, a família e as organizações não governamentais constituem as instituições que podem promover a educação literária. Não obstante termos uma escola facilitadora e uma sociedade imediatista, estas duas instituições, a par de outras, são fundamentais na formação da consciência leitora das crianças jovens e adultos, pois é na família onde a criança mantém o primeiro contato com a leitura através das histórias, dos contos, das fábulas que lhe são contadas e de outras fontes que a possibilitam entrar no mundo da leitura. Ao entrar no universo escolar, os conhecimentos e as experiências adquiridas no seio familiar serão determinantes na formação da sua identidade enquanto ser social.

A sexta e última pergunta do questionário tinha como objetivo saber as atividades de promoção da educação literária que a escola na qual os inquiridos estudam já realizou. Dos trinta e sete inquiridos, quatro (4) não responderam à pergunta, e trinta e três responderam que as atividades que promovem a educação literária que a escola já realizou são: os Cafés Literários, *Kisangua* Literária, as vendas de obras literárias e sessão de autógrafos das mesmas. Um café literário ou uma *kisangua* literária, por exemplo, pelas experiências que temos das vezes que participamos das referidas

atividades, não constituem atividades típicas que promovem a educação literária, ou seja, não têm como objetivo primordial promover a educação literária, pois, chama-se um escritor, fala sobre a sua obra e, depois, um crítico literário ou um literata faz o enquadramento da obra em estudo, tendo como base de sustentabilidade da sua visão a perspectiva de um dos movimentos literários.

Acreditamos que o facto de alguém apresentar uma perspectiva sobre uma dada obra pode deixar, de certa maneira, curioso parte dos participantes em querer saber mais sobre a obra, o autor (suas experiências enquanto escritor) e a corrente de pensamento em voga. Um evento - “Café Literário” - só será exitoso quando os protagonistas forem os próprios estudantes/leitores, ou seja, quando o estudante/leitor for convidado a ler e compartilhar as suas leituras; criar-se-á uma rede de intercâmbio de conhecimentos/leituras muito enriquecedora/motivadora. Enquanto instituição que forma futuros professores de língua portuguesa, ela deve criar situações típicas que tenham como objetivo primordial promover a leitura literária e, concomitantemente, a educação literária; atividades que incentivem o gosto e o prazer pela leitura. Ademais, a escola não deve confundir a leitura de uma dada obra literária para ser enquadrada na teoria literária em estudo numa dada unidade curricular com a leitura que visa promover a educação literária. Pois, naquela, os estudantes só leem porque é uma obrigação e porque querem eliminar a unidade curricular em estudo. Já nesta os estudantes leitores leem por prazer, estando despreocupados com a ditadura da pedagogia (transita/não transita).

### **Considerações finais**

Compreender as percepções dos futuros professores sobre a educação literária é uma tarefa bastante importante. Não obstante a isso, ainda são exíguos, no nosso contexto, encontrar textos que abordam a problemática da educação literária. Entender as percepções dos estudantes sobre a educação literária demonstra-se muito mais pertinente pelo fato de eles, os futuros professores de língua portuguesa no I e II ciclos do ensino geral e formadores de leitores literários e não literários, terem a missão, no exercício das suas funções, de influenciarem a formação das novas gerações de leitores que estão por vir.

Por isso, é fundamental que os experientes na matéria efetuem estudos que facilitem a compreensão do quadro atual da educação literária em Angola, e que apontem os caminhos que devem ser seguidos para a inversão da situação atual. Para o desenvolvimento da literacia linguístico-científica dos futuros professores é fundamental

que a escola e instituições afins promovam a educação literária, cultivando nos futuros professores o gosto pelo ato de ler. Esta investigação mostrou-nos que, não obstante a literatura estar presente no curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa e alguns dos inquiridos possuírem algumas noções sobre a educação literária, temos ainda um grande desafio pela frente para que se inverta o quadro atual, pois pouco se tem feito para a promoção da educação literária e para a formação de leitores que leiam ao longo da vida.

Com o atrás exposto, podemos dizer que: (i) As percepções que os estudantes possuem sobre educação literária, importância da educação literária na formação do homem; como ensinar a educação literária; as atividades que podem promover a educação literária e sobre as instituições que podem promover a educação literária são ainda exíguas; (ii) A escola deve promover um conjunto de atividades dentro e fora dela que favoreçam a promoção da educação literária nos mais variados níveis de ensino; (iii) O foco da educação literária não está na formação de produtores de textos literários, ou seja, escritores, mas, sim, na formação da consciência leitora das crianças, jovens e adultos, podendo estes se tornarem em escritores ou não; (iv) Os professores, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, ao longo da formação, devem ser mergulhados em um conjunto de saberes sobre literatura, leitura e não só, para que estes, no exercício das suas atividades profissionais, contribuam de forma satisfatória na formação de potenciais leitores literário e não literários; (v) É necessário que a família se envolva na formação da consciência leitora das crianças, jovens e adultos.

## Referências

- AZEVEDO, Fernando. **Formar leitores literários: ideias e estratégias**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2018.
- AZEVEDO, Fernando. Educação literária e estratégias metodológicas para a sua promoção em contextos múltiplos. In: AZEVEDO, Fernando; SILVA, António; RAMON, Micaela (Org.). **Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa II - Manual da UC**. Braga: Universidade do Minho, 2022. p. 41-58.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Formar leitores literários, competentes e críticos: o programa de leitura fundamentado na Literatura. In: SILVA, António (Org.). **Questões atuais da educação em línguas: dos domínios do ensino do português a uma política de línguas**. Braga: Edições Humus, LDA, p. 79-94, 2016.

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, vol. 18, nº 37, p. 131-153, mai./ago.2017.

BALÇA, Ângela Maria Franco Martins de Paiva, AZEVEDO, Fernando José Fraga de & BARROS, Lúcia Maria Fernandes Rodrigues. A formação de crianças leitoras: A família como mediadora de leitura. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol. 26, nº 63, 713-727, 2017.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de contenu**. 4ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

PEREIRA, Claudia; BALÇA, Ângela. Educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. **EDUC. ANÁL.**, Londrina, vol. 3, nº 1, p. 113-132, 2018.

RAMON, Micaela. (2022). A Literatura na Aula de Língua Portuguesa. In: AZEVEDO, Fernando; SILVA, António; RAMON Micaela (Org.). **Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa II: Manual da UC**. Braga: Universidade do Minho, 2022. p. 24-39.

VIEIRA, Flávia. Consciência Metalinguística e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In: SEQUEIRA, Fátima (Org.), **Linguagem e desenvolvimento**. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho, 1992. p.33-46.

VYGOTSKY, Lev. **Thinking and Speech**. Trad. Miguel Serras Pereira. Londres: Plenum Press, 1987.

Recebido em: 17/05/2024

Aceito em: 24/07/2024

**Para citar este texto (ABNT):** SONHI, Gilberto Pedro João. Percepções sobre educação literária: caso de estudantes do 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p. 112-125, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Sonhi, Gilberto Pedro João. (ago. 2024). Percepções sobre educação literária: caso de estudantes do 2º e 3º anos do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 112-125.

## **Insucesso escolar no Ensino Superior: Reflexões em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação**

**Mbaz Naege \***

**ORCID iD**

<https://orcid.org/0000-0002-6517-439X>

### **RESUMO**

O artigo pretende fazer uma reflexão sobre o Insucesso Escolar dos alunos no Ensino Superior, nomeadamente na Escola Pedagógica da Lunda-Norte da Universidade Lueji A'Nkonde, em Angola, em torno do processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Abordam-se os conceitos relevantes, assim como as características de insucesso escolar dos alunos no ensino superior em termos de fatores escolares, extraescolares, ambiente do aluno, problematização do socioinstitucional e a política educacional de avaliação. Até que ponto o processo de ensino e aprendizagem e política de avaliação das aprendizagens influenciam o insucesso escolar dos alunos é a questão que se levanta nesta pesquisa. Com base na observação participativa e revisão bibliográfica, os resultados apontam para a extensão do Plano Curricular; deficiência organizacional dos conteúdos em determinadas disciplinas, superlotação de turmas; desinteresse e falta de estudo por parte dos estudantes.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Insucesso escolar; Ensino Superior; Processo de ensino; Aprendizagem e Avaliação.

### **School failure in Higher Education: Reflections on teaching, learning and assessment processes**

### **ABSTRACT**

The article intends to reflect on the School Failure of students in Higher Education, namely in the Pedagogical School of Lunda Norte of the Lueji A'Nkonde University, in Angola, around the teaching-learning and evaluation process. Relevant concepts are addressed, as well as the characteristics of students' academic failure in higher education in terms of school and extracurricular factors, student environment, socio-institutional problematization and educational evaluation policy. To what extent the teaching and learning process and learning assessment policy influence students' school failure is the question that arises in this research. Based on participatory observation and literature review, the results point to the extension of the Curricular Plan; organizational deficiency of content in certain subjects, overcrowding of classes; disinterest and lack of study on the part of students.

### **KEYWORDS**

School failure; Higher Education; Teaching process; Learning and evaluation.

---

\* Doutor em Ciências da Educação, área de especialização de Psicologia da Educação na Universidade do Minho/ Instituto de Educação (Braga / Portugal). Mestre em Psicologia de Educação na especialidade de Análise e Intervenção em Educação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em Portugal Licenciado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação/Universidade de Lubumbashi «UNILU». Pesquisador em Psicologia de Educação, Estudos em Cognição, Aprendizagem e Desempenho Acadêmica, professor de Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem, Sociologia de Educação, Administração e Gestão Escolar e Intervenção na Comunidade. Autor de vários artigos e livros sendo o mais recente é: Manual de Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem. Publicado pela Kussoneka Editora em parceria com Lueji editora. Professor Associado pela Universidade Lueji A'Nkonde/ Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte. Atualmente é Director de Investigação Científica Empreendedorismo, Inovação e Pós-Graduação na Universidade Lueji A'Nkonde. E-mail: [nauege2015@gmail.com](mailto:nauege2015@gmail.com)

## **El fracaso escolar en la Educación Superior: Reflexiones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación**

### **RESUMEN**

El artículo pretende reflexionar sobre el Fracaso Escolar de los estudiantes de la Enseñanza Superior, concretamente de la Escuela Pedagógica de Lunda Norte de la Universidad Lueji A'Nkonde de Angola, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se abordan conceptos relevantes, así como las características del fracaso académico de los estudiantes de educación superior en cuanto a factores escolares y extracurriculares, entorno estudiantil, problematización socioinstitucional y política de evaluación educativa. En qué medida el proceso de enseñanza y aprendizaje y la política de evaluación del aprendizaje influyen en el fracaso escolar de los estudiantes es la pregunta que surge en esta investigación. Con base en la observación participativa y revisión bibliográfica, los resultados apuntan a la ampliación del Plan Curricular; deficiencia organizativa de contenidos en determinadas materias, masificación de clases; desinterés y falta de estudio por parte de los estudiantes.

### **PALABRAS CLAVE:**

Fracaso escolar; Educación Superior; Proceso de enseñanza; Aprendizaje y evaluación

### **Introdução**

Os estudos teóricos desenvolvidos neste artigo surgem na problemática relacionada com o rendimento/insucesso escolar dos alunos da Escola Pedagógica da Lunda Norte na Universidade Lueji A'Nkonde em Angola em torno do processo de ensino Aprendizagem e avaliação. Abordam-se os conceitos relevantes, assim como as características de insucesso escolar dos alunos no ensino superior em termos de fatores escolares, extraescolares, ambiente do aluno, problematização do socioinstitucional e a política educacional de avaliação no sentido de se compreender o tipo de insucesso escolar que envolve baixos níveis de rendimento escolar neste tipo de ensino formativo, os alunos que ao longo da sua escolarização não alcançaram um nível de conhecimento e de competência considerados mínimos necessários para completarem o ciclo formativo correspondente ao ensino superior, embora considerados essenciais para poderem ser utilizados de forma satisfatória na vida social e laboral ou mesmo numa via de prosseguimento de estudos.

Verifica-se, portanto, insucesso escolar sempre que o aluno não consegue atingir os objetivos propostos pelo nível de ensino que frequenta. Os alunos no final do ciclo de formação no ensino superior não completaram com sucesso todo o seu percurso curricular e profissional são exatamente os alunos não ficam certificados para o exercício profissional de uma determinada profissão. Segundo Azevedo (2002, p.8), educar “não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas de vida em comum”.



## 1. Natureza e objetivos do estudo

O percurso escolar considerado por muitos como o caminho mais adequado para combater o abandono e o insucesso que se verifica no ensino superior. A partir das representações e das características percepcionadas pelos alunos e professores, a pergunta de partida deste trabalho é: Até que ponto o processo de ensino e aprendizagem e política de avaliação das aprendizagens influenciam o insucesso escolar dos alunos é a questão que se levanta nesta pesquisa. Desde modo, o estudo aponta os seguintes **objetivos de investigação**: Compreender as razões que mais contribuem para o desenvolvimento de situações de insucesso escolar neste nível de ensino superior, tendo em consideração uma maior flexibilidade no seu desenvolvimento, o respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno; Refletir em termo de processo de ensino-aprendizagem e avaliação e as características de insucesso escolar dos alunos no ensino superior em termos de fatores escolares, extraescolares, ambiente do aluno, problematização socioinstitucional e a política educacional de avaliação.

Falar da problemática do insucesso escolar é uma tarefa complexa que implica, por um lado, a clarificação do conceito e, por outro, um conhecimento do funcionamento real da instituição de ensino, bem como dos seus intervenientes. A realização de qualquer tipo de investigação exige também da parte do investigador o conhecimento de princípios metodológicas, por este estudo de natureza qualitativa com base na observação participativa e revisão bibliográfica.

O conceito de insucesso escolar apresenta-se ainda de difícil clarificação dado a relatividade, do mesmo em consequência do campo de análise. Segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1997), o insucesso é falta de bom êxito, mau resultado, falta de eficácia ou fracasso ao longo de determinada tarefa. Ao nível da educação, o termo insucesso significa o fraco rendimento escolar do aluno, ou seja, o aluno que não conseguiu obter a nota mínima estabelecida no sistema de avaliação.

No campo acadêmico, o termo insucesso ou fracasso escolar é utilizado no âmbito do sistema do ensino aprendizagem, geralmente, para caracterizar o fraco rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não puderem alcançar resultados satisfatórios no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovarem. Santos (2010), apresenta o conceito teórico de insucesso escolar evidente e facilmente objetivado, como sendo uma situação em que não se atingiu



um objetivo educativo em que cada estudante é considerada bom ou mau em função dos resultados.

O problema do insucesso, atualmente, é um assunto que chama atenção a todos quanto são os docentes, os pais, a própria comunidade e aos órgãos de gestão acadêmica. O problema fundamental é a meditação dos agentes, o que faz com que as contribuições de todos sejam úteis, sobretudo na implementação de medidas tendentes à superação do mesmo. As taxas de reprovação e abandono no Ensino Superior em Angola, como certamente noutros países, justificam momentos de análise e de fundamentação de propostas de atuação.

Em geral, a abordagem do insucesso escolar no Ensino Superior não tem sido uma prática constante, fundamental, quando se olha para as iniciativas, reflexões e medidas das instituições superiores de ensino, sem olvidar respetivas políticas (Almeida, 2012; Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Fernandes, & Paisana, 2007).

## **2. Conceito de (in)sucesso**

Apresentamos o insucesso em dois aspetos: Em primeiro lugar, num sentido mais restrito, o insucesso escolar. Em segundo, num sentido mais amplo, o insucesso educativo. Abordando o insucesso escolar, é relevante referir as altas taxas de insucesso escolar em algumas disciplinas e alguns cursos; a elevada percentagem de insucesso nos primeiros anos dos cursos; o número excessivo de anos necessários à conclusão de graus, suplantando em mais que um ano a média geral dos anos necessários à conclusão de um curso (Naege, 2019).

Relativamente ao insucesso educativo, somos obrigados a falar do fraco contributo da frequência do Ensino Superior para acrescentarmos o nível de iniciativa, autonomia e empreendedorismo dos nossos jovens. Do mesmo modo, se pensarmos que o mundo profissional apela hoje a competências desenvolvimentais mais altas, e se o jovem estudante não as possuir, as exigências da própria universidade, em termo educativa, isso tudo pode, também, estender o insucesso educativo do Ensino Superior a estas situações de desfasamento. Segundo Tavares (1998), as causas do insucesso escolar estão relacionadas com vários fatores tais como: fatores extraescolares e escolares

### **2.1.Fatores extraescolares**

Dentro dos fatores extraescolares, ele destaca como fundamentais: as características socioeconómicas e culturais da comunidade pedagógica, a origem

sociocultural do aluno e o modo como se processou a sua inculturação, a profissão e habilitação dos pais e o ambiente familiar, o tipo de habilitação em que vivem e a distância à escola.

## 2.2.Fatores escolares

Podemos considerar as habilitações e a preparação do corpo docente, os conflitos institucionais, as relações professor-professor, professor-aluno, pessoal-auxiliar-aluno e professor- pessoal auxiliar existência e a disponibilidade de equipamentos didáticos, estado de conservação de instalações e mobiliário, recreio e sala de convívio.

De acordo com vários estudos levados a cabo por pedagogos e psicólogos a respeito do problema do insucesso escolar, chegou-se à conclusão de que as causas que o determinam provém de vários fatores. Estes fatores podem ser divididos em três grupos:

### a) Ambiente do aluno

Abordando a questão do ambiente social do aluno, podemos considerar como variáveis predominantes os que influenciam o rendimento escolar, tais como: ambiente socioeconómico, político, cultural, aspetos relacionados com as características da família do ponto de vista da sua cultura, situação económica, profissional e social. Acrescentando também as características da comunidade, onde está inserido o aluno, os grupos de amigos, isto é, a influência do meio onde vive o aluno.

O insucesso está ligado à origem social do aluno, à sua maior ou menor bagagem cultural, à entrada para a escola, à procura de explicar o insucesso escolar, fundamentalmente em termos de défices, caracterizado segundo o conceito “handicap” ou privação sociocultural, pressupondo a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito desfavorecido não dispõe de bases culturais necessárias ao sucesso escolar.

O próprio ambiente familiar do aluno pode revelar-se incapaz de proporcionar à criança o conjunto de bases culturais e linguísticas necessárias à sua progressão escolar, provocando um atraso da criança. Neste caso, atribuir à família responsabilidade principal pelo insucesso escolar. Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Quando estes chegam à adolescência, revelam-se que não estão preparados para enfrentarem as crises de identidade–identificação, na afirmação na sua identidade. Obviamente, as crianças provenientes dos estratos sociais desfavorecidos não possuem

este capital cultural, sendo-lhes estranho o meio escolar, o que inevitavelmente será conducente não apenas ao insucesso escolar, mas também à exclusão social.

#### **b) Problematização socio-institucional:**

Na teoria sócio-institucional, segundo Almeida (2012), o insucesso escolar surge também como associado à escola, pelo facto de que a instituição não consegue lidar com as diferenças encontradas entre as diferentes classes sociais dos alunos, estando o problema generalizado à escola e aos professores. Na compreensão da problemática sócio-institucional, as causas do insucesso escolar podem notar-se existências de variáveis, tais como o programa de ensino, o currículo escolar, a metodologia e a estratégia, os materiais de ensino, o professor, equipamento escolar, as modalidades gerais do sistema de avaliação, enfim, inclui-se toda a política educativa traçada pelo Ministério da Educação e pelo governo (Benavente, 1980).

A escola, hoje em dia, torna-se objeto de pesquisa e análise no campo de intervenção de grande parte da investigação que assim procura entender melhor como aquela funciona e que influência exerce sobre os alunos. Se as crianças são sistematicamente excluídas da escola, seja pela repetência, seja pelo abandono, não é por causa dos pais, mas da escola cuja prática pedagógica não está adaptada às experiências extraescolares das crianças. Outras variáveis, como a distribuição dos alunos por turma, o absentismo dos professores ou construção de estrutura curricular uniforme, o estilo de liderança pelo diretor, clima de irresponsabilidades e de falta de trabalho, expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola e objetivos não partilhados (Poncinho, 2009).

No que diz respeito ao (in)sucesso escolar, importa referir o enfoque da nossa abordagem aos principais fatores explicativos. Seguiremos as interações entre três conceitos ou processos fortemente interdependentes: aprendizagem, ensino e avaliação. Com eles, pretendemos, desde logo, corresponsabilizar estudantes, professores e instituição académica pelo problema em apreço e, logicamente, nas respostas que possam vir a ser ensaiadas.

### **3. Aprendizagem: responsabilidade do estudante**

Situando-nos nas variáveis do estudante, destacamos em primeiro lugar o conhecimento anterior nas áreas disciplinares do curso que se frequenta. Nesta altura, podemos falar dos conhecimentos que os estudantes possuem ou não possuem na

transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. O rendimento escolar depende, em boa medida, de conhecimentos prévios dos estudantes nos domínios em apreço.

Em segundo, importa mencionar as capacidades intelectuais e cognitivas (sentido crítico, criatividade...), sobretudo num momento em que alguma massificação se generaliza nos vários níveis de ensino. Os fatores cognitivos, em termos de aptidões ou de processos, parecem importantes, pois poderão estar associados a níveis sucessivos de quantidade e complexidade da informação a tratar. Em terceiro, podemos referir as imagens pessoais dos estudantes acerca das suas capacidades (auto-conceito, atribuições causais). Em quarto, podemos aceitar que o Ensino Superior – ou pelo menos algum Ensino Superior – apela a estudantes ativos e críticos no processo de aprendizagem, reconhecendo que só estes darão significado e poderão construir para o seu próprio conhecimento. Em quinto, importa analisar como estudam os estudantes. Nem sempre as abordagens, os mecanismos de autorregulação e os próprios métodos de estudo são os mais adequados ao curso e às disciplinas (Rosário *et al.*, 2000).

Reportando-nos exclusivamente a variáveis dos estudantes, podemos, a este propósito, apontar um conjunto alargado de variáveis contextuais, susceptíveis de interferirem na aprendizagem e no rendimento académico dos estudantes. Não temos, por outro lado, grande tradição de aproveitamento do trabalho/participação dos estudantes em projetos de investigação de docentes, em atividades de voluntariado nas áreas de formação, de experiências de trabalho ou mini-estágios nas férias, como também não abrimos facilmente os laboratórios à iniciativa dos estudantes. Todas estas atividades podem servir para a motivação e outras tantas formas de capacitação dos estudantes (Robinson, & Tayler, 1986).

Os fatores individuais do estudante referem-se ao próprio estudante, ou seja, às suas características individuais e inerentes, nomeadamente o seu grau de inteligência, a sua capacidade de assimilação, o seu entusiasmo ou a sua apatia em relação aos colegas e professores ou às matérias do ensino. Dos estudos realizados acerca das características individuais do estudante e levados a cabo pelo psicólogo Jean Piaget, considera-se que cada estudante tem as suas características particulares, as quais têm grande influência no ritmo da sua aprendizagem. Isso leva a entender que o tem como principal tarefa de perceber as características individuais e peculiares de cada estudante e respeitá-las, de forma a conduzir as atividades educativas em prol de uma aprendizagem efetiva.

O insucesso escolar pode ser, também, causado por variáveis do grupo individuais, tais como, por exemplo, a fome, a doença, a má nutrição, a fadiga, o trauma psicológico, os problemas afetivos, os desinteresses, etc., que direta ou indiretamente podem constituir obstáculos para a aprendizagem, conduzindo o aluno, assim, para o insucesso escolar (Freire, 2006).

#### **4. Ensino: Responsabilidade do professor e do currículo**

O sucesso escolar dos estudantes encontra-se fortemente marcado pelas competências pedagógicas e pela qualidade científica dos seus professores. Esta relação será tanto mais forte quando o sistema de ensino-aprendizagem se encontrar centrado no professor e nas suas aulas expositivas, ou quando a avaliação se circunscrever à mera verificação de matérias memorizadas.

A par da responsabilização dos estudantes, importa não descuidar o papel interveniente dos professores e da instituição nestas mudanças. Por exemplo, é assumido que, pagos maioritariamente para leccionarem, os docentes têm as suas carreiras académicas (aliás designada “carreira docente”) sobretudo marcadas pela sua produção investigativa. Neste sentido, deve a Universidade Angolana avançar com orientações mais claras e propostas de avaliação da prática docente de forma a aumentar o impacto de tais práticas na carreira docente.

Os programas curriculares merecem seguramente maior reflexão do que aquela que lhe tem sido dispensada. Com efeito, todos lamentamos – mas somos inconsequentes na ação – sobre os programas extensos e as cargas letivas semanais demasiado elevadas. É urgente uma maior flexibilidade dos planos curriculares da licenciatura, uma opção clara por formações de “banda larga” e a recusa de especializações demasiado profissionalizantes, neste primeiro nível de formação superior.

O desfasamento do currículo escolar dos alunos, currículo demasiado extenso, que não permite que os professores utilizem metodologias ativas, onde os alunos têm um lugar central. Desarticulação dos programas e elevadas cargas horárias semanais poderão ser, também, considerados como explicadores do insucesso escolar numa perspectiva sócio-institucional. No caso dos professores que usam métodos de ensino, recursos didáticos, técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada estudante, fazem parte igualmente de um leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciar negativamente os resultados.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do estudante, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto (Naege, 2023). É de grande importância, portanto, que o professor conheça o processo de aprendizagem e esteja interessado nos estudantes como seres humanos em desenvolvimento. Ele precisa de saber o que seus estudantes são fora da escola e como são as suas famílias. A escola pode prejudicar a aprendizagem ao não levar em consideração as características do aluno, nomeadamente a sua maturidade, o seu ritmo pessoal, os seus interesses e as suas aptidões específicas, seus problemas nervosos e orgânicos (Freire, 2006).

#### **4.Avaliação**

##### **4.1.A forma de avaliação**

Na Escola Pedagógica da Lunda Norte afeta a Universidade Lueji A´Nkonde, a maneira como se organiza a avaliação académica dos estudantes, no sistema de ensino e aprendizagem, influencia o rendimento e sucesso escolar. Tomando os discursos mais ou menos comuns aos docentes e discentes, o estudo dos estudantes organiza-se em função do que estes percebem vir a ser avaliados (domínios e conteúdo) e, também, do formato do próprio teste (questões diretas ou de escolha múltipla, por exemplo).

A forma como os estudantes organizam a sua aprendizagem encontra-se influenciada pelo tipo de avaliação definida. O estudo para uma disciplina altera-se consoante a sua avaliação e é feita de forma contínua, através de trabalhos ou de provas parcelares, ou feita de forma sumativa através de frequências semestrais e de exame final com finalidade de sancionar (positiva ou negativamente) uma atividade de aprendizagem a fim de contabilizar este resultado com vista à classificação, seleção, etc. e identificar os objetivos que diversos alunos não atingiram de modo a ajudá-los.

A tendência de estudante estudar de forma mais intensa ou exclusiva nos períodos de testes ou de exames ocorre, sobretudo, segundo o calendário de avaliação. Por outro lado, uma aprendizagem mais assenta na memorização do que no desenvolvimento de um pensamento crítico ou conhecimento significativo ocorre nas disciplinas cuja avaliação é feita a partir dos testes (provas parcelares e exames). A avaliação assente em testes finais parece estimular, com efeito, uma abordagem superficial dos estudantes na sua aprendizagem

#### **4.2.Avaliação: Aspectos institucionais**

Um dos parâmetros dessa avaliação é, logicamente, o sucesso dos estudantes. Esse sistema é particularmente relevante se, no seio dos Departamentos de Ensino, sinalizam e analisam as taxas elevadas de insucesso nalgumas disciplinas.

A ausência de diálogo a este propósito pode fortalecer o clima de acusações recíprocas ou a manutenção dos estereótipos reducionistas reinantes de que os professores não sabem e não ensinam e/ou que os estudantes não estudam e não sabem. Relativamente a esta questão, na Escolar Pedagógica da Lunda-Norte da Universidade Lueji A'Nkonde, os professores seguem um modelo de avaliação das aprendizagens dos seus estudantes. Pode notar-se que as avaliações seguem um padrão que obriga os estudantes a memorizar os conteúdos, quer dizer utiliza-se a metodologia tradicional em que o estudante reproduz exatamente aquilo que o seu professor ensinou.

#### **Considerações finais**

A pesquisa realizada reforça a ideia da complexidade subjacente ao fenómeno do insucesso escolar. Dependendo das situações, pode confirmar-se que se trata do problema social transversal e multifacetado, cuja compreensão requer análise profunda de toda a comunidade educativa e da própria sociedade enquanto sistema.

Os resultados da revisão da literatura permitem-nos confirmar que o insucesso escolar está fortemente marcado pelos principais fatores que estão na base do fracasso escolar: Plano curricular extenso; a deficiente organização dos conteúdos em determinadas disciplinas, extenso dos programas que faz com o ritmo de trabalho seja mais acelerado; turmas superlotadas; desinteresse e falta de estudo por parte dos estudantes.

De modo a minimizar o insucesso escolar aproveitamos agora sugerir que os estudantes devem ser encorajados a assumirem as suas responsabilidades académicas, entre as quais as tarefas de aprendizagem inerentes ao curso. A sua presença no Ensino Superior justifica-se, em primeiro lugar, pela aprendizagem e formação académica. Os cursos devem ter os seus objetivos bem definidos e estarem mais organizados em função dos perfis profissionais a formar. É importa cuidar da gestão dos cursos e da coordenação da sua estrutura curricular.

Finalmente, falando-se de inovação e qualidade, importa desenvolver, nas instituições do Ensino Superior, espaços de debate e de inovação na área pedagógica e



científica. Apela-se a um maior esforço institucional na diversificação de respostas às necessidades da comunidade, à sua evolução científica, técnica e social, ou ainda às expectativas e projetos vocacionais dos jovens.

## Referências

- Almeida, L. S. (2012). *Inteligência. Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., & Fernandes, A. (2007). Envolvimento extra-curricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. capela; L. S. Almeida, R. M.; Vasconcelos & S. M. Caires (Org.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no contexto Português-abordagem, concepções políticas*. *Análise Social*, Volume XXV, 108-109.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XIX*. Porto: Edições Asa.
- Dicionário Universal da Língua Portuguesa* (1997). Lisboa. Portugal
- Freire, M. F. (2006). *Insucesso Escolar no Liceu Amílcar Cabral: estudo de caso*. Dissertação apresentada para obtenção de grau de Licenciado em Planeamento da Educação no Instituto Superior de Educação.
- Naege, M. (2019). *Transição, adaptação e Sucesso académico: estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Angola*. Editorial Acadêmica Universitária (Edacun). Universidad de Las Tunas:
- Naege, M. (2024). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem*. Editora Kusoneka. Saurimo, Lunda-sul.
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD Educação Temática Digital*, 10 (nº Especial), p.168-186.
- Robinson, W. P.; Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5, 105-113.
- Rosário, P.; Almeida, L. S.; Guimarães, C.; Faria, A.; Prata, L. Dias, M.; Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S.

Almeida, R. M.; Vasconcelos, S. M. Caires (Org.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Santos, A. S. C. D. S. (2010). *Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas).

Santos, L.; Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, vol.2 (nº XIX): 205-217.

Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias em Portugal: Uma abordagem antropológica da Educação*. Lisboa: Portugal.

Recebido em: 06/03/2024

Aceito em: 23/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** NAUEGE, Mbaz. Insucesso escolar no Ensino Superior: Reflexões em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.126-137, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Nauege, Mbaz (ago.2024). Insucesso escolar no Ensino Superior: Reflexões em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 126-137.

## Avaliação escolar afundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios

Manuel Afonso \*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0139-8546>

Faustino Moma Tchipesse \*\*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-0599-4046>

### RESUMO

Este artigo sobre avaliação afundada na prova, de natureza qualitativa, alicerça-se no estudo bibliográfico e documental com o objectivo de contribuir para a promoção de um debate sustentado em teorias sócio-construtivistas e, com isso analisar os indicadores que estão na base dos instrumentos da avaliação escolar utilizados em Angola, afundarem-se na prova e asfixiar pedagogicamente a aprendizagem integral dos sujeitos aprendentes. Faz análises descritivas de práticas avaliativas angolanas centrando-se na prova enquanto instrumento mais valorizado no modelo de educação formal vigente. Através dela, a maioria dos sistemas educacionais, colecta as evidências sobre a qualidade da aprendizagem integral. As evidências captadas, a partir dos enunciados analisados, demonstram que ela, sobretudo quando é escrita, privilegia a dimensão cognitiva em detrimento das outras. Diante disso, concluiu-se que a utilização da prova para se aferir a qualidade da aprendizagem que se quer integral é um desperdício de oportunidades favoráveis à construção de uma sociedade desejável por todos e afunda a avaliação. Sendo por isso, um dos desafios a vencer.

### PALAVRAS-CHAVE

Avaliação; Prova; Aprendizagem integral



**Lutonto lwa ndongoko ya masono ya kolesela mulufimpu ye ndongokelo ya mpwena mu Angola: madika ye kinya**

### NKEVESO

E sono kyaki kitavovela mambu mandongoko ya masono mulufimpu lwa nzaylu muvaana lunungulukulu lwasingama ye lwakumama mumadika ma kintwadi kya ntungisilu. E zayi wawu una watadilwa mum'baku ye m'vovo myami mikoleswa mun'kanda mina myasonekwa kwa alongoki ye nfyongonesa ya mpwena ya mpangilu ya lutonto mwamu nsi ya Ngola. E sono kyaki kyantika mutoma zaya vo lutonto yi sadilu kina m'funu mun'tangisilu muzinzo zamalongi mwamu nsyetu, dilenda kala vo ekuma atangisi atoma kalanga ye lukwikilu musadilu kyaki ye kikubavaana ludi kyampwena muna tala mambu malulongoko lwa mpwena. Kansi mambu masonganga vo lutonto kesungula ko lwa sono luvanga lawu yevo wete mutezo kya mbaka ya nzayilu ye mpodeselo ya mpila zan'kaka (kintwady kya ndyatisi, kintwadi kya zola, kintwadi kya zayi wa ndinga) idyano vo, muna fokola tuvovele vo e mvangilu ya lutonto mukuma kya teza ndandu za mpwena zalulongoko,

---

\* Doutor em ciencias Químicas pela Universidade Tecnológica de Sant Petersburg- Federação da Rússia. Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Director da Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto-ESCID. Foi Director Geral do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação –INADE (EX-INIDE). Docente, pesquisador e escritor. E-mail: [manoafonso@yahoo.com.br](mailto:manoafonso@yahoo.com.br)

\*\* Doutorando em Administração Educacional. Mestre em Ciências da Educação com foco em pesquisa em Gestão Educacional pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN), atarvés do Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Director do Centro de Estudos e Apoio de Políticas Educativas-CEAPE-ANGOLA. Docente, pesquisador e escritor. E-mail: [momatchipesse2018@gmail.com](mailto:momatchipesse2018@gmail.com)

kazibebesanga kaka lutonto ko, kansi zivaananga m'fwilu wa mpwena ye zayi wa kyeleka uvaananga ndongoko amvimba munzo ya masono ye bundumunanga e n'tungilu ya kintwadi kya luvumamu.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Lulongoko amvimba; Ntonto; Lufimpu; Nteza zantonto

**Evaluación escolar basada en pruebas y aprendizaje integral en Angola: teorías, prácticas y desafíos**

**RESUMEN**

Este artículo sobre evaluación basada en evidencia, de carácter cualitativo, se sustenta en un estudio bibliográfico y documental con el objetivo de contribuir a promover un debate basado en teorías socioconstructivistas y, con ello, analizar los indicadores que son la base de la evaluación. los instrumentos de evaluación escolar utilizados en Angola, se hunden en la prueba y sofocan pedagógicamente el aprendizaje integral de los sujetos de aprendizaje. Realiza análisis descriptivos de las prácticas de evaluación angoleñas, centrándose en la prueba como el instrumento más valorado en el actual modelo de educación formal. A través de él, la mayoría de los sistemas educativos recopilan evidencia sobre la calidad del aprendizaje integral. La evidencia captada, a partir de los enunciados analizados, demuestra que éstos, especialmente cuando están escritos, privilegia la dimensión cognitiva en detrimento de las demás. Ante esto, se concluyó que el uso de la prueba para evaluar la calidad del aprendizaje que se pretende ser integral es un desperdicio de oportunidades favorables a la construcción de una sociedad deseable para todos y, por tanto, desvirtúa la evaluación. uno de los retos a superar.

**PALABRAS CLAVE**

Evaluación, Prueba, Aprendizaje integral.

**Introdução**

A educação, particularmente a *intencional*, visa, fundamentalmente, a preparação integral do indivíduo, isto é, a sua transformação humana mediante a aquisição de uma aprendizagem integral. Esta é uma narrativa dominante nos discursos das elites de muitos Estados e omnipresente em documentos oficiais ou projectos políticos educacionais. Um dos exemplos é o Estado angolano que concebe a educação como um processo sistemático de ensino-aprendizagem que consiste na preparação integral do indivíduo para o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, político, social, económico e cultural, visando o enfrentamento dos desafios da vida individual e colectiva (ANGOLA, 2016).

Em outros termos de referência, a educação formal ocupa-se da formação de cidadãos para o desempenho responsável de funções sociais nos seus desafiadores tempos e espaços de vida, sendo por isso indispensável o fortalecimento de capacidades de pensar e aprender continuamente; de desenvolver atitudes e disposições aceitáveis numa sociedade técnico-informacional; de construir conhecimentos que assegurem o exercício autónomo, consciente, crítico e criativo para um ambiente com cidadania



saudável; enfim, sujeitos doptados de qualidades éticas e sempre solidários num mundo cada vez mais exigente e desafiador (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Esta perspectiva parece confirmar o facto de que a educação formal é considerada como um fenómeno social muito importante que contribui significativamente para a nossa realização humana (SÓCRATES citado por AFONSO, 2022). Ou seja, a nossa condição humana resulta, em grande medida, dos processos de educação não apenas da formal, mas também da não formal e informal (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Sendo assim, restringir a nossa abordagem à educação formal comumente considerada como um motor para os modos de emancipação, democratização e humanização das sociedades humanas (MILANDO, 2023). Neste particularidade, trata-se do processo social voltado à produção escolar da aprendizagem significativa ou encontro entre conhecimentos (um prévio e outro novo) da mesma natureza na estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL, 2003). Interpretando o autor, este referido encontro entre os conhecimentos, sobretudo quando se refere a uma aula com novos conteúdos, tem dois condicionantes importantes, nomeadamente a essência dos saberes curriculares que devem ser significativos e a predisposição do indivíduo em querer aprender. Todavia, concorrem para esse sucesso outros fatores como a capacidade profissional de docente em identificar os receptores ou pontos de partida dos novos sentidos e significativos na mente do sujeito em construção social (MOREIRA & MANSINI, 1982), tarefa que demanda a realização de uma avaliação processual (AFONSO, 2022).

Nas suas diferentes formas de operacionalização, especificamente a diagnóstica, processual e sumativa, a avaliação faz mais sentido se for capaz de contribuir para a produção de evidências da ocorrência ou não da aprendizagem integral, ou, do desenvolvimento das diferentes esferas (cognitiva, psicomotora, sócio afectiva e psicolinguista) (NOGUEIRA, 2013). No entanto, a relação entre a prática e os resultados sugere que, o modelo de educação formal vigente com uma avaliação afundada na prova, não tem sido suficientemente capaz de cumprir de forma global esse propósito educacional. Um dos problemas pode ser o fato de se privilegiar a prova (WERTSCH, 1993, citado por AFONSO, 2022, p. 227) que atrela o compromisso com as notas e se foca na dimensão cognitiva (INIDE-MED, 2010). Isto, por si só, mesmo sem aliá-lo aos comportamentos sociais de gente escolarizada, faz-nos compreender, crer e defender que “o professor não deve avaliar o desempenho dos alunos só nos dias de prova, tendo em conta que o professor fica com os alunos o ano todo” (VASCONCELOS, 2007, p. 82).

Por essas razões, interessou-nos discorrer sobre as questões inerentes à avaliação com a finalidade de responder a seguinte pergunta científica: até que ponto a avaliação feita com recurso à prova afunda este processo de intermediação da formação integral do sujeito escolarizado? Com efeito, discorreremos as práticas avaliativas dominantes em Angola com recurso ao estudo documental e bibliográfico, visando promover um debate sustentado por formulações teórico-conceituais de matriz socio-construtivista em torno dos principais conceitos (avaliação e prova). O presente trabalho, visa analisar os indicadores que estão na base dos instrumentos da avaliação escolar utilizados em Angola, afundarem-se na prova e asfixiar pedagogicamente a aprendizagem integral dos sujeitos aprendentes. Essa estratégia metodológica permitiu a descrição dessas práticas a partir de análise inicialmente particularizada secundada pela comparação de evidências entre as provas de três níveis de ensino angolano.

### **1. Concepções Teórico-Conceptuais (Avaliação de Prova)**

Este é o capítulo do mergulho nos insumos teórico-conceituais para a compreensão da avaliação à luz das teorias transformacionais de práticas avaliativas voltadas à formação efetiva de cidadãos que as sociedades humanas necessitam face aos inúmeros desafios da vida, quer individual, quer societário. Trata-se da avaliação que se quer ao serviço da aprendizagem, mais ou menos contrária à prova, muito utilizada como instrumento de produção da eficiência, da eficácia e do rendimento de um sistema educacional.

#### **1.1. Avaliação ao serviço da aprendizagem**

Embarcamos na concepção socio-construtivista da aprendizagem que a definem como “um processo de armazenamento de informação, condensação, em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporadas a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro” (MOREIRA & MANSINI, 1982, p.30). Todavia, esta definição não é completa se ficar limitada ao nível intelectual, ou seja, se não incluir, necessariamente, a expressividade de competências afetivas, físicas, reflexivas, sociais, linguísticas, cujo desenvolvimento implica atividades práticas ou aprender a fazer, ser e estar em interações contínuas com o meio e com os outros (UNESCO, 1998) visando a formação e a aprendizagem integral, ou melhor, a escolarização que não concorre para a integralidade na formação académica-científica carece de sentido e significado social.



Neste interím, demanda não só diversificação de tipos de aulas, de atividades e tarefas didáticas (instrutivas e educativas), mas também das ergonomias nas salas de aula (TCHIPESSE, 2022A), criando-se um ambiente espacial próprio e promotor da avaliação com serventia contínua ao processo de aprendizagem. Daí a necessidade de flexibilizar a colação das arteiras, “[...] e no agrupamento dos alunos, assumindo assim um papel importante quando considera o uso de espaço na sala de aula” (TCHIPESSE, *Id.*, p.37). Significa convidar ao abandono da forma como ela vem sendo feita, quase totalmente desavinda com o quotidiano escolar (AFONSO, 2022). Sabemos que, ao longo da história da educação formal, na sua qualidade de um processo em si mesmo, a avaliação tem sido protelada a favor da medição que faz em determinados momentos da relação entre o ensino e a aprendizagem, fundando-se na privilegiação da prova que se pressupõe ser o mais apropriado e “inclusive a única alternativa possível, ainda que, em princípio, existam outras possibilidades” (WERTSCH, 1993, citado por AFONSO, 2022, p. 227).

Hoje sabemos, pois, que a avaliação assente no diagnóstico e na tomada de decisões, dois atos articulados e indissociáveis (LUCKESI, 2005), possibilita a percepção pontual dos níveis de concretização dos objetivos educacionais mediante comparação com os resultados dos educandos nos momentos de aprendizagem (TYLER 1949 citado por FERNANDES, 2008). Entendemos ser este o principal propósito da avaliação, identificar, em tempo útil, os avanços, estagnações ou recuos dos sujeitos durante os processos de ensino e de aprendizagem, superando-se a simples revelação de evidências que caracterizam apenas os conhecimentos (AFONSO, 2022). A não ser que o Homem deixa a categoria de um ser biopsicossocial e espiritual cujas vivências são intermediadas pelo percurso histórico, social e cultural, excluindo o pensamento e a linguagem (VYGOTSKY, 1999).

Partindo do referido acima, faz menos sentido se os resultados do diagnóstico permanente não visarem decisões globais para o reencaminhamento de ações para a transposição dos insucessos inevitáveis nos complexos e desafiantes momentos de incorporação de novas informações, ampliação e consolidação das pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito em construção histórico-social por via da escolarização que jamais deveriam marginalizar o desenvolvimento plural das competências humanas. Seja, por isso, uma razão bastante para a literatura especializada incluir a avaliação diagnóstica. Esta, se realizada em momentos da gestão de saberes curriculares, adquire



proporções de processual e viabiliza, ao mesmo tempo, a avaliação sumativa (AFONSO, 2022).

Podemos entender este caminho como uma das possibilidades para a materialização prática dos diversos princípios que devem reger as práticas avaliativas com préstimos conjecturados à desejável aprendizagem escolar. Isto porque a sua observância permite operacionalizar oportunamente os aspectos metodológicos com maiores hipóteses para a transformação ou formação de humanos íntegros. Trata-se de princípios como “contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens, integridade de ensino-aprendizagem-avaliação, integridade da aprendizagem, transparência no processo de avaliação, orientação no processo de ensino-aprendizagem, diversidade de métodos e técnicas de avaliação, e carácter positivo de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, pp.168-172; INIDE-MED, 2010, pp. 19-20). Estas ferramentas de ação avaliativa sugerem subsidiar a construção intencional do sistema integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética ou simplesmente CHAVE da vida (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; LBSEE N.º17/16) que representam o que se ousa chamar por aprendizagem. Será que é provável tornar exequíveis esses princípios e construir-se a CHAVE sem se diversificar as atividades de ensino, de avaliação e de aprendizagem? Acreditamos ser muito pouco provável.

Estamos a falar de atividades como aprender a fazer com o trabalho através da elaboração conjunta, explicação e demonstração, multilaterais e não apenas do professor, envolvendo, geralmente, perguntas e respostas de distintas categorias (abertas, fechadas, mistas), debates, chuva de ideias, tarefas ou exercícios didáticos, trabalhos em grupo, jogo de papéis, entre outras (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022).

A construção dessas atividades, para efeitos de mitigação do subjetivismo próprio de qualquer ação humana, requer um cumprimento rigoroso de várias características, designadamente validade, pertinência, fiabilidade, equidade e exequibilidade (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; citados por AFONSO, 2022, p.174). Estas características facilitam a interpretação e compreensão da qualidade do desenho metodológico do processo avaliativo partindo das finalidades educativas traduzidas em ações operativas sobre os saberes curriculares bem como em possibilidades menos subjetivas no tratamento da aprendizagem escolar.

Fazem parte da metodologia de avaliação ao serviço resultados esperados para cada atividade em função do correspondente objetivo. A experiência mostra que qualquer

tarefa decorrente do processo avaliativo se insere nos chamados níveis de aprendizagem. Estes, pela natureza, exprimem a presença de um ou outro tipo de aprendizagem entre a mecânica e a significativa, decorrente das formas de abordagem do conhecimento que pode ser aplicativo, analítico, inovativo, criativo, ou então, simplesmente decorativo (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; TCHIPESSE, 2022).

Na perspectiva dos autores acima referenciado em função das categorias taxonómicas dos objetivos educacionais e dos desafios integrados nas tarefas didático-pedagógicas, a avaliação faz-se em função de três níveis de aprendizagem que são: nível reprodutivo, nível aplicativo social e nível aplicativo científico. Outros aspetos não menos importante para as boas práticas avaliativas são critérios de avaliação. Estes desempenham um papel interessante na altura da valoração quantitativa ou qualitativa dos resultados do ensino ou da aprendizagem escolar. Visam a transposição do juízo de valor que caracteriza determinadas ações didático-pedagógico no domínio da recolha dos produtos da escola formal. Por seu intermédio, operacionalizam os parâmetros da valoração da produção dos educandos em função do quanto coincidam, se aproximem ou se distanciem do padrão objetivado. O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promove o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola (TCHIPESSE, 2022b). A avaliação por sua vez, não invade a área verificativa, sob pena de vir a perder sua característica essencialmente critico- construtivo-qualitativo.

Resumindo, além dos critérios proporcionarem a coerência na atribuição de classificações evitando as arbitrariedades classificatórias, também possibilitam uma correta interpretação dos resultados dos educandos mediante comparação com o resultado padrão esperado numa atividade dada e, assim, facilitam a identificação das causas dos insucessos e a prática avaliativa transformando-a num momento de investigação pedagógica (AFONSO, 2022). Existem dois tipos de critérios interdependentes, nomeadamente (i) de processos e (ii) de resultados (NUNZIATI, 1990, citado por AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 163). Portanto, uma avaliação que não contar com estes elementos estruturantes do desenho metodológico ou, simplesmente, roteiro das práticas avaliativas, em linhas gerais, diga-se, dificilmente estará ao serviço da aprendizagem integral.

## 1.2 Prova como instrumento de avaliação

A prova, na história da educação escolar, ocupa um lugar de destaque na comprovação dos níveis de apreensão dos saberes escolares conseguidos pelos educandos durante um determinado tempo de aulas, em representação da avaliação nela afundada cedendo lugar de processo de acompanhamento permanente que permite perceber as dificuldades de aprendizagem para uma intervenção pontual a um momento específico restringido a poucos saberes considerados mais importantes (VASCONCELOS, 2007).

No entanto, desde as nossas experiências, quer na qualidade de escolarizados como na condição de profissionais da educação, sabemos da impotência deste instrumento em pôr contemplar o conjunto de aspetos abordados na subsecção anterior, particularmente os princípios de avaliação dado o facto de ser aplicada em momentos determinados nos calendários escolares ou académicos, isto é, a margem da relação entre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares seguidos de um longo período de aulas. Diz-se, por isso, e com uma certa razão que a prova tem um sentido metafórico significando ser um momento de estresse, de sofrimento, de resignação, enfim, muito penoso do ponto de vista psicológico pelo qual passamos na condição de atores (educandos e professores) do processo de escolarização intencional (DESPREBITERIS & TAVARES, 2009).

A prova afinal, como instrumento de avaliação, habitualmente, resume-se no enunciado com as atividades para o educando realizar dentro de um tempo determinado sabe-se como, cujos resultados ditam a qualidade de aprendizagem conseguida sobre as matérias nela incluídas, por norma, tidas como sendo as mais relevantes e representantes da unidade curricular. Também se sabe muito pouco se é que se sabe os requisitos utilizados na sua determinação dentro de um programa com mais de três unidades curriculares e distintas subunidades. Obtendo uma nota positiva, independentemente de como, em certos casos, significa estar aprovado na generalidade dos conteúdos até os preteridos nesse instrumento, caso contrário, isto é, se reprovado ocorre igual para toda a unidade curricular.

Estamos ou diante de injustiças académico-administrativos cometidos em nome de uma falsa aprendizagem integral? Talvez sim, sobretudo porque a prova tem semelhanças com uma malha larga que consegue carregar apenas peixes graúdos e atendendo a sua capacidade física, deixando livres os pequeninos e outros de maior tamanho que se supõe não existirem naquela parte do território líquido. Tem igualmente

semelhança com os exércitos ante uma guerra, normalmente são enviados os jovens deixando as crianças, adolescentes velhos e mulheres como se não existissem, entretanto, sucumbem quando são apanhados pelas hostilidades no espaço da contenda. Assim acontece na vida com os diversos conteúdos e dimensões humanas que são desprezados com a privilegiação da prova que muitos consideram nunca provar nada (SOUSA, 2011).

Por definição, a prova é “um conjunto constituído por matriz, enunciado, chave, cotação e critérios de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275). Uma definição com a qual nos identificamos e assumimos nessa abordagem. Para esses autores, a matriz inclui vários dados gerais (nível de ensino, classe, disciplina, tipo de prova e a duração) além dos objetivos formulados em função dos níveis de aprendizagem, dos conteúdos ou objetos de avaliação, dos tipos e quantidade de atividades (normalmente perguntas), do peso da valoração de resultados esperados ou cotação de acordo conforme o grau de complexidade inserida na tarefa, do material a ser utilizado durante a produção de respostas pelos educandos e, se necessário, da bibliografia utilizada; o enunciado configura as atividades a serem realizadas no tempo estipulado e as orientações para os educandos; a chave compõe o padrão de resultados para cada objetivo e a cotação que é nada mais do que o peso atribuído à resposta padrão; e os critérios de avaliação que são os procedimentos que operacionalizam a cotação atribuída à atividade avaliativa mediante comparação entre a resposta padrão e a produzida individualmente pelos educandos, considerando as semelhanças e as diferenças (parciais ou totais).

Ao fazermos análise crítica dos resultados da aprendizagem dos sujeitos aprendentes, fica evidente que é ainda relevante que uma “prova conte com procedimentos de classificação” (AFONSO, 2022, p. 226), ou seja, a maneira como as respostas serão analisadas na totalidade e a respectiva atribuição das valorações mediante a aplicação rigorosa dos critérios. Advoga-se, pois, a não priorização de educandos na classificação, isto é, de maneira nenhuma a classificação deveria ser feita sequencialmente da primeira resposta de um mesmo educando até a última. Quer dizer, não é prudente alterar a ordem em que as folhas com as produções intelectuais dos educandos foram recolhidas.

Deste modo, seria melhor que, este processo, para efeitos de não se viciar a atribuição de valores, fosse conduzido classificando por exemplo a primeira pergunta de todos os educandos, seguindo a segunda e assim sucessivamente até que terminasse a

classificação, realizando-se de tal modo como se a mesma prova tivesse sido classificada por uma comissão de professores em que cada um se ocuparia da classificação de um grupo de respostas das mesmas perguntas para todos os educandos (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). Um processo aparentemente trabalhoso, mas com um valor social tendencialmente positivo na mitigação da subjetividade e do possível vício. Tudo quanto tratamos acima remete-nos à uma tipologia de prova, a escrita. Mas sabemos que existem outros tipos de provas como as teórico-práticas, práticas e orais. Porém, independentemente do tipo de prova, circunscrevendo-se ou não à cognição como normalmente acontece com as provas escritas, devemos destacar a existência de distintos tipos de perguntas:

fechadas (de complemento, de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, de associação); abertas (de resposta curta, de composição curta, de composição extensa); mistas (de escolha múltipla e composição curta, de verdadeiro e falso e composição curta); e de escolha múltipla e verdadeiro e falso mais a composição curta ou extensa) (AFONSO, 2022, p. 177).

Todas estas perguntas que muitas vezes, preenchem os enunciados das provas que os alunos fazem, quando respondidas por escrito não desintegram a aprendizagem integral? Tudo parece indicar que sim. Por outro, se o humano é um ser socio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1999), os procedimentos de aplicação individualizada não deixam de levantar dúvidas sobre a captação de evidências de formação de cidadãos munidos de múltiplas competências, especialmente as afetas à dimensão socioafectiva (AFONSO, 2022).

Todavia, interessa analisar vários aspectos que nos parecem inábeis à avaliação representada pela prova sobretudo à escrita, como por exemplo o fazer partilhado que concorre para os processos de socialização, humanização, emancipação e democratização das sociedades (MILANDO, 2023), ao mesmo tempo que sugere segregar os distintos princípios de avaliação. Sendo assim, a prova, embora seja uma aposta secular dos sistemas educacionais, aponta para um instrumento que afunda efetivamente a avaliação considerando que ela restringe-se ao produto enquanto desintegrado dos processos (ensino e aprendizagem) adivinhando-se o desperdício de “uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao atendimento do fenómeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias” (SILVA, 2008 citado por AFONSO, 2022, p. 221); logo, pode visualizar-se com menor esforço

analítico que ela concorre para pecados mortais no ensino na avaliação e na aprendizagem escolar (AFONSO, 2022).

## 2. Metodologia de Pesquisa

O artigo enquadra-se num paradigma de tipo descritivo de natureza qualitativa e com uma perspectiva de estudo de caso. Com ele procuramos situar a ênfase na realidade avaliativa nutrida pelo conteúdo de provas muito valorizadas no contexto socioeducativo angolano. Assim, olhamos para as possíveis harmonias ou desarmonias entre as formulações teórico-conceptuais em torno do rigor metodológico da avaliação abordado no capítulo anterior, a substância expectável das práticas afundadas na prova, fazendo-se uma análise crítica e interpretativa da composição dos elementos constitutivos desse instrumento. Fizemos o possível de montar um desenho metodológico com vista a cuidar dos dados para a promoção do debate a partir da compreensão da natureza das provas, olhando relativamente para as suas *chances* de captar evidências plurais sobre a aprendizagem integral dos educandos (ESTEBAN, 2003; EMANUEL, 2021).

Este estudo, apesar de envolver provas de vários níveis de ensino, desenvolveu-se numa lógica de caso singular com base em unidades de análise que integram os aspectos mais importantes do instrumento secular (COUTINHO & CHAVES, 2002; YIN, 2015), isto é, as práticas avaliativas tendo presente toda uma perspectiva em torno da realização humana dos beneficiários da educação formal. Contou com provas de três subsistemas de Educação e Ensino entre os quatro considerados no sistema educacional angolano, seleccionados segundo o critério de intencionalidade (STAKE, 2007; COUTINHO, 2018), nomeadamente o ensino primário (NEP), o ensino secundário (NES) e o ensino superior (NESP), não importando a classe, a disciplina, o ano escolar ou académico e o curso (para os dois últimos níveis). A tabela abaixo apresenta sumariamente os aspetos que caracterizam o contexto deste estudo empírico.

**Tabela 1:** Aspetos fundamentais do estudo

| Níveis de ensino | Codificação | Classe/Ano curricular | Disciplina                         | Ano de aplicação | Número de provas |
|------------------|-------------|-----------------------|------------------------------------|------------------|------------------|
| Primário         | NEP         | 6. <sup>a</sup>       | Educação Manual e Plástica         | 2008             | 1                |
| Secundário       | NES         | 11. <sup>a</sup>      | Metodologia de ensino de Geografia | 2015             | 1                |
| Superior         | NESP        | 1.º Ano               | Sociologia geral                   | 2018             | 1                |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)



Quanto aos procedimentos de análise, utilizou-se um modelo de análise (MA) amparado pelas concepções teóricas consideradas neste estudo sobre a avaliação e a prova, tendo incluído os elementos fundantes deste instrumento (quadro n.º1) até hoje priorizado na produção de evidências de aprendizagem através de notas escolares que ditam a qualidade educativa bem como as dimensões incorporadas na formação humana (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022; TCHIPESSE, 2022).

É nesta perspectiva que investigamos e apresentamos os descritores da realidade objetiva mediante análise, discussão e síntese dos dados das provas presentes no quadro resumo (vide capítulo 3). Fez-se uma análise observacional de conteúdo de cada prova da amostra bem como o cruzamento de dados entre elas para se aferir as semelhanças e diferenças, fundamentando, deste modo, a produção do conhecimento subjacente à integração ou desintegração da aprendizagem, cujas inferências substanciais permitem perceber até que ponto a aposta na prova tem sido ou não útil à construção de uma sociedade de bem (MILANDO, 2023).

## **2.1. Apresentação, análise e discussão de resultados**

Os resultados produzidos neste estudo estão confinados em dois momentos de apreciação analítica, sendo o primeiro reservado à apresentação dos principais resultados, análise e discussão, traduzindo-se na base do segundo, identificado com as principais inferências do estudo em relação à avaliação afundada na prova. Ou melhor, no primeiro momento, por meio de um quadro, apresentamos as evidências globais das provas considerando as unidades de análise. No segundo, partindo do primeiro, elencamos os desafios capitais da avaliação que se faz por meio da prova tendo em conta a formação de indivíduos desejavelmente íntegros e capazes de transformar a realidade dos seus tempos e espaços de vida, visando o bem da humanidade.

### **2.1.1. Principais resultados**

Tal como assumimos na metodologia deste estudo, olhamos mais para a necessidade de facilitar a visualização e compreensão da natureza das provas predominantes na realidade angolana, cuja definição sugere restringir-se em único elemento de mais ou menos seis elementos segundo AFONSO & AGOSTINHO (2019, p. 275) e AFONSO (2022, p. 226), isto é, o enunciado. Com efeito, construímos o quadro resumo que se segue contendo os resultados obtidos do exame das provas (enunciados) dos três níveis (NEP, NES e NESP):



**Quadro 1:** Resultados do exame das provas (enunciados)

| UNIDADES DE ANÁLISE                | EVIDÊNCIAS DOS ENUNCIADOS        |                                         |                                                                     |
|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|                                    | NEP                              | NES                                     | NESP                                                                |
| <b>Tipo de prova</b>               | Escrita                          | Escrita                                 | Escrita                                                             |
| <b>Atividades avaliativas</b>      | Perguntas                        | Perguntas e tarefas didáticas           | Perguntas e tarefa didática                                         |
| <b>Quantidade de atividades</b>    | Quatro perguntas                 | Três perguntas e duas tarefas didáticas | Uma pergunta mista com uma tarefa didática e duas tarefas didáticas |
| <b>Tipologia de atividades</b>     | Abertas (resposta curta)         | Abertas (respostas curtas)              | Abertas (resposta curta e composição curta)                         |
| <b>Cotação por atividade</b>       | Varia entre 1,75 a 3 valores     | Nada consta                             | Varia entre 5 e 10 valores                                          |
| <b>Caraterísticas da avaliação</b> | Apenas equidade e exequibilidade | Apenas a equidade e a exequibilidade    | Apenas a equidade e a exequibilidade                                |
| <b>Níveis de aprendizagem</b>      | Reprodutivo                      | Reprodutivo                             | Reprodutivo                                                         |
| <b>Objecto de avaliação</b>        | Conhecimentos                    | Conhecimentos                           | Conhecimentos                                                       |
| <b>Tipo de competências</b>        | Apenas cognitivas                | Apenas cognitivas                       | Apenas cognitivas                                                   |
| <b>Princípios de avaliação</b>     | Quase todos ignorados            | Quase todos ignorados                   | Quase todos ignorados                                               |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)

O quadro acima mostra os resultados de cada uma das provas (enunciados) dos três níveis (NEP, NES e NESP). Comparando o conteúdo exposto no quadro, entre os diferentes enunciados que não chegam a ser provas, segundo a definição que assumimos neste estudo, evidenciam-se muito poucas diferenças entre eles. As principais residem: (a) No predomínio de perguntas para o NEP, diversificação de atividades com o uso de perguntas e tarefas didáticas para o NES e NESP; (b) No número de atividades, sendo quatro para o NEP, três perguntas e duas tarefas didáticas para o NES e uma pergunta mista com tarefa didática e duas tarefas didáticas para o NESP).

Entretanto, embora existam algumas tarefas didáticas no enunciado do NES e no do NESP, todas elas situam-se no nível reprodutivo ou decorativo, sinalizando a protelação do aplicativo, criativo, inovativo (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). Ou seja, objetivam apenas a mobilização de saberes incorporados na estrutura cognitiva do sujeito, pressupondo-se uma aposta na aprendizagem limitada ao nível intelectual ignorando as proficiências afetivas, reflexivas, sociais dependentes de outras tipologias de atividades como o aprender a fazer, ser e estar (UNESCO, 1998). Estas ficaram à

margem dos enunciados como mostra o facto de todas as atividades visarem apenas a dimensão cognitiva assente nas demandas do modelo tradicional da educação formal.

Convém sublinhar-se que os enunciados foram os únicos elementos estruturantes das provas que tivemos acesso junto das instituições escolares contatadas, o que limita o trabalho da análise compreensiva da qualidade desses instrumentos, historicamente muito valorizados. Significa que as matrizes, as chaves, os critérios de avaliação e os procedimentos de classificação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275; TCHIPESSE, 2022; AFONSO, 2022, p. 226) são marginalizados nos processos de gestão da avaliação afundada na prova.

Vale lembrar que, “com a ausência de matrizes que é o ponto dos objetivos preconizados para cada atividade avaliativa” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p.275) não é “possível percebermos a presença ou não da validade e da pertinência das atividades avaliativas configuradas nos enunciados” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; QUIVY & CAMPENHOUDT, 2013 citados por AFONSO, 2022, p. 174). Entretanto, admitimos a existência de uma dose elevada de subjetivismos tanto na construção desses instrumentos como na atribuição de valores às respostas dos educandos aquando do processo da classificação, pois, tende para ali a falta dos elementos que possibilitam mitigar essas debilidades metodológicas (AFONSO, 2022).

Este último aspecto, “a atribuição desregrada da valoração sem a comparação do produto do aprendente com a resposta padrão, terá a dever-se muito mais à falta de critérios de avaliação” (NUNZIATI, 1990, citado por AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 163). Com a sua inexistência, podemos indagar a base de procedimentos utilizados na classificação das produções dos educandos sem prejudicar a qualidade da aprendizagem exibida por cada um deles. Isto pode representar um dos pecados mortais na avaliação (AFONSO, 2022).

Quase todas as evidências do quadro resumo trazem à vista a realidade preocupante que caracteriza a escolarização nos nossos tempos, pois, com a avaliação afundada na prova, sobretudo a escrita, praticamente marginalizam-se os pressupostos reitores deste processo importantíssimo que se julga comprometido com a formação humana por via da realização de diagnóstico e tomada de decisões continuamente (LUCKESI, 2005). Como ficou evidente, a maioria dos aspetos fundantes da avaliação ao serviço da aprendizagem não fazem parte dessas provas.

Mais preocupante disso tudo, é o fato de as características que conferem qualidade às atividades avaliativas (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; QUIVY & CAMPENHOUDT,

2013, citados por AFONSO, 2022, p.174) terem sido maioritariamente ignoradas pelos autores dos enunciados assim como os níveis de aplicação social e científico dos saberes apreendidos (AFONSO & AGOSTINHO, 2019). O mesmo acontece com as competências afetivas, reflexivas, sociais dependentes de uma variedade de ações partilhadas como o aprender a fazer, ser e estar (UNESCO, 1998), a elaboração conjunta, explicação e demonstração, envolvendo perguntas e respostas de distintas categorias (abertas, fechadas, mistas), debates, chuva de ideias, tarefas ou exercícios didáticos, trabalhos em grupo, jogo de papéis que caracterizam a avaliação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; AFONSO, 2022) não fazem parte desses enunciados.

Enfim, grande parte dos princípios de avaliação (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, pp. 168-172; MED, 2010, p. 19-20) foram esquecidos exceto no enunciado do NES e NESP que tentaram uma observância parcial dos princípios de avaliação por terem certa diversificação de atividades avaliativas, porém, automaticamente anulada pelo fato de serem todas da mesma natureza quanto às dimensões humanas. Essa diversificação, em relação à formação integral do indivíduo, não foi além dos conhecimentos dando a entender que nessa prova o indivíduo abandonou a sua natureza de um ser biopsicossocial e espiritual (VYGOTSKY, 1999), fazendo com que os resultados considerados pelas instituições de ensino formal ficaram a quem de revelar a aprendizagem integral. Portanto, apesar de terem sido analisadas apenas três provas, uma quantidade não representativa do universo de provas já realizadas nos pretéritos anos escolares e académicos, ainda assim, ficamos com a ideia de que a avaliação afunda-se mesmo com a aposta nesses instrumentos de medida que condenam há séculos, ao fracasso, a realização humana projetada para as escolas formais (artigo 2.º da LBSEE N.º17/16; SÓCRATES citado por AFONSO, 2022).

### **3.Principais desafios**

Os resultados das análises e discussões dos enunciados das provas do NEP, NES e NESP, obtidos no ponto anterior, permitem-nos considerar que a avaliação afundada na prova é uma forma de adiar continuamente a pretendida formação integral dos indivíduos como cidadãos detentores de uma boa preparação e qualificação para o desempenho responsável de funções sociais (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA & TOSCHI, 2012). Uma prova, particularmente quando é escrita, concebida na base dos achados intelectuais do autor por meio de um enunciado sem os demais elementos integrantes e realizada isoladamente pelos educandos sob o modelo de policiamento que conhecemos, tem

grandes hipóteses de produzir dados de aprendizagem desintegrada como sugerem as evidências da amostra dos enunciados do NEP, NES e NESP.

A prova constitui-se em um desafio à qualidade educativa que se examina com base na aprendizagem escolar formal ao desperdiçar “uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao atendimento do fenómeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias” (SILVA, 2008 citado por AFONSO, 2022, p. 221).

As atuais práticas pedagógicas, outorgam o desafio do professor na não construção, aplicação e classificação da prova no quadro do rigor metodológico que implique a presença dos elementos estruturantes, isto é, “matriz, enunciado, chave, cotação e critérios de avaliação” (AFONSO & AGOSTINHO, 2019, p. 275) e procedimentos de comparação entre os produtos dos educandos e a resposta padrão (AFONSO, 2022). Todavia, o facto de ser utilizada em momentos predeterminados mesmo que integre os seus constituintes devidamente harmonizados, envolve outros problemas como a impossibilidade de observar todos os pressupostos de avaliação como princípios e a aplicação partilhada que descartam o desempenho do papel da educação formal de promover os processos de emancipação, democratização e humanização das sociedades humanas (MILANDO, 2023).

Interessa retomarmos uma das perguntas colocadas acima: as respostas produzidas por escrito, para as provas escritas, será que não limitam a produção do conhecimento sobre a aprendizagem integral? Por tudo que vimos no ponto anterior, desafortunadamente a prova conseguiu nos provar essa impossibilidade de produzir evidências integrais sobre a aprendizagem escolar e aproveitamos para reafirmar que ela afunda de fato a avaliação e a humanidade.

Resumindo, independentemente da sua tipologia, a sua quase total impossibilidade metodológica de contribuir para a aprendizagem, a socialização a humanização, porquanto se realiza no modelo de isolamento social em detrimento da coletividade, ela desintegra a CHAVE da vida – o acrónimo de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética (AFONSO & AGOSTINHO, 2019; artigo 19.º LBSEE N.º17/16). O não alcance desse desiderato, torna o instrumento em análise num vilão dos processos de escolarização ao ponto de legitimar a construção de uma sociedade que poucos desejam (MILANDO, 2023), pois, adia com sucesso a transformação dos sujeitos necessários aos vários desenvolvimentos com destaque ao de carácter social.

## Considerações Finais

A avaliação em processos de escolarização enquanto ato que visa atribuição de valor mediante percepção de várias dimensões que descrevem os níveis de desempenho ou dimensões de qualidade de uma pessoa, de procedimento, de um objeto ou de uma situação que envolva a relação entre o ensino e a aprendizagem, funda-la em um único instrumento como a prova, significa desperdiçar oportunidades de tomada de decisões produtoras e afunda-la quase completamente. Como vimos, o compromisso com a prova, sobretudo a escrita, ao priorizar apenas a produção de conhecimentos inerentes ao estado mais ou menos real da dimensão cognitiva, responde positivamente a nossa indagação como acima enunciada. Ela marginaliza, na maior parte das vezes as dimensões psicomotora e sócio afetiva, e praticamente sempre a dimensão sócio afetiva, representando um impacto negativo na preparação integral do sujeito com efeitos na construção da sociedade que temos.

Assim sendo, o caminho mais ou menos assertivo para a construção de uma sociedade estável a partir de humanos também estáveis sugere na mudança do modelo da avaliação que perspetive o conjunto, ou seja, deixar de se afundar na prova que afunda a qualidade da aprendizagem do que a serve, pois, em grande medida, realiza-se com inobservância implacável da maioria dos pressupostos metodológicos como os princípios, diversificação de actividades e de níveis de aprendizagem, características que conferem qualidade às actividades, critérios de avaliação. Somos por processos de escolarização à luz das teorias socio-construtivistas que objectivam a transformação de práticas avaliativas para tornar factível a identificação dos pontos de partida e a reorientação permanente dos complexos e dinâmicos processos que devem gerar a aprendizagem integral ou a CHAVE da vida.

## Referências

- Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, avaliação e aprendizagens: reflexões para as mudanças necessárias*. Luanda: Editora Mensagem
- Afonso, M.; Agostinho, S.(2022). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspetivas teóricas, práticas e desafios*. 2.<sup>a</sup> Reimp. Luanda: Editora Moderna.
- ANGOLA. *Lei n. 17, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, I Série, N. 170, 7 de outubro.

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, P. C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Braga: Universidade do Minho.
- Despresbiteris, L.; & Tavares, M. R. (2009). *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Pulo: Senac.
- Emanuel, V. G. (2021). *Disciplina de História no Ensino Primário Angolano: Do currículo instituído e implementado a apresentação de propostas de melhoria*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteban, M. T. (2023). Pedagogia de projectos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar: in: Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann e Maria Tereza Esteban (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, (pp. 83-94).
- Fernandes, C. de O. (2008). Indagações sobre currículo. Janete Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A.R. do. (Org.). *Currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (44 p.)
- INIDE-MED (2010). *Reflexões sobre currículo: currículo e processos de aprendizagem*. Luanda: MED
- Libâneo, J. C. ; De Oliveira, J. & TOSCHI, M. S.(2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Malabares. Comunicação e Eventos. 2ª ed. (revista). Salvador/BA. Brasil.
- Milando, J. (2023). *O poder dos profissionais desvalorizados: a construção de uma sociedade que poucos desejam*. Luanda: Editora M & e M
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Nogueira, J. (2013). Aprendizagem: modelos comportamentais. in: Feliciano H. Veiga (coord.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação*. Envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores.



- Sousa, N. M. de (2011). *Avaliação da aprendizagem: a prova que não prova nada*. Londrina: Artgraf.
- Stake, R. (2023). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Tchipesse, F. M. (2022a). *Mudança organizacional na sala de aula: um olhar para múltiplas ergonomias*. Luanda: É Sobre Nós Editora.
- Tchipesse, F. M. (2022b). Antagonismo entre verificação e avaliação da aprendizagem.Brasil. *Jornal Webartigos* [Consult.18 de April de 2024]. Disponível em:[http://www. webartrigos.com](http://www.webartrigos.com). Acessado em: 18 de Julho de 2022
- UNESCO (1998). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNUSCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Esitora.
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamento e linguagem*. Trad. José Cipolla Neto et.al. S. Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ª Edição. Porto Alegre: Bookman.



Recebido em: 11/02/2024

Aceito em: 23/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** AFONSO, Manuel; TCHIPESSE, Faustino Moma. Avaliação escolar afundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº2, p.138-156, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Afonso, Manuel; Tchipesse, Faustino Moma (ago.2024). Avaliação escolar afundada na prova e a aprendizagem integral em Angola: teorias, práticas e desafios. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 138-156.



## Percepções sobre gramática e seu ensino: um estudo com os professores em formação no curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa

Onofre João Gomes \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0007-0645-1792>

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as concepções/percepções dos professores em formação sobre o lugar da gramática na arquitetura da língua, bem como as práticas de ensino de gramática que advêm e são alimentadas por essas concepções. O aporte teórico de que nos servimos para a discussão dos fenômenos gramaticais é de base sociointeracionista, denominado por Gramática Contextualizada (Antunes, 2014). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, buscando orientações, a partir de um questionário, em técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016). Os resultados atestam que, apesar de algum reconhecimento que inscreve a gramática como potencializadora das práticas significativas da linguagem (gramática ao serviço da linguagem), as concepções e representações que prevalecem e, por sua vez, que podem condicionar a postura pedagógica, estão ainda pautadas no fragmentismo, na visão de gramática como objeto homogêneo e autônomo, traduzindo-se em imagem de normas e regras fixas numa gaveta que se definem em si e para si (gramática para/na gramática), por isso, tudo deve ser e estar encaixado nelas; os cenários gerados, no questionário, também apontam que há uma camuflagem ou subterfúgio em termos de apresentação de caminhos para o trabalho pedagógico de gramática, pois a consagração do texto como objeto de análise está divorciada da proposta de trabalho, aquele funcionando apenas como símbolo e não como pedagogia, pois a unidade de estudo continua sendo a metalinguagem.

### PALAVRAS-CHAVE

Concepções, Ensino, Gramática, Gramática Contextualizada.

### Perceptions about Grammar and its Teaching: A Study with Teachers in Training on the Degree Course in Teaching the Portuguese Language

### ABSTRACT

This work aims to analyze the conceptions/perceptions of pre-service teachers about the place of grammar in the architecture of the language, as well as the grammar teaching practices that arise and are fed by these conceptions. The theoretical support we use to discuss grammatical phenomena is socio-interactionist based, called Contextualized Grammar (Antunes, 2014). We developed a qualitative research, seeking guidance, based on a questionnaire, in thematic content analysis technique (Bardin, 2016). The results attest that, despite some recognition that grammar is inscribed as a potentializer of significant language practices (grammar at the service of language), the conceptions and representations that prevail and, in turn, that can condition the pedagogical stance, are still based on in fragmentism, in the view of grammar as a homogeneous and autonomous object, translating into an image of norms and rules fixed in a drawer that are defined in and for themselves (grammar for/in grammar), therefore, everything must be and fit together in them; the scenarios generated in the questionnaire also point out that there is camouflage or subterfuge in terms of presenting paths for pedagogical grammar work, as the consecration of the text as an object of analysis is divorced from the work proposal, which functions only as a symbol and not as pedagogy, as the unit of study continues to be metalanguage.

### KEYWORDS

\* Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2019); Mestre em Metodologia da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2022); Docente do Departamento de Ensino e Investigação Científica de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo, Lecionando as Unidades Curriculares: Didática da Língua Portuguesa e Práticas Pedagógicas. Correio eletrônico: [onofregomes1994@gmail.com](mailto:onofregomes1994@gmail.com)

Conceptions, Teaching, Grammar, Contextualized Grammar.

### **Kiebhi ki tu Tena ku Longa Kiambote o Ukexilu Uetu ua ku di Longa**

#### **KILOMBUELELU**

O milongi íii, ia-nda zuela ia lungu ni ibanzelu ia jimesene ja ku longa, ia lungu ni kiebhi kia tokala ku longa o dimi mu ukexilu ua ku longa o dimi, ni kiebhi kia tokala ku longa o dimi mu ukexilu iú. O milongi i tu sanga mu divulu, Contextualizada Gramática, i tu kuatekesa kuijia kiambote o ukexilu ua kuzuela o dimi. Tua bhange o kibhuidisu kiki, phala ku tu kuatekesa ku tendela kiambote o milongi i tu sanga mu Bibidia. (Bardin, 2016) O jipondo ja sange, ji londekesa kuila, sumbala o athu a xikina kuila o ukexilu ua kuzuela ki u difu ni ukexilu ua ku di longa o dimi, maji o ibanzelu ia athu ia lungu ni dimi ni kiebhi kia tokala ku di longa o dimi, ki i difu ni ibanzelu ia athu ia lungu ni ku di longa o dimi. O jipondo jiji, ji londekesa kuila, o ukexilu ua kuzuela ki u difu ni ukexilu ua ku di longa o dimi.

#### **KIBATULU**

Ibatulu, Milongi, Mitelembe, ni Kilombolwelu Kya Minzangala.

### **Considerações Iniciais**

A questão do ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP) na escola, de modo geral, ou, em particular, da gramática deve ser olhada com muita atenção, porque no contexto pedagógico angolano, além de objeto de ensino, a LP configura-se também como mecanismo para a efetivação de si e/ou de qualquer conteúdo curricular. Sendo a língua um conteúdo capaz de ser ensinado e aprendido, explicitamente, na escola e um objeto da ação pedagógica, que lugar se confere à gramática em termos de representação, sugestão oficial e práticas de sala de aula?

A gramática sempre esteve à vista nos documentos que tutelam o quê e como o ensino deve ser ministrado, tal como, desde os primeiros anos de escolaridade, ordinariamente foi referenciada e teve espaço no ensino e avaliação de LP, daí, (in)conscientemente, na percepção de muitos professores, uma aula de LP consubstancia-se, preferencial e majoritariamente, em uma aula de gramática na sua versão normativa.

Considerando que a concepção de língua que o professor toma partido alimenta o seu programa pedagógico, é necessário um entendimento da gramática que torna o ensino mais significativo. Embora seja de costume, nos nossos eventos escolares, o ensino da gramática priorizar o estudo da metalinguagem, todavia, assumimos, aqui, uma abordagem pedagógica que compreenda o modo como os factos linguísticos usados para a construção de texto estão a funcionar nele (texto), tendo como enfoque/eixo uso-reflexão-uso, ou seja, que reflita sobre a língua, prestando a atenção no seu uso efetivo numa dada situação de interação ou ainda que defina a gramática como parte da atividade discursiva ou conhecimento que está a serviço da linguagem.

Em vista disso, o presente artigo aborda a respeito das Percepções sobre Gramática e seu Ensino: Um Estudo com os Professores em Formação no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, para a sua efetivação, objetivamos, de modo geral, analisar as concepções que os professores com experiência de sala de aula e que estão em contexto formativo têm sobre gramática e as possíveis implicações que as mesmas podem oferecer no seu ensino. Quanto aos objetivos específicos, elencamos o seguinte: (i) apresentar um instrumento teórico para a escolarização da gramática; (ii) Entender o cenário teórico-pedagógico e caminhos sobre gramática presente nas respostas dos participantes. Por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, buscamos suporte na análise de conteúdo de Bardin (2016), que nos possibilitou dar um tratamento metodológico nas respostas obtidas por meio de um questionário.

O trabalho é importante na medida em que permitirá que os professores e outros agentes da educação reflitam e compreendam a relevância da Gramática como eixo estruturante do ensino da LP. Por um lado, a escolha justifica-se porque, no nosso meio sociopedagógico, a gramática é um dos assuntos sempre debatido, e, por outro, por termos constatado, continuamente, nos discursos de alguns porta-vozes sociais - uns com excesso de direito à antena - incompreensões e lugares comuns quando abordam a respeito de gramática, que, por normalidade, é perspectivada pelas agendas dicotômicas: saber e não saber gramática; isso se diz e aquilo não; as regras a serem seguidas são essas e as que devem ser desobedecidas são aquelas, influenciando ou incentivando, por conseguinte, as opções didáticas com foco no principal fantasma do ensino da LP “o erro”.

O trabalho comporta três tópicos de encadeamento: no primeiro - breve contextualização teórica sobre gramática - apresentamos um conjunto de concepções sobre gramática que conduziram as posturas assumidas durante a pesquisa; no segundo - tratamento escolar da gramática: das práticas artificiais às abordagens centradas no texto, centramo-nos nos diversos cenários que caracterizam os variados fazeres pedagógicos em que a gramática é configurada como objeto de ensino-aprendizagem; no terceiro - percurso teórico-metodológico, aduzimos os embasamentos metodológicos - investigação qualitativa, com suporte à técnica de análise de conteúdo temática, que nos permitiram a canalização do estudo, bem como os principais resultados obtidos a partir da análise das respostas, pistas e fissuras encontradas no questionário aplicado aos participantes.

### **1.Breve Contextualização Teórica Sobre Gramática**

É uma exigência legal e necessária que o profissional da educação que tem a língua como objeto de trabalho esteja munido de saber teórico para ter autorização de

distinguir diferentes concepções de língua, linguagem e gramática que norteiam o ensino, porque a sua decisão didática tem interinfluência com a forma como percebe o objeto, dito de outra forma, os caminhos pedagógicos em que se quer peregrinar estão condicionados pelo modo como se concebe aquilo que se quer ensinar ou pela noção que se tem daquilo que se quer tornar objeto passível de aprendizagem.

A definição de gramática é plural e tem muito a depender do recorte epistemológico que dela se faz. Em geral, como advoga Antunes (2007, p. 25), quando as pessoas falam de gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma só, mas de coisas bem diferentes. Partindo do desígnio, acima, segundo o qual as nossas percepções ditam os marcos dos nossos movimentos, antes de se falar sobre as questões de como ensinar a gramática, importa deixar claro o quê que, de facto, se quer chamar ou entender de gramática.

No quadro de observação dos fenómenos linguísticos, a gramática é um dos termos que se lhe é atribuído vários sentidos a depender sempre da posição ou do microscópio que se utiliza para a compreensão do objeto de análise. De acordo com Lima e Neves (2019, p. 132) “No contexto de ensino, por exemplo, gramática pode ser a disciplina destinada ao estudo da língua portuguesa. No campo de pesquisa científica, a gramática é um elemento da língua observado por diferentes perspectivas. Esse termo também pode servir para nomear os compêndios que apresentam descrições e normas da língua portuguesa!

Para melhor situar a discussão, sistematizamos e reconfiguramos o nosso objeto de análise “percepção/concepção sobre gramática” buscando embasamento teórico em (Franchi, 1991, Possenti, 1996; Travaglia, 2003; Antunes, 2003, 2007). Posto isto, de modo sumário, abordaremos três sentidos em relação ao termo gramática que se ajustam ao entendimento de um conjunto de regras e princípios em que as línguas se estruturam: normativa, descritiva e implícita/internalizada.

No primeiro sentido - gramática normativa - é definida a partir de um conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou vários grupos de falantes (regras que devem ser seguidas por aqueles que querem se expressar corretamente). No segundo - gramática descritiva - é a descrição estrutural do funcionamento dos sistemas de elementos e da sua função que pertencem aos vários níveis da língua e da inter-relação existente entre esses sistemas (regras que são seguidas). No terceiro - gramática internalizada - concebida a partir de um conjunto de regras que o falante aprendeu fora da escola e por constituir o seu saber linguístico, é dela que faz recurso para produção e interpretação de frases e sequências de palavras

(regras que o falante domina). Essas observações subtendem uma visão de língua ou linguagem, tal como já dissemos, são elas que vão alimentar o modo de proceder na sala de aula, isto é, cada concepção, acima apresentada, sobre o que é gramática dita e dá sustento a um programa específico de trabalho (atividade) com a língua/gramática na sala de aula, como podemos ler em Antunes (2007, pp. 33-34):

De qualquer forma, as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua. As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, as falhas, imprecisões, esquecimentos além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua - são produtos humanos, como outros quaisquer.

Se se tomar como exemplo uma concepção de gramática definida a partir de conjunto de regras - que talvez já ninguém as segue - pertencentes a um grupo que impõe não só leis, mas também a força de como as pessoas devem manejar a língua, advoga-se, conseqüentemente, práticas de ensino por via de mecanização e reconhecimento de frases soltas e descontextualizadas. Essa visão, segundo Travaglia (2003), centra-se na gramática normativa, que tem como objeto de estudo a língua culta, seu bem falar e escrever.

Em termos pedagógicos, o objetivo é levar os alunos à adoção de padrões únicos e fixos de linguagem tidos como corretos (fixação de padrões de prestígios), e é desse facto em que reside o pecado dessa abordagem, pois ao professar a sua fé por meio de uma só variedade acaba por reduzir o fenómeno língua/linguagem, ou seja, por não considerar as outras variedades linguísticas presentes na sociedade, transparece a ideia segundo a qual a língua é homogênea e uniforme, só pode ser usada de uma forma e, portanto, tudo deve ser e estar encaixado nessa forma.

Antunes (2003, p.91) denomina essa crença como mito de *invariabilidade das línguas*, e a ele se junta outro o mito, o da *superioridade de certos falares*: os das cidades falam melhor em comparação com das zonas rurais. Essa percepção além de operar oposições também exclui. Por força de automatização de hábitos pedagógicos, é a concepção de gramática a que mais a lógica escolar se refere e com que se mais estabelece alianças nas escolas angolanas, o que faz com que, na maioria das vezes, a escola se esqueça do mais importante.

E se a concepção de gramática for a descritiva - por se centrar no uso real da língua - implica um ensino que mostra ou analisa o modo como o sistema linguístico funciona nas práticas sociais, ou seja, o foco é explicar as regras que os falantes e os escreventes seguem quando usam a língua, regras essas entendidas como meio que torna a língua possível pela utilização de princípios comuns entre quem fala e quem ouve, quem escreve e quem lê. Na mesma ordem de ideia, Franchi (1991, p.52) assumi a posição de que a gramática descritiva é o “sistema de noções mediante as quais se descrevem os factos de uma língua.”

Embora essa concepção, segundo Travaglia (2003), dê maior preferência à forma oral da variedade culta, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com aquela. Essa crença condensa a gramática num programa assente aos eventos sociodiscursivos em integral associação com os géneros em que ocorrem. Por não ignorar o fato de que a língua varia, o programa pedagógico do professor consiste em ter uma postura que leva o aluno em tornar-se, metonimicamente, poliglota na sua própria língua. Deste modo, a descrição realizada na escola contribui para que os alunos enxerguem, enquanto falantes e escreventes, a formação sistêmica dos “fenômenos naturais e sociais” que ocorrem na língua (Lima e Neves, 2019, p. 134).

Por fim, se a crença for o saber intuitivo subjaz um trabalho pedagógico de ampliação formal, sobretudo, quando a perspectiva de abordagem for português como língua materna<sup>1</sup>, pois os princípios práticos do conhecimento linguístico já estão internalizados e, portanto, o que os alunos mais sabem é sobre a gramática da língua, por isso, cabe a escola explicitar aquilo que eles já sabem. A título de exemplo, Possenti (1996, p. 68) enfatiza que qualquer um que fale português sabe que “*os meninos apanham as goiabas*” ou “*os menino (a)panha as goiaba*” são frases do português.

À vista disso, se os alunos sabem mais do que eles pensam saber - pois já sabem que não se deve construir uma frase amontoando aleatoriamente as palavras, ou apenas juntar substantivos sem combiná-las com outras categorias gramaticais - é responsabilidade da escola limpar os pós que escondem aquilo que os alunos já dominam, aproveitar as hipóteses criadas pelos alunos, dando-lhes liberdade para a compreensão da linguagem, sem se descurar do alargamento de outros possíveis territórios gramaticais suscetíveis aos usos da língua.

---

<sup>1</sup> Face a realidade multicultural e multilingue que caracteriza Angola, o português, em contexto de escolarização, pode ser abordado como língua materna ou segunda.



## **2.Tratamento Escolar da Gramática: das práticas artificiais às abordagens centradas no texto**

Em termos de escolarização, a gramática sempre foi acolhida, teve presença e espaço outorgado quanto ao tratamento, às reflexões, abstrações e debates em torno do ensino da LP, bem como conteúdo que corporifica as orientações para sala de aula (discurso pedagógico) ou eixo estruturante das aulas em que se trabalha a linguagem/língua. No consenso geral, para muitos professores de português, talvez por conforto de crenças, ensinar a língua é tomado como sinónimo de ensinar a gramática do ponto de vista normativo. Quanto a isso, Travaglia (2003) ressalta que *quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos*.

Aliás, a julgar pelo tempo que os professores dão, na prática, para o trabalho com diversas dimensões, o modelo de aula de português, no nosso cenário pedagógico, chega a ser aula maioritariamente de gramática, o que faz com que todo e qualquer objeto de ensino da língua seja sempre um apêndice, tarefa extra, intervalo, desculpa ou razão aparente para se ensinar gramática na sua concepção normativa. Figueiredo (2005, p.105) designa esse fenómeno como argumento de aceitação automática: saber gramática era/é saber língua. Paradoxalmente, o que mais se ensina na aula de português é a gramática (metalinguagem/terminologia), conseqüentemente, o que menos se aprende é a gramática (aperfeiçoador do desempenho comunicativo ou instrumento a serviço da funcionalidade da linguagem).

Longe de qualquer intenção que aponte para o não ensino de gramática em suas diversas concepções, é importante que se compreenda que tais considerações ajustam-se ao entendimento de que a gramática (versão normativa) e a sua aprendizagem escolar não constituem problema algum, pois não é nelas em que se situam os desencaixes de percepção/concepção do seu sentido e da sua pedagogização, tal como realça (Antunes, 2003, p.88):

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos.

À vista disso, as contrariedades inscrevem-se nos cenários em que a gramática é tomada como o objeto de análise cuja as propostas de como ela se ensina têm

referências em si mesma (gramática como meio e o fim do seu ensino), como se fosse uma propriedade ou uma experiência verbal exterior às práticas sociais de interação, que nada correlaciona com outras componentes discursivas; as adversidades residem do facto dos ecos e dos fazeres pedagógicos não levam em consideração as suas funcionalidades, daí o seu ensino restringe-se, insistentemente, às regras artificiais que configuram o livro de gramática alicerçada na tradição literária, desacertadas e deslocadas da realidade dos sujeitos da aprendizagem, até mesmo do universo literário em que o ensino acontece, ou seja, em termos de constatação, o português literário que se exemplifica nas escolas como regras que devem ser seguidas, muitas vezes, nem mesmo está associado aos autores angolanos consagrados.

Dito de outra forma, não estamos a excluir, por razões algumas, *o ensino da gramática tradicional*, pois esta (gramática) é também uma possibilidade simbolicamente estruturante de discursividade (embora, a língua enquanto uso, seja hipoteticamente uma das formas de se falar em Angola), todavia estamos, por um lado, a defender que a realidade do atual ensino da língua exige que os alunos sejam proficientes em gêneros textuais frequentemente encontrados no dia-a-dia, e, por outro lado, estamos a questionar *o ensino tradicional da gramática* e as implicações que dele advém, em que o tradicional nem contempla cores de angolanidade literária, descarta, principalmente, a gramática do uso real da língua (gramática sem Angola).

Subjacente a esse anacronismo no/do ensino da gramática, em que as regras e os valores linguísticos impostos não se refletem, em muitos casos, nos usos ou práticas sociais, há uma extensão ou reforço de reprodução socioideológica, pois muitos professores de português têm sido as peças-chave para a manutenção das estruturas sociais em função daquilo que decidem como crença e, conseqüentemente, postura na sala de aula sobre objeto língua/gramática.

Se prestarmos a atenção aos nossos discursos da escola ou modo como se vê e se faz os eventos escolares e escolarizados na aula de língua em que se quer ensinar gramática, não é segredo que já é cultura ou ritual o ensino ser assegurado por dois constructos imagéticos: (i) A veneração do suposto correto - por ser uma forma enigmática e sagrada com padrões sobrenaturais de materialização do fenómeno língua; (ii) A vampirização de outras possibilidades de uso, forçosamente, apelidadas de erro<sup>2</sup> - por macularem a pureza do correto - configurando, assim, a aula de língua/gramática como um lugar parecido a uma missa/igreja em que todos são obrigados a aprender

---

<sup>2</sup> Expressão que se levanta mil aspas.

(in)conscientemente os conhecimentos que estão num livro de salvação com exemplos de descrição e práticas linguísticas antigas.

Assim, o exercício sistemático tem sido o de (re)conhecer o nome das coisas e não como elas são e devem ser usadas, ou seja, a aprendizagem é reduzida à decoração de nomes e regras que, geralmente, não dizem nada aos alunos, nem mesmo aos professores. Concordando com Antunes (2014, p.14), não pode ser responsabilidade da escola esconder a imensa riqueza da linguagem, seu enorme significado para a constituição de cada um de nós e da história do mundo.

Ao objetar sobre esse panorama formalista, herdado da tradição linguística de Saussure, Luft (1985), citado por Geraldi (1997, p. 126) afirma que “só línguas mortas são retratáveis num corpus fechado de regra”. No mesmo diapasão, Antunes (2007, p. 74) afirma que nenhuma língua tem os seus padrões absolutamente fixos e invariáveis. De acordo com essa lógica, a LP é uma coisa que representa várias coisas, ou seja, é só um nome que se dá às várias coisas que se relacionam e se diferenciam, e, por sua vez, quando entra em contato com cada cultura é enriquecida com elementos desta cultura, o que significa que ao se ensinar a gramática como parte da língua deve-se também despertar ao aluno a consciência de sujeito.

A despeito os discursos pedagógicos oficiais já assumirem e apresentarem alguns indicadores que, sendo ressignificados, podem legitimar um ensino da língua centrado no texto e numa prática contextualizada que, de facto, alimentam uma abordagem pedagógica mais abrangente, como se pode ler em INIDE (2013, p.8; 2019, p.8): “*realizar uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso, em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização*”; “*compreender vários tipos de textos, seu contexto, estrutura, finalidades e características linguísticas*”, o que, em termos intencionais, já é um bom sinal, mas, na prática, a presença do texto na sala de aula ainda não tem proclamado um novo objeto pedagógico para o ensino da gramática. O uso do texto é só uma camuflagem, um disfarce para se perpetuar a postura metodológica do ensino tradicional da gramática, que visa classificar, identificar e definir a nomenclatura, como se pode verificar, por exemplo, na percepção de Antunes (2003, p.109):

Pela observação de como atuam os professores, é possível constatar que as coisas funcionam (salvo honrosas exceções) mais ou menos assim: se o professor pretende ensinar sobre o “pronome”, por exemplo, começa por seleccionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, para nele identificar

suas várias ocorrências e classifica-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo. E com esse procedimento fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais; mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão. Ou seja, em vez de “inventar frases” onde apareçam pronomes, nós os “retiramos” de textos e fazemos o mesmo que fazíamos antes.

Deste modo, há, de facto, uma metáfora da máscara entre o que é desenhado e o que é praticado, entre o que os programas engendram e o que os professores vendem. As sugestões sobre o que deveria ser o ensino da gramática só são simbólicas e não funcionais, aquilo que parece não é, e aquilo que se diz não se faz, havendo um afastamento entre o discurso e as intervenções práticas, entre as propostas ou intenções e as realizações ou as pedagogias (Silva, 2008, p. 233). Portanto, os hábitos contraídos/herdados do ensino tradicional da gramática ainda definem o quotidiano da aula de português.

## **2.1. A Gramática Contextualizada**

A gramática é uma condição necessária a todas as línguas do mundo independentemente de possuírem ou não um sistema ortográfico. Só nos comunicamos por meio da palavra, frases, orações e textos porque usamos a gramática. Neste quesito, Antunes (2014, p. 116) realça que “se não há língua sem discurso, se não há discurso sem gramática, também não há gramática sem língua e sem discurso.”

Levando em consideração o que foi dito, o objetivo primordial do ensino da gramática na escola é mostrar que ela é parte integrante da língua, usar a língua é inevitavelmente usar a gramática. Depreendemos, deste modo, que a gramática não está alheia à realidade da língua, ela está na manifestação concreta da língua (texto enquanto linguagem construída), o que implica que o seu ensino só acontece de forma significativa quando as ações pedagógicas do professor se estendem dentro de um paradigma teórico que não isola a gramática da língua, tampouco da realidade social que é partilhada através da língua.

Se a gramática é uma propriedade construtora de significados do/no texto, que competências se vão desenvolver quando as atividades elaboradas na aula são para distinguir somente o substantivo próprio do comum? Que competência comunicativa os alunos desenvolvem quando fazem apenas a oposição sujeito e predicado? Será que saber o nome da coisa é o mesmo que saber o seu uso? Será que um falante que não sabe a definição de sujeito deixa de construir frases ou orações ou deixa de interagir por

meio da língua? Por que a versão escolarizada de gramática desaproxima-se da versão social?

Sem qualquer rodeio a essas questões, as competências serão sempre de identificação, reconhecimento ou divulgação dos nomes das categorias gramaticais. Ora, o importante para o ensino do português não é saber simplesmente o nome ou outorgar rótulos às coisas, não é dar autenticidade excessiva à valorização de catálogos de nomes em detrimento do fenómeno que acontece no texto, aliás, não é preparar decoradores de terminologia das classes de palavras, mas assegurar o desenvolvimento das competências comunicativas e linguística (INIDE, 2013, p.5). Ou seja, preparar produtores e leitores críticos e proficientes de textos materializados nas práticas discursivas e sociais diversas, tal como Silva (2016, p. 89) afirma “o domínio da gramática, sendo um conteúdo específico da aula de português, permite desenvolver no aluno competências verbais e capacidades associadas à linguagem”. Pelo facto de toda a nossa linguagem ser um fenómeno interativo e contextualizado, Antunes (2014, p. 46) apresenta uma proposta de trabalho denominada *Gramática Contextualizada*, que: seria uma perspectiva de estudo dos fenómenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenómenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.

Seguindo esse entendimento, a Gramática Contextualizada deve ser compreendida como uma abordagem metodológica que busca entender como é que os factos linguísticos usados para a construção de texto estão a funcionar a partir do eixo uso-reflexão-uso, ou seja, reflete sobre a língua considerando o seu uso efetivo numa dada situação de interação. Esse programa de ensino da gramática não reduz o fenómeno linguístico a experiências verbais ou a mera identificação de nomenclatura, por exemplo, isto é substantivo, verbo ou adjetivo, mas permite o trabalho simultâneo do código e o uso, forma e função, procura saber o porquê de isto ou aquilo ser substantivo ou verbo e quais são os seus efeitos semântico-pragmáticos, discursivo-textuais em termos de funcionalidade; o porquê de ser utilizado aí (no texto) desse ou daquele jeito; o para quê estar aí (no texto). Dito de outro modo, tem interesse em saber para que serve um substantivo próprio ou comum no texto em termos de referência, as motivações pragmáticas que subjazem à escolha de um determinado tipo de sujeito; descobrir as coisas que estão por trás das palavras (categorias gramaticais) que compõem o texto, pois a gramática manifesta-se nos modelos que estruturam os enunciados e não em si.

Esse investimento - mover didático-pedagógico em torno do texto (Gramática Contextualizada) - é hoje, nalgumas paragens, um dos idiomas científicos ou bandeira pedagógica no trabalho com a linguagem na sala de aula. Se assumirmos a posição de que a gramática é a forma como as unidades linguísticas combinam-se para produção de efeitos nos enunciados (texto), então, o seu ensino não se pode cristalizar à promoção de definições e treinos estruturais, ou ainda em regras que residem oficialmente nos livros com o nome de gramática, todavia deve dar a licença à reflexão do/sobre o funcionamento sistemático da língua nas práticas sociais, isto é, conceder autorização pedagógica do fenómeno linguístico de modo reflexivo a partir de géneros que circulam nas relações sociais, um trabalho pedagógico que aborda a gramática enquanto estrutura e acontecimento.

É impreterível chamar a atenção que não se pode passar a ilusão de que levar texto na sala de aula e utilizá-lo, só porque os programas e os estudos científicos recomendam, é segurança de que se está a ensinar a gramática numa visão textocêntrica ou contextualizada. Essa convicção, língua enquanto e como interação, não exige somente levar texto, todavia, trabalhar com que há no texto, como é que a vida das palavras e frases são tratadas no texto, mostrar como elas funcionam no texto para produzir efeitos de sentidos que estão em jogo - considerando os objetivos que se pretendem preconizar -, quais funções discursivas exercem sem o qual o texto não funciona(ria), ou como diz Neves (2014) “estabelecer relação entre propriedades linguísticas e parâmetros sociais”. Portanto, a gramática contextualizada propõe o ensinar a gramática em se fazendo linguagem, o ensinar como o recurso linguístico, por exemplo, um pronome, é capaz de significar dentro de um texto narrativo, descritivo ou injuntivo, como funcionam como índice (indicador) de pessoas ausentes ou presentes no discurso ou ainda de coisa a que se referem, e não fronteirizar o ensinar por meio de regras eméritas que auxiliam honrosamente na desmotivação e obscurecimento da aprendizagem.

### **3.Percurso Teórico-Metodológico**

O palimpsesto da vida de um profissional da educação, em formação ou em exercício, impõem busca contínua e continuada de mudanças e reflexões dos fazeres pedagógicos para que haja aprendizagens que respondam às exigências da sociedade em que se está inserida. Assim, nesta secção, serão apresentadas os embasamentos



metodológicos sobre os quais se estruturou a presente pesquisa, bem como os resultados obtidos.

No sentido de responder aos objetivos propostos - analisar as crenças que definem as posturas pedagógicas dos professores em formação e compreender, a partir das suas vozes (embora reescritas), como lidam, em termos de percepções e discursos pedagógicos, com o ensino da gramática, e como estudo se enquadra numa abordagem qualitativa, elaboramos um questionário composto por três partes: (i) Apresentação ou explicação do objetivo da investigação e um breve apelo aos respondentes, agradecendo-lhes que respondessem com sinceridade e sem receio algum, pois, a fim de se evitar pressões, inadequações e constrangimentos, a confidencialidade ou o direito ao anonimato das respostas estavam garantidos; (ii) Dados pessoais, contendo informações como: ano de frequência, género, disciplina, classe em que leciona e tempo de serviço; (iii) Cinco (5) perguntas abertas aplicadas para serem respondidas por escritos, tais como: 1. O que é a gramática? 2. O que significa ensinar gramática na Aula de Língua Portuguesa? 3. Por quê se deve ensinar a gramática na Aula de Língua Portuguesa? 4. Como se deve ensinar a gramática? 5. Para que serve o ensino da gramática?

Para o entendimento do conteúdo (significado) das mensagens contidas nas respostas do questionário, o aporte técnico-metodológico que nos permitiu conferir um tratamento analítico dos dados, foi a análise de conteúdo temática, que, segundo Bardin (2016, p. 48):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, para a obtenção das informações a partir do questionário, três movimentos mereceram a nossa atenção: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. No primeiro momento, transcrevemos as respostas do questionário para o *Microsoft Word versão 2013*, realizamos uma leitura exploratória do questionário, com intuito de compreender os cenários que se encontravam nas respostas. No momento a seguir, o questionário foi revisitado para a realização dos recortes do texto com objetivo de estabelecer categorias de análise. No momento de tratamento e interpretação dos dados, tendo em conta a natureza e os objetivos das perguntas de investigação, foram definidas três categorias: (i) Conceito de Gramática e seu Ensino; (ii) Razões para a Escolarização da Gramática e (iii) Proposta de Trabalho Pedagógico, que,

por sua vez, geradas a partir da identificação dos elementos que apontavam para a forma de entender a gramática e a sua prática de ensino presentes nas respostas e em consonância com o aparato teórico, mediadas pelos objetivos específicos de cada pergunta e pelo processo interpretação e inferência.

### **3.1. Apresentação dos resultados e análise do conteúdo das respostas dos participantes**

O estudo contou com dezesseis (16) sujeitos participantes, entre os quais treze (13) do gênero masculino e três (3) do gênero feminino, todos são professores e professoras e foram selecionado(a)s pelo fato de terem três (3) ou mais anos de experiência no Subsistema do Ensino Secundário e por estarem num contexto de formação, frequentando, portanto, o 3º e 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, experiências profissionais e acadêmicas suficientes para a construção de suas identidades profissionais. Por forma a garantir o anonimato dos participantes, criamos um perfil, usando a sequência codificada de P1 até P16.

#### **Categoria 1: Conceito de Gramática e seu Ensino**

A primeira categoria identificada foi denominada “Conceito de Gramática e seu Ensino”, reunindo questões referentes ao conceito de gramática (O que é a gramática?) e ao seu objeto (O que significa ensinar gramática na Aula de LP?), teve como objetivo: identificar as concepções, representações e os significados que os professores atribuem à gramática e saber - como conteúdo curricular - qual instrumento teórico deve ser perspectivado para que se trabalhe a gramática na aula de português.

Durante a análise de dados, três temas relativamente ao “conceito gramática” foram percebidos: (i) “conjunto de regras”, assumido por treze (13) participantes; (ii) “uso da língua”, mencionado por dois (2) participantes; (iii) “ramo da linguística”, citado por um (1) participante. Estes dados demonstram que, dentre os três sentidos apresentados, o conceito de gramática que norteia o entendimento dos participantes/professores em formação é aquele que é visto a partir de conjunto de regras (na sua versão normativa), ou seja, sinônimo de um manual que contém as diretrizes sobre o bom uso da língua que devem ser seguidas, como se pode ler no trecho abaixo:

*Gramática é um livro que agrupa as regras de uma determinada língua.*

*(P7)*

*É, gramática, o conjunto de prescrição de regras que determinam o uso correto de regras de uma língua falada ou escrita. Pode ainda ser definida*

Para Travaglia (2003), a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência de outras. Essa lógica evidencia aquilo que, comumente, se faz nas escolas. Todavia, apesar dessa concepção assegura uma parte de verdade dentre os seus variados sentidos de gramática, ela pode minuciosizar o fenómeno linguístico à forma, obscurecendo a própria funcionalidade da gramática e suscitando algumas interrogações, como: Que conjunto de regras que determinam o uso correto são essas? Quem as define? Quais critérios são levados em consideração na sua definição?

Por conseguinte, no âmbito da formação de professores e das práticas de sala de aula, urge a necessidade de, a partir de uma abordagem mais fincada no uso linguístico, reconceituarmos a natureza daquilo que a escola e os professores entendem e oferecem como gramática, porque o que chamamos de conjunto de regra de bom uso pode, via de regra, estar desprovido de função social, e, em outros casos, não ser a peça fundamental que constrói as significações da língua enquanto uso. Provavelmente, só serve e faz sentido na escola e para escola, começa, portanto, no início da aula, dela esquecemo-nos quando a mesma termina, cegando o professor e o aluno daquilo que seria mais importante, grosseiramente, pode separar e dicotomizar o que é gramatical do que não é.

À luz desse pressuposto, Antunes (2007, p. 26) enfatiza que essa concepção de gramática “não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente”. Ou seja, a suposta única possibilidade é vista como uma forma enigmática e sagrada com padrões sobrenaturais de materialização do fenómeno língua. Por de trás dessa concepção há um conjunto de preconceito de várias cores: linguístico, geográfico, social, elitistas, académicos, etc.

Em relação à percepção ou ao significado daquilo que se trabalha na aula de português quando o objeto de análise é a gramática, os dados geraram três sentidos: (i) “aspectos estruturais”, resposta de nove (9) participantes; (ii) interação/comunicação, resposta de cinco (5) participantes; (iii) funcionamento da língua, apresentada por dois (2) participantes. Embora em termos de aparição, a resposta sobre “interação/comunicação” pode se considerar pertinente como um objeto que se deve assumir na aula de português,

mas o que podemos compreender, a partir dos dados, é que existe uma predominância dos aspetos estruturais, cujo significado se destina para o ensino de identificação, definição de palavras, frases e orações, isto é, o que se propõe, com maior relevância, quando se ensina a gramática, no fundo, são as propriedades formais da língua, tal como os participantes abaixo revelam:

*Na aula de Língua Portuguesa, entendo ensino da gramática como passagem de informações de classes de palavras, análise de orações, etc. (P3). Ensinar gramática na aula de Língua Portuguesa significa apresentar conceito das subclasses e fazer o uso dos mesmos na classificação de cada palavra. (P16)*

Nos excerto destacado, podemos constatar que focalizar o ensino da gramática, tendo os aspetos estruturais como objeto de análise, pode prevalece um modelo de ensino que não explicita reflexivamente como o aluno usa a língua em termos de textualidade, ou seja, que não elenca qual é a aplicação prática das (sub)classes de palavra, frase e oração, não leva em consideração os papéis textuais e situacionais dos aspetos estruturais, dos embates discursivo-ideológicos que também devem ser objeto de análise pedagógica, todavia, as respostas dadas, maioritariamente, compreendem o ensino da gramática na gramática e pela gramática, um ensino reduzido às formas linguísticas. Contrapondo essa evidência, Antunes (2014, p. 46) enfatiza que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações da linguagem ocorrem”.

Neste sentido, ter a gramática como conteúdo curricular é muito mais que explicar ou definir as (sub)classes de palavras, estruturas frásicas e oracionais ou reduzir o mundo extralinguístico que a língua categoriza a rótulos, além disso, atualmente, a didática exige que o enfoque seja os aspetos discursivos e pragmáticos, e o papel da pragmática é sempre mais amplo, pressupondo uma análise interativa. Nestes moldes, queremos dizer que há fenómeno gramatical que não se consegue ver somente no limite da palavra, frase ou oração, por isso, a gramática não é só estrutura/forma conforme algumas práticas comuns do nosso cenário pedagógico fazem transparecer, é também a construção da língua por meio de suas unidades de funcionamento (textos), é aquilo que faz o texto ser texto, o recurso que constrói significados do texto.

Retomando a discussão de Irandé Antunes: *não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua*. Assim, os efeitos pragmático-comunicativos que a gramática provoca na língua, e esta, por sua vez, sempre se manifesta sob forma de texto, não devem ser vistos como uma folha de louro, estão lá, mas nunca são dadas o

devido tratamento, como se não fossem partes constitutivas da linguagem. Aliás, acreditar que o objeto de ensino da gramática reside oficialmente na definição e classificação de nomenclaturas, pode, até um certo ponto, diminuir a agenda de trabalho do professor e do aluno à máquina de repetição de fórmulas instituídas pelo livro de gramática ou do manual, tal olhar pedagógico é inconsistente, visto que fica à margem do real uso da língua.

## **Categoria 2: Razões para a Escolarização da Gramática**

A segunda categoria, designada por “razões para a escolarização da gramática”, relaciona-se com a pergunta (Por quê se deve ensinar a gramática na Aula de Língua Portuguesa?), o objetivo foi compreender a necessidade que a escola tem de colocar a gramática como eixo estruturante da sua agenda de trabalho.

Da análise feita, dois sentidos sobre a necessidade de escolarização da gramática foram entendidos (i) falar e escrever corretamente, respondido por dez (10) participantes; (ii) compreensão e produção de texto, referenciado por seis (6) participantes. Apesar do primeiro tema prevalecer com maior aparição, no nosso entendimento, tais constatações podem evidenciar duas realidades distintas: Por um lado, a escolarização da gramática é necessária porque ela está ao serviço da linguagem (em termos de produção e compreensão), conforme descritos nos seguintes excertos:

*Para percepção de enunciados ou textos é necessário o ensino de gramática. (P2). Na Aula de Língua Portuguesa, deve-se ensinar a gramática para que os alunos saibam produzir texto aplicando as mesmas regras. E ensina-se gramática porque a língua portuguesa é um meio de ensino no nosso país. (P6)*

É óbvio que a gramática é um instrumento importante para a construção e compreensão dos mecanismos que arquitetam a linguagem/língua, todavia, não o único, por isso, deve-se ter muita atenção com esse embasamento instrumentalista que justifica o trabalho pedagógico da gramática para que não mergulhemos no equívoco de que linguagem/língua e gramática são as mesmas coisas, ou seja, basta saber gramática para que se produza e compreenda textos. De acordo com, Antunes (2007, p. 53) “se a língua e gramática não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma actuação verbal eficaz”. Assim sendo, a compreensão e produção são dimensões que exigem, a par do linguístico-gramatical, conhecimentos de várias naturezas. Por outro lado, a sua

necessidade de ensino diz respeito ao alcance de um modo de falar e escrever eleitos como carro-chefe, como se pode observar nos trechos abaixo:

*Partindo da noção do correto que busca a padronização da língua através de regras de falar e escrever corretamente, deve-se ensinar a gramática na aula de Língua Portuguesa ditando regras e normas que se deve seguir para expressar da melhor maneira. P8*

*Pressupõe-se que deve-se ensinar a gramática na aula de Língua Portuguesa para que os alunos saibam falar bem e escrever bem. Descartando a possibilidade de considerar a gramática implícita, o que às vezes, faz-nos dar crédito à teoria Behaviorista. P16*

Nos excertos destacados, podemos constatar que os participantes apresentam, de modo implícito, uma realidade polarizada comum nos discursos e fazeres pedagógicos: o falar e escrever bem em oposição ao falar e escrever mal. Sobre isso, Neves (2014), ao abordar sobre a tensão entre o certo e o errado, afirma que:

[...] o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita à (sic) normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita à (sic) paradigmas considerados modelares).

É, de facto, uma distorção quando a gramática que se usa numa boa parte da interação discursiva em que o professor e o aluno estão expostos é considerada como modo errado em termos de ensino, por isso, a responsabilidade da escola, quando ensina a gramática, é repor a suposta legalidade (falar e escrever corretamente); tal como também é uma crença infundada quando a cor linguística com que se pinta o ensino da gramática está desconjugada, na maioria das vezes, do quadro social em que o ensino se efetiva, deste facto tem emergido as incoerências pedagógicas e as desorientações que caracterizam os nossos lugares comuns da pedagogia da língua: *o professor usa a sua gramática para ensinar outra gramática, tida como a forma correta, negando a sua gramática e a gramática dos seus alunos*, daí o paradoxo de que, anteriormente, fizemos referência: *o que mais se ensina na aula de português é a gramática, consequentemente, o que menos se aprende é a gramática*.

### **Categoria 3: Proposta de Trabalho Pedagógico**

A terceira categoria “trabalho pedagógico” reúne as questões como: “Como se deve ensinar a gramática” e “Para que serve o ensino da gramática”, que objetiva



entender o constructo pedagógico da aula de gramática e a sua utilidade e implicação na formação de cidadania.

Quanto à forma de como se deve ensinar a gramática, os dados atestaram três realidades: sete (7) participantes responderam “o texto”, cinco (5), “metalinguagem”, e quatro participantes geraram algumas imprecisões nas respostas, ou seja, não responderam o que lhes foi perguntado. Como se pode notar a uma aproximação significativa, em termos de aparição das duas respostas apresentadas, o interessante é que, embora se elege, maioritariamente, o texto como o modo de como ensinar a gramática, mas nenhum dos participantes apresenta caminhos didáticos concretos, práticas complexas e sistematizadas de como o texto deve ser trabalhado na sala de aula, tal como o objetivo da pergunta subteme, a título de exemplo, se pode ler nos fragmentos abaixo:

*A gramática deve ser ensinada de forma comunicativa ou por meio de texto tanto falado ou escrito. Porque se acredita que a língua ensina-se com o texto e contexto. P4*

*O ensino da gramática deve ser feito por meio da contextualização e combinação da teoria com a prática, fazendo recurso aos textos, estes que servem de auxílio para transmitir noções que servem de princípios para o uso da língua. P5*

Uma vez que o objetivo da pergunta requeria um nível de reflexão prática, ou seja, apresentação de direção prática, a suspensão da mesma, como podemos notar nos excertos acima, evidencia os efeitos das uniformidades que resultam dos discursos da própria formação, pois, além de professores, os participantes estão a frequentar o 3º e 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, de facto, tempo suficiente para serem influenciados por aquilo que está na moda no âmbito da Formação de Professores (ensinar a língua com texto), mesmo quando não se entende a sua operacionalização.

Segundo Marcuschi (2008, p.51), “o ensino da língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados”. Não basta apenas saber que a língua deve se ensinar com o texto, mas como é que o texto é analisado na sala de aula e como os professores levam os alunos a se apropriarem de tal prática, pois acreditar que a gramática deve ser ensinada com texto não é suficiente para a definição de um programa pedagógico, afinal, o texto por si só não se automatiza, é preciso clareza de como se deve proceder o estudo gramatical com o texto, fora disso, é mais uma armadilha que agenda, conforme Antunes (2003, p. 109), há meramente uma mudança de situação, pois o texto serve, apenas para enobrecer uma noção gramatical e não chega

assim a ser o objeto de estudo. Há uma camuflagem, no fundo, continua-se a repetir padrões de aula de gramática que observa apenas taxionomias e classificações (metalinguagem), uma gramática sem sujeitos interlocutores e sem contexto e função.

Deste modo, levar o texto na aula de gramática não significa clara e automaticamente ensinar por meio de texto como se constata nalguns relatos dos participantes, em contrapartida, para que se ensine a gramática, a partir de uma proposta textual, deve-se levar o texto na aula de gramática, abordando como a vida das palavras e frases e outras unidades formais são (re)tratadas no texto.

No que concerne as implicações sociais do trabalho pedagógico com a gramática, os dados geraram diversos temas: quatro (4) participantes responderam que o ensino da gramática serve para a “reflexão da língua”, quatro (4), para desenvolver “a competência comunicativa”, três (3), para a “conservação da língua”, dois (2), para desenvolver “competência linguística” um (1), para “conhecer a ortografia, morfologia e sintaxe”, um (1), para “contextualizar e atribuir valor à construção de sentença” e, por fim, um (1) teve um impasse, ou seja, a resposta dada desencontrou-se com os objetivos propostos à pergunta.

Baseando nestas constatações, a leitura que podemos fazer, mediante a quantidade de respostas distintas e diversificadas, é a configuração de uma tentativa de reconhecimento das múltiplas funcionalidades e potencialidades que se podem desenvolver a partir do ensino da gramática, afinal, o ensino da gramática serve para tudo isso, mais alguma coisa, que vão desde a formação linguística do professor e aluno até à construção de cidadania por meio da língua. Apesar de saber gramática não é suficiente para a prática significativa da linguagem, mas é uma peça fundamental no xadrez social e linguístico, sobretudo, na sua acepção descritiva e contextualizada, porque a partir dela se coloca a sociedade em funcionamento no texto, ela esconde e revela as representações e esquemas ideológicos que estão nas formas, nas seleções lexicais e nas construções sintáticas escolhidas para que as coisas sejam ditas na prática social. Assim, como sublinha Antunes (2014, p. 61), “a prioridade máxima do professor é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e escrita”.

### **Considerações finais**

O ensino da gramática a partir de uma abordagem centrada no texto já começa a ser incorporado nos discursos pedagógicos oficiais que regulam e orientam os ecos e fazeres pedagógicos, instituindo, entretanto, um ensino da LP cada vez mais reflexivo e

contextualizado. Em vista disso, o professor exerce um papel fundamental para a concretização daquilo que é desenhado, embora haja ainda um real afastamento entre discurso e prática.

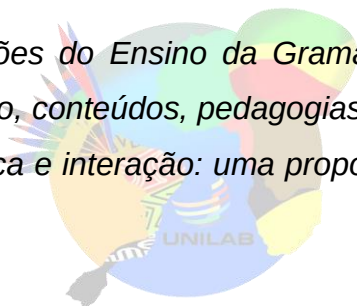
À vista disso, constatamos que os dados obtidos por via do questionário não se distanciam muito daquilo que tem acontecido na aula de português cujo foco é o desenvolvimento da competência gramatical, pois há diversos vestígios nas respostas dos participantes que fundamentam que os hábitos contraídos/herdados do ensino tradicional da gramática ainda definem as suas representações, concepções e posturas no cotidiano da aula de português em que a gramática é o objeto de estudo; concepção estanque e fechada em que as coisas não se misturam, cada uma reside na sua caixinha, e, por isso, inconsistente para a compreensão de uma realidade híbrida e múltipla como a nossa, aliás, o entendimento da forma como a sociedade funciona no texto deve ser a partir de uma visão que embasa um trabalho pedagógico que dá conta dos usos da língua.

Os dados também evidenciam que, por força do discurso da moda e dos nossos lugares comuns influenciados no processo formativo, há uma metáfora da máscara, uma camuflagem em termos de trabalho da gramática, pois fala-se de ensinar a gramática com o texto, mas não se apresenta práticas concretas, conscientes e caminhos sistematizados de como se pedagogizar o texto, como se por si ele (texto) se automatiza, e, por fim, evidenciam também que há um reconhecimento sobre a função da gramática na definição de outros eixos estruturantes no ensino da língua.

## Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Franchi, C. A. (1991). *Gramática e Criatividade*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- INIDE (2013). *Programa de Língua Portuguesa do Segundo Ciclo do Ensino Secundário (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Classes)*. 2º ed. Editora Moderna.
- INIDE (2019). *Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Secundário (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> Classes)*. 1º ed. Editora Moderna.
- Lima, E. F; Neves, H. (2019). Concepções de gramática no caderno Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: orientações para atividade com gramática normativa e internalizada. In *EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística*. Nº 23(1): pp. 129-146.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Neves, M. H. M. (2014). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 4º ed. São Paulo: Editora Contexto.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez.



Recebido em: 11/04/2024

Aceito em: 24/07/2024

**Para citar este texto (ABNT):** GOMES, Onofre João. Percepções sobre gramática e seu ensino: um estudo com os professores em formação no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p. 157-178, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Gomes, Onofre João (ago.2024). Percepções sobre Gramática e seu Ensino: Um Estudo com os Professores em Formação no Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 157-178.

## **Acompanhamento a crianças com transtornos de disgrafia: um estudo realizado na Escola Primária n.º 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro, Malanje, Angola**

**João Domingos Pedro \***

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0001-7151-7398>

**Celestino Domingos Katala\*\***

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0001-7956-0139>

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo compreender a maneira como tem sido o acompanhamento a crianças com disgrafia na Escola Primária n.º 29, Dr. Agostinho Neto, no bairro da Carreira de Tiro na província de Malanje. O estudo em apreço tem como teoria de suporte a Psicogenética de Jean Piaget, ao passo que, do ponto de vista metodológico, recorre-se ao tipo de pesquisa interpretativa; no decurso de uma abordagem qualitativa dada a necessidade de agregar aspectos qualitativos por conta da técnica de entrevistas aplicadas a uma amostra de cinco (5) elementos, extraídas de uma população constituída por oito (8) elementos, todos professores. A análise de dados permitiu verificar que os membros envolvidos na pesquisa atribuem fundamental importância no acompanhamento a crianças com disgrafia, o que nos leva a concluir que a disgrafia em alunos no ensino primário tem como bases: problemas de saúde coadunados ao aluno, ausência de psicólogos na instituição em destaque, falta de aproximação dos pais/encarregados de educação no processo de formação de seus educandos bem como professores sem qualificação requerida para a atividade docente. Dada a importância e abrangência do tema, buscou-se centralizar o estudo apenas nalguns aspectos, os quais se afiguram essenciais, deixando em aberto outros tópicos que poderão servir de estímulos para as investigações futuras.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Acompanhamento; Criança; Transtorno; Disgrafia.

**Monitoring Children with Dysgraphia Disorders: a study carried out at Primary School No. 29 Dr. António Agostinho Neto, in the neighborhood of Carreira de Tiro, Malanje, Angola**

### **ABSTRACT**

The present study aims to understand how children with dysgraphia have been monitored at Escola Primária nº 29 Dr. Agostinho Neto, in the neighborhood of Carreira de Tiro in the province of Malanje. The study in question has Jean Piaget's Psychogenetics as its supporting theory, while, from a methodological point of view, the type of interpretative research is used, in the course of a qualitative approach given the need to add qualitative aspects due to the interview technique applied to a sample of five (5) elements, drawn from a population consisting of eight (8) elements, all teachers. Data analysis allowed us to verify that the members involved in the research attach

---

\* Mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Agostinho Neto; Diplomado em Português e Inglês pela Universidade Agostinho Neto; Diplomado em Linguística Portuguesa pela ESPCN; É Estudante Finalista do Curso de Direito no ISPCAN; É Docente do Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento (ISPCAN) e do Instituto Superior Politécnico Privado da Catepa (ISCAT) - Malanje, Angola. É Revisor Técnico da Revista Science Publishing Group, Nova Iorque, Estados Unidos da América; É Revisor e Parecerista da Revista Njinga & Sapê: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. E-mail: [kalendaneto23abril@gmail.com](mailto:kalendaneto23abril@gmail.com)

\*\* Diplomado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto; É mestrando em Letras (Língua Portuguesa) pela Faculdade de Humanidades da UAN; Escritor e Docente Universitário no Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento, Malanje-Angola. É vencedor do prêmio "Imprensa Nacional de Literatura - Edição 2021". E-mail: [julianangolar@gmail.com](mailto:julianangolar@gmail.com)

fundamental importance to monitoring children with dysgraphia, which leads us to conclude that dysgraphia in primary school students is based on: health problems related to the student, absence of psychologists in the highlighted institution, lack of involvement with parents/guardians in the training process of their students, as well as teachers without the required qualifications for teaching activities. Given the importance and scope of the topic, we sought to focus the study on just a few aspects, which appear essential, leaving open other topics that could serve as stimuli for future investigations.

## KEYWORDS

Monitoring; Child; Disorder; Dysgraphia.

**Kolandela bana oyo bazali na maladi ya dysgraphie: boyekoli oyo esalemaki na Eteyelo ya Ebandeli No. 29 Dr. António Agostinho Neto, na kartye ya Carreira de Tiro, na Malanje, na Angola**

## RESUMEN

Boyekoli ya lelo ezali na mokano ya kososola lolenge nini bana oyo bazali na dysgraphie balandami na Escola Primária no 29 Dr. Agostinho Neto, na quartier Carreira de Tiro na etuka ya Malanje. Boyekoli oyo ezali na likambo ezali na Psychogénétique ya Jean Piaget lokola théorie ya soutien na yango, alors que, na point de vue méthodologique, lolenge ya recherche interprétative esalelami, na cours ya approche qualitative soki totali besoin ya kobakisa ba aspects qualitative en raison ya technique ya interview oyo esalemi na échantillon ya ba éléments mitano (5), oyo ezuami na population oyo ezali na ba éléments mwambe (8), bango nionso balakisi. Analyse ya ba données epesaki biso nzela ya ko vérifier que ba membres oyo bazali na recherche ba attaquer importance fondamentale na suivi ya bana oyo bazali na dysgraphie, oyo ememi biso na conclure que dysgraphie na ba élèves ya école primaire esalemi na : ba problèmes ya santé oyo etali élève, absence ya ba psychologues na ba souligné institution, kozanga kosangana na baboti/ba gardiens na processus ya formation ya bayekoli na bango, lokola pe balakisi oyo bazangi ba qualifications oyo esengeli pona misala ya mateya. Na kotalaka ntina mpe bonene ya motó ya likambo, tolukaki kotya likebi mingi na boyekoli kaka na mwa makambo, oyo emonani lokola ezali na ntina, kotika polele mitó ya makambo mosusu oyo ekoki kozala lokola makambo oyo ezali kolamusa mpo na bolukiluki oyo ekosalema na mikolo ezali koya.

## MOTS-CLÉS

Bolandi; Mwana; Trouble; Dysgraphie.

## Breves considerações

O presente estudo aborda uma temática atual no tocante ao acompanhamento a crianças que apresentam transtornos de disgrafia, uma pesquisa realizada na escola Primária n.º 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro na cidade de Malanje. O ato de escrever é uma tarefa complexa que requer muitos estímulos. Destarte depende precisamente, da percepção auditiva, do discernimento e da memória sequencial auditiva. A criança ao entrar na escola possui o domínio da linguagem oral, porém, para a escrita, é necessário um esforço cognitivo maior, devido aos códigos linguísticos que envolvem a formação de palavras, frases e fonemas.

Pelo que, ao escrever, a criança precisa ter uma noção de espaçamento, tamanho, formas e, para que isso ocorra, são necessários diversos estímulos psicomotores. A escrita eficaz ajuda às pessoas a lembrar, organizar e processar as informações. A



João Domingos Pedro; Celestino Domingos Katala. Acompanhamento a crianças com transtornos caligrafia é, deveras, o resultado gráfico de processos motores, perceptivos e cognitivos utilizados para representar objetos reais e eventos, e mais tarde para representar a linguagem falada.

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras encontradas por alunos durante o período escolar, no que diz respeito ao recebimento e assimilação dos conteúdos propostos. Além disso, podem gerar ou precipitar o aparecimento de problemas emocionais, comportamentais, familiares e sociais em diferentes graus de gravidade, comprometendo ainda mais o processo de aprender. Crianças que não alcançam o aprendizado esperado em sua fase de escolarização acabam a denominar o insucesso escolar, não se adaptam por algum motivo às regras de escrever, tendo assim um aproveitamento indesejável.

Por outro lado, apontam o sistema educacional como responsável, por não estar adequado e preparado para atender a todos os alunos, acabando por rotular e desmotivar os alunos que por algum motivo não acompanham os demais. O alto nível de disgrafia em alunos no ensino primário, da escola n.º 29 Dr. Agostinho Neto no Bairro Carreira de Tiro em Malanje, tem afetado inquietantemente o rendimento de alguns alunos da referida escola, o que está a preocupar os professores assim como a direção da escola, apoquentados com a situação, os professores propõem à direção da escola a implementação dum modelo educativo que estimule a consciência dos alunos com a finalidade de eliminar o transtorno de disgrafia que tem, claramente afetado na atividade da escrita e, conseqüentemente, resultado em dificuldades extremas no processo de aprendizagem dos mesmos.

### **1.Evidenciando os conceitos de disgrafia, dislexia, desortografia e discalculia**

Na perspectiva de Torres e Fernández (2001), disgrafia é uma palavra de origem grega dos termos “*dys*” que indica a existência de prejuízo, “*graph*”, refere-se a função da mão ao escrever e o sufixo “*ia*” que significa ter uma condição, ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” ( p. 127).

Segundo o que nos postula o Dicionário Integral de Língua portuguesa (2009), “disgrafia afigura-se como dificuldade em escrever associada à certas doenças neurológicas ou perturbações psicológicas”, (p.584). Tal como podemos aferir, a disgrafia é uma disfunção neural, ou bloqueios que a criança tem na idade escolar e que lhe causa dificuldades para a produção da escrita efetiva, a qual ocorre quando a criança não

consegue escrever as palavras. Neste diapasão, a disgrafia está também associada a outros transtornos como se pode ver abaixo:

a) **Dislexia:** incapacidade na aprendizagem da leitura verificada nalgumas crianças, ou seja, é diagnosticada qualquer deficiência ou problema emocional grave; também é conhecida por cegueira de palavras (troca de símbolos). Embora não sejam conhecidas as suas causas, muitos psicólogos educacionais, atribuem-na a uma má organização espacial (dificuldade em distinguir esquerdo do direito) ou à problemas afectivos;

b) **Desortografia:** dificuldade na aprendizagem da ortografia, caracterizada pela confusão entre letras pouco diferentes, quer pelo seu grafismo (n e m, p e q), quer pela sua fonética (v e f);

c) **Discalculia:** Dificuldade que a criança apresenta em realizar cálculos ou operações matemáticas. (Costa 1993, p. 23)

### 1.1.Causas da disgrafia: abordagem sumária

Disgrafia é o nome dado a um distúrbio de uma origem neurológica, cuja principal característica está na dificuldade da escrita e de algumas expressões motoras. Esse tipo de problema causa alterações na estruturação das palavras e também na ortografia. Torres e Fernandes (2001, p. 216) enumeram três modalidades de causa de disgrafia:

a) maturativas relacionadas à lateralidade; eficiência psicomotora; as características relacionadas a factores da personalidade da criança e do meio que convive, que podem determinar o aspecto do grafismo (estável/instável, lento/rápido);

b) factores psicoafectivos por refletir na escrita seu estado e tensão emocionais;

c) causas pedagógicas associadas as metodologias de ensino relacionadas, por exemplo, com instruções e ensino rígido/inflexível mudança bruta de letra de imprensa para letra manuscrita ou exaltação excessiva na qualidade ou rapidez da escrita, (p. 56).

Tal como se pode constatar, há muitas causas que podem originar a disgrafia na criança. Diante disto, é imprescindível que os professores do ensino primário estejam precavidos de ferramentas metodológicas com as quais possam identificar com maior facilidade possível e, por via das atividades do processo de alfabetização e letramento:

✓ Caça às letras. Prepare cartelas com as letras do alfabeto e esconda-as em diferentes locais da **sala de aula** ou ao ar livre. ...

- ✓ Bingo das letras. ...
- ✓ Formação de palavras com letras móveis. ...
- ✓ Jogo da memória de palavras e figuras. ...
- ✓ Leitura compartilhada. ...
- ✓ Reconto de histórias....

## 1.2.Tipos e características da disgrafia

No tocante à esta secção, faz-se imprescindível considerar que a característica mais evidente desse distúrbio é a caligrafia ilegível, isto é, uma escrita de difícil compreensão. É nesta perspectiva que Coelho (2019, p. 7) apresenta-se dois tipos de disgrafia:

- a) Disgrafia motora: A criança lê fala bem, porém encontra dificuldade para escrever as letras, palavras e números; ela visualiza tais símbolos gráficos, mas não consegue realizar os movimentos ao executá-los;
- b) Disgrafia perceptiva: A criança não consegue estabelecer uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam as palavras, os sons, frases e números. É importante evidenciar que pode haver uma confusão com a dislexia, só que a dislexia está relacionada à leitura e a disgrafia à escrita.

No que diz respeito à característica, Topczemwki (2000) pormenoriza que a disgrafia caracteriza-se por uma escrita mal elaborada, feia, não se conseguindo, muitas vezes, decifrar o que está escrito. Há vezes que nem a própria criança consegue entender o que escreveu. Entre os adultos a disgrafia é encontrada, de modo tradicional, principalmente no meio médico, pois poucas são as pessoas que conseguem decifrar o que foi escrito no receituário, (p. 1). Torres e Fernandes (2001) apresentam as seguintes características:

- a) Disgrafia relacionada ao tamanho: letra excessivamente grande (macrografia) ou pequena (micrografia);
- b) Forma das letras pobres;
- c) Alinhamento incorreto;
- d) Traçado exagerado e grosso (que vinca o papel) ou demasiado suave e impercetível, disgrafia de pressão;
- e) Espaçamento irregular das letras ou palavras, que podem parecer desligadas, sobre postas/ilegíveis ou pelo contrário, demasiado juntas, disgrafia de ligação;

- f) Desorganização geral na folha/texto;
- g) Escrita demasiado rápida ou lenta;
- h) Utilização incorreta do instrumento com que escrevem.

É notória nas crianças da escola em apreço com esse transtorno, dificuldades de aprendizado, problemas de habilidades sociais. Outro dado o qual consideramos pontual é a presença de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que incide na disgrafia e que ocorre porque a atenção está intimamente ligada às habilidades de escrita e leitura.

## **2. Disgrafia e o acompanhamento do professor**

Segundo vários estudos, revela-se importante realizar acompanhamento a crianças afetadas por esse transtorno pelos professores e não só. Desta feita, segundo Rohde (2000), a figura do professor é determinante na fase de alfabetização, por ser a pessoa que permanece o maior tempo com a criança e por ser uma das primeiras pessoas a notar as dificuldades de aprendizagem. (p. 34)

As intervenções no âmbito escolar são muito importantes, tendo como foco o desempenho escolar. Assim sendo, os professores são orientados a terem conhecimentos sobre as necessidades especiais destes estudantes, como por exemplo, salas de aula bem estruturadas, com poucos alunos, rotinas diárias consistentes, ambiente escolar previsível, tarefas propostas que não sejam demasiadamente longas e que devem ser explicadas passo a passo. Diante dessas e outras informações é possível o professor desenvolver estratégias ativas e eficazes de aprendizagem para estes estudantes. Camargo (2008, p. 79) apresenta algumas estratégias e instrumentos que podem ser usadas no caso de crianças com disgrafia para auxiliar o trabalho educador em sala de aula:

- a) Pincel: É o instrumento ideal na fase inicial, para que a criança perceba a pressão exercida sobre a folha de papel;
- b) Exercícios grafo motores: Ideal para melhorar a coordenação motora e o domínio das mãos ao movimentar o lápis no papel;
- c) Caligrafia: Ideal para reaprender a forma e o espaçamento das letras;
- d) Posição ao escrever: O aluno precisa ser orientado sobre a forma mais adequada para escrever, sem causar fadiga ou dor. (p.34)

Assim, é essencial a acompanhamento dos professores em crianças com essas dificuldades para desenvolverem algumas atividades que vão auxiliar no desempenho de escrita eficaz com desenho, pinturas, modelagem escrita diversificada com lápis, pincel, giz de cera. No entanto, é imprescindível que todas essas atividades, sejam realizadas com a criança sentada. O acompanhamento requer o diagnóstico e o tratamento adequado, com uma proposta multidisciplinar capaz de auxiliar professores e outros, uma vez que os métodos e as técnicas ineficazes geram insegurança e fracasso escolar.

### **3.Caracterização do campo de estudo**

A investigação realizou-se na Escola Primária n.º 29 - Dr. António Agostinho Neto, no bairro da Carreira de Tiro, na cidade de Malanje, construída na era colonial, no período 1977 a 1980. A mesma era denominada por escola do Kinzambo. Passando por se chamar pelo atual nome de 17 de Setembro de 1980 a data presente, em homenagem ao primeiro presidente de Angola.

A aludida escola comporta seis (8) salas, as quais funcionam em dois períodos (manhã e tarde), dois gabinetes uma sala de professores. No atual ano letivo matriculou 730 alunos. Relativamente à delimitação geográfica, é limitada a Norte pela estrada que liga antigo mercado do Chawande à Comarca da Provincial de Malanje; a Sul pelas residências vizinhas da escola; a Este é limitado pela rua do Lar Nazé; a Oeste é limitado pela rua do Salão do Reino das Testemunhas de Jeová.

#### **3.1.Modelo de pesquisa**

Do ponto de vista de abordagem, designa-se qualitativa, a qual permitiu interpretar de forma global e particular os dados obtidos, e proceder a sua descrição na apresentação de resultados. Na visão de Lakatos e Marconi (2011, p. 195) “é uma investigação que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser mensuráveis”.

De acordo com a sua finalidade é interpretativa, segundo a classificação de Zassala (2012, p. 54) “consiste em observar, descrever, analisar, classificar e interpretar os dados sem interferência do pesquisador. Também pode se considerar como sendo a investigação que procura determinar a natureza e o grau de condições existente”.

### 3.2.Métodos e técnicas utilizadas durante a investigação

Para a realização da pesquisa, recorreu-se a encontros entre os investigadores e os entrevistados, a fim de se obter informações a respeito do assunto, isto é, mediante uma conversação de natureza profissional”. Com aplicação das entrevistas aos professores, procurou-se deixar os entrevistados mais soltos (falar à vontade) quanto à problemática do acompanhamento a crianças com transtornos de disgrafia, suas características, causas e de possíveis soluções para banir este mal.

Para o efeito, elaborou-se um roteiro de entrevista que, na visão de Marconi e Lakatos, é uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a atividade, o qual permite uma flexibilidade de respostas quanto a ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo nas questões (p. 195). Posteriormente procederam-se às entrevistas que foram gravadas com o auxílio de um telemóvel e, finalmente, fez-se análise do discurso dos professores e, de seguida, a transcrição do mesmo por via da codificação (E) e sua referência numérica para diferenciar os entrevistados. A análise do discurso é igualmente uma técnica que descreve processos decorrentes da interação social (Simões, 2016, p. 106) & (Mendes CAA, Pedro JD, p. 7(2), 2022).



### 3.3.População e amostra

Como se pode depreender, “população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum, ou seja, entende-se por população o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características comuns e observáveis”. Diante do exposto, para a investigação em excerto, contamos com (8) professores da escola em alusão.

Entende-se por “amostra uma parcela convenientemente selecionada do universo ou população. Ou seja, é um subconjunto do universo”. Para o efeito, participaram da investigação uma amostra de cinco (5) professores todos escolhidos de forma aleatória.

**Tabela n.º 1:** Características dos participantes da pesquisa

| Estracto    | Idade |       |       | Género |   | Habilitações Literárias |      |      |
|-------------|-------|-------|-------|--------|---|-------------------------|------|------|
|             | 21-31 | 32-41 | 42-51 | M      | F | Méd                     | Lic. | Mest |
| Professores | 1     | 3     | 1     | 2      | 3 | 1                       | 3    | 1    |

**Fonte:** Dados da pesquisa



### 3.4.Procedimentos e dificuldades

O desenvolvimento desse estudo fez-se em duas etapas: a primeira tratou da pesquisa bibliográfica, a fim de fundamentar as contribuições de diversos autores sobre os assuntos relacionados à pesquisa. Na segunda etapa, foi solicitada à direção da escola autorização para a realização da pesquisa, bem como na mobilização do pessoal docente a aderirem às entrevistas.

### 4.Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Nesta secção, procedemos a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas, as quais ajudaram a compreender o assunto em estudo. As entrevistas foram codificadas “E1 a E5”, que significa entrevistado n.º 1 ao entrevistado n.º 5. Os itens a seguir apresentam o resumo das entrevistas.

#### a. Transcrição, análise e interpretação das entrevistas

**Pergunta n.º 1** - Quando questionados sobre o conceito de disgrafia, as respostas cingiram-se no seguinte:

**E1:** *É a dificuldade de escrever e copiar letras que um aluno pode apresentar.*

*Consiste na dificuldade que uma criança tem aprender a escrever ou seja tem a ver com dificuldades motoras da escrita.*

**E2:** *É ausência da escrita, ou seja, é a dificuldade de escrever bem e é identificada desde os anos iniciais de ensino, mas ainda é pouco conhecida pelos educadores, se tornando um verdadeiro desafio.*

**E4:** *É a falta de habilidade que a criança tem de produzir a escrita.*

**E5:** *A disgrafia é um transtorno na habilidade para primariamente em termo de caligrafia, mas também em termos de coisas. E não só, é um transtorno de escrita, uma dificuldade motora no acto de escrever.*

Percebe-se que, existe efetivamente, da parte dos entrevistados uma visão pontual sobre a disgrafia enquanto um transtorno ou dificuldades em produzir a escrita, sendo que, por um lado, caracterizam-na como uma dificuldade motora no ato de escrever e como uma dificuldade de aprendizagem na escrita e é identificada desde os anos iniciais no processo de ensino de aprendizagem.

**Pergunta n.º 2** - Quando questionados sobre quais são as características que um aluno com problema de disgrafia pode apresentar, os entrevistados alegaram o seguinte:

**E1:** Geralmente noto letras deferentes daquelas que o professor ensina, ou mesmo letras muito grandes que ultrapassa a linha, borrões e por vezes letra muito pequenas.

**E2:** Noto que o caderno está sempre vazio, muitos borrões e espaçamento incorrecto está sempre com caderno novos sem acabar.

**E3:** Escrita ou letra incompreensível, falta de interesse para escrever e quando escrevem não se consegue ler e tapam para o professor não ver.

**E4:** Letras muito finas ou grossas em relação aquelas que se deseja, letras muito separadas ou tremulas.

**E5:** Tem caligrafia com ligação distorcida e apresenta um carácter de inibição com os outros.

Diante das abordagens dos entrevistados, percebe-se claramente, que têm conhecimentos sobre as características que um aluno com problema de disgrafia pode apresentar, porquanto quase todos se focaram sobre letras muito grande ou pequena de mais, espaçamento incorreto e letra incompreensível.

**Pergunta n.º 3** - Quando questionados sobre as causas da disgrafia, as respostas foram nos seguintes termos:

**E1:** Pode ser a falta de acompanhamento por parte dos pais nas atividades escolares dos filhos, ou mesmo professores sem metodologias de ensino no que concerne a escrita.

**E2:** Creio ser a falta de desenvolvimento psico motor ou falta de controlo corporal ou seja problemas psicofisiologia.

**E3:** É falta de metodologias para ensinar a escrita, ausência de meio que motivam o bem escrever nas escolas, falta de supervisão dos pais e professores.

**E4:** Está ligado a transtornos mentais, ou não acompanhamento psicológico por quem de direito ou mesmo a falta de professores não formados na especialidade e a não inclusão.

**E5:** Podemos apontar a falta de psicólogos na escola, a falta de manuais de caligrafia e pouca paciência dos professores em lidar com os alunos.

É, em nosso entender, que os professores saibam e fiquem atentos logo nos primeiros sinais de disgrafia para poderem trabalhar de forma atenciosa e afectiva com os alunos, logo nos primeiros anos de escolaridade e evitar um possível abandono escolar por falta de sucesso escolar.

**Pergunta n.º 4** - Quando questionados sobre como tem sido o acompanhamento a crianças com dificuldades na escrita eles respondera com base no seguinte:

**E1:** *Tenho orientado que o aluno faça muitas cópias para melhorar a caligrafia e os movimentos dos braços, oriento os pais a comprarem manuais de caligrafia para poder copiar letras conforme são imprensa e manuscritos.*

**E2:** *Busco sempre auxílio em outro professor ou na direção da escola visto que não domino lá muito bem sobre disgrafia, só mandar fazer cópias nem sempre resulta.*

**E3:** *Presto mais atenção a eles reforçando mais nas atividades que estimulam a escrita do aluno como por exemplos cópias.*

**E4:** *Mando mais tarefas para casa em relação aos outros e controlo como ele tem feito até mostrar melhorias.*

**E5:** *Tenho colaborado com os pais no sentido de dar atividades extras escolares para lhe estimular a escrita como desenhar e pintar.*

Mediante as respostas dos entrevistados, percebe-se claramente, que têm formas diferentes de acompanhamento a alunos com transtorno de disgrafia com destaque para o E2, o qual reconheceu que não entende sobre o assunto e que só manda fazer cópias que nem sempre resulta.

Assim sendo, faz-se imprescindível que os professores tenham conhecimentos sólidos sobre as teorias da aprendizagem, bem como dos transtornos e dificuldades da aprendizagem, para que tenham uma posição clara e definida sobre sua prática docente, com o fim de que possam tomar decisões coerentes no tocante aos casos de alunos com distúrbios de aprendizagem.

**Pergunta n.º 5** - Quando questionados se acham importante a intervenção da família e do psicólogo escolar no combate à disgrafia, estas foram as respostas:

**E1:** *Ambos são importantes. A família é o elemento principal na aprendizagem até porque são eles que ficam mais tempo com a criança e reina aí o maior afeto; e o psicólogo para ajudar o professor na superação de alguns problemas de aprendizagem que as crianças apresentam.*

**E2:** *Os dois são indispensáveis. Porque existem casos de disgrafia leve ou moderada que em casa podem resolver com alguns estímulos na criança e em casos graves pode-se encaminhar no psicólogo.*

**E3:** Acho que é uma boa combinação. A psicologia identifica as patologias e orienta a família, e a família acompanha a criança no que foi orientado com ajuda do professor desta forma estaremos a ajudar todos os com este transtorno.

**E4:** Quando se trata de educação nenhum agente deve ser posto de lado. Começa a família que é o meio onde a criança ta inserido e depois vão entrando os outros como professores ou psicólogos no caso fracassos.

**E5:** A família é a segurança da criança nunca pode ficar de fora e o psicólogo vai vir dar um suporte na família porque ele é que estudou os métodos de como ter uma boa combinação criança e o estudo ou criança e a família.

É irrefutável a unanimidade com que os entrevistados se cruzaram ao dizerem que é importante a intervenção da família, bem como a do psicólogo escolar no tocante ao combate à disgrafia de forma colaborativa.

**Pergunta n.º 6** - Quando questionados sobre o que se pode fazer para melhorar o acompanhamento a crianças com transtorno de disgrafia na escola que labutam, as respostas foram as seguintes:

**E1:** Isto começa com o professor, se ele não ter uma má caligrafia é lógico que os alunos podem imitar; é muito importante que o professor tenha uma boa letra e estimular os alunos para lhe imitar.

**E2:** Os professores devem trabalhar o desenvolvimento psicomotor da criança; desenvolver a prática de retraimento e o grafismo em si e devem trabalhar na especialidade de grafismo para as crianças.

**E3:** O professor deve motivar a criança, ela tem de acreditar que é capaz de superar o obstáculo da disgrafia; a família tem de procurar ocupar mais a criança com trabalho escolar do que domésticos escola deve criar programas específicos para estes alunos como criar um gabinete de apoio psicológico.

**E4:** A de se redobrar a atenção com estes alunos, o professor pode até mesmo mudar o seu programa escolar com objetivo de ajudar os alunos com disgrafia e evitar a exclusão escolar.

**E5:** O professor tem de fazer um papel de pai e amigo, acompanhar tudo por perto, consultar sempre o caderno do aluno para constatar melhorias e em alguns momentos ajudar o aluno a escrever o que ele acha mais difícil.

No que diz respeito às questões colocadas aos professores, percebe-se que todos eles têm um plano de ação com o qual visam melhorar o acompanhamento a crianças com transtorno de disgrafia na escola primária em investigação.

### Considerações finais

Depois de uma abordagem meticulosa sobre acompanhamento a crianças com transtorno de disgrafia, uma investigação realizada na escola primária n.º 29, localizada numa zona periférica da cidade de Malanje, em Angola. Atendendo aos desideratos aos quais nos propusemos investigar, tendo em conta os objetivos alcançados, os quais foram possíveis através do recurso às técnicas e instrumentos aplicados ficaram considerados pontos pertinentes como a problemática voltada ao acompanhamento a crianças com transtorno de disgrafia, facto que, a nosso ver deve ser um trabalho contínuo e aturado, uma vez que os agentes da educação têm noção clara sobre o assunto, e que o mesmo causa sobressaltos no processo de ensino e aprendizagem. Ficou averiguado que as características que estão na base da disgrafia são distintas, tais como “letras muito grossas ou demasiado finas em relação às que se afiguram normais, e que muitas vezes o aluno que escreveu tem dificuldades de as ler.

Concluiu-se ainda que, boa parte dos alunos com disgrafia têm como causa a falta de acompanhamento da parte dos pais ou encarregados de educação nas atividades escolares; professores não ajustam metodologias que visam dar cobro a estes problemas de desenvolvimento psicomotor e outros que comprometem o normal processo cognitivo. Ficou claro que, disgrafia é um transtorno que deve ser intervencionado nos primeiros anos de escolaridade, sob pena de resultar em reprovações ou abandono escolar. Portanto, tanto os professores quanto os pais devem fazer um esforço de participar com mais atenção na vida escolar de seus educandos.

### Referências

- Camargo, M. J. G. (2008). *Disgrafia motriz. Alfabetizando*, Rio Claro, 28 mar. Disponível em: <http://reginapironatto.blogspot.com/2009/03/disgrafia>.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores.
- Coelho, D. T. (2019). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores.
- Costa, D. A. F. (1993), *Fracasso Escolar*. Diferença ou Deficiência, Kuarup.
- Dicionário electrónico Houaiss da língua portuguesa, (2007), v. 1.0, na *rúbrica Psicologia, Linguística e Neurologia*.

Lakatos, E. M. Marconi, M. A. (2010). *Técnicas de pesquisa: Planeamento e execução de pesquisa, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7.<sup>a</sup> .ed. Atlas.

Mendes CAA, Pedro JD. Sintomas depressivos em angolanos com HIV em período pré-pandêmico. *Journal Health NPEPS*.2022; 7(2):e10698.

Rohde, G.; Tramontina, S. & Polanczyk, G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Rev. Bras. Psiquiatr.* 2000, v. 22, suppl. 2, p.07-11.

Simões, A. (2016). *Metodologia de investigação científica: a investigação qualitativa*.

Mayamba;

Topczemwki, Abram. (2000) *Aprendizado e- suas desabilidades - Como Lidar?* Casa do Psicólogo Editora.

Torres, R.M & Fernandez. P.F. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw Hill.

Zassala, C. (2012). *A orientação escolar e profissional é uma ferramenta fundamental de uma política*.



Recebido em: 03/03/2024

Aceito em: 23/06/2024

**Para citar este texto (ABNT):** PEDRO, João Domingos; KATALA, Celestino Domingos. Acompanhamento a crianças com transtornos de disgrafia: um estudo realizado na Escola Primária nº 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro, Malanje, Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.179-192, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Pedro, João Domingos; Katala, Celestino Domingos (ago.2024). Acompanhamento a crianças com transtornos de disgrafia: um estudo realizado na Escola Primária nº 29, Dr. António Agostinho Neto, no Bairro da Carreira de Tiro, Malanje, Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 179-192.



## Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento vs o (a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola

Eugénio Gaspar Alexandre Ginga \*

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-8659-4537>

### RESUMO

Este estudo objetiva compreender a matriz antropológica do Direito da Família aplicado em Angola, suas nuances e desencontros em relação aos direitos dos povos de Angola. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, que reúne e discute os dados a partir do que foi encontrado em livros, leis, artigos e registos disponíveis. De maneira sequenciada, o estudo retrata a família como uma realidade jurídicoantropológica, delimitando sua abordagem às comunidades africanas. Juridicamente, a família tem grande relevância porque dela nasce um conjunto alargado de relações jurídicas. Na Antropologia, a família é particularmente relevante por se tratar de uma realidade cultural de onde emergem as mais importantes relações entre o homem e a cultura. Para justificar a supervalorização das normas escritas a favor da exclusão legal da realidade jurídica dos povos de Angola, muitos autores sustentam que os institutos jurídicos destes povos possuem meras afeições culturais ou religiosas e nunca pretensões jurídicas propriamente ditas. Entretanto, um olhar aprofundado sobre a questão pode nos convidar a pensar diferente, visto que todos os sistemas de Direito nasceram de pretensões religiosas e filosóficas, que são elementos predominantemente culturais. A discussão a respeito da dicotomia entre o casamento e o lombamento nos permite demonstrar que o lombamento é a essência do matrimónio entre os povos de Angola, pois, traduz-se no ato mais significativo. Para cumprir o objetivo traçado, fez-se uma incursão sobre a constituição das relações jurídicofamiliares e, de seguida, tratou-se sobre o casamento vs (a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola. À guisa de conclusão, destacou-se que os modelos de Direito são essencialmente resultado da experiência histórico-sócio-cultural de cada povo.

### PALAVRAS-CHAVE

Direito da Família; Casamento; Lombamento.

### Legal-anthropological reflection on family law: marriage vs. (a)memory in light of the rights of the peoples of Angola

### ABSTRACT

This study aims to understand the anthropological matrix of Family Law applied in Angola, its nuances and disagreements in relation to the rights of the people of Angola. From a methodological point of view, this is a bibliographic and documentary research, which gathers and discusses data based on what was found in books, laws, articles and available records. In a sequential manner, the study portrays the family as a legal-anthropological reality, delimiting its approach to African communities. Legally, the family has great relevance because it gives rise to a wide range of legal relationships. In Anthropology, the family is particularly relevant because it is a cultural reality from which the most important relationships between man and culture emerge. To justify the overvaluation of written norms in favor of legal exclusion from the legal reality of the people of Angola, many authors maintain that the legal institutes of the people of these peoples have mere cultural or religious affections and never legal claims as such. However, an in-depth

---

\* Licenciado em Direito pelo Departamento de Ciências Sociais, Económicas e Humanas no Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento em Malanje, onde já leccionou, como Monitor, a cadeira de História das Ideias Políticas e Jurídicas. Investigador nas áreas de Estudos Africanos, História e Pensamento Sóciopolítico africano. E-mail: [decanetorainhanjinga@gmail.com](mailto:decanetorainhanjinga@gmail.com)

look at the issue may invite us to think differently, since all systems of Law were born from religious and philosophical pretensions, which are predominantly cultural elements. The discussion regarding the dichotomy between marriage and remembrance allows us to demonstrate that remembrance is the essence of marriage among the people of Angola, as it is the most significant act. To achieve the objective set, an incursion was made on the constitution of legal-family relations and, then, marriage vs (a)lambamento was discussed in light of the rights of the people of Angola. By way of conclusion, it was highlighted that legal models are essentially the result of the historical-socio-cultural experience of each people.

**KEYWORDS:**

Family Law; Marriage; Lambamento

**MUTWE WA MAKÁ (KIMBUNDU)**

o ulongelu yu wiza phala kutetulwisa o ukexinu wa kinemenu kya miji mu ixi ya Ngola, ni bhanawu bha dixila mu kinemenu kya mundu woso mu ixi ya Ngola. Kya lungu ni jiphangu, o ulongelu yu a mono ku wendesa mu uzanzelu wa mabuku ni mikanda y'okulu, yinawu mwa soneka kya lungu ni ijila, maka ni kya diteku. Mu kuditela kupholo, o ulongelu yu wiza mu kuthatha o mwiji mu kukala kidi mu ijila ya kaphutu tunde ku mbulathembu, kya beta kota mu kaxaxe ka mundu mu ngongo ya mbundu, mu Afidika. Mu ijila ya kaphutu, o mwiji wa kala ni kinemenu kyonene mukonda dya kwila, mu mwiji mwene mu tunda o isangela yene yoso. Mu uzanzelu w'okulu, o mwiji wala ni kinemenu kyonene mukonda kijingu kya ifwa ni idifwa ya tunda ukulu kulu, mwene we mu tunda o kaname ka muthu wa lumbi dya suku ni ifwa ni idifwa. Phala kuzokela o kifwa kya kuzangeleka kinawu ky'osoneke mu kaxaxe ka ijila ya mundu wa ixi ya Ngola, asoneke a vula ene mu kuzwela kuma, o mundu wala ni kidifwanganu kya ifwa ni idifwa, katuku o ijila yene neku. Mukiki, muku laya kya mbote o ukexinu wa maka yawa, u tukasa o kubanza kyengi, mukonda o maka en'oso a ijila a vwalukila mukonda dya wandelu wa kixikanu ni ibanzelu ya unjimu, ima ya lungu ni ifwa ni idifwa. O nzoka nzoka yala mu kaxaxe ka kusakana ni kilembu wiza mu kulondekesa kuma o kilembu kyane kya kituka o nzongelu ya mundu mu ixi ya Ngola, o kwila kyene o thama yala ni kinemenu kyonene. Phala kutenesa o mbambe i twa xindi, kya bhingi kuzanza o uyukisu wa ukexinu wa ijila ni miji, ni kina kyene o kusakana ni kilembu, hakaxi kya ijila ya mundu mu Ngola. Phala kuzubidisa, eza mu kusunzaku kuma, o ukexinu wa ijila wiza ku phangu ya kwamba kuma, o jiphangu jya musoso wa kisangi ni ifwa ni idifwa ya mundu ni mundu.

**MABHA A KOLO:**

Ijila ya Miji; Usakanu; Kilembu

**Introdução**

Refletir a família e sua incidência no âmbito do Direito é sempre uma tarefa desafiadora, sobretudo quando se perspectiva direcionar a reflexão tendo como base as experiências de povos cuja matriz normativa ainda é muito incompreendida. Entretanto, este desafio se assume necessário, pois, precisamos irromper com o afastamento normativo dos direitos dos povos de Angola, tendência esta que tem sido praxis entre os juristas saídos das academias.

No presente estudo, vamos encetar uma reflexão crítica ao Direito da Família, trazendo, para efeitos de delimitação, a tendente dicotomia entre o casamento e o (a)lambamento enquanto realidades da ordem jurídica plural angolana. Este estudo

Eugénio Gaspar A. Ginga, *Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento* objetiva compreender a matriz jurídico-antropológica do Direito da Família aplicado em Angola, suas nuances e desencontros em relação aos direitos dos povos de Angola.

Aos povos de Angola, fazem parte todos aqueles povos cuja origem assenta num dos seus territórios antropológicos. O conjunto de princípios e normas jurídicas que regulam as relações jurídicas familiares deve ser reflexo da ordem jurídica plural angolana. Significa isto que o pluralismo jurídico reconhece a existência e validade de outras ordens jurídicas dentro do mesmo espaço nacional, como é o caso de Angola.

O presente trabalho académico obedece à estrutura de Artigo Científico, centrando sua discussão aos temas estabelecidos ao longo do trabalho. De maneira sequenciada, começou-se por retratar a família como uma realidade jurídicoantropológica, delimitando sua abordagem às comunidades africanas. Para cumprir o objetivo traçado, fez-se uma incursão sobre a constituição das relações jurídico-familiares e, de seguida, tratou-se sobre o casamento vs (a)lambamento à luz dos direitos dos povos de Angola.

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, que reúne e discute os dados a partir do que foi encontrado em livros, leis, artigos e registos disponíveis. Com relação aos objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, buscando levantar informações acerca dos direitos dos povos de Angola e do Direito da Família como um ramo específico e regulador das relações jurídico-familiares.

### **1.A família como uma realidade jurídicoantropológica**

A família é uma instituição milenar cuja relevância é reconhecida em todas as ciências sociais, sobretudo em Direito e na Antropologia. Juridicamente, a família tem grande relevância porque dela nasce um conjunto alargado de relações jurídicas. Na Antropologia, a família é particularmente relevante por se tratar de uma realidade cultural de onde emergem as mais importantes relações entre o homem e a cultura. Deste modo, a família apresenta-se como uma verdadeira realidade jurídicoantropológica.

Mormente, levanta-se a discussão sobre qual das duas ciências antecede a outra no estudo sobre as múltiplas dimensões das relações familiares. Para já, neste estudo, a intenção é compreendermos a família enquanto uma instituição indissociável da sua dimensão jurídica e cultural, de tal maneira que, apesar de a Antropologia ir mais afundo, as duas possam se complementar mutuamente.

### 1.1.A Família nas Comunidades Africanas

O surgimento da família vem associada à necessidade natural de procriação e inter-relação humana por via dos laços que várias pessoas se interligam mutuamente. Sendo a família uma instituição que se compreende, em princípio, como uma construção sócio cultural, é difícil construir um conceito sobre o que é a família, já que “o conceito não pode ser entendido de forma dogmática, porque ela está em correlação com a própria realidade económica, cultural e social das diferentes sociedades humanas” (Medina, 2013, p. 21). A partir deste raciocínio, é fundamental abordar a família como um fenómeno cuja concepção é, em princípio, *sui generis*. Este carácter *sui generis* exige que pensemos a família além do dogmatismo legal, construindo uma concepção que nunca deve prescindir a realidade cultural da região visada. A constituição da família pode se dar de diversas maneiras, tendo em conta os vários tipos de famílias que existem.

Conforme Madaleno (2019, p. 15) e Medina (2013, p. 22), existem inúmeros tipos de famílias, desde as chamadas famílias mais curtas ou elementares até às mais extensas. As famílias do tipo nuclear ou elementar são geralmente monogâmicas, constituídos por um pai, uma mãe e os filhos. As famílias alargadas são geralmente fundamentadas no parentesco, formada por um largo número de pessoas, unidas por uma ascendência comum e mutuamente solidárias. Diferente dos agrupamentos sociais, este tipo de família é maioritariamente encontrado em grupos que se constituem comunidades, como é o caso das populações africanas.

Ainda na esteira da professora Medina (2013, p. 23), nos povos negro-africanos chamados Bantu, a ideia de família é entendida nos seus fundamentos e estruturas, tendo em conta as próprias relações que ligam o homem à terra, que é explorada coletivamente pela família. As relações de produção estão intimamente relacionadas com as relações familiares e estas determinam o direito dos indivíduos sobre o solo e os seus produtos e os seus direitos e obrigações de receber, dar e cooperar, como membros integrados no grupo familiar. As relações de parentesco funcionam como relações de produção.

É nesta linha de pensamento que se enquadra o casamento, que se traduz numa aliança entre famílias e não de indivíduo a indivíduo. A autoridade paternal não é forçosamente exercida pelo progenitor, mas pelo chefe da família. Neste modelo, há regras próprias relativas ao parentesco, à filiação, ao regime matrimonial de bens etc.

## 1.2.A constituição de relações jurídico-familiares

Enquanto realidade jurídica, o Direito da Família tem sido consensualmente definido como o conjunto de princípios e normas jurídicas que regulam as relações jurídicofamiliares. O conceito é razoável e, portanto, aceita-se. Urge, entretanto, a necessidade de se saber determinar quais princípios e regras são mais adequados para esta ou aquela realidade familiar, pois, “a família não pode ser reduzida a uma construção jurídica, é um instituto pré-jurídico, cuja essência não é susceptível de ser abarcada pela lei” (Pinheiro, Coelho & Oliveira, 2006).

Existe um direito latente na alma de qualquer sociedade, e nas comunidades africanas não é diferente. Portanto, reconhece-se que o direito costumeiro das nossas comunidades “tem um elaborado sistema de normas e princípios que se referem às questões do noivado, cerimónia do casamento, relações entre pais e filhos, conflitos conjugais, direito sucessório, etc.” (Medina, 2013, p. 23).

O artigo 1.º do Código da Família de Angola (doravante CFA), estabelece dois principais fundamentos de relações jurídicofamiliares: o casamento e a união de facto. Estes dois fundamentos, a julgar pelos seus pressupostos, permaneceram estranhos à realidade jurídicofamiliar dos povos de Angola até serem importados do Direito da família português. Disto resultou que os fundamentos da relação jurídicofamiliar passou a produzir efeitos jurídicos somente quando celebrados ou reconhecidos nos termos da Lei importada.

Na mesma senda, o artigo 7.º do CFA estabelece o parentesco, o casamento, a união de fato e a afinidade como as fontes das relações familiares, não dando relevância jurídica a muitos dos institutos jurídicofamiliares dos povos de Angola, provavelmente porque se tem a percepção de que os institutos do Direito da família dos nossos povos partam de meras afeições costumeiras, não sendo dignas de serem inscritas nos diplomas oficiais da República de Angola. Estes dois artigos do CFA são estruturantes para o Direito da Família que atualmente vigora em Angola, sendo que é a partir deles que decorrem e se fundamentam todas as relações jurídicofamiliares. Todavia, pelas razões que apresentaremos a seguir, é exactamente isto que nos preocupa.

Vejamos: (i) o artigo 1.º traz um contexto jurídico bifurcado, onde primeiro adopta a herança colonial portuguesa como oficial num país em que a maioria é Bantu e, em segundo lugar, estabelece que só esta herança colonial é que deve ser reconhecida nos marcos legais; (ii) o artigo 7.º do CFA é ainda mais excludente ao estabelecer que só são fontes das relações jurídicofamiliares aqueles institutos que foram importados do modelo

jurídico português, ignorando completamente os institutos jurídicos importantes da nossa matriz jurídicofamiliar, como o caso do *KU BHINGA*, *KU LEMBA* ou ainda o *KU SENG*A (separação temporária do lar). Os ramos no âmbito cível compreendem, tal como no Direito Ocidental, o Direito da Família, das Coisas, das Sucessões, das Obrigações etc. Na nação dos Kimbundu, no Direito da Família – que abrange todas as fases intermédias do homem desde o seu nascimento – existe o instituto do *KU SOKANA* (casamento) em que coexistem pequenos actos antenupciais e nupciais como o *KU TANGESA* (namorar), *KU BHINGA* (pedir a mão a uma mulher) e o *KU LEMBA* (dar lembamento), bem como os «post-nupciais» que chamamos de *KU SENG*A (Chicoação, 2015, pp. 133-134). Até onde estudamos, a expressão “Divórcio” não tem equivalência em nenhuma língua das nações ancestrais de Angola. Portanto, até prova em contrário, o Divórcio não existe nos Sistemas Jurídicos dos povos de Angola. Deste modo, os fundamentos das relações jurídico-familiares da ordem jurídica angolana passaram a estar subordinadas à moral social do ex-colonizador. E todos os outros institutos do CFA são reflexos disso, pois, nada têm a ver com a realidade sócio cultural dos povos de Angola.

## 2.A costumeirização das relações jurídicofamiliares dos povos de Angola e os rótulos associados

Para justificar a supervalorização das normas escritas em virtude da exclusão legal da realidade jurídica dos povos de Angola, sustenta-se que os institutos jurídicos mencionados possuem meras afeições culturais e teofilosóficas e nunca pretensões jurídicas propriamente ditas.

Entretanto, um olhar aprofundado sobre a questão pode nos convidar a pensar diferente, visto que todos os sistemas de Direito nasceram de pretensões religiosas e filosóficas, que são elementos predominantemente culturais. Nestes termos, passam a ser tão somente ideológicas as razões para considerar meramente “costumeiros” os institutos das relações jurídico-familiares dos Povos de Angola. Mesmo o Sistema de Direito que mais predomina na Europa, o Romano-germânico, tal como afluou Sousa (2002, p. 303), tem «a Grécia como berço, a Roma como razão de maturidade e a religião judaico-cristã como herança cultural». Então, não tem porquê chamar o Direito Ancestral dos povos de Angola de “Costumeiro” só por ter pretensões espirituais africanas.

Portanto, estes institutos têm sim natureza jurídica se atendermos à matriz jurídica dos povos de Angola, e partem de um Direito autêntico que pertence a uma herança normativa milenar. No fundo, o que distingue os institutos jurídicos contidos no Código de



Família Angolano (doravante CFA) em relação aos institutos jurídicos dos povos de Angola não é como tal a relevância jurídica de uns face aos outros, a razão é tão somente que uns foram positivados e outros não.

O que se passa com o Direito da Família, à semelhança de outros ramos do Direito Angolano, é que a sua estrutura normativa reflete tão somente a experiência jurídica dos povos ocidentais, sobretudo Portugal. Os principais Códigos de Direito Privado, de onde provêm normas ainda coloniais, são meras cópias desatualizadas dos Códigos de Direito Privado Português. Tanto o Direito da Família, cujas bases foram desenhadas pela portuguesa Maria do Carmo Medina, como as normas dos Direitos Civil, Sucessório e todos os outros ramos sem exceção, que até já deixaram de vigorar em Portugal, pouco ou nada esclarecem sobre a normatividade dos povos de Angola. Em nada se relacionam com a antropogénese da consciência jurídica dos nossos povos.

### 3.O casamento à luz do direito dos povos de angola: o caso do povo ambundu

De realçar que existem muitas matrizes jurídicas em Angola, fazendo *jus* à realidade jurídica plural entre os povos que coabita no território angolano. Nestes termos, e sendo o Direito uma cultura com linguagem própria, que é sua expressão representativa, podemos, grosso modo, afirmar que temos em Angola tantos subsistemas *jus costumeiros* quantos os subsistemas linguístico-culturais Bantu e não-Bantu, que o nosso espaço nacional abriga.

Muitas são as expressões que são utilizadas para se tentar chegar a uma equivalência ao que chamamos de casamento no ordenamento jurídico angolano escrito. Deste modo, “há quem entenda que o (a)lembamento é o denominado casamento tradicional (dos povos de Angola), ao passo que outros entendem que este é uma fase (a mais solene) do casamento tradicional, como são os casos de Kiame Tomalela e o Pe. Raul Altuna” (Mussango, 2022, p. 5).

Nesta ordem de ideias, a entrega de bens simboliza, portanto, o compromisso de casamento, que pode ser imediatamente seguido pelo casamento propriamente dito que se traduz na transferência da mulher para a família do marido. Por isso, o casamento tradicional é o ato solene da consumação da transferência e entrega da noiva à família do noivo.

Seguindo este raciocínio, Chicoadão (2015, pp. 133-134) denomina o casamento dos povos Ambundu a partir do verbo em Kimbundu *Ku sokana*. Na perspectiva apresentada por este autor, o *ku sokana* ou *sokanamento* é o instituto nupcial mais

adequado para se chegar perto do que chamamos de casamento, sendo o lembamento apenas uma das fases até se chegar ao *KU SOKANA MUHATU* – que é o ato solene da consumação da transferência e entrega da noiva à família do noivo, na casa deste.

E é dentro do instituto nupcial do *KU SOKANA* (casamento) em que coexistem pequenos atos antenupciais e nupciais como o *KU TANGESA* (namorar), *KU BHINGA* (pedir a mão a uma mulher) e o *KU LEMBA* (dar *lembamento*), bem como os «post-nupciais» que chamamos de *KU SENGA* (separação temporária do lar).

### 3.1.O Casamento Civil vs o (a)Lembamento

Conforme assevera Madaleno (2020, p. 210), a definição de casamento sempre suscitou controvérsias doutrinárias, dividindo as opiniões dos autores, com uma corrente defendendo a sua natureza contratual, porque requer o consentimento dos nubentes. Outra linha doutrinária atribui ao matrimônio uma feição institucional, porque imperaram no casamento normas de ordem pública, a impor deveres e a reconhecer direitos aos seus membros, o que limita, sobremaneira, a autonomia privada.

Segundo Coelho & Oliveira (2016) “o casamento consiste no acordo entre um homem e uma mulher feito segundo as determinações da lei e dirigido ao estabelecimento de uma plena comunhão de vida entre eles” (p. 104). Esta é, portanto, a perspectiva seguida no ordenamento jurídico angolano, como se constata da redação do art.º 20.º do CFA - “casamento é a união voluntária entre um homem e uma mulher, formalizada nos termos da lei com vista a estabelecer uma plena comunhão de vida”. Segundo Chicoadão (2015):

O lembamento consiste no ato de entrega, por parte da família do pretendente, de diversos artigos ou dinheiro, à família da pretendida, representando assim o meio jurídico de assunção do compromisso, por um lado, da família da noiva de que aceita a “transferência definitiva” da sua filha para a família ou tribo do noivo e por outro lado, serve de garantia, por parte da família do noivo de que a filha será protegida e aceite na família à qual passa a pertencer a partir daquele acto (p. 135).

Ainda na esteira de Chicoadão, nos povos Ambundu, ao conjunto de artigos, em espécie ou em moeda, com que a família do pretendente presenteia a família da pretendida dá-se o nome de *ilembu*. Este ato, por sua vez, é só uma das fases da constituição do matrimónio, que muito tem sido confundido com o próprio casamento.

Existe uma discussão doutrinal sobre o uso correcto da expressão, alguns defendendo o termo “alambamento”, outros “alembamento”, e ainda há quem, como Valente (1983) citado por Martins e Tavares (2017, pp. 91-92), apresenta o *Ovilombo*

Eugénio Gaspar A. Ginga, *Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento* (para a língua Umbundo), classificando a palavra como um substantivo formado pelo verbo *lamba*, que significa “valores em dinheiro ou géneros dados aos pais da noiva”, e defende que a palavra deveria ser *alombamento* e não *alambamento* ou *alembamento*. Entretanto, para todos os efeitos, nós alinhamos no diapasão de Chicoadão (2015, p. 133), segundo o qual, a expressão mais adequada é *lembamento*, que vem do verbo *Ku Lemba* – dar *ilembu*.

**Foto 1:** Retrato de uma celebração de a/lembamento entre ambundus decorrido no dia 22 de Maio de 2024, em Angola, província de Malanje



**Fonte:** Fotografia Zavenath Paneya

### **3.2.O lembamento não é promessa de casamento, nem é união de fato**

A caraterização do lembamento como mera Promessa de Casamento ou União de Fato tem sido a tendência da maior parte da doutrina angolana. Se tivermos em conta que o lembamento traduz-se numa prática jurídica e cultural anterior ao Código da Família e com caraterísticas muito próprias, isto constitui-se num verdadeiro problema conceitual. Existe já, ao nível da doutrina, uma discussão sobre a caraterização do lembamento como promessa de casamento.

Segundo Altuna (2006, p. 300), do casamento tradicional bantu constam vários preparativos, o qual se costuma dividir em três períodos: o primeiro, que compreende as conversações (vulgo bate portas), no segundo, combina-se o alembamento e, no terceiro, realiza-se o ato de casamento. Assim, o casamento (tradicional) não se esgota num único ato (o lembamento), sendo o lembamento uma mera fase do processo todo, embora seja a mais solene e, constitui *conditio sine qua non* para o casamento. Apegando-se a esta incursão, muitos advogam que o lembamento traduz-se na promessa de casamento.

É assim que Tomalela (2020, p. 10), advoga que o alembamento afirma-se como uma promessa de casamento na medida em que este serve de instrumento jurídico do contrato manifestado através de um ato social e público que legaliza, *prima face*, a futura união que fica salvaguardada pela responsabilidade e compromisso de ambas as partes. Segundo Quiamesso (1999), citado por Raúl (2022, p. 18), o alembamento traduz-se no próprio casamento, pois o lembamento tem um grande significado, é a realização do enlace matrimonial tradicional, parte do profundo conhecimento das tribos pertencentes aos dois jovens que se vão unir. Ainda na senda destes autores, “o lembamento é a união matrimonial acompanhada de uma formalidade ritual que confere o valor jurídico a união segundo o direito consuetudinário” (p. 30). Em relação a esta discussão, o nosso desafio é olhar o lembamento segundo as lentes dos próprios povos de Angola, caracterizando a natureza deste ato dentro do espectro cultural e da consciência jurídica dos próprios povos.

Disto resulta que, embora se possa apresentar o lembamento como uma das fases para a consumação do matrimónio, ele não pode ser tido como mera promessa de casamento por uma simples razão: a promessa de casamento “é o ato pelo qual as partes interessadas prometem, recíproca e livremente, casar e, para tanto, assumem obrigações recíprocas” (Farias & Rosenvald, 2020, p. 92). Diferentemente, no Direito dos povos de Angola, quando ocorre o lembamento, “a mulher lembada é já uma mulher casada, não só no sentido jurídico-costumeiro da palavra, mas efetivamente” (Altuna, 2006, p. 327).

Portanto, o lembamento é a essência do matrimónio. Mesmo o *ku sokana* que é apresentado por Chicoação como o “casamento oficial”, traduz-se simplesmente no ato de a mulher pretendida ir morar com o pretendente depois de cumprida todas as fases anteriores. O lembamento é o ato mais significativo, e, portanto, não pode ser tido como mera promessa de casamento. Há também quem equipara o lembamento à União de Fato, colocando este último como a natureza jurídica do primeiro. Ao que tudo indica, este

Eugénio Gaspar A. Ginga, *Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento* esforço visa fazer uma adaptação forçada do lembamento à realidade normativa que não representa e nem dignifica a consciência jurídica dos povos de Angola.

Vejamos: (i) tal como ficou patente, o lembamento pressupõe um vínculo jurídico-costumeiro próprio, com caráter oficial, formal e determinante da vida conjugal. Já a União de fato, tal como define o Código da Família (artigo 112.º), consiste no estabelecimento voluntário de vida em comum entre um homem e uma mulher, sendo passível de reconhecimento após decurso de 3 anos. O lembamento não é um ritual que precisa de mais outro reconhecimento, pois, para os povos de Angola, é uma verdadeira confirmação e oficialização da manutenção da vida em comum entre homem e mulher.

### **Considerações finais**

Tendo por objetivo compreender a matriz jurídico-antropológica do Direito da Família aplicado em Angola, suas nuances e desencontros em relação aos direitos dos povos de Angola, o presente trabalho académico orientou-se pela necessidade de se reconhecer importância e relevância jurídica de fato à matriz jurídica das relações jurídicas familiares condicentes aos direitos dos povos de Angola, tendo em conta a realidade jurídica plural de que é revestida a ordem jurídica angolana.

Neste estudo, a discussão centralizou-se na caracterização do lembamento como mera Promessa de Casamento ou União de Fato, o que tem sido a tendência da maior parte da doutrina angolana. Referimos que se tivermos em conta que o lembamento traduz-se numa prática jurídica e cultural anterior ao Código da Família e com características muito próprias, isto constitui-se num verdadeiro problema conceitual. Disto resultou que, embora se possa apresentar o lembamento como uma das fases para a consumação do matrimónio, ele não pode ser tido como mera promessa de casamento ou união de fato, pois, a mulher lembada é já uma mulher casada, não só no sentido jurídico-costumeiro da palavra, mas efetivamente.

Esta ilação permitiu considerar que os modelos de Direito são essencialmente resultado da experiência histórica e sócio cultural de cada povo, pois sempre existiu um Direito latente na alma dos povos de Angola, e este Direito precisa ser exposto, estudado, compreendido e incluído na ordem jurídica angolana. Vale acrescentar que os institutos jurídicos encontrados no Direito da Família dos povos de Angola têm sim relevância jurídica, e partem de um Direito autêntico que pertence a uma herança normativa milenar.

Para lá de fundamental, a discussão a respeito da dicotomia entre o casamento e o lembamento nos permitiu demonstrar que o lembamento é a essência do matrimónio



Eugénio Gaspar A. Ginga, *Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento* entre os povos de Angola, pois, traduz-se no ato mais significativo, e, portanto, não pode ser tido como mera promessa de casamento ou união de fato. Finalmente, gostávamos de sugerir que fosse desenvolvido um estudo antropológico e jurídico no âmbito da atual reforma do Direito em Angola, para que haja condições de interação das ordens jurídicas coexistentes no país. Na mesma senda, que fosse iniciado, por parte do poder legislativo, um programa que visasse caracterizar, sistematizar e incluir o alambamento como instituto jurídico no Código da Família.

## Referências

- Altuna, P. R. (2006). *Cultura Tradicional Bantu*. Luanda: Paulinas.
- Angola. Lei n.º 1/88, de 20 de fevereiro - Código da Família
- Angola. Lei n.º 18/21, de 16 de Agosto, - Constituição da República de Angola.
- Angola. Lei n.º 47-344/66, de 25 de Dezembro - Código Civil.
- Chicoadão. (2015). *Direito Costumeiro e Poder Tradicional dos Povos de Angola* (2ª ed.). Luanda: Mayamba.
- Coelho, F. P., & Oliveira, G. (2016). *Curso de Direito da Família*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Farias, C. C., & Rosenvald, N. (2020). *Curso de Direito Civil: Famílias* (12ª ed.). São Paulo: JusPodvim.
- Madaleno, R. (2019). *Manual de Direito de Família*. Rio de Janeiro: Forense.
- Madaleno, R. (2020). *Direito de Família* (10ª ed.). Forense.
- Martins, M. D., & Tavares, A. C. (2017). *Singularidades museológicas de uma tábua com esculturas em. Anais do Museu Paulista*, p.91-101.
- Medina, M. d. (2013). *Direito de Família* (2º ed.). Luanda: Escolar Editora.
- Mussango, J. (2022). *Implicações jurídicas do incumprimento da promessa de casamento no Direito Angolano*.
- Pinheiro, J. D., Coelho, P., & Oliveira, G. d. (2006). *Direito da Família das Sucessões*. Universidade de Lisboa.
- Raúl, T. M. (2022). *A importância do alambamento no casamento tradicional, na etnia dos ovimbundu do kutenda*. Huíla.
- Sousa, M. R. (2002). *Introdução ao Estudo Direito*. Luanda.
- Tomalela, K. L. (2020). *O Alambamento e a relevância jurídica da promessa de casamento. Revista Jurídica Digital JuLaw*, p. 2-10.



Valente, J. F. (1983). *A problemática do património tribal*. Lisboa: Congregação do Espírito Santo.

Recebido em: 15/04/2024

Aceito em: 25/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** GINGA, Eugénio Gaspar Alexandre. Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento vs o (a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.193-205, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Ginga, Eugénio Gaspar Alexandre (ago.2024). Reflexão jurídico-antropológica sobre o direito da família: o casamento vs o (a)lombamento à luz dos direitos dos povos de Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 193-205.



## **Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do Município de Cabinda-Angola**

**Jerónimo Casimiro Tula Gomes \***

**ORCID iD**

<https://orcid.org/0009-0000-0041-1780>

### **RESUMO**

O abastecimento de água emerge como alicerce para construção de comunidades saudáveis e espinha dorsal para o desenvolvimento sustentável das nações. Por isso, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas destacam a importância da água e saneamento como elementos essenciais para alcançar metas globais. Nos corredores da saúde pública, ele assume o papel de guardião contra doenças infecciosas que afligem comunidades vulneráveis. A pesquisa com o tema “Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do município de Cabinda” procurou propor ações de melhoria nos sistemas de abastecimento de água em benefício à saúde pública na comuna. Adoptou-se o método Hipotético-dedutivo e Estatístico, os tipos de pesquisa foram exploratória, descritiva e explicativa, e técnicas como entrevista estruturada, questionário semi-fechados, análise documental e observação não participativa. O diagnóstico revela a predominância de 92,77% casos de malária, levando ao óbito 77,93% (286/367), entre as doenças hídricas, a faixa etária mais acometida foi de 05 a 14 anos, com mais de 30%. Dos 140.521 agregados existentes na comuna, apenas 16,66% têm acesso a rede pública de água. No aspecto ambiental, houve correlação negativa onde 58,7% depositam águas residuais na rua. Todavia, 60,2% dos indagados estão insatisfeitos com os serviços de abastecimento de água. Após a colheita de dados e análise, chegou-se à conclusão que para o alcance dos objetivos, é necessário melhorar o acesso, fornecimento contínuo, qualidade de água; investimento em cobertura de serviços de tratamento de águas residuais, construção de centros de valorização dos resíduos e infraestruturas de abastecimento.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Abastecimento De Água, Saneamento De Águas Residuais, Saúde, População, Desenvolvimento Local.

### **Water supply and its implications on public health in the municipal headquarters of Cabinda-Angola**

### **ABSTRACT**

The water supply emerges as the foundation for building healthy communities and the backbone for the sustainable development of nations. Therefore, the United Nations' Sustainable Development Goals emphasize the importance of water and sanitation as essential elements for achieving global targets. In the corridors of public health, it assumes the role of guardian against infectious diseases that afflict vulnerable communities. The research on the theme "Water supply and its implications on public health in the municipal headquarters of Cabinda" sought to propose actions to improve water supply systems for the benefit of public health in the community. The Hypothetical-Deductive and Statistical methods were adopted, and the types of research were exploratory, descriptive, and explanatory, employing techniques such as structured interviews, semi-closed questionnaires, document analysis, and non-participatory observation. The diagnosis reveals the predominance of 92.77% of malaria cases, leading to a mortality rate of 77.93% (286/367). Among waterborne diseases, the age group most affected was 5 to 14 years, with over 30%. Of the 140,521 households in the community, only 16.66% have access to the public water supply network. In the environmental aspect, there was a negative correlation, with 58.7% disposing of wastewater in the street. However, 60.2% of respondents are dissatisfied with water

---

\* Mestrando em Administração e Desenvolvimento Local e Licenciado em Gestão de Empresa, pela Universidade Onze de Novembro, Faculdade de Economia / Cabinda. E-mail: [tulagomes2011@gmail.com](mailto:tulagomes2011@gmail.com)

supply services. After data collection and analysis, it was concluded that to achieve the objectives, it is necessary to improve access, continuous supply, and water quality; invest in wastewater treatment service coverage, construction of waste valorization centers, and supply infrastructure.

## KEYWORDS

Water Supply, Wastewater Sanitation, Health, Population, Local Development.

### **Ufwenjye ci mazi y bificikya biandi mu m'vingu ci babonso va m'senje nguli va m'senje mamboma ci Cabinda-Angola**

#### **LUSWENJU**

Ufwenjye ci mazi usundukwa dede lisina, buinji tunga zi nsi zike buvinya y lusende m'kukunda-mbusa, buinji monika nyendulu m'twala zi m'toto. Mu ibil'oco, iswisi i'nyendulu m'twala zi M'toto zi Bundana umonisa m'cinzi ke mazi y lusamusu lu bwala dede biuma bi lutwamininu, buinji ubaka nzitukulu ibunda zi nsi zionso. Muna zi nzila zi m'vingu zi babonso, nandi uvitika ikunku ci bungwambu va ntualusu mi m'soongo mi utwila mu bumpali makanda monso maweke bantu. Lukonyo lu m'samu nguli "Ufwenjye ci mazi y bificikya biandi mu m'vingu ci babonso va m'senje nguli va m'senje mamboma ci Cabinda" utomba vanga mambu ma tuumgu va nzuku-ludedenganu i'lu ufwenjye ci mazi mu mbakulu m'vingu ci babonso va m'senje . Ukoya nsalulu y nzila-m'vutu-utuka, y ilandila kundi li usavu, m'pila lukonyo bubá ubangulwa, usônika m'samu y uvisa m'samu , y bundwenju bu salu dede byuvu bi nsundukwilu m'samu mpangulu, nzuku-byuvu nkadu-mbindumunu, indula im'kanda y lubanzeminu lu manga ubá va nkoonga. Lukongo usundulay 92,77% (luvuá y uali ilundambu-muna-nkama), mpolo i'cimbevo ci malária, mu soka lufwá lu 77,93% (286/367) (lusambuali y sambuali ilundambu-muna-nkama; nkama uali y lunana y sambunu/nkama tatu y makumasambunu y sambuali), vana nkoonga bi m'bevu bi kuizilanga mu lupyakunu lu bantu, tonina mu bantu ba kê m'vú tanu ike zitikila ke bana ba kê kumi y m'vú ná, ba kê 30% (makumatatu ilundambu-muna-nkama), mu nkoonga 140.521 (nkama y makumaná bi veve y nkamatanu y makumuali y muntu umweka), mu bana bikalanga vana m'senje , 16,66% (kumi y sambunu ilundambu-muna-nkama) li bantu ba ke m'swá teka mazi ma babonso. Mu mana malele iyalu-nguba, mu mavanga mabi, 58,7% (makumatatu y nana ilundambu-muna-nkama) bi lozanga va nganda mazi ma kê nkenya. Buau, 60,2% (makumasambunu ilundambu-muna-nkama), bisizolanga'kô bu m'pila buna basi mazi beta salila. Buna imana konga civanwa y izi kavanga lukongolulu, izitikya ti, buinji tu vitila vana iswisi, m'cinzi kele, ubongisa mambu ma mazi.

#### **MAMBU MA UM'CINZI**

Ufwenjye Ci Mazi; Lusamunu Lu Mazi; M'vingu; Nsi; Nyendulu M'twala Vama.

## **Introdução**

A água, além de ser um recurso essencial para a maioria das atividades econômicas, como agricultura e indústria, exerce uma influência decisiva na qualidade de vida das populações. Isso é especialmente relevante no que tange ao abastecimento de água e ao saneamento básico, que têm um forte impacto na saúde pública. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o fornecimento de água de qualidade é crucial para controlar fatores ambientais que podem prejudicar o bem-estar físico, mental e social dos indivíduos (WHO, 2022).

A utilização do abastecimento de água e do saneamento como instrumentos de promoção da saúde requer a superação de entraves tecnológicos, políticos e gerenciais, que frequentemente dificultam a extensão dos benefícios às áreas rurais e a diversas localidades urbanas, independentemente de seu porte (Jones & Silva, 2020). Problemas

sanitários globais, como a diarreia, que continua a causar milhões de casos e mortes infantis anualmente, estão intrinsecamente ligados a condições inadequadas de saneamento e ao consumo de água não tratada (UNICEF, 2019). Estudos recentes indicam que a falta de saneamento básico e água potável continua sendo um dos maiores desafios de saúde pública nos países em desenvolvimento (World Bank, 2021).

Em Angola, a situação é particularmente crítica devido a um histórico de baixo investimento no setor de abastecimento de água e saneamento. Problemas persistentes incluem o acesso não universal à água tratada, baixos índices de coleta de esgoto e quase inexistente tratamento de esgoto, além de questões relacionadas a resíduos sólidos e drenagem urbana insuficiente. A falta de ações contínuas de educação ambiental também agrava o cenário (Mendes, 2023).

O artigo em questão, faz uma abordagem sobre o abastecimento de água e suas implicações na saúde pública, olhando pela importância que este bem possui na vida das populações e como o seu acesso em quantidade e qualidade incide na saúde pública e no desenvolvimento da comuna de Cabinda.

De realçar ainda que as constantes irregularidades no abastecimento de água e a falta de acesso à rede pública leva a população a procurar fontes alternativas, cuja pureza da água é duvidosa, o que tem levado o município em geral e a comuna em particular a conhecer sérios entraves no que diz respeito ao desenvolvimento e diversas implicações na saúde pública, oriundas das insuficiências no abastecimento de água, tais como diarreias, disenterias, cólera, giardíase, malária, febre amarela, dengue, sarampo, febre tifoide, infecções na pele, nos olhos, dentre outros.

Diante deste panorama, torna-se relevante apresentar a seguinte questão científica: Como mitigar as implicações na saúde pública oriundo das insuficiências no abastecimento de água na Comuna Sede do Município de Cabinda? Como forma a responder a questão ora apresentada levantamos a seguinte hipótese: A revitalização dos rios urbanos, proteger e tratar águas de abastecimento e evitar uso de fontes contaminadas, fornecer água em quantidade e qualidade adequada, combater insetos transmissores e eliminar condições que possam favorecer criadouros.

Todo trabalho científico é orientado em função dos objetivos que se pretende atingir. Para o presente artigo é apontado o seguinte objetivo: Propor ações de melhoria nos sistemas de abastecimento de água tendentes a mitigação das implicações da saúde pública na Comuna sede do Município de Cabinda. O presente Artigo limitou-se em analisar a problemática do abastecimento de água na Comuna Sede do Município de

Cabinda e as implicações que a mesma pode causar na saúde pública, delimitando em termos espaciais na Província de Cabinda, Município de Cabinda, Comuna Sede, no período compreendido entre 2020 – 2022.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, o artigo foi organizado da seguinte maneira: além da introdução, das conclusões e da bibliografia, o texto apresenta o problema que motivou a pesquisa, as hipóteses formuladas e os objetivos principais. Detalha-se também todo o percurso metodológico adotado, incluindo os métodos, técnicas e tipos de pesquisa utilizados, bem como outros elementos que fundamentam o estudo. A fundamentação teórica aborda a problemática do abastecimento de água e suas implicações na saúde pública. O diagnóstico inclui a análise dos resultados dos questionários aplicados aos munícipes. Por fim, são propostas ações de melhoria nos sistemas de abastecimento de água na Comuna Sede do Município de Cabinda, visando beneficiar a saúde pública

## **1. Abastecimento de água**

O abastecimento de água é um processo fundamental que engloba a captação, tratamento, armazenamento, distribuição e gerenciamento da água potável destinada ao consumo humano, industrial, agrícola e outras necessidades. Consiste em fornecer água de qualidade suficiente para atender às exigências diárias das populações em termos de higiene, hidratação, saneamento e atividades cotidianas.

Para Fox (1972), a água é o composto químico mais abundante no planeta e é indispensável para a vida, sendo caracterizado como um bem incolor, inodor, transparente e insípida. Indispensável ao homem e aos outros seres vivos, a água é suporte essencial dos ecossistemas. A água constitui cerca de 70 por cento do corpo humano e 90 por cento das plantas; a atmosfera contém cerca de 0,9 por cento da quantidade total de água a terra, os oceanos e rios contém 98,5 por cento e o subsolo tem 0,6 por cento (DOMÉNECH, 2001).

A abundância e a carência de água têm tido, através dos tempos, importantes repercussões na evolução dos povos, condicionando a disponibilidade de recursos hídricos o desenvolvimento de civilizações em determinadas regiões do mundo. A repartição da água pelas diversas áreas do planeta foi sempre desigual, mas a utilização pelo homem deste recurso tem contribuído para aumentar a desigualdade desta repartição.

A água é o componente mais abundante nos organismos vivos, sendo um solvente universal, podendo atuar também como meio de transporte de diversas substâncias em escoamento superficial e subterrâneo (LIBÂNIO, 2005). Entretanto, o Ministério da Saúde enfatiza que, como a água faz parte da alimentação humana, pode representar uma importante fonte de transmissão de doenças, isto é, quando não recebe tratamento, muitos microrganismos patogênicos podem ser veiculados pela sua ingestão, além de contaminar os alimentos. Uma baixa qualidade da água representa grande ameaça para a saúde humana, e o abastecimento de fontes inseguras e um inadequado saneamento e higiene, afetam principalmente crianças de países em desenvolvimento (OMS, 2010).

## 2. Tipologia de fontes de água

As fontes de águas naturais podem ser associadas em (4) quatro grupos, cujas características refletem a interação com o meio ambiente: águas superficiais que incluem os rios, lagos e albufeiras, águas subterrâneas, águas de mar e águas das chuvas (ALVES, 2010).

i. **Águas Superficiais:** a) **Rios** - corpos de água em movimento que fluem em uma direção específica; b) **Lagos** - grandes corpos de água parada, muitas vezes de origem natural; c) **Albufeiras (ou Represas)** - Reservatórios artificiais construídos por represamento de rios para armazenar água.

ii. **Águas Subterrâneas:** Incluem poços e fontes subterrâneas, armazenadas em aquíferos e camadas subterrâneas. Essas águas são menos vulneráveis à poluição atmosférica direta e menos suscetíveis a mudanças sazonais e climáticas imediatas, embora possam ser contaminadas por atividades humanas.

iii. **Águas de Mar:** compreendem as águas do oceano e mares. A dessalinização é muitas vezes necessária para tornar a água potável.

iv. **Águas das Chuvas:** capturadas durante eventos de precipitação. A coleta de águas pluviais pode ser uma fonte sustentável para usos não potáveis, como irrigação ou para sistemas de captação de água em áreas residenciais.

### 2.1. Aspectos gerais da qualidade de água

Para satisfazer a procura, o homem recorre às reservas naturais que apresentem água de melhor qualidade. No entanto, a água pura praticamente não existe na natureza, devido à sua capacidade para dissolver diversas substâncias e transportar materiais em



suspensão. Ao modificar a sua composição, a água pode tornar-se um veículo transmissor de doenças e causar prejuízos para o homem.

Na visão de Alves (2010), a qualidade da água destinada ao consumo humano é um aspecto crucial para garantir a saúde da população. Diversos parâmetros são avaliados para determinar se a água atende aos padrões estabelecidos para consumo seguro, como: Parâmetros Físicos: Cor, Turbidez e Temperatura; Parâmetros Químicos: PH e Substâncias Químicas; Parâmetros Biológicos: Micro-organismos Patogênicos, Coliformes Totais e Fecais; Parâmetros Radiológicos: presença de substâncias radioativas que podem representar riscos à saúde; Parâmetros Organolépticos: Sabor e Odor; Parâmetros Microbiológicos, dentre outros.

## 2.2. A água, uma vítima dos poluentes

De acordo com a definição da OMS, a água considera-se poluída quando a sua composição tenha sido alterado por forma a que se torne menos adequada para algumas ou todas utilizações para que poderia servir no estado natural. Esta definição abrange a modificação das propriedades físicas, químicas e biológicas da água ou o lançamento na água de substâncias líquidas, sólidas ou gasosas, susceptíveis de tornar as águas nocivas para a saúde, segurança e bem-estar público, ou impróprias para fins domésticos, comerciais, industriais, agrícolas e recreativos (OMS, 1972). Na visão de (Krantz & Kifferstein, 1997), as principais origens da poluição da água são:

**a)Efluentes domésticos:** Nos países desenvolvidos, os habitantes das grandes cidades consomem cada vez mais água nos cuidados higiênicos e em outros usos domésticos e todas as águas residuais seguem depois para esgoto. Estas águas contêm uma elevada carga orgânica de grandes quantidades de bactérias e vírus.

**b)Efluentes industriais:** A indústria e o seu grande desenvolvimento na segunda metade do século XX é um dos principais fatores de poluição das águas a nível mundial. Uma grande parte das substâncias manipuladas durante o fabrico, o armazenamento, o transporte e mais tarde a utilização acabam por ser descarregadas nos cursos de água (SANTOS, 1984).

**c)Efluentes da agricultura:** As atividades agrícolas são as principais responsáveis pela poluição das águas com sedimentos, pesticidas e nutrientes (essencialmente azoto e fósforo). A quantidade de azoto produzido anualmente para ser usado em fertilizantes atinge atualmente 80 milhões de toneladas e no caso do fósforo é de cerca de 30 milhões de toneladas (CMIO, 1998).

#### **d)Saneamento básico**

Um dos maiores problemas enfrentados pelos países em desenvolvimento refere-se à deficiente provisão de serviços de abastecimento de água e de esgotamento sanitário, que compromete a qualidade de vida da população, degrada o ambiente e é responsável pela ocorrência de diversas doenças de veiculação hídrica. Recentes estatísticas demonstram que 2,6 bilhões de pessoas ainda não têm acesso a instalações sanitárias básicas e 884 milhões de pessoas não dispõem de fontes seguras de água para consumo próprio (OMS, 2010).

#### **e)Saúde pública**

Grande parte dos estudos que têm sido realizados sobre saúde têm utilizado como definição a da Organização Mundial da Saúde de 1947 que preconiza a saúde como o “mais completo estado de bem-estar físico, mental e social” mesmo que ele seja amplo e impossível de ser avaliado, por não considerar seus determinantes e condicionantes. Para a conquista desta condição é fundamental que seja estimulada maior participação dos indivíduos e grupos para identificar suas aspirações, satisfazer suas necessidades e atuar na modificação positiva do ambiente em que vivem.

#### **f)Saúde, promoção da saúde, educação em saúde**

Mais do que um conceito, a promoção da saúde, como uma das estratégias de produção de saúde tem sido vista como um modelo, como um modo de pensar e de operar articulado às demais políticas e tecnologias desenvolvidas no sistema de saúde, que vai contribuir na construção de ações que possibilitam responder às necessidades sociais em saúde da população (CAPRA, 2006). Na visão de Buss (2003), uma efetiva promoção da saúde inclui portanto, como foi dito, uma ação coordenada entre diferentes segmentos da sociedade (governo, população, iniciativa privada, mídia, organizações voluntárias e não governamentais) visando proporcionar situações conducentes à saúde,

bem como assegurar a oportunidade do indivíduo conhecer e controlar os fatores que influenciam a sua saúde para melhorar suas condições de vida.

### g) Doenças hídricas - origem

Para Capra (2006), a água mal condicionada às condições de potabilidade pode ser responsável pela transmissão de uma série de enfermidades ao consumidor. Estas doenças podem ser classificadas em dois grupos, de acordo com o modo de transmissão: primárias e secundárias:

- (i) **Primárias:** são aquelas cujo processo de transmissão tem a água como veiculação principal, ou seja, a água é a principal responsável pela contaminação do indivíduo que se dá, normalmente, por ingestão da mesma quando infectada. As mais conhecidas são: cólera; febre tifóide; febre paratifóide; disenterias bacilares; amebíases.
- (ii) **Secundárias:** são enfermidades em geral endêmicas, cujo agente infeccioso necessita de um hospedeiro intermediário entre o indivíduo portador e o a ser contaminado. Também se enquadram nesta condição as deficiências orgânicas causadas pelo consumo insuficiente ou exagerado de certos elementos necessários ao desempenho de determinadas funções do corpo humano. As mais comuns são: ascaridíases; infecções nos olhos, garganta e ouvidos; cáries; bócio; fluorose; saturnismo; ancilostomose; esquistosomose; poliomielite, hepatite; solitária; leptospirose; tuberculose e infecções generalizadas.

### 3. Metodologia

Neste item descreve-se como foi organizado o desenvolvimento deste estudo, enfatizando-se sua natureza, a classificação e as etapas seguidas para obtenção dos resultados. Segundo Vieira (2004), ao abordar o tema, define a metodologia como uma parte extremamente importante, pois é a partir dela que os tópicos gerais de cientificidade (validade, confiabilidade e aplicação) poderão ser devidamente avaliados. Também evoca especificamente uma relação e uma incursão de natureza explicativa sobre as escolhas metodológicas adoptadas nesta dissertação.

Para a presente artigo, devido a complexidade do objeto a ser estudado e a necessidade de se aprofundar a pesquisa, adoptou-se os seguintes tipos de pesquisa: a) Pesquisa Bibliográfica: que consistiu em rever o material escrito que versa sobre o tema em estudo; b) Pesquisa documental: esta pesquisa permitiu analisar os documentos onde

figuram informações para a caracterização do contexto físico da pesquisa. c) Pesquisa exploratória: serviu de fonte para a formulação de hipótese deste trabalho; a partir dela, fez-se investigações sobre a base teórica que assegura o tipo de ações que devem ser propostas para melhorar a situação no sector das águas e concomitantemente a saúde pública; d) Pesquisa descritiva: esta pesquisa permitiu agrupar os indagados e analisar a similaridade entre os mesmos relativamente aos assuntos que foram abordados neste artigo. Quanto aos instrumentos de pesquisa trabalhou-se com entrevista estruturada e questionário semifechado que permitiu o uso de um guião de questões rigorosamente seguidas. O estudo envolveu 264 agregados residentes na comuna, seleccionados através de uma amostragem aleatória probabilística estratificada intencional.

### **3.1. Análise e interpretação dos resultados do questionário dirigido aos Municípios**

Para melhor análise do trabalho, é inevitável avaliar a percepção, bem como o grau de satisfação dos residentes na Comuna Sede do Município de Cabinda, em relação à qualidade dos serviços de abastecimento de água, saneamento de águas residuais e as implicações da saúde pública oriundas dos sistemas de abastecimento de água.

#### **a) Abastecimento de água**

Dados obtidos do inquérito aplicado à população, demonstram que mais da metade (60,6%) dos inquiridos tem acesso direto à rede de abastecimento de água e 39,4% não têm tal acesso e de maneira a satisfazerem as suas mais variadas necessidades, recorrem a outros meios de abastecimento, sendo que 64% dos indagados recorrem a torneiras “pessoais e de vizinhos com acesso a rede de abastecimento”, 19,3% poços (cacimbas), 13,3% camiões cisternas, 2,3% rios e 1,1% chafarizes.

De realçar que nos últimos anos, com a entrada em funcionamento do novo SAASZ, diversas famílias foram agraciadas com uma ligação de rede de abastecimento pública de água, diferentemente do que se viu nos anos 2021 para baixo. Ainda assim, em algumas zonas (Norte e Centro), o número de populações que recorrem aos furos artesanais para obtenção de água para consumo mesmo tendo acesso a rede pública, é elevado; tal facto observou-se mediante uma visita de rotina nos furos de Simindele (Sr. Spina), furo de Cabassango (Sr. Manuel Gomes), Buco Ngoio (Sr. Benedito) e EMCICA, este último com pouca incidência devido a questão de insalubridade e o primeiro com maior procura, mesmo estando situado a menos de 200 metros de um cemitério. Apurou-

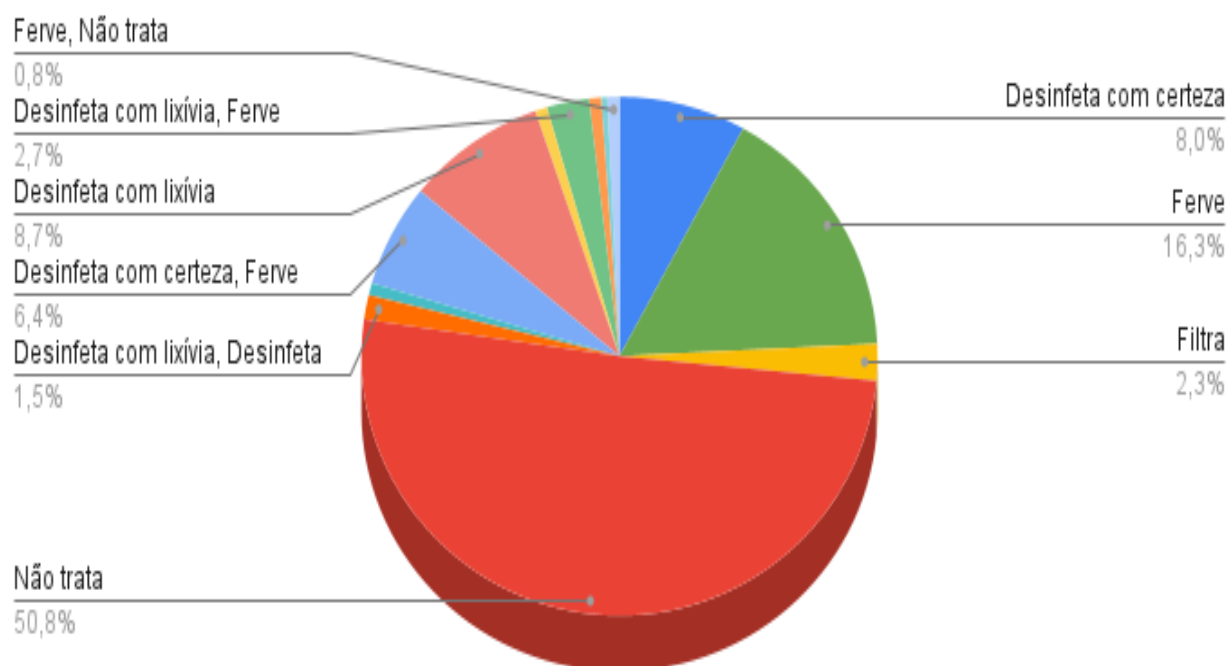
se que essa prática é adoptada devido, sobretudo, às várias desconfianças na qualidade de água fornecida pela Empresa Pública de Águas e Saneamento de Cabinda EP.

## b) Principais fontes de abastecimento de água

No que concerne a frequência sobre o abastecimento de água, 49,6% alegam abastecer água todos os dias, esta percentagem é coberta maioritariamente por indivíduos com acesso à rede pública de água e todos aqueles que recorrem a outras fontes de abastecimento como: poços (cacimbas) e rios, 18,2% declaram abastecer de forma alternada “um dia sim, um dia não”, essa parcela é maioritariamente coberta de agregados que dependem da rede pública ou mesmo cacimbas dos vizinhos, 15,5% diz abastecer uma vez por mês, faz parte desta parcela, aqueles que dependem maioritariamente dos camiões cisternas e parte da população que mesmo possuindo acesso à rede pública, por motivos de várias ordens.

Com destaque do que foi narrado anteriormente sobre as inquietações no que diz respeito a qualidade de água, ainda assim, mais da metade dos inqueridos (50,8%) não trata a água de consumo, o que pode de certa forma, acarretar inúmeras consequências da saúde pública, 16,3% ferve, 8,7% desinfeta com lixívia e 8% desinfeta com certeza, 2,3% filtra e outra parte do inqueridos realizam alguns tratamentos mistos e até mesmo declaram que muitas das vezes não realizam qualquer tratamento.

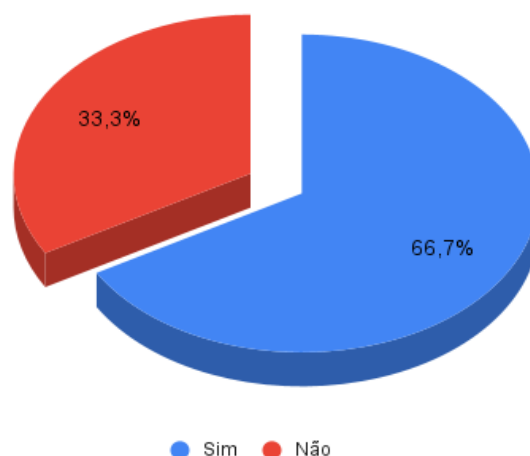
**Gráfico 1 - Tratamento de água para o consumo**



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do inquérito à população.

Mais de 50% dos inqueridos dizem existir em suas residências alguns animais (insetos) como: mosquitos, ratos e baratas (ver anexo 18), que apresentam um risco à saúde pública, sendo que a transmissão de doenças dos animais para o homem pode se dar de forma direta, indireta ou através de vetores, que são seres vivos capazes de transferir um agente infeccioso de um hospedeiro a outro, associado a isso é que 66,7% dos inqueridos, alegam existir focos de contaminação como (latrinas, fossas, cemitérios, charcos, pântanos, dentre outros) a menos de 200m da fonte de captação de água. o que se pode dizer que há uma possibilidade enorme das pessoas estarem a consumir água contaminada.

**Gráfico 2** - Residentes com focos de contaminação próximo de fontes de abastecimento de água



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do inquérito à população

Em uma avaliação baseada na satisfação da qualidade de água de consumo humano abastecida na comuna de Cabinda, dados da amostra em estudo espelham que dentre os usuários, 17% declaram estarem satisfeitos com a qualidade e 83% alegam estar insatisfeitos com a qualidade da água e no que diz respeito aos serviços prestados na camuna sede do município e província de Cabinda, apurou-se que dos 100% dos inqueridos, já 60,2% insatisfeitos e 18,2% muito insatisfeitos. Ora bem, dentro os motivos de insatisfação mais conotados entre os inqueridos, figuram-se os seguintes: falta de acesso a rede de abastecimento público de água, o que leva maior parte dos moradores a recorrerem nas casas das vizinhas ou mesmo em outras fontes de origem duvidosa; as irregularidades e às assimetrias na distribuição de água entre as diferentes zonas; qualidade da água, visto que maior parte diz notar cor, odor e sabor na água abastecida

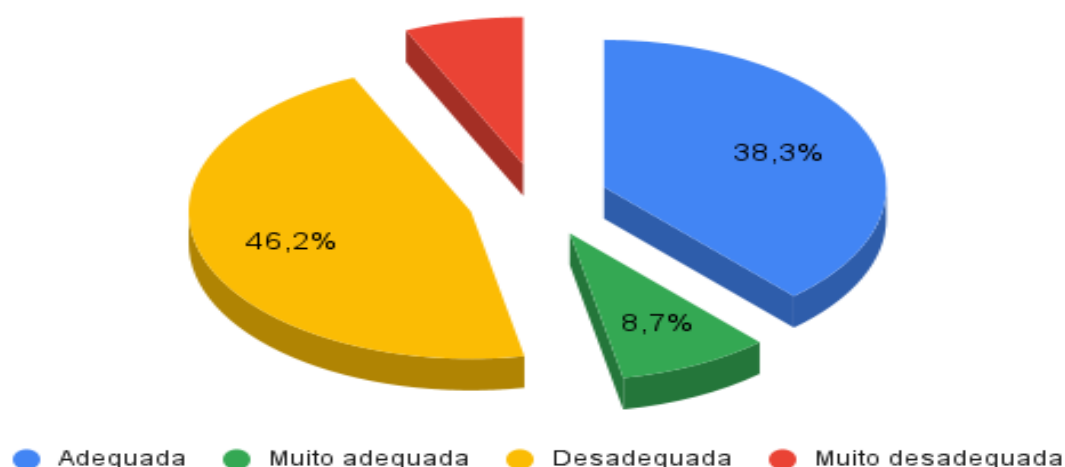


na rede pública; qualidade dos serviços prestados “registra-se muitas reclamações sobre processos burocráticos de ligação de água à nova rede, associado a existência de funcionários que fazem da atividade o seu ganha pão”; ineficiência na expansão da rede, o que aumenta o número de munícipes fora do sistema de abastecimento; dentre outros.

Havendo necessidade de apurar dos indagados sobre os serviços de saneamento, dos 264 inqueridos, apenas 51, correspondente a 19,3% tem acesso a rede de esgoto, 59,8% depositam água na rua e outra parte declaram utilizar os rios, valas e fossas sépticas. O que se pode dizer que existe um défice no abastecimento de água e inexistência do saneamento básico na comuna, com exceção de alguns condomínios.

Sobre a deposição de águas residuais, onde mais da metade da amostra (59,8%) alega fazê-lo pela rua e outras fontes não recomendados, todavia, em esta prática, dos 100% dos inqueridos, 46,2% alegam ser uma prática desadequada, 6,8% muito desadequada, por outro lado, 38,3% dos inquiridos consideram adequada e 8,7% muito adequada (ver gráfico nº3). Ora bem, apesar de 89,7% da amostra apresentar um nível académico aceitável, percebe-se ainda que 47% que representa quase a metade da amostra, não tem noção das questões ambientais, ou seja, não tem noção dos problemas resultantes da falta de saneamento de águas residuais, o que nos leva a dizer que ainda temos muito por trabalhar e velar pela educação, sensibilização e conscientização pública como mecanismos fundamentais para garantir que a população esteja ciente dos riscos associados a deposição inadequada de águas, o que tem causado grandes impactos na saúde pública, no ambiente e nos ecossistemas.

**Gráfico 3 – Adequabilidade dos locais usuais para deposição de águas residuais**



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do inquérito à população

### **3.2.Proposta de acções de melhoria nos sistemas de abastecimento de água na comuna sede do município de Cabinda, em benefício da saúde pública.**

Após diagnóstico minucioso do sector de água e saúde na comuna sede do município de Cabinda, bem como a análise minuciosa das políticas públicas relacionadas a esses sectores e dos inquéritos realizados junto à população local.

Com base no diagnóstico realizado sobre as políticas existentes e nas vozes da própria população, construiu-se um panorama de propostas de ações práticas e impactantes que possam transformar positivamente a realidade do abastecimento de água e, conseqüentemente, a saúde pública em Cabinda.

#### **Melhorar o acesso à água potável na comuna sede**

Como afluído anteriormente, a comuna sede do município de Cabinda tem sérios problemas no nível de cobertura de abastecimento de água, uma vez que de acordo aos dados obtidos até ao momento da presente pesquisa (2022), e em função dos dados do último censo realizado em 2014, o nível de cobertura dos agregados com acesso à rede de abastecimento público de água é de apenas 16,66%, e é crucial aprimorar o acesso ao abastecimento de água, uma vez alcançado este elemento, pode trazer consigo benefícios significativos à saúde pública e ao desenvolvimento da comuna de Cabinda.

Logo, melhorar o acesso à água potável não apenas atende a uma necessidade básica da população residente na comuna sede do Município de Cabinda, mas também é uma ação fundamental para promover a saúde pública, o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida, na medida em que isto pode criar um ambiente propício para o crescimento económico, a educação, a igualdade de género, entre outros. Neste caso, é possível atingir a melhoria ao acesso a água potável na comuna, por meio de adoção ou implementação de algumas estratégias como:

**a)Construção e/ou melhoramento das infraestruturas de abastecimento de água:** a comuna possui um total de 16 sistemas de abastecimento de água, desde as ETAs e PSAs, todavia, mais de 90% destes sistemas encontram-se paralisados devido sobretudo o estado das infraestruturas, e de modo a fazer face as suas zonas de abrangência, foram conectados ao novo Sistema de Abastecimento de Água de Sassa Zau (SAASZ), logo, é necessário construir/melhorar sistemas de abastecimento, como poços, sistemas de distribuição e redes de tubulação.

Algumas iniciativas que podem ser consideradas para a implementação eficaz desta estratégia: avaliação das necessidades; mapeamento da comuna; engajamento comunitário; desenvolvimento de projetos; e monitoramento contínuo.

**b)Gestão Sustentável dos Recursos Hídricos:** é necessário a implementação de práticas para a gestão sustentável dos recursos hídricos, incluindo a proteção de nascentes, rios e outros corpos de água. É necessário que se faça uma avaliação cuidadosa dos recursos hídricos disponíveis na região. Isso inclui a identificação de fontes naturais, como rios e lençóis freáticos, e compreensão das condições climáticas locais bem como a implementação de regulamentações para evitar a poluição da água por produtos químicos, resíduos industriais, esgoto e outras formas de contaminação.

Devem ser elencadas algumas iniciativas que uma vez adoptadas ou implementadas, podem alcançar a gestão sustentável dos recursos hídricos: avaliação da disponibilidade de água; monitoramento da qualidade da água; zoneamento hídrico; conservação de bacias hidrográficas e legislação e políticas.

**c) Educação e Conscientização:** para enfrentar a escassez e importância da água, programas educacionais abrangentes são essenciais. Essas iniciativas não só transformam mentalidades na comunidade, mas também melhoram o acesso à água. O primeiro passo é desenvolver programas educacionais adaptados às necessidades locais, envolvendo especialistas em recursos hídricos, educadores e líderes comunitários. Eles colaboram para criar materiais informativos, workshops e atividades interativas que destacam a importância da água para a saúde e ensinam técnicas de conservação e uso responsável deste recurso vital.

### **3.3.Melhorar a quantidade de água “fornecimento contínuo”**

Fornecer água em quantidade adequada é essencial para a vida humana, o meio ambiente e diversas atividades económicas. Na comuna Sede do Município de Cabinda, parte da população reclama da falta de fornecimento contínuo de água, devido ao crescimento populacional não acompanhado pela infraestrutura de abastecimento e problemas nas redes de distribuição, muitas das quais ultrapassaram sua vida útil. Garantir o fornecimento contínuo de água é crucial para evitar o uso de fontes de água duvidosas, que trazem graves problemas de saúde pública e impedem o progresso da comunidade. Partindo do pressuposto que o fornecimento contínuo de água envolve uma

abordagem abrangente que compreende aspetos técnicos, gerenciais, sociais e ambientais; é necessário que se adopte estratégias viáveis e adequadas como:

**a)Aspeto Técnico:** melhorar o fornecimento contínuo de água na comuna sede do município de Cabinda requer uma abordagem técnica abrangente e inovadora. Vários aspetos técnicos desempenham um papel crucial nesse processo, como: monitoramento remoto e sensores e eficiência energética

**b)Aspeto Gerencial:** a melhoria do fornecimento contínuo de água capaz de promover à redução das implicações da saúde pública na comuna de Cabinda exigem uma gestão eficiente e estratégica, capaz de criar um ambiente sustentável e seguro. Essas práticas gerenciais não apenas abordariam as necessidades imediatas, mas também contribuiriam para o bem-estar a longo prazo da população. Dentre várias iniciativas que podem ser elencadas a nível gerencial, abordar-se-ão três (3) para melhor compreensão: **Sistemas de gerenciamento integrado, planos de contingência e parcerias e cooperação intersetorial.**

**c)Aspeto Social:** melhorar o fornecimento contínuo de água não apenas compreende os aspetos técnicos e gerenciais, mas também sociais e é aspeto fundamental para promover a saúde pública em relação a doenças hídricas, uma vez que se requer uma abordagem integrada onde o homem aparece como elemento fundamental com habilidades para criar soluções mais sustentáveis, culturalmente relevantes e adaptadas às necessidades específicas de cada comunidade. Entre várias possíveis iniciativas que podem ser elencadas a nível social, abordaremos dois (2) para melhor compreensão: **Tarifação socialmente justa e educação ambiental.**

**d)Aspeto Ambiental:** assuntos relacionados ao aspetos ambientais desempenham um papel fundamental na promoção do fornecimento contínuo de água e na proteção da saúde pública, um dos casos registados nos últimos tempos em Cabinda e quem tem suscitado inquietações por parte da população residente na comuna sede e não só, é a mudança registada no rio Lucola após os projetos de requalificação que mudaram a disponibilidade “o caudal” e a qualidade de água do rio que serve de fonte de captação para a ETA Lucola, que sustenta parte da cidade de Cabinda. Sendo assim, é importante que se estabeleça iniciativas capazes de mitigar esta situação, e dentre as mais destacadas, podemos apresentar as seguintes: **Conservação de ecossistemas aquáticos e avaliação de impacto ambiental.** O acesso a uma fonte contínua de água potável e segura é essencial para a saúde pública, na medida em que este ajuda a

prevenir doenças transmitidas pela água, como cólera, diarreia, hepatite A, febre tifoide, dentre outras.

### 3.4.Melhorar a qualidade de água

Dados obtidos dos questionários dirigidos pela população da comuna Sede do Município de Cabinda, demonstram existir uma série de inquietações sobre a qualidade de água abastecida pela rede pública, levando-os inúmeras vezes, a recorrer à fontes alternativas mencionados anteriormente, e das inquietações mais registadas, estabeleceu-se estratégias intercaladas, tendentes a mudar o quadro atual sobre a qualidade de água:

**a) Estratégias de ordem estética (correção de cor, odor e sabor):** como se pode ver no capítulo anterior, existem inúmeras inquietações quanto a cor, odor e sabor na água consumida, o que contraria a ideia defendida por Alves (2010), nas suas alíneas a) e b). Sendo assim, é fundamental que se considere este elemento, aplicando melhorias significativas na qualidade de água para consumo humano.

De modo a mudar ou mitigar este panorama que possui uma incidência direta com a saúde pública e desenvolvimento da comuna de Cabinda, é indispensável as avaliações detalhadas para compreender as fontes desses problemas e para desenvolver medidas corretivas eficazes como: a) Para corrigir a cor indesejada da água, devem ser implementadas tecnologias de tratamento avançadas, como processos de coagulação e filtração, capazes de remover partículas suspensas, minerais e compostos orgânicos responsáveis pela coloração indesejada, garantindo que a água atendesse aos padrões estéticos aceitáveis; b) Para abordar o odor desagradável, devem ser implementados sistemas de tratamento específicos destinados a neutralizar substâncias químicas voláteis responsáveis pelo mau cheiro, isso inclui a introdução de tecnologias como carvão ativado e processos de aeração; e c) A correção do sabor é alcançada por meio de processos de desinfecção cuidadosos e a introdução de práticas de controle de qualidade.

**b) Estratégias de ordem sanitária:** um dos principais problemas no abastecimento de água na comuna é a questão sanitária, destacando-se altas taxas de reclamações de consumidores devido à ineficiência do fornecimento contínuo e preocupações com a qualidade do produto. Para mitigar essas preocupações e melhorar a satisfação das comunidades, é crucial implementar práticas rigorosas de monitoramento e controle da qualidade da água em todas as etapas do ciclo de abastecimento. Isso inclui

coleta de amostras em diferentes pontos do sistema e análises laboratoriais abrangentes para garantir a segurança e a adequação da água consumida.

**c) Estratégia de ordem ambiental:** Na comuna de Cabinda, é comum a população utilizar fontes de abastecimento como cacimbas e rios, além de armazenar água em recipientes que podem perder propriedades e favorecer a contaminação. Práticas que comprometem a qualidade das fontes de água, como no caso do rio Lucola, são observadas. Para melhorar essa situação, podem ser adotadas ações ambientais como o plantio de árvores, preservação de áreas verdes, promoção de práticas agrícolas sustentáveis, gestão sustentável de resíduos, uso de fontes de energia renovável, conservação e reuso da água, proteção de mananciais e monitoramento da qualidade da água. Essas medidas visam identificar e prevenir problemas ambientais e promover a conscientização pública.

## Conclusão

Após a análise, interpretação e discussão dos resultados ilustrados no corpo da presente pesquisa e subsidiados de modo teórico-prático, chegou-se às seguintes conclusões: No que concerne a análise da incidência de políticas públicas de abastecimento público de água na comuna sede do município de Cabinda, ficou provado através da análise dos programas do governo para o período 2017-2025, para a materialização das políticas traçadas no setor de água, principalmente as existentes no Programa Nacional de Monitorização da Qualidade da Água para Consumo Humano e Planos Directores de Abastecimento de Água e Saneamento de Águas Residuais das Cidades Capitais de Província e das Sedes Municipais, os mesmos têm uma incidência incipiente ou pouco expressiva, que leva o setor a não apresentar os resultados que dela se espera;

Relativamente a caracterização do setor de água na comuna sede, observou-se que possui potencialidades (pontos fortes e oportunidades) para o exercício da atividade de abastecimento público de água que vão desde a disponibilidade de água (rede hidrográfica com vários rios, e seus afluentes, lagoas e pântanos) e estações de tratamentos em vários cantos da cidade bem como um elevado índice de demandantes pelos serviços.

Todavia, apresenta de igual modo, um elevado índice de constrangimentos (fraquezas e ameaças) como a fraca cobertura dos serviços de abastecimento público de água “até ao momento apenas 16,66% (23.417/140.521) tem acesso a água”, elevado



número de avarias nas redes de distribuição de água, estado precário das infraestruturas de abastecimento, inquietações diversas sobre a qualidade da água, tal constatação foi comprovada quando mais da metade (80,7%) dos inquiridos declararam haver cor, odor e sabor na água consumida, o que tem levado parte da população a recorrer à alguns furos de água. Associado a isto, comprovou-se que a instituição gestora, não realiza análises de parâmetros de tratamento de água, uma vez que os aparelhos encontram-se paralisados a mais de 10 anos e 100% dos seus técnicos alocados na produção, distribuição, análise e controlo de água, não têm formação na área em que trabalham. Essa situação não apenas afeta a saúde e o bem-estar dos cidadãos, mas também pode ter impactos económicos e sociais significativos;

Da análise efetuada sobre o setor da saúde na comuna sede, constatou-se que: a) existe um número bastante baixo de hospitais, centros e postos de saúde; b) o número de técnicos de saúde também é bastante baixo, comparativamente com a demanda; c) existe uma escassez em termos de recursos “humanos, tecnológicos e equipamentos, infraestruturas físicas, suprimentos médicos, financeiro e administrativo”; d) o quadro epidemiológico em relação à doenças hídricas como “ a malária, doenças diarreicas agudas, anemia, dentre outros”, é bastante alta e tem sido a principal causa de morte na comuna; e e) o sistema de saúde local prestado em hospitais, centros e postos médicos públicos na comuna é bastante débil, o que tem levado a população, recorrer nos hospitais privados e outros ainda em países vizinhos (RDC e RPC) em busca da solução;

Das análises efetuadas pela população ficou provado que: a) mais da metade dos indagados (80,7%) reconhece que a água advinda do abastecimento público possui características anormais; b) 90,2% dos inquiridos têm noção que a água não tratada pode acarretar sérias implicações à saúde pública, mas ainda assim, 50,8% não trata água para consumo; c) mais da metade (59,8%) dos inquiridos fazem a deposição de água em locais não adequados, todavia, por desconhecimento dos impactos ambientais e da saúde pública que podem advir desta ação, 38,3% e 8,7% da população inquirida consideram-na adequada e muito adequada, respetivamente;

As ações propostas contemplam um passo bastante pertinente intitulado “ações voltadas para o melhoramento dos sistemas de abastecimento de água em benefício da saúde pública”, que uma vez implementadas de forma integrada, podem trazer impactos positivos na saúde pública. Tal como se observa, o objetivo macro desta pesquisa foi alcançada e concomitantemente válida a hipótese levantada, pois as ações propostas se forem aplicadas certamente melhorarão os sistemas de abastecimento público de água e

a saúde pública, também impulsionarão o desenvolvimento económico e social da comuna, permitindo, até, o surgimento de novos postos de trabalho, preservação do meio ambiente, dentre outros benefícios.

## Referências

- ALVES, C. (2010). **Tratamento de águas de abastecimento**. 3.ed. Publindústria, Edições Técnicas. Lisboa.
- BUSS, P.M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência, saúde coletiva**, Rio de Janeiro. Vol.5, nº1, p.163-177.
- CAPRA, F. (2006). **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 26. ed. São Paulo: Cultrix Editora.
- CMIO (1998). **O oceano – nosso futuro: Relatório da Comissão Mundial Independente para oceanos**. Expo 98 e Fundação Mário Soares (Eds.), Norprint, Artes Gráficas, Lisboa.
- DOMÉNECH, F., (2001). **Água. Suplemento especial do jornal**. “Público” de 1 abr.
- FOX, S. C. S., (1972). **Water – a study of its properties, its constitution, its circulation on the earth and its utilisation by man**. Greenwood Press Publishers, Connecticut.
- JONES, P., & Silva, M. (2020). Promoting health through water and sanitation initiatives. **Journal of Public Health Policy**, 32(4): 345-359.
- KRANTZ, D. ; KIFFERSTEIN, B., (1997). **Water pollution and society**. John Wiley and Sons, Nova Iorque.
- LIBÂNIO, M. (2005). **Fundamentos de qualidade e tratamento de água**. São Paulo: Átomo.
- MENDES, A. (2023). Water and Sanitation in Angola: challenges and opportunities. **African Journal of Environmental Science and Technology**, 18(1): 22-35.
- OMS. (1972). **Health hazards of the Human Environment**. World Health Organisation (Ed.), Genebra.
- SANTOS, M. A. (1984). **Utilização da água na indústria**. Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Lisboa.
- VIEIRA, J.M.P. (2004) Gestão de riscos em água para consumo humano. In **Actas do XI Simpósio Luso-Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental**. Natal-Brasil.
- WORLD BANK. (2021). **World Development Report 2021: Data for Better Lives**. Washington, DC: World Bank. Retrieved from World Bank Website

WHO. (2022). **Guidelines for Drinking-water Quality**: Fourth Edition Incorporating the First and Second *Addenda*. Geneva: World Health Organization.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2010). **O Direito à Água**. Fact sheet N.º35.

Disponível em:

[http://www.un.org/waterforlifedecade/pdf/human\\_right\\_to\\_water\\_and\\_sanitation\\_media\\_brief\\_por.pdf](http://www.un.org/waterforlifedecade/pdf/human_right_to_water_and_sanitation_media_brief_por.pdf). Acesso: 05 de abr. 2023.

UNICEF. **Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene: 2019. Update and SDG Baselines**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/progress-drinking-water-sanitation-and-hygiene-2019>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Recebido em: 05/03/2024

Aceito em: 16/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** GOMES, Jerónimo Casimiro Tula. Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do município de Cabinda. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p. 206-225, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Gomes, Jerónimo Casimiro Tula (ago.2024). Abastecimento de água e suas implicações na saúde pública na comuna sede do município de Cabinda. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 206-225.

## Práticas discursivas dos anúncios publicitários do Hipermercado Candando: uma análise além do óbvio

Ivandro Buila \*

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-4463-901X>

### RESUMO

A presente pesquisa, cujo tema é “práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando: uma análise além do óbvio”, propõe-se a analisar os anúncios publicitários do hipermercado Candando, com base na Análise de Discurso de linhagem francesa, iniciada por Pêcheux, por volta dos anos 1960. O referido artigo é composto por duas sessões, contendo, na primeira, a parte pré-textual, na qual consta o tema e o resumo; na segunda, a parte textual, onde, numa breve introdução, expusemos, de forma sucinta, o assunto, o objeto de estudo, os objetivos, a relevância e o problema de pesquisa. Nessa mesma sessão, desenvolvemos os conceitos fundamentais da Análise de Discurso e uma breve narrativa dos anúncios publicitários, de modo a enquadrar o nosso tema no referido campo científico, trazendo conceitos baseados, fundamentalmente, nos pressupostos teóricos de autores como Pêcheux (1995), Orlandi (1999, 2007) e De Souza (2017). Para análise, enumeramos 5 anúncios do hipermercado Candando, publicados entre 2021 e 2022, e na sequência, utilizamos o método hipotético-dedutivo, que nos permitiu concluir que as práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando são produzidas para além da intenção comunicativa do enunciador e essas estão constituídas por ideologias, na sua maior parte, ocidentais, que afetam os sujeitos na produção dos discursos, conforme detalhado ao longo da análise. Outrossim, verificou-se que as palavras não expressam apenas ideias e pensamentos, mas também os ocultam e que os anúncios do hipermercado Candando revelam, de forma implícita, aspectos relevantes da sociedade angolana.

### PALAVRAS-CHAVE:

Práticas Discursivas; Anúncio Publicitário; Enunciador; Enunciatório

**Elombolwilo lyo londaka vye lungulo vyokulekisa lyo citanda lyo Candando:  
Ekonomwiso limwe lyasunguluka.**

### ONDUKO YASWAPO:

#### ONIMBU

Ocipama eci, lohango eyi ndeti: *Elombolwilo lyo londaka vye lungulo vyokulekisa lyo citanda lyo Candando: Ekonomwiso limwe lyasunguluka*, likwete onjongole lyo kulombolola alungulo vyokulekisa lyo citanda lyo Candando konepa lye konomwiso lyo londaka lye limi lyo francês, lina lyafetikiwa la Pêcheux kulima wo 1960. Ocipama eyi, likwete olohango vivali, kohango lyatete tusanga *ocipama cetu kwenda onimbu*, kohango lya vali, twalombolola ombangulo lyo cipama eyi ndeti, onjongole, esilivilo kwenda ocitangi lyo cipama eyi. Omo lyaco, twanyanyumula elombolwilo lyo londaka kwenda alungulo vikapiwa vatapalo, volokololo kwenda akamukwavo, oco tusitulwile ocipama cetu kupange owu ndeti, okutwala alombolwilo amwe ndeci lya Pêcheux (1995), Orlandi (1999, 2007) kwenda lya Souza (2017). Ke konomwiso eyi, twakapako alungulo atâlo (5) lyo citanda lyo Candando, vyakapiwa kulima wo 2021 kwenda 2022, okwamako, twatavaya lesokiyo lyaleluka, oloya yaca ukulihiso wo cipama cetu, muna twakulihisa okuti, Elombolwilo lyo londaka vye lungulo vyokulekisa lyo citanda lyo Candando, vilingiwa kocisimilô cokuvangula

---

\* Mestrando em Língua Portuguesa, na Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto (FHUAN), Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, pela referida Universidade. Foi professor monitor da cadeira de Análise de Discurso, na FHUAN. E-mail: [ivandrojacintob@gmail.com](mailto:ivandrojacintob@gmail.com)

kwomunu kwenda vikwete ovisimilô alwa vyo lofeka vyo vindele kwenda komanu vayongola okusyetulula, ndomo twacilombolola ko cipama cetu. Cikwavo, twamôla okuti, olondaka kavilekisa lika ovisimilo kwenda eci tusokolola, pole viselekavo kwenda, alungulo lyo citanda lyo Candando vilekisa ovilinga visilivila konepa ya lungulo kwomanu kofeka yetu yo Ngola.

## **OLONDAKA-VYAVELAPO**

Elombolwilo lyo londaka; Alungulo vyokulekisa; oyevalisa; okuyevalisiwa

### **Introdução**

Todo o hipermercado tem como preocupação atrair consumidores para si, e para isso, os enunciadores utilizam a linguagem publicitária. Todavia, nesse processo de produção de anúncios, o enunciador não chega a transmitir, por meio das palavras que usa, toda a informação contida nesses, pois algumas informações dependem do meio exterior ou permanecem implícitas nos referidos enunciados.

Ademais, eventualmente, temos nos deparado com um número variável de textos do hipermercado Candando, que nos movimentam para a aquisição de um bem ou serviço, muitas vezes distante das nossas necessidades, no entanto, uma simples leitura nesses textos apenas nos permite perceber aquilo que o texto literalmente diz, ou então, permite-nos apenas fazer uma análise superficial do texto, tais como encontrar erros gramaticais ou explicar aquilo que o sujeito quis dizer, contudo, há outros elementos além das palavras que movimentam o enunciatário. Isso implica dizer que a língua não é transparente e que os significados das palavras ou das frases não transmitem tudo; nos anúncios, há sentidos que são ideológicos e sóciohistóricos.

Por essa razão, a língua passa a ser um fenómeno que deve ser estudado, não só com atenção ao seu sistema interno, enquanto conjunto de signos desenvolvidos por uma determinada comunidade, mas também, enquanto veículo ideológico. Essa parte implícita ou extratextual, que também podemos chamar de não-dito, é o que mais interessa para a Análise de Discurso. Entretanto, a presente pesquisa tem como objetivo a analisar os anúncios publicitários do hipermercado Candando, com base na Análise de Discurso de linhagem francesa. Ademais, enumerar os anúncios publicitários do referido hipermercado, descrever os seus sentidos e efeitos e explicar as construções ideológicas contidas nos referidos anúncios.

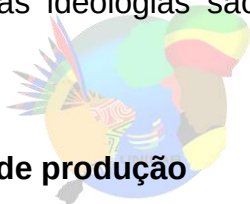
Por outra, esta pesquisa justifica-se pelo facto de permitir um olhar aprofundado aos textos selecionados, pois esta expõe ideologias ocultas nesses, a fim de tornar o leitor consciente de que nem tudo o que é prática comum é natural, mas sim, naturalizado por convenções que, por meio de regras anónimas, influenciam as relações sociais. Da

mesma maneira, este trabalho contribui para o desenvolvimento da visão crítica dos acadêmicos da área das ciências da linguagem, permitindo analisar a língua de um modo particular, não só com atenção ao seu sistema interno (morfológico, sintático ou lexical), mas também, tendo em conta a sua exterioridade.

## **1.Fundamentos teóricos: Práticas discursivas**

Todos os dias, desde o levantar da cama até ao retorno a ela, um homem pratica ações repetidas, ou pelo menos, já praticadas por outros. Portanto, dentre essas práticas, todas as convencionais constituem aquilo que chamamos de práticas discursivas. Segundo Spink e Gimenes (1994), práticas discursivas são as diferentes maneiras que as pessoas, através do discurso, ativamente, produzem realidades psicológicas e sociais.

No mesmo sentido, Rosa, Tureta e Brito (2009) definem práticas discursivas como linguagem em ação, significando a forma com a qual as pessoas produzem sentidos e tomam posições nas relações quotidianas. Portanto, analisando essas afirmações, é fácil percebermos que práticas discursivas são práticas sociohistoricamente determinadas, ou, de outro modo, a maneira como as ideologias são materializadas nos textos ou nas práticas sociais.



### **a)Interdiscursividade e condição de produção**

Para a Análise de Discurso, tudo o que o sujeito produz já foi produzido em algum lugar, num outro momento e numa determinada circunstância. Mesmo as palavras que um indivíduo usa não são só dele, elas significam na história, o que é dito noutro sítio, também significam no que dizemos. É neste quadro que entra a questão da interdiscursividade, como vemos nas palavras de Eni Puccinelli Orlandi: “Interdiscursividade é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (Orlandi, 1999, p.33).

Pêcheux (1995) define interdiscursividade como a memória do dizer, o exterior constitutivo do discurso, isto é, o lugar de onde se constituem os objetos do saber. Por outra, a condição de produção engloba o sujeito e a situação, conforme afirmam Orlandi (1999), Rodrigues e Dellagnelo (2013). Isso tem a ver, por um lado, com o contexto imediato no qual o discurso é produzido, isto é, as circunstâncias da enunciação, e por outro lado, com o contexto sociohistórico em que o discurso é produzido. Em concordância com isso, Leão (2011) diz que a condição de produção é o tecido histórico-social que constitui um texto. Sendo assim, podemos perceber unanimidade nas

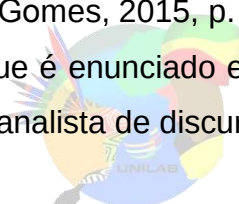


afirmações desses autores e podemos dizer, de forma sucinta, que condição de produção é o contexto em que se produz o discurso.

### **b) Dito e não-dito**

Para além dos elementos explícitos presentes num texto e que determinam o que o texto diz, há elementos extratextuais que, implicitamente, dizem alguma coisa no texto. Esses elementos que, geralmente, são históricos e ideológicos, é o que chamamos de não-ditos. Silva et al. (2009) definem não-ditos como dizeres implícitos que apresentam sentidos no texto. Para Gomes (2015), o dito é definido como tudo o que foi explícito pelos sujeitos em seu processo de comunicação e de diálogo, quer seja verbalmente ou por outras vias. O não-dizer, por sua vez, possui seu sentido na relação com o dizer, mas não se mostra explicitamente.

Em relação a isso, Gomes, citando Pêcheux (1996), ainda afirma que “o não-dito só pode ser alcançado através do que ele chama de (...) condições de produção do discurso. Para este autor, o não-dito é a definição de uma “ausência específica daquilo que está presente em outro lugar.” (Gomes, 2015, p. 5). Com isso, seguramente podemos perceber que o dito é tudo aquilo que é enunciado e o não-dito é o sentido, aquilo que o enunciado não explicita, cabendo o analista de discurso identificá-lo.



### **b) Ideologia e sujeito**

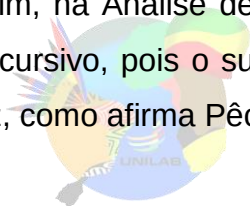
Um dos pontos cruciais da Análise de Discurso é a relação entre ideologia e sujeito. Como pode se verificar, cada sociedade constitui-se num sistema e, como tal, ela é composta por diferentes estruturas; as igrejas, as escolas, os sindicatos, os partidos políticos, as instituições públicas e privadas e outros são estruturas sociais que constituem esse sistema que chamamos de sociedade. Neste sentido, cada indivíduo é, de forma sutil, conduzido a exprimir-se em função do sistema em que ele está inserido. Portanto, essa memória social que orienta o indivíduo no seio em que ele se insere é o que chamamos de ideologia.

Segundo Barros (2002), a ideologia é um conjunto lógico e sistemático de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e preservam aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Do mesmo modo, Gallo (1999) entende ideologia como uma força material que se entranha nas estruturas subjetivas pré-conscientes de cada

indivíduo, fazendo com que ele reproduza em todos seus actos - do pensar ao escovar os dentes, do trabalhar profissionalmente ao relacionamento amoroso - a estrutura da máquina social de produção em que ele está inserido.

Quanto ao sujeito, este é o indivíduo assujeitado a uma ideologia. E em concordância com isso, Pêcheux diz: “*Sujeito é um indivíduo interpelado pela ideologia*”. (Pêcheux, 1995, p. 155). Por essa razão, o autor ainda afirma que não há sujeito sem ideologia e não há ideologia sem sujeito; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Com isso, o autor pretende explicar que o sujeito não é o indivíduo, literalmente falando, mas é a posição social que ele toma produzindo discursos, de tal sorte que um mesmo indivíduo pode ocupar variadas posições sociais, tais como a de pai, de filho, de ativista, de médico, de estudante, de político e outras.

Podemos comprovar isso com as ideias de Foucault (2006), ao afirmar que o sujeito é a posição que o indivíduo deve e pode ocupar para ser sujeito do que diz. Isto é, o sujeito não é o indivíduo, propriamente dito, mas é o resultado da transformação ideológica do indivíduo. Sendo assim, na Análise de Discurso, não se pode confundir o sujeito gramatical com o sujeito discursivo, pois o sujeito aqui tratado é um personagem caracterizado por tudo o que produz, como afirma Pêcheux (1995).



## 2. Anúncio publicitário

A linguagem publicitária é uma forma de comunicação muito recorrente nos dias atuais, fruto da forte influência que o capitalismo desempenha entre as sociedades atuais. Ela serve-se de várias modalidades visuais ou auditivas, como *spot*, cartazes, anúncios, *outdoors*, revistas, com a finalidade de atrair o público-alvo. No entanto, para o nosso trabalho, tomamos apenas o anúncio publicitário como nosso objeto.

Morais e Rodrigues (2013) definem anúncio publicitário como meio que estabelece uma ligação entre a oferta, o produto e o sujeito, visando atender os desejos do sujeito e esperando que o mesmo reaja de maneira positiva aos apelos do anúncio, por meio de elementos subjetivos, emocionais e ideológicos.

Para De Souza (2017), o anúncio publicitário é uma mensagem que visa exercer ação psicológica sobre os receptores, para conseguir deles uma mudança comportamental em relação ao objeto oferecido: uma ideia ou um serviço. No mesmo sentido, Canhinguquine (2018) afirma que o anúncio publicitário procura chamar a atenção, despertar o interesse, provocar o desejo, levar à memorização e desencadear a

ação do público-alvo. Essas afirmações levam-nos a ver o anúncio publicitário como um gênero textual que tem como finalidade atrair, por meio de variados recursos expressivos, a atenção dos consumidores para aquisição de um bem ou de um serviço.

### a) Características dos anúncios publicitários

Tal como já referimos, o anúncio publicitário é um gênero que tem por finalidade atrair a atenção do leitor para um bem ou serviço. Usando a linguagem publicitária, este trata da manipulação, pois publicitar é tentar convencer o público-alvo a adquirir a oferta; semelhante ao que se verifica nos discursos políticos e até nos religiosos.

Segundo Moraes e Rodrigues (2013), a linguagem publicitária é carregada de intenções, nas quais objetivam persuadir o sujeito de modo que o mesmo, por meio dessa linguagem, seja convencido a mudar a sua atitude diante do produto ou ideia vendida. Por isso é que se considera a publicidade como linguagem sedutora, que ao apropriar-se dos variados recursos, seduz o sujeito, implantando a ideia de que necessita de determinado produto, mesmo quando esta necessidade não é real.

Eis algumas características alistadas dos anúncios publicitários, segundo De Souza (2017): uso de título e subtítulo; linguagem simples e objetiva; criatividade, humor e diversão; argumentação; uso de figuras e vícios de linguagem; uso de rimas, estrangeirismos ou polissemia; função apelativa ou emotiva; uso de logotipo e *slogan*; uso de frases exclamativas ou vocativas; uso de imagens; expressões onomatopaicas; neologismos, flexões novas ou estruturas sintáticas não lineares; verbos no imperativo ou no infinitivo.

**Figura 1:** Ilustração das características de um anúncio publicitário, com a descrição baseada nas características



**Fonte:** De Souza (2017)

### **b) Hipermercado Candando**

De acordo com o portal oficial do Candando (<http://www.candando.com>), Candando é o nome atribuído aos supermercados e hipermercados da empresa CONTIDIS, Lda, é uma marca de distribuição moderna de capital 100% angolano, onde se encontram variedades de produtos de origem angolana e não só, desde os produtos alimentares e não alimentares e muito mais serviços, oferecendo uma experiência única de consumo em Angola e conquistando um novo nível de qualidade e sofisticação.

Actualmente, conta com três hipermercados distribuídos em Morro Bento, Talatona e Viana e três supermercados no centro de Luanda, concretamente, na Liga Africana, Largo das Ingombotas e Avenida Comandante Valódia.

### **3. Metodologia**

Para a elaboração do presente artigo, primeiro, fizemos a recolha de dados através de exploração bibliográfica, que consistiu em leituras de obras científicas relacionadas ao tema da pesquisa em questão e que nos permitiu constituir os fundamentos teóricos necessários para abordagem. As teorias foram baseadas fundamentalmente nos pressupostos teóricos de Pêcheux (1995), Orlandi (1999, 2007) e De Souza (2017). Por outra, exploramos *sites de internet* que, como uma fonte secundária de obtenção de dados, permitiram-nos constituir o *corpus* da pesquisa.

Após isso, dentre as dezenas de anúncios recolhidos, enumeramos cinco (05), submetemo-los à análise, começando por converter a sua superfície linguística em objeto teórico, isto é, fizemos uma breve abordagem analítica sobre o dito e, em seguida, como a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz (efeitos de) sentido, usamos o método hipotético-dedutivo, que permitiu transformar a superfície linguística num objeto discursivo, começando por observar o modo de construção, a estruturação, os elementos que constituem os sentidos dos textos submetidos à análise, a maneira como o sujeito é afetado nessa construção e os efeitos de sentido entre os locutores.

### **Apresentação e análise dos dados**

Ao longo dos fundamentos anteriormente apresentados, ficou evidente que a nossa análise não se foca nos aspectos ortográficos ou gramaticais do texto, pois o que nos interessa é a sua forma material, que é histórico-ideológica, portanto, não sujeitamos o

nosso texto a regras gramaticais, mas às suas condições de produção, que têm a ver com o contexto social em que este é produzido. Com isso, pretendemos demonstrar que, de certa forma, as sociedades significam nos textos e determinam a produção de sentidos.

**Figura 2:** Anúncio alusivo ao dia das mães



Fonte: <https://web.facebook.com/candandohipermercado>

Entretanto, no dia 2 de maio de 2021, o hipermercado Candando disponibilizou, na sua página do Facebook, este anúncio alusivo ao dia das mães, no qual consta a seguinte mensagem, de Creusa Alberto: *“Ser mãe é ser guerreira, prestativa e zelar pela educação dos seus filhos.”*

Ao observarmos-la, de forma óbvia, naturalmente, entendemos que se trata de um elogio às mães, em alusão ao seu dia. No entanto, se observarmos o anúncio, tendo em conta a sua condição de produção, que é uma das ferramentas da Análise de Discurso, vemos algumas informações não ditas no texto e que, no entanto, fazem parte da sua constituição, como exemplo, o modo como Creusa Alberto está afetada, isto é, o sujeito discursivo está afetado por uma sociedade de desigualdade de gêneros, onde as tarefas domésticas e o zelo pela educação dos filhos são da responsabilidade essencial das mães.

Vejamos que, em cada sociedade, há uma construção socioideológica que se faz sobre a relação entre indivíduos do sexo masculino e feminino, que afeta o modo como



cada sujeito pensa de si e aceita a sua posição numa organização social, variando de sociedade para sociedade. Essa construção pressupõe estatutos, direitos ou realidades hierarquizadas entre homens e mulheres, tal como já referido. Nesse tipo de sociedade, se o homem, o esposo, neste caso, fizer as tarefas domésticas, não estará a desempenhar seu papel, mas estará a ajudar a esposa nos seus deveres, o que não será o mesmo quando/se for a mulher. É essa memória que, de certa forma, significa no texto do anúncio.

Esse sentido é legitimado pelos dizeres “*ser mãe é zelar pela educação dos seus filhos*”. E a expressão “*ser mãe é ser guerreira*”, na nossa memória social, traduz variados sentidos, tal como a fuga à paternidade, pois na nossa sociedade, devido a essa realidade, a mulher é tida como “*guerreira*” por fazer o papel de pai e mãe em simultâneo.

Por outra, vemos ainda um outro sentido interessante: uma sociedade em que o índice de gravidez precoce é um facto recorrente. Esse sentido é legitimado pela presença de uma mulher jovem representando as mães angolanas e não uma mais velha.

Ademais, todos somos afetados pela língua e pela história, a língua que usamos tem o poder de perpetuar ou mudar práticas sociais e vice-versa. Por exemplo, se há, na nossa sociedade, a ideia convencional de que os trabalhos domésticos e o cuidado das crianças são de responsabilidade essencial das mães, essa prática social é reforçada e perpetuada, na medida em que as crianças crescem ouvindo esses discursos, concebendo esse tipo de prática e de ideologia como uma realidade natural.

**Figura 3:** anúncio alusivo ao dia das mães



Fonte: <https://web.facebook.com/candandohipermercado>



Tal como no anúncio anterior, aqui temos um anúncio alusivo ao dia das mães, onde podemos encontrar os seguintes dizeres: “*Ser mãe é uma dádiva de Deus, só de vermos os nossos filhos, já nos enchemos de alegria (...)*”. Obviamente, temos aqui mais um elogio, ou seja, uma mensagem de exaltação à mulher. No entanto, a crença manifestada no texto não é natural, mas sim convencional; é fruto de transformação social e, com base nessa posição social, a posição de mulher agraciada, a que recebeu uma dádiva, ao ponto de se encher de alegria só de ver o filho, subentende uma sociedade em que o índice de mortalidade infantil, que pode ser deduzida através das estatísticas de mortes neonatas nas maternidades, é um factor preocupante. Esse sentido pode estar interrelacionado a tantos outros sentidos, desde a falta de bons sistemas de saúde ou até ao fenómeno de esterilidade, que faz com que o facto de dar à luz seja considerado uma graça ou dádiva vinda de uma divindade.

Ademais, quando o sujeito atribui essa dádiva a “Deus”, isso remete a um paradigma de cultura ocidental, ou seja, a toda estrutura religiosa ocidental, pois o facto de se atribuir um bem ocorrido a uma divindade, revela um sistema de crença voltado a um aparelho ideológico, isto é, igrejas ou religiões, o que poderia ser desconstruído por discursos ateístas ou outros, do tipo: “*dar à luz é um bem dado pela mãe-natureza*”. E por último, o espaço ocupado pelo sujeito (escritório), enquanto este traz um discurso de mãe, manifesta a emancipação da mulher, que é um movimento de luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, onde as mulheres são incluídas em todos os sectores das atividades sociais.

**Figura 4:** anúncio de campanha de hortaliças



Fonte: <https://www.behance.net/gallery/127439105/Campanha-Leve-3-pague-2>

No anúncio 2, temos outro texto publicitário e, como qualquer outro, esse texto tem como finalidade apelar ou chamar a atenção do enunciatário, para adesão ou aquisição de um bem ou de um serviço. No entanto, como a nossa análise não procura explicar “o que” o texto diz ou o que o enunciador quis dizer através do texto, mas procura explicar “como” um texto significa, fora das intenções comunicativas do autor, pressupomos que esse anúncio transmite o sentido de que a campanha vem trazer ou transmitir esperança a uma sociedade em que há uma classe que perdeu o poder de compra, partindo do pressuposto, circunscrito na história, de que a cor verde traduz a ideia de esperança.

O uso da data, no anúncio, obviamente, indica apenas o limite cronológico em que a campanha decorrerá, mas, conforme afirma Brandão (2004), um analista de discurso deve colocar como facto comum a toda a fala a ideia de que: *sob novas palavras, outras palavras se dizem*. Neste sentido, pressupomos que o uso da data, iniciado com a expressão “*promoção válida...*” conduz a uma prática discursiva, isto é, produz efeitos de sentido, subentendidos na estratégia de persuadir o enunciatário a visitar o hipermercado nesse período, sob pena de este perder a oportunidade, caso não vá, ainda que o mesmo nunca tenha ido a essa instituição comercial.

Outros efeitos de sentido são produzidos pela presença de uma apresentadora de televisão no anúncio, pois o sujeito, de forma inconsciente, relaciona a popularidade da apresentadora com a qualidade do produto mencionado no anúncio, realidade que conduz o enunciatário a adquirir o referido produto. Outro sentido do anúncio 2 é marcado pelo uso do pano, como turbante, na cabeça da apresentadora, um facto que nos conduz à interdiscursividade, manifestada por práticas sociais que consistiam no uso como símbolo de resistência cultural e reafirmação da identidade africana. Por outra, a cor laranja, usada no enunciado, para além de dar ao texto uma combinação estética com o fundo verde (que pode ser a intenção do enunciador), possui também uma estreita relação ideológica com a cor verde, por esta transmitir a ideia de alegria, vitalidade, prosperidade e sucesso, trazendo o sentido de que a esperança de prosperidade do povo angolano pode ser realizada pelo hipermercado Candando.

**Figura 5:** Anúncio de promoção de bens alimentares



Fonte: <https://web.facebook.com/candandohipermercado>

No anúncio 3, conseguimos ver citados determinados bens mencionados com a finalidade de serem vendidos, no entanto, se submetermos o enunciado a sua condição de produção, notaremos algumas informações não ditas e que, no entanto, fazem parte da constituição desse texto. Entretanto, pretendemos demonstrar que o anúncio 4 transmite o sentido de uma celebração religiosa cristã, comemorada nos dias 25 de dezembro. Esse sentido é legitimado pela época em que o anúncio é produzido (dezembro) e pelo modo como o sujeito articula os elementos no texto, isto é, os elementos que ele seleciona para a construção do texto (as flores, a cor, as luzes e os ramos de árvore) estão a significar nele, retomando sentidos pré-existentes.

Essa festividade, que tem o seu real na história, tem como base ideologias ocidentais, concretamente do antigo Império Romano. Embora tenha início no âmbito religioso, ela é praticada também por não-cristãos, como podemos verificar pelo modo como o sujeito anunciante é afetado nesse anúncio. Da mesma maneira, esses sentidos produzem efeitos, pois essa celebração estimula o aumento da atividade econômica, tornando-se num acontecimento significativo e um período chave de vendas para as famílias e para as empresas. Quanto aos elementos articulados, a cor vermelha, nesse anúncio, remete-nos àquilo que chamamos de memória discursiva, no contexto da figura

em referência, a cor vermelha faz alusão a uma figura que, em muitas culturas ocidentais, traz presentes às crianças bem comportadas na noite da véspera de Natal.

O uso da palavra *nacional*, obviamente, pretende transmitir a ideia de que os produtos que estão à venda não são importados de outros países. No entanto, nessa palavra, há um deslizamento de sentidos que aproximam indivíduos desiguais a uma mesma identidade cultural. Esse facto, que tem seu real na história, produz efeitos ao aproximar o enunciatário ao local indicado pelo texto, pois gera sentimento de pertença, partindo do princípio de que, se o que é nacional é nosso, então, o que é nosso é bom.

Outros efeitos são produzidos pela presença da promoção, identificada com os presumíveis preços anteriores riscados, não porque os preços realmente baixaram, mas pelo simples facto de estarem apresentados, simultaneamente, dois preços no anúncio: um mais alto, que supostamente é o anterior e outro mais baixo, que supostamente é o preço promocional.

Por último, a expressão “Anunciado Tv & Rádio”, obviamente, pretende informar que esse anúncio também está a ser anunciado na televisão e na rádio, porém, algumas informações não ditas por essa expressão também dizem alguma coisa, ou seja, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam, conforme afirma Orlandi (1999). Nisso, podemos ver outros sentidos- a hierarquia entre os meios de comunicação nessa sociedade, subentendendo a ideia de que a rádio e a televisão são meios de comunicação prestigiadas e que as informações passadas nesses meios são fidedignas.

**Figura 6:** Anúncio alusivo ao dia de azar



Fonte: <https://web.facebook.com/candandohipermercado>

O anúncio 7 materializa um dito popular: “*Azar não custa*”, em consonância com a dat (*sexta-feira 13*), fundo preto e com alguns ingredientes alimentícios picantes. Uma combinação perfeita feita em alusão ao dia conhecido como dia de azar. No entanto, a consideração de sexta-feira, dia 13 de qualquer mês, como dia de azar, não é natural, mas sim, fruto de ideologias, a exemplo da numerologia, uma ciência oculta ocidental que procura estabelecer relação de números com vidas humanas. Nessa ciência mística, o número 13 é considerado como o número de má sorte.

Essa ideologia está assente em várias tradições, como nas tradições judaicas-cristãs, que para eles, por exemplo, sexta feira representa o mal, pelo facto de esta estar relacionada a vários acontecimentos marcantes, como o dilúvio e a crucificação de Jesus Cristo. Além disso, apresenta-se o facto de no ato da ceia sentarem à mesa 13 pessoas e isso culminar com a morte de Jesus e de Judas. Portanto, várias ideologias cobrem esse texto, inclusive das mitologias nórdicas e gregas e ao materializar-se no texto, isso denuncia o modo como o sujeito está afetado.

O fundo do enunciado é totalmente escuro, porque na nossa sociedade, a escuridão simboliza o mal. Por outra, o uso dos logotipos de redes sociais, como o do Facebook, Instagram, do Youtube e outro, no anúncio, é uma outra realidade que nos remete facilmente para os fundamentando das relações de hierarquia que determinam que, na nossa sociedade, essas sejam as redes sociais privilegiadas.

Outro sentido desse enunciado é produzido pelos ingredientes alimentares, que em África remete a elementos básicos da cozinha frequentes nas trocas entre vizinhas. Uma realidade relacionada também à expressão *azar não custa*, pois, a falta desses ingredientes na cozinha leva o sujeito a pedir à vizinha, que, conseqüentemente, pode resultar num problema ou azar. Esse sentido, por sua vez, tem os seus efeitos, por exemplo, persuade o enunciatário a evitar o possível problema causado pela falta desses ingredientes básicos na cozinha e a maneira de os evitar é adquiri-los, evidentemente, no local indicado pelo anúncio.



Figura: anúncio alusivo à festa do futebol (Euro 2020)



Fonte: <https://web.facebook.com/candandohipermercado>

Em Análise de Discurso, sujeito é uma posição social que qualquer indivíduo pode ocupar, e quando este estiver a comunicar sobre qualquer coisa, ele estará a denunciar aquela posição, ou seja, quando o indivíduo estiver a comunicar, a partir de uma dada posição, ele, sem querer, estará a dizer “eu sou isto”, “eu sou aquilo”. Para compreendermos isso, basta observarmos um debate televisivo; enquanto cada orador estiver a falar, ainda que não digam quem são, podemos compreender que há, por exemplo, um médico, um político, mecânico ou outro, em função do que estiver a produzir. Mesmo numa casa, sem que nos apresentem o pai, a partir da relação de poder entre os membros da família imposta pela sociedade, podemos distinguir o chefe de família. Isso para explicar que, de certa forma, os sentidos não estão nas palavras, mas na posição ocupada por quem as emprega, podendo mudar conforme mudam essas posições.

Nesse anúncio, apesar de o enunciador ter a intenção de atrair o enunciatário a adquirir os bens mencionados, sem querer, ele também está a dizer: *o futebol, aqui, em Angola, é bebedeira*. Por conseguinte, o silêncio ou a ausência de certos elementos no texto também podem produzir sentidos, realidade essa que podemos comprovar, na mediada em que o sujeito vai selecionando diferentes marcas de cerveja para construir o anúncio da festa do futebol, sem a presença de bebidas não alcoolizadas. Essa é também



uma realidade que nos leva a compreender como o enunciador, enquanto sujeito, está afetado pela sociedade, de tal maneira que ele mesmo nem sabe o porquê dessa seleção.

Por outra, as condições de produção do discurso permitem que olhemos para o enunciador não como pessoa individualizada, mas como representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, cada um marcado pela estrutura em que pertence, por exemplo, há o “lugar” do jogador que vai ser assistido, do enunciador da publicidade e há o lugar do adepto do futebol, o possível comprador que está a ser persuadido a viver a experiência social agradável de festejar com umas cervejas, enquanto assiste ao futebol. A promoção, identificada com presumíveis preços anteriores riscados, produzem outros efeitos de sentido, isto é, persuadem o enunciatário à aquisição dos bens mencionados no anúncio, ainda que esses preços riscados nunca tenham existido. As marcas de cerveja (*Cuca*, *Eka* e *Nocal*) selecionadas no anúncio remetem-nos a um outro sentido, que pressupõe que essas marcas sejam as mais privilegiadas na nossa sociedade.

### Considerações finais

Neste exercício de análise, não procuramos descrever o óbvio, mas com base em ferramentas metodológicas, desvendar os sentidos dos anúncios além do óbvio. No entanto, vale lembrar que a nossa análise não procurou meios para combater as práticas discursivas dos anúncios do hipermercado Candando, nem julgar se elas são certas ou erradas, mas apenas descrevê-las.

Entretanto, foi possível verificar que as práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando são produzidas para além da intenção comunicativa do enunciador e estas estão constituídas por ideologias, na sua maioria, ocidentais, que afetam os sujeitos na produção dos discursos, conforme apresentado ao longo da análise.

Por outra, verificou-se que as palavras não expressam apenas ideias e pensamentos, mas também os ocultam. Da mesma maneira, notamos que as práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando determinam certas práticas sociais na sociedade luandense e tais anúncios revelam, de forma sutil, aspectos relevantes da sociedade angolana.

Desta feita, conseguimos notar a importância de um exercício de análise numa perspectiva além da sintaxe, da morfologia e da semântica na compreensão dos textos,

pois compreender os textos nessa perspectiva é compreender tudo o que nos rodeia, e compreender tudo o que nos rodeia é um passo para saber lidar com as adversidades sociais.

## Referências

- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto (2002). *O percurso da análise do discurso: um estudo da contrapropaganda do Pt*. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (2004). *Introdução à Análise do Discurso*. 2ed. Editora Unicamp: São Paulo.
- CANHINGUIQUINE, Júlio Luciano (2018). *Linguagem publicitária: um estudo sobre figuras de retórica nos anúncios de marcas latinas*. Universidade da Beira Interior
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Editora Contexto.
- DE SOUZA, Maria Margarete Fernandes (2017). *Linguagem do Anúncio Publicitário*. Imprensa Universitária UFC.
- EDITORES, Texto Lda (2009). *Dicionário Integral da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editora Texto.
- FAIRCLOUGH, Norman (2001). *Discurso e Mudança Social*. Editora: Universidade de Brasília.
- FOUCAULT, Michel (2006). *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes
- GALLO, Sílvio (1999). *Educação, Ideologia e a Construção do sujeito*. Universidade Campinas- Unicamp.
- LEÃO, Luciana (2011). *Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva*. Universidade Federal de Goiás (UFG).
- MORAIS, Maria Eliane Gomes; RODRIGUES, Linduarte Pereira (2013). *O anúncio publicitário de imobiliárias campinenses: os sentidos por trás dos sonhos de morar bem*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (2004). *Introdução à Linguística 2: Domínios e Fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (1999). *Análise de discurso, princípios e procedimentos*. Pontes Editora.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (2007). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5.ed. São Paulo: Pontes Editora.

Página do Facebook Oficial do Hipermercado Candando. Disponível em: <https://web.facebook.com/candandohipermercado> - Consultado em nov. 2021.

PÊCHEUX, Michel (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. São Paulo-Campinas: Edição UNICAMP.

RODRIGUES, Marcio Silva; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento (2013). *Do discurso e de sua análise: reflexões sobre limites e possibilidades na Ciência da Administração*. Universidade Federal de Santa Catarina.

ROSA, Alexandre Reis; TURETA César; BRITO Mozar José (2009). Práticas discursivas e produção de sentidos nos estudos organizacionais: a contribuição do construcionismo social. Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão.

Site Oficial do Hipermercado Candando. Disponível em: [www.candando.com](http://www.candando.com). Consultado em novembro de 2021.

SPINK, Mary Jane Paris; GIMENES, Maria da Glória G. (1994). *Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discurso sobre a saúde e a doença*. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Recebido em: 15/05/2024

Aceito em: 24/08/2024



**Para citar este texto (ABNT):** BUILA, Ivandro. Práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando: uma análise além do óbvio. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.226-243, ago.2024.

**Para citar este texto (APA):** Buila, Ivandro. (ago. 2024). Práticas discursivas dos anúncios publicitários do hipermercado Candando: uma análise além do óbvio. *Revista Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 226-243.

## **Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final não acentuadas pelos falantes angolanos da língua portuguesa**

Valentim Francisco Moreira \*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0009-0000-9348-139X>

### **RESUMO**

Este estudo tem como principal objeto de análise a realização fonética das vogais /a/ e /e/ e das sequências /aN/ e /eN/ não acentuadas, em posição inicial, medial e final no Português Angolano. Tem-se como o objetivo geral “demonstrar a ocorrência de realizações dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final não acentuadas no Português Angolano (PA) divergentes do Português Europeu (PE)”. Trata-se de um contributo científico para a descrição fonológica do PA com vista na sua normatização. Para a sua concretização, usamos a pesquisa documental de fonte secundária que possibilitou a constituição de um “corpus” por meio da gravação de sequências proferidas por falantes entrevistados no programa radiofónico, Jornal das 13, emitido no dia 21 de Janeiro do ano 2021 pela Rádio Nacional de Angola. Obteve-se como principais resultados: (i) a realização do fonema /a/ como central aberta oral [a] em todos os ambientes descritos; (ii) a realização da sequência fonológica /aN/ como central aberta nasal [ã]; (iii) a concretização do fonema /e/ como média palatal [e] em posição inicial e medial e como fechada palatal [i] em posição final e (iv) a realização da sequência fonológica /eN/ como ditongo nasal [ẽ] em posição inicial, medial e final.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Variação Linguística; Fonética e Fonologia; Português Angolano

**Okulemulula ocisosomuila lie yevaliso /a/ kuenda /e/ o londaka vi likuama /na/ kuenda /en/ vojongo ye fetikilo kuenda esulilo ka likuete epongoloko kuava va popia elimi lio puto vo Ngola**

### **ONIMBU**

O pangue ulo, u kuete o tchimalenhenlo, tcho okulemulula eyevaliso yo lovogale /a/ kuenda /e/ la etuihinyo /aN/ kuenda /eN/ ka vikasi lo ndimbukiso ko nepa ye fetikilo, lo ku sulila ko puto yo vo Ngola. O kuete o tchimalenhenlo tcha velapo tcho ku lekisa evi via pinta vo mbinda /a/ kuenda /e/ lo okulemulula /aN/ kuenda /eN/ vi kasi vo citumalo the fetikilo, po kati kuenda ke funlilo lio londaka ko puto yo wo Ngola (PA) ka ya lisokuele lo puto lio mano va kuaekova liyela (PE). Ekuatiso lie lilongiso eli lio ku lekisa elomboloko lio puto lio vo Ngola, kuenda eliangilio liajo. Ko pangue ulo tua nonlã oku kuama o tchimalenhelo tcho kanda wukulihiso tcha tuechelela oku linga esokotolo lio londaka yava vanulinwile ku pangue olo yo makina yitambula olondaka ovisikilo vofeka, ofeto yeteke ekui latatu lia pita kueteke akui vavali la mosi ko sã ya susu yu yamo 2021. Tua sanga ekumbulolo lia velapo okuti: (i) o pangue o kuete eyevaliso /a/ ndo eyevaliso lia ikuiya [a] kolo nepa viosi via soneinwa i tundila vo menla ; (ii) o pangue o kuete elandolo /aN/ ndo eyevaliso lia ikuiya i tundila vanyulo [ã]; (iii) oku lemolula lio londaka /e/ ndo tjongo ya velapo [e] e sagiñwa ke fetikilo ndo ku ika [i] kuasulako;(iv) o pangue o kuete /eN/ ndo ditongo yovunlo[ẽ] i kasi kefetiquilo kuenda ke sulilo.

\* Mestre em Ensino da Língua Portuguesa. Docente de Língua Portuguesa no Instituto Politécnico da Universidade Cuito Cuanavale – Angola E-mail: [valentimoreira@hotmail.com](mailto:valentimoreira@hotmail.com)

## O SAPI YO LONDAKA

Ocitengasola tche limi; Ocisosomuila; O puto yovo Ngola

### Introdução

Este estudo tem como principal objeto a realização fonética das vogais /a/ e /e/ e das sequências /aN/ e /eN/ não acentuadas, em posição inicial, medial e final no Português Angolano. De acordo com Mateus, Falé e Freitas (2005), a realização fonética de fonemas implica a concretização ou até mesmo materialização dos segmentos fonológicos ou fonemas: é a produção dos sons no nível fonético. Faz referência ao modo como os falantes de uma língua a realizam do ponto de vista fônico ou sonoro; como os sons são pronunciados.

Desta forma, no presente artigo, estuda-se o modo como os fonemas vocálicos /a/ e /e/ e as sequências fonológicas /aN/ e /eN/ têm sido pronunciados ou realizados foneticamente quando localizadas em sílabas iniciais, mediais e finais de palavras no Português Angolano (PA) assim como as implicações fonológicas decorrentes de tais realizações de formas a demonstrar-se a existência de divergências com relação ao o que ocorre com as referidas vogais quando realizadas no Português Europeu (PE).

Ao conceituar a língua, Monteiro (2000) destaca dois aspectos que lhe são essenciais: (i) o seu carácter social e (ii) a variabilidade a que ela está constantemente submetida. Os dois aspectos levantados por Monteiro (2000) colocam a língua como uma entidade dependente de um contexto social e cultural, por um lado, e, por outro lado, como uma entidade que está sujeita a variações. Não existe uma comunidade de fala homogênea; a existência de estruturas divergentes é um fato comprovado, tal como aponta Labov, citado por (Gorski et al., 2010, p. 22).

Assim, entende-se que o português falado em Angola (PA) apresenta características, morfológicas, lexicais, fonéticas e fonológicas e sintáticas próprias que a diferenciam do resto da comunidade lusófona, principalmente da variedade padrão “Português Europeu” (PE). Esta constatação permite formular o seguinte problema científico: Como os falantes da língua portuguesa em Angola realizam foneticamente os fonemas vocálicos /a/ e /e/ e as sequências fonológicas /aN/ e /eN/ quando aparecem em posição inicial, medial e final de palavras enquanto vogais átonas ou não acentuadas?

Tendo em conta o problema levantado, o presente estudo está a ser realizado com a pretensão para concretizar o seguinte objetivo geral: Demonstrar a ocorrência de realizações dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final não acentuadas no Português Angolano (PA) divergentes do

Português Europeu (PE). Objetivos específicos: (i) Identificar os processos fonológicos ocorridos na realização fonética dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ nos ambientes fonológicos em estudo; (ii) Descrever, por meio de dados fonéticos, o funcionamento fonológico dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final átonas no Português Angolano (PA); (iii) Apresentar as regras fonológicas decorrentes da realização fonética dos fonemas /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ nos ambientes fonológicos seleccionados.

Em função do problema formulado, levanta-se a seguinte hipótese: Se a variação linguística é uma realidade que abrange todas as línguas, então os falantes angolanos da língua portuguesa realizam foneticamente os fonemas /a/ e /e/ e as sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final átonas de modo divergente do que ocorre no Português Europeu (PE). Considerando a questão ou problema científico, o objetivo e a hipótese levantadas, o presente estudo torna-se relevante na medida em que constitui um contributo para a descrição fonológica do (PA) e, mormente, para a sua normatização, numa época em que vários estudiosos apontam para a pouca produção sobre as características fonológicas dessa variedade da língua portuguesa.

O artigo dispõe de 5 (cinco) partes: (i) introdução, (ii) referencial teórico, (iii) metodologia de estudo, (iv) apresentação e discussão dos resultados e (v) considerações finais. Na “introdução” apresentámos o objeto de estudo, o problema, os objetivos, a hipótese e a relevância do estudo. No “referencial teórico” apresentamos alguns estudos realizados sobre o PA. Na “metodologia de estudo” descrevemos o modo como o estudo foi realizado apresentando os métodos ou técnicas de pesquisa que possibilitaram a recolha e a análise dos dados. Na “apresentação e discussão dos resultados” apresentámos os dados e o modo como foram recolhidos, assim como a descrição dos resultados apresentados na mesma parte do trabalho. As “considerações finais” é a parte onde recapitulamos, em forma de síntese, os resultados e a análises apresentadas no estudo.

### **1.Referencial teórico: estudos sobre as características gramaticais do PA**

São vários os estudos que objetivam demonstrar as principais características gramaticais do português falado em Angola. Nesta subsecção, apresentam-se alguns desses estudos, embora não de forma exaustiva, de tal forma que se confirme as divergências entre o PA e o PE nos domínios centrais da gramática, nomeadamente:



Valentim Francisco Moreira, Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológico, morfológico e sintático. *Fonologicamente*, no que às vogais diz respeito, Undolo (2016) apresenta, para o (PA), as seguintes características:

A)-Não realização da vogal fonológica /a/, nasalizada ou não, como média não arredondada oral [e] ou nasal [ẽ], ou seja, a vogal fonológica /a/ no PA é sempre aberta no nível fonético, independentemente do ambiente fonológico.

(1) a) - Clal/sal → c[a]s[a]; b) - Clal/mlal → c[a]m[a]; c) - Rec/an/to → rec[ã]to.

B)-Realização fonética do fonema /o/ como oral média [o], em substituição da oral fechada [u].

(2) a) - Mlo/rar → m[o]rar; c) - Nam/o/rar → nam[o]rar.

C)-Supressão, embora não estável, do fonema /i/ em contextos fonológicos em que é realizado como semivogal [j] e consequente destruição de ditongos em que estão envolvidos.

(3) Dinhe/i/ro → dinhe[Ø]ro.

No que às consoantes dizem respeito, no entender do autor em questão, o PA apresenta as seguintes características:

A)-Pré-nasalização dos fonemas /b/, /d/, /z/, /ʒ/ e /g/ em palavras de origem bantu integradas no léxico do Português Angolano (Undolo, 2016).

(4) a) - [ʳb]anza; b) - [ʳd]ombe; c) - [ʳz]au; d) - [ʳʒ]inga; e) - [ʳg]eve.

B) - Semivocalização do fonema /s/ em ambientes fonológicos de coda da primeira sílaba de palavras dissilábicas ou polissilábicas.

(5) s) - Cre/s/cer → cre[j]cer; b) - Decre/s/cer → decre[j]cer.

C) - Desramificação do Ataque silábico por meio do processo de inserção de uma vogal entre os grupos ou encontros de fonemas consonânticos constituintes do Ataque (Undolo, 2020).

(6) a) - /bl/indado → b[i]lindado; b) - /ps/icologia → p[i]sicologia.

Das principais características *morfológicas* do PA, no que à morfologia lexical diz respeito, estudo dos processos de formação de palavras (Undolo, 2020), temos a destacar:

A) - A derivação por prefixação envolvendo prefixos nominais e verbais de origem bantu (Miguel, 2019).

(7)

a) Com prefixos nominais “mu, di, ca (ka), qui (ki)” **mufete, musseque, dicomba, dipanda; cacusso, quilápi, quitanda;**

b) Com prefixo verbal: “cu (ku)” **cunanga, cupapata, curibota.**

B)-Existência de palavras compostas envolvendo concatenantes ou, pelo menos um deles, de origem bantu (Miguel, 2019).

(8) a) - **Fuba-de-bombó;** b) - **Quizaca-de-peixe.**

C)-Existência de radicais ou morfemas lexicais de origem bantu, aos quais podem ser adicionados prefixos de origem bantu e/ou prefixos e sufixos da língua portuguesa (Miguel, 2019).

(9) Mufetada → **mu]**prefBt-**FET]**RadBt-ada]SufPt<sup>1</sup>.

No âmbito da morfologia gramatical, centrada na flexão das unidades lexicais (Undolo, 2020), destacam-se, para o PA, as seguintes características:

A)-Omissão do morfema gramatical marcador do plural (Adriano, 2014).

(10) a) - Os programa[Ø]; b) - As mamã[Ø]; c) - Os treinador[Ø], d) - Três residência[Ø].

B)-Omissão do /s/ final da desinência número-pessoal /mos/ (Adriano, 2014).

(11) a) - Conseguimo[Ø]; b) - Conhecemo[Ø]; c) - Vamo[Ø]; d) - Queremo[Ø].

*Sintacaticamente*, o PA apresenta as seguintes características:

A)-Apagamento do elemento actualizador ou determinador, o determinante artigo <o>, do núcleo do sintagma nominal (Costa, 2006)

(12)

a) Chegou [Ø]carro *do chefe* que levou Mulundu preso.

b) Veio mesmo próximo tocando quase [Ø]meu *nariz*.

c) Lá Kambuta teve [Ø]morte que ninguém na vida viu.

B)-Apagamento da preposição introdutora de complemento indirecto (Adriano, 2014).

(13)

a) Agradeço muito [Ø]os meus filhos.

b) O Director-Geral presidiu [Ø]acerimónia.

c) Eu preciso [Ø]trabalhar muito mais.

C)-Ocorrência de próclise pronominal em contextos de ênclise própria da norma-padrão da língua portuguesa (Adriano, 2014)

(14)

<sup>1</sup> Deve ler-se PrefBt- prefixo bantu; RadBt – radical bantu; SufPt- sufico do português.

- a) Desde então **nos** tornamos amigos.
- b) **Lhes** disse que a instabilidade não beneficia ninguém.

D)-Substituição do pronome clítico de complemento directo <o> pelo clítico de complemento indirecto <lhe> (Adriano, 2014)

(15)

- a) Eu **lhe** vi deitado.
- b) Ninguém **lhe** ajudava.

Observando as características fonológicas, morfológicas e sintácticas apresentadas, conclui-se que há divergências entre o PA e o PE.

## 2. Metodologia

Para a concretização dos objetivos pretendidos e confirmação das hipóteses, optou-se por usar as seguintes técnicas de pesquisa: (i) pesquisa bibliográfica e (ii) pesquisa documental de fonte secundária (Marconi & Lakatos, 2010). A pesquisa bibliográfica diz respeito ao contato direto que o pesquisador tem com todas as obras já publicadas em relação ao tema em tratamento (Marconi & Lakatos, 2010). Para Manzu apud (Marconi & Lakatos, 2010, p. 57) a pesquisa bibliográfica tem como finalidade oferecer ao pesquisador meios para a definição e resolução do problema e o reforço na análise e manipulação da informação. Para o presente estudo, esta técnica permitiu: (i) definir o problema em estudo; (ii) escolher o tema e o método de abordagem; (iii) escolher e desenvolver a teoria de base para a análise dos resultados e resolução do problema.

A pesquisa documental de fonte secundária consiste no uso que o pesquisador faz de certos materiais cartográficos, radiofónicos, televisivos e outros não produzidos por ele (Marconi & Lakatos, 2010). O uso desta técnica possibilitou a constituição do *corpus* por meio da gravação de sequências proferidas por falantes entrevistados no programa radiofónico, Jornal das 13, emitido no dia 21 de Janeiro do ano 2021 pela Rádio Nacional de Angola.

### 2.1. Caracterização dos Informantes

Tendo em conta a conversa que os jornalistas mantiveram com os seus interlocutores (os informantes), foi possível detectar que muitos deles são governantes, efectivos da Polícia Nacional de Angola com diversos cargos de direcção; efectivos ou oficiais superiores das Forças Armadas Angolanas também com cargos de destaque; jornalistas, professores, estudantes, delegados provinciais de departamentos ministeriais,

desportistas, líderes religiosos para além de cidadãos comuns. Relativamente a idade, percebemos que os nossos informantes têm idades diversificadas que vão desde os 12 aos 60 anos de idade residentes em toda a extensão territorial na sua maioria nas capitais provinciais. Desta feita, os informantes constituem um grupo heterogéneo com nível de escolaridade que vai desde o ensino primário ao superior não descartando a possibilidade de haver alguns sem qualquer nível.

O único critério para a seleção dos informantes foi o fato de os mesmos serem angolanos e de serem entrevistados por jornalistas da Rádio Nacional de Angola para abordar diversos assuntos tratados na edição do Jornal das 13 emitido no dia 21 de Janeiro de 2021. A nossa forma de agir na seleção dos informantes para a constituição do corpus é sustentada por aquilo que Nascimento et al. (1987) recomendam. Segundo esses autores, para uma descrição global da língua não se deve privilegiar um determinado código e a hierarquia dos usos citado por (Adriano, 2014, p. 150). Por esta razão, dispensou-se do estudo a estratificação social do nosso país.

### 3. Apresentação dos Resultados

O principal objetivo da apresentação dos resultados dessa investigação é registar o modo como os fonemas /a/ e /e/ e as sequências fonológicas /aN/ e /eN/ foram realizadas foneticamente, quando ocorrem em posição inicial, medial e final não acentuada numa palavra, por falantes angolanos da língua portuguesa. A posição inicial aqui adoptada está relacionada com a ocorrência do fonema como núcleo de uma sílaba com ataque nulo: **amanhã** → /a/ = fonema inicial (Duarte, 2000).

A posição medial refere-se ao facto da vogal surgir na antepenúltima ou na penúltima sílaba como núcleo de uma sílaba com ataque representado por um segmento fonológico consonântico: **amanhã** → /a/ em posição medial (Duarte, 2000). A posição final diz respeito ao surgimento das vogais em estudo na última sílaba da palavra. é também designado por posição final absoluta: **amanhã** → /a/ em posição final (Duarte, 2000).

Considera-se uma vogal não acentuada ou átona quando esta surge ou ocorre na sílaba não acentuada ou átona da palavra. Não é a sílaba tónica da palavra: **amanhã** → /a/ não acentuado ou átono (Duarte, 2000). Dada a brevidade do trabalho, não nos preocupámos em transcrever um número muito elevado de palavras para descrição. Ficámos mais preocupados em recolher as palavras tendo em conta os objetivos do trabalho. Por essa razão, algumas palavras foram repetidas.

De seguida, apresentou-se os dados em quatro Quadros onde se destacou: (i) o fonema ou a sequência fonológica em estudo, (ii) a realização fonética do fonema, (iii) o ambiente fonológico ou posição em que eles se encontram na palavra, (iv) a acentuação, (v) a ortografia da palavra onde figuram os fonemas e as sequências em estudo e (vi) o exemplo de ocorrência contextual para facilitar a descrição.

**Quadro 1-** Realização Fonética do Fonema /a/

| Fonema | Ambiente Fonológico | Acentuação    | Realização Fonética | Nível Gráfico                                                | Exemplos                                                                 |
|--------|---------------------|---------------|---------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| /a/    | inicial             | não acentuada | [a]                 | apresenta<br>agricultura<br>agora<br>avançar<br>agrícola     | [a]presenta<br>[a]gricoltura<br>[a]gora<br>[a]vançar<br>[a]grícola       |
|        | medial              | não acentuada | [a]                 | barragem<br>manada<br>parado<br>capotarem                    | b[a]rragem<br>m[a]nada<br>p[a]rado<br>c[a]potarem                        |
|        | final               | não acentuada | [a]                 | Huila<br>trinta<br>tema<br>apresenta<br>lanterna<br>Benguela | Huil[a]<br>trint[a]<br>tem[a]<br>apresent[a]<br>lantern[a]<br>Benguel[a] |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 apresenta a realização do fonema /a/ nos ambientes fonológicos inicial absoluto não acentuado, como na primeira linha; medial entre consoantes não acentuada, como na segunda linha e final pós-tónica, não acentuada, como na terceira linha do referido Quadro. Tal como o Quadro mostra, nota-se a estabilidade ou uniformização da realização do fonema /a/ como aberta central não arredondada [a].

**Quadro 2 -** Realização Fonética da Sequência Fonológica /aN/

| Sequência Fon. | Ambiente Fon. | Acentuação    | Realização Fonética | Nível Gráfico                                | Exemplos                                             |
|----------------|---------------|---------------|---------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| /aN/           | inicial       | não acentuada | [ã]                 | Angola<br>andamos<br>António                 | [ã]gola [ã]damos<br>[ã]tónio                         |
|                | medial        | não acentuado | [ã]                 | mangueira<br>também<br>avançar<br>lanterna   | m[ã]gueira<br>t[ã]bem<br>av[ã]çar<br>l[ã]terna       |
|                | final         | não acentuada | [ãw]                | foram<br>participaram<br>dominaram<br>passam | for[ãw]<br>participar[ãw]<br>dominar[ãw]<br>pass[ãw] |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, observa-se a realização fonética da sequência fonológica /aN/ em contexto fonológico inicial absoluto, medial seguida de consoante e final absoluto, em todos eles como não acentuada. Nele estão tipificadas, para esta sequência, duas realizações: (i) como aberta central não arredondada nasal [ã], em posição inicial e medial e (ii) como ditongo nasal [ãw̃].

**Quadro 3** - Realização Fonética do Fonema /e/

| Fonema | Ambiente Fon. | Acentuação    | Realização Fonética | Nível Gráfico                                                                   | Exemplos                                                                                        |
|--------|---------------|---------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| /e/    | inicial       | não acentuada | [e]                 | elefante<br>equipas<br>esperar                                                  | [e]lefante<br>[e]quipas<br>[e]sperar                                                            |
|        | medial        | não acentuada | [e]                 | apresenta<br>desesperadas<br>beneficiou<br>questões<br>superior<br>reconhecem   | apr[e]senta d[e]s[e]sp[e]radas<br>b[e]n[e]fício<br>qu[e]stões<br>sup[e]rior<br>r[e]conhecem     |
|        | final         | não acentuada | [i]                 | elefante<br>fome<br>existente<br>acidente<br>qualidade<br>perante<br>suficiente | elefant[i]<br>fom[i]<br>existent[i]<br>acident[i]<br>qualidad[i],<br>perant[i];<br>suficient[i] |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O Quadro 3, por sua vez, apresenta a realização do fonema /e/ em posição inicial absoluta, medial, entre consoantes, e final absoluta não acentuada. Observa-se que, para o mesmo fonema, duas realizações fonéticas ou alofônicas. Em posição inicial e medial, foi realizado como média palatal [e] e, em posição final absoluta, como alta ou fechada palatal [i].

**Quadro 4** - Realização Fonética da Sequência Fonológica /eN/

| Sequência Fon. | Ambiente Fon. | Acentuação    | Realização Fonética | Nível Gráfico                                         | Exemplos                                                 |
|----------------|---------------|---------------|---------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| /eN/           | inicial       | não acentuada | [ẽ]                 | encontro<br>empenho<br>Henriques<br>então<br>enquanto | [ẽ]contro [ẽ]penho<br>[ẽ]riques<br>[ẽ]tão<br>[ẽ]quanto   |
|                | medial        | não acentuada | [ẽ]                 | desenvolvimento<br>mentir<br>atenção<br>dimensões     | des[ẽ]volvimento<br>m[ẽ]tir<br>at[ẽ]ção<br>dim[ẽ]sões    |
|                | final         | não acentuada | [ẽ]                 | capotagem<br>também<br>barragem<br>reconhecem         | Capotag[ẽ] tamb[ẽ]<br>barrag[ẽ]<br>reconhec[ẽ]<br>faz[ẽ] |



|  |  |  |       |  |
|--|--|--|-------|--|
|  |  |  | fazem |  |
|--|--|--|-------|--|

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Observa-se, no Quadro 4 a realização da sequência fonológica /eN/ em posição inicial absoluta, como na linha 1; medial seguida de consoante, como se pode ver na linha 2 e final absoluta, como se observa na linha 3. Verifica-se, no mesmo Quadro, a realização ou concretização fonética dessa sequência, em todos os contextos tipificados, como ditongo nasal [ẽĩ].

#### 4. Discussão dos Resultados

Ao descreverem-se os dados transcritos, fez-se de tal forma que se explique os processos decorrentes na realização fonética dos fonemas em estudo. Limitou-se em descrever os dados tal como foram realizados pelos informantes.

##### 4.1. Realização Fonética do Fonema /a/ e da Sequência Fonológica /aN/ Não Acentuados no Português Angolano

O fonema vocálico /a/, no PE, realiza-se como central baixa ou aberta não arredondada oral [a] e central média não arredondada oral [ɐ]. A realização como central aberta [a] ocorre normalmente em posição acentuada já a central média [ɐ] em posição não acentuada (Mateus, Falé & Freitas, 2005).

(16) a) - Abaf[a]r (/a/ [+acentuado] → [a] ; b) - ab[ɐ]lado (/a/ [- acentuado] → [ɐ]).

No que diz respeito à sequência fonológica /aN/, resultante da combinação da vogal oral /a/ com um segmento teórico nasal /N/, (Ferreira citado por Miguel, 2019, p. 309), apura-se que no PE é realizada foneticamente como central média nasal [ẽ] em posição acentuada e não acentuada final e não final e como ditongo nasal [ẽĩ] em posição átona pós-tônica final (Mateus, Falé & Freitas, 2005).

(17) a) - Abaf[ẽ]te (/aN/ [+acentuado] → [ẽ]); b) - amanh[ẽ] (/aN/ [+acentuado] → [ẽ]); c) - com[ẽĩ] (/aN/ [- acentuado] → [ẽĩ]).

No PA, como se pode ver no Quadro 1, o fonema /a/, em posição inicial, antecedida de pausa e seguida de consoante, quando não acentuado, foi realizado como aberta central não arredondada oral [a]: (/a/ [-acentuada] → [a] / # \_\_ C). A mesma realização verifica-se, ainda no Quadro 1, quando o referido fonema ocorre em posição medial não acentuada, entre duas consoantes e em posição final não acentuado antecedido de consoante e seguida de pausa: (/a/ [-acentuada] → [a] / C \_\_ C) e (/a/ [-acentuada] → [a] / C \_\_ #).

(18) a) - [a]presenta (/a/ [-acentuada] → [a] / # \_\_ C); b) - m[a]nada (/a/ [-acentuada] → [a] / C \_\_ C); c) - apresent[a] (/a/ [-acentuada] → [a] / C \_\_ #).

No que diz respeito à sequência fonológica /aN/, como se observa no Quadro 2, em posição inicial, antecédida de pausa e seguida de consoante e medial entre consoantes, quando não acentuada, foi realizada como aberta central não arredondada nasal [ã]: (/aN/ [-acentuada] → [ã] / # \_\_ C) e (/aN/ [-acentuada] → C \_\_ C).

(19) a) - [ã]damos (/aN/ [-acentuada] → [ã] / # \_\_ C); b) - m[ã]gueira (/aN/ [-acentuada] → C \_\_ C).

Em posição final, antecédida de consoante e seguida de pausa não acentuada, a sequência fonológica /aN/, no PA, foi realizada, no nível fonético, como ditongo nasal [ãw̃]: (/aN/ [-acentuada] → [ãw̃] / C \_\_ #).

(20) Participar[ãw̃] (/aN/ [-acentuada] → [ãw̃] / C \_\_ #).

Na base dessas realizações, está o contacto entre as línguas bantu e o português falado em Angola. De acordo com Undolo (2016), no sistema vocálico das línguas bantu de Angola, para o fonema /a/, em qualquer dos ambientes onde possa ocorrer, não se verifica a sua realização como central média não arredondada oral [ɐ], sendo sempre realizada como central aberta não arredondada oral [a] (/a/ → [a]). O mesmo verifica-se com a sequência fonológica /aN/ que, nessas línguas, é sempre realizada como central aberta nasal [ã]. Desta forma, conclui-se que a realização do fonema /a/ como central aberta oral [a] (/a/ → [a]) e da sequência fonológica /aN/ como central aberta nasal [ã] (/aN/ → [ã]), nos ambientes fonológicos descritos nos Quadros 1 e 2, respectivamente, demonstra divergência fonético-fonológica entre o PA e PE.

#### 4.2. Realização Fonética do Fonema /e/ e da Sequência Fonológica /eN/ Não Acentuado no Português Angolano

No PE o fonema /e/ é realizado foneticamente em posição tónica como vogal baixa ou aberta palatal [ɛ] e como média palatal [e]. Em posição átona medial e final absoluto como alta ou fechada central [i] e, em posição inicial, como alta palatal [i] (Mateus et al, 2003).

(21) a) - b[ɛ]ca (/e/ [+acentuado] → [ɛ]); b) - b[e]co (/e/ [+acentuado] → [e]); c) - b[i]bida (/e/ [-acentuado] → [i]); c) - beb[i] (/e/ [-acentuado] → [i]); d) - [i]clésia (/e/ [-acentuado] → [i]).

A sequência fonológica /eN/ é realizada no nível fonético como média palatal nasal [ẽ] em posição tónica e átona inicial e medial. No final, normalmente, é realizada como ditongo nasal [ẽĩ] (Mateus et al, 2003).

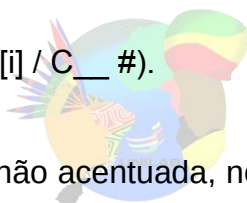
(22) a) - [ẽ]bora (/eN/ [-acentuada] → [ẽ]); b) - m[ẽ]te (/eN/ [+acentuada] → [ẽ]); c) - fal[ẽĩ] (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ]).

No PA, como consta do Quadro 3, o fonema /e/ não acentuado, em posição inicial, antecedido de pausa e seguido de consoante e em posição medial, entre consoantes, foi concretizado foneticamente como vogal média palatal [e]: (/e/ [-acentuado] → [e] / # \_\_ C) e (/e/ [-acentuado] → [e] / C \_\_ C).

(23) a) - [e]lefante (/e/ [-acentuado] → [e] / # \_\_ C); b) - d[e]s[e]sp[e]radas (/e/ [-acentuado] → [e] / C \_\_ C).

Em posição final não acentuado, antecedido de consoante e seguido de pausa, o referido fonema foi realizado como alta ou fechada palatal [i]: (/e/ [-acentuado] → [i] / C \_\_ #).

(24) Qualidade[i] (/e/ [-acentuado] → [i] / C \_\_ #).



A sequência fonológica /eN/ não acentuada, no PA, tal como se verifica no Quadro 4, foi realizada como ditongo nasal [ẽĩ] em posição inicial, antecédida de pausa e seguida de consoante; em posição medial, entre duas consoantes e em posição final depois de consoante e antes de pausa: (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / # \_\_ C); (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ C) e (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ #).

(25) a) - [ẽĩ]penho (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / # \_\_ C); b) - des[ẽĩ]volvimento (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ C); c) - barrag[ẽĩ] (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ #).

Tal como se pode observar nos Quadros 3 e 4, o fonema /e/ e a sequência fonológica /eN/, no PA, nos ambientes fonológicos descritos, não foram realizados como em PE o que demonstra a existência de divergências fonético-fonológica entre as duas variedades da língua portuguesa.

#### 4.3. Processos e regras fonológicas decorrentes das realizações

Os processos fonológicos são as alterações que os fonemas sofrem a quando da sua realização no nível fonético (Cagliari, 2002). As regras fonológicas, por sua vez, são as condições sob as quais ocorrem os processos fonológicos. Elas determinam: o fonema

Valentim Francisco Moreira, Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências que alterou, a alteração que sofreu e sob que condições sofreu tal alteração (Seará, Nunes, & Lazzarotto-Volcão, 2011).

(26) At[ẽĩ]ção (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ C).

Em (26), verifica-se a ocorrência do processo fonológico de ditongação da sequência fonológica /eN/ átona entre duas consoantes. Da ocorrência desse processo fonológico, pode-se enunciar a seguinte regra fonológica: quando a sequência fonológica /eN/ átona estiver entre duas consoantes, realiza-se como ditongo nasal [ẽĩ] (/eN/ [-acentuada] → [ẽĩ] / C \_\_ C). Tendo em conta os dados obtidos nesta investigação, podemos observar a ocorrência dos seguintes processos fonológicos: Fortalecimento ou não Redução; Defonologização ou Neutralização e Sândi ou Reestruturação silábica.

#### 4.4.Fortalecimento/não Redução

De acordo com Cagliari (2000), o fortalecimento é um processo fonológico contrário ao da redução ou enfraquecimento que, como salientam Mateus et al. (2005), caracteriza as vogais átonas do Português Europeu (processo do vocalismo átono). Observa-se, nos dados apresentados nos Quadros 1 e 3, que, no PA, as vogais fonológicas /a/e /e/ átonas ou não acentuadas permanecem fortes e não obedecem ao processo de redução que se verifica no PE.

(26) a) - [a]vançar (/a/ → [a]); b) - m[a]nada (/a/ → [a]; apresent[a] (/a/ → [a]); c) - [e]lefante (/e/ → [e]; d[e]s[e]sperado (/e/ → [e]).

Considerando o que se verifica em (26), fruto da ocorrência do processo de fortalecimento das vogais não acentuadas /a/ e /e/, pode-se prescrever as seguintes regras fonológicas:

Regra (i): O fonema /a/ átono ou não acentuado realiza-se como central aberta não arredonda [a] nos diversos ambientes fonológicos (daf) onde possa ocorrer (/a/ [-acentuada] → [a] / daf).

Regra (ii): O fonema /e/ não acentuado é realizado como média palatal [e] em posição inicial e medial ou entre duas consoantes (/e/ [-acentuado] → [e] / # \_\_ C) e (/e/ [-acentuado] → [e] / C \_\_ C).

#### 4.5.Defonologização

Proposta por Jakobson (2008), a defonologização, também designada por neutralização, consiste na perda da distinção fonológica entre dois fonemas no momento

Valentim Francisco Moreira, Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências da realização fonética. No PA, tal processo observa-se pelo facto do fonema /e/ não acentuado ser realizado, em posição final, como fechada não recuada [i], perdendo assim a distinção fonológica em relação ao fonema /i/.

(27) a) - Elefant[i] (/e/ → [i]); b) - fom[i] (/e/ → [i]); c) - existent[i] (/e/ → [i]).

O estabelecido em (27), fruto da ocorrência do processo de defonologização, que efectiva a perda da distinção fonológica entre os fonemas /e/ e /i/ no nível fonético, faz-nos prescrever a seguinte regra fonológica:

Regra (iii): O fonema /e/ átono ou não acentuado é realizado foneticamente como fechada palatal ou não recuado [i] em posição final (/e/ [-acentuado] → [i] / C\_\_ #).

#### 4.5.Reestruturação Silábica

A reestruturação silábica consiste na transformação ou na obtenção de uma nova estrutura silábica por meio da queda de Núcleos silábicos ou pela formação de ditongos (Calgiari, 2000). No PA, a reestruturação silábica ocorre pelo facto da sequência fonológica /eN/ não acentuada ter sido realizada foneticamente como ditongo nasal [ẽ̃], demonstrando assim a reestruturação ou ramificação de um Núcleo silábico não ramificado como a seguir se demonstra em (14).

(28) a) - [ẽ̃]contro (/eN/ → [ẽ̃]); b) - des[ẽ̃]volvimento (/eN/ → [ẽ̃]); c) - barrag[ẽ̃] (/eN/ → [ẽ̃])

Do apresentado em (28), fruto da ocorrência do processo fonológico da reestruturação silábica por meio da ramificação do seu Núcleo silábico, procede a seguinte regra fonológica:

Regra (iv): A sequência fonológica /eN/, quando não acentuada, é realizada, no nível fonético, como ditongo nasal [ẽ̃] nos diversos ambientes fonológicos onde possa ocorrer (/eN/ [-acentuada] → [ẽ̃] / daf).

#### Considerações Finais

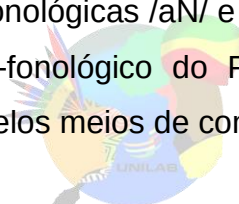
Em síntese, demonstrou-se neste artigo, que, em função dos dados apresentados, no que diz respeito à realização dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /aN/ e /eN/ em posição inicial, medial e final não acentuado, no Português Angolano (PA) apresentam um comportamento fonético e fonológico peculiar e divergente do Português Europeu (PE). Desta feita, ficou comprovado que:

i. No início, meio e final de palavras não acentuado, o fonema /a/ é sempre realizado como central aberta oral [a]. A sequência fonológica /aN/, também não acentuada, em posição inicial e medial foi concretizada como central aberta nasal [ã];

ii. O fonema /e/ não acentuado, por sua vez, é sempre realizado como média palatal [e] em posição inicial e medial e como fechada palatal [i] em posição final. A sequência fonológica /eN/ átona ou não acentuada é realizada como ditongo nasal [ẽ] em posição inicial, medial e final.

As realizações apresentadas nos pontos (i) e (ii), por não serem observadas no Português Europeu (PE) são classificadas como típicas do PA, estando muitas delas em via de estabilização. Outrossim, comprova-se também a ocorrência, no PA, dos processos fonológicos de Fortalecimento, Defonologização e Reestruturação Silábica dos quais procederam quatro regras fonológicas também tidas como típicas do PA por não serem observadas no PE.

Para terminar, recomenda-se, fruto das divergências apresentadas entre o PA e o PE, no que a realização fonética e os processos e regras fonológicas envolvendo os fonemas /a/ e /e/ e as sequências fonológicas /aN/ e /eN/ não acentuadas dizem respeito, a criação de um padrão fonético-fonológico do Português Angolano que possa ser ensinado nas escolas e divulgado pelos meios de comunicação massiva.



## Referências

- Adriano, P. (2015). **A Crise Normativa do Português em Angola: Cliticização e Regência Verbal: Que atitude Normativa para o Professor e o Revisor.** Luanda: Mayamba.
- Cagliari, L. C. (2002). **Análise Fonológica: Introdução à Teoria e à Prática com Especial Destaque para o Modelo Fonêmico.** São Paulo: Mercado de Letras.
- Costa, A. (2006). **Ruturas estruturais do português e língua bantu em Angola.** Luanda: UCAN.
- Costa, T. M. (2013). **Os empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola.** Luanda: Grafvico.
- Duarte, I. (2000). **Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise.** Lisboa: Universidade Aberta.
- Gallisson, R. & Coste, D. (1983). **Dicionário de Didáticas das Línguas.** Coimbra. Livraria Almedina.
- Gorski, E. M., Coelho, I. L., Sousa, C. M. N. & May, G. H. (2010). **Sociolinguística.** Florianópolis. UFSC.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). **Censo Populacional.** Luanda. INE.
- Jakobson, R. (2008). **Princípios de Fonologia Histórica.** São Paulo. Curt Nimuendajú.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Editora Atlas.



- Martinet, A. (2014). **Elementos de Linguística Geral**. Lisboa: Clássica Editora.
- Mateus, M. H. M & Nascimento, F. B. (2005). **A língua Portuguesa em Mudança**. Lisboa. Caminho.
- Mateus, M. H. M, Falé, I. & Freitas, J. F. (2005). **Fonética e Fonologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. M. et Al. (2003). **Gramática da Língua Portuguesa**. 7.ed. Lisboa: Caminho.
- Mingas, A. (2005). **Língua vs Fala: A Questão Angolana**. In Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento (pp 102-111). Lisboa. Edições Calibre e CIDAC.
- Mollica, M. C. & Braga, M. L. (2003). **Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação**. São Paulo. Contexto.
- Monteiro, J. L. (2000). **Para Compreender Labov**. Petrópolis: Vozes.
- Mpazu, M. (2018). **Tendências actuais no ensino-aprendizagem da gramática das línguas não maternas**. Luanda: ECO7.
- Queta, C. (2000). **A língua portuguesa em angola: diálogo e conflito**. In Caderno de Estudos Literários e Linguísticos (pp. 57-65). Luanda: Mayamba.
- Rosetti, A. (1999). **Introdução à Fonética**. Portugal. Publicações Europa – América.
- Saussure, F. (2006). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix.
- Seara, I. C., Nunes, V. G. & Volcão-Lazzarotto, C. (2011). **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: UFSC.
- Trubetzkoi, N. (1933). **A fonologia actual**. Journal De Psychologie Normale Et Pathologique. 30 (edição), 227-246.
- Undolo, M. (2020). **A Norma do Português de Angola: Subsídio para o Seu Estudo**. Bengo: ESP - Bengo.
- Undolo, M. (2020). **Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. Luanda: ECO7.



Recebido em: 11/06/2024

Aceito em :15/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** MOREIRA, Valentim Francisco. Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /an/ e /en/ em posição inicial, medial e final não acentuadas pelos falantes angolanos da língua portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.244-259, 2024.

**Para citar este texto (APA):** Moreira, Valentim Francisco. (ago.24). Realização fonética dos fonemas vocálicos /a/ e /e/ e das sequências fonológicas /an/ e /en/ em posição inicial, medial e final não acentuadas pelos falantes angolanos da língua portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 244-259.

## **Análise de discurso – recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de Marcos Alexandre Nhunga referente à cerimónia de cumprimentos de fim de ano 2023**

**José Ngola Carlos\***

**ORCID iD**

<https://orcid.org/0009-0005-1210-8849>

**Milton Gaspar Domingos\*\***

**ORCID iD**

<https://orcid.org/0009-0006-4896-1697>

### **RESUMO**

No presente artigo, analisa-se o discurso de fim de ano de 2023 do governador da província de Malanje, Marcos Alexandre Nhunga, na cerimónia de cumprimentos para aquele ano. Trata-se de uma análise, visando a identificação dos recursos linguísticos denotadores de persuasão presentes no discurso. Para tal, elaborou-se um dispositivo teórico onde vários teorizadores no ramo da Análise de Discurso da vertente francesa, da persuasão e de recursos linguísticos, e não só, tiveram destaques. Desse dispositivo, pôde-se apresentar os conceitos de discurso, análise de discurso, argumentos (e os seus tipos), persuasão e recursos linguísticos (e os seus grupos). Apresentou-se também algumas informações inerentes, tanto ao orador, quanto ao seu discurso. E, só então, fez-se o levantamento dos dados e posteriormente a análise dos mesmos. Para que se alcançassem os objetivos traçados, empreendeu-se uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, de propósito descritivo e de procedimento documental. Resultou disto que, para a persuasão dos presentes, foi necessária a utilização de três recursos linguísticos denotadores de persuasão: o recurso lexical, sintático e pragmático. E estão presentes os argumentos de consenso, de competências linguísticas, de provas concretas e de autoridade. Identificou-se, ainda, os três elementos tradicionais e fundamentais para a persuasão, o logos, o ethos e o pathos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Discurso; Análise De Discurso; Persuasão; Recursos Linguísticos

**Analyse ya discours - traits linguistiques persuasifs na discours ya Marcos Alexandre Nhunga na suka ya mobu 2023**

### **EMONANAKA TE**

Na article oyo, ezali analysé discours moko oyo esalemaki na fin ya année 2023 na gouverneur ya province ya Malanje, Marcos Alexandre Nhunga, na molulu ya kopesa mbote na oyo etali suka ya mbula. Mokanda yango ezali mpo na koluka koyeba bizaleli ya nkota ya kondimisa oyo ezwami na diskur oyo ezali kotángama. Il fallait koleka na revue ya ba livres oyo ba nganga mayele mingi na français Discourse Analyse, persuasion, traits linguistiques et ainsi de suite basengelaki kozongela bango pona ko soutenir études. Il fallait ko présenter ba informations sur auteur na discours na ye, sima na yango ba données ezuami pe e analysé. Pona kozua mikano ya article, esengelaki kosalela approche ya recherche ya kosalela, oyo elobelami na ndenge ya qualitative, oyo ezuami na tina ya kolimbola pe processus ya analyse documentaire. Résultat ezalaki que, mpo na kondimisa ba auditeurs, esengelaki kosalela ba traits linguistiques persuasifs misato : trait lexical, syntactique mpe pragmatique. Ezali mpe na argument ya accord, compétence linguistique, preuve concrète mpe autorité. Atako bongo, ba éléments persuasifs misato ya bonkoko mpe ya moboko emonanaki, logos, ethos mpe pathos.

\* Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidad Europea del Atlántico e Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Inglesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto, e-mail: [ngola21.jose@gmail.com](mailto:ngola21.jose@gmail.com)

\*\* Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto, e-mail: [miltonpr2014.md@gmail.com](mailto:miltonpr2014.md@gmail.com)

## **MALOA YA NTINA**

Discours; Analyse Ya Discours; Persuasion; Traits Linguistiques

### **Discourse analysis - persuasive linguistic traits in the discourse by Marcos Alexandre Nhunga at the end of the year 2023**

#### **ABSTRACT**

In the present article, is analyzed a discourse made at the end of the year 2023 by the governor of Malanje province, Marcos Alexandre Nhunga, in the ceremony of greetings in relation to the ending of the year. The paper is about finding out the persuasive linguistic traits found in the discourse under analysis. It was necessary to go through the literature review in which many scholars on french Discourse Analysis, persuasion, linguistic traits and so on had to be revisited to support the study. It was necessary to present information on the author and his discourse, after which the data were collected and analyzed. To get to the objectives of the article, it was necessary to use the applying research approach, discussed qualitatively, attained to the descriptive purpose and documental analysis process. The result was that, to persuade the audience, it was necessary the use of three persuasive linguistic traits: lexical trait, syntactic and pragmatic. There is also the argument of agreement, linguistic competence, concrete proof and authority. Nevertheless, the three traditional and fundamental persuasive elements were identified, the logos, ethos and pathos.

#### **KEYWORDS**

Discourse; Discourse Analysis; Persuasion; Linguistic Traits

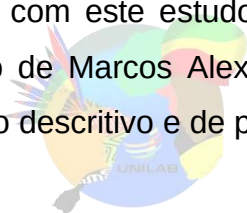
#### **Considerações iniciais**

Discursar é uma prática inerente ao homem enquanto ser social. A partir do momento em que uma criança nasce, profere vários discursos a partir dos modelos que houve das pessoas mais velhas. À medida que as pessoas vão crescendo, vão interagindo umas com as outras e, portanto, criando vários gêneros discursivos que podem se manifestar na forma escrita ou oral. As sociedades e o mundo em geral são muito dinâmicas. E esse dinamismo reflete-se em todos os aspetos da vida do homem, desde os tecnocientíficos, socioculturais, sociolinguísticos, etc. Logo, a forma como as pessoas percebem e compreendem o mundo é expressa por meio da língua e por essa razão não se separa a língua da cultura. As construções discursivas e os valores semânticos que as palavras, as sentenças carregam elementos construídos em sociedade por intervenção de uma cultura.

O artigo dedica-se, não só na identificação de traços discursivos, mas também na análise dos recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de fim de ano de 2023 do governador de Malanje, Marcos Alexandre Nhunga. O texto faz uma revisão bibliográfica, onde se viram as atenções dos autores para os teorizadores da Análise de Discurso, da Persuasão e de Recursos Linguísticos. Procura-se compreender os conceitos de Discurso e Argumentos, Análise de Discurso, Persuasão e Recursos Linguísticos.

De acordo com Timbane e Mdame (2019), a língua tem sido um instrumento importante para a manipulação de ideologias criando discursos bem elaborados com o intuito de alinhar a opinião pública. Falar em público influencia os outros, chama atenção ou molda as formas de pensar sobre um determinado assunto. Ninguém fala sem objetivo de persuadir de alguma forma. As estratégias comunicativas são importantes para definir o valor do discurso e assim como os elementos linguísticos a utilizar. No “discurso”, a palavra jamais pode ser vista isoladamente, sem que esteja conectado aos outros elementos linguísticos e culturais. As palavras só fazem sentido quando ligadas aos significados que cada comunidade de fala atribui. Palavras isoladas não têm o mesmo sentido que aquelas que estão dentro de uma frase ou de um discurso. (Timbane e Mdame, 2019).

A persuasão é um recurso de oratória que quando compreendida e dominada é de grande valia nos tratos do dia a dia permitindo a realização pessoal e a autoestima. A pertinência deste estudo reside no fato de ele ser uma contribuição ao estoque de conhecimentos científicos sobre a persuasão e os recursos linguísticos. Para que se alcançassem os objetivos traçados com este estudo, empreendeu-se uma pesquisa de natureza aplicada sobre o discurso de Marcos Alexandre Nhunga. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa com propósito descritivo e de procedimento documental.



## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. Noção de discurso**

Em seu livro, Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos, Eni Orlandi (1990) evoca a etimologia da palavra discurso como tendo “em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” Sendo assim, o discurso é “a palavra em movimento” (p.15), isto é, estando elas em movimento, as palavras provocarão nos interlocutores alguns efeitos. Tais efeitos são os que constituirão o discurso (Orlandi, 2005). Assim, entende-se por discurso a parte imaterial e/ou o sentido subjacente de um enunciado, quer produzido de forma escrita, quer de forma oral. Pois o que se enuncia, na visão de Orlandi (2005), está condicionado ao contexto de produção. Logo, não se pode extrair um/os sentido(s) simplesmente da parte material (da produção oral ou escrita) de um enunciado. Deve-se levar em conta, também, os aspectos externos a esse enunciado – o(s) contexto(s).

Concordam com esse conceito Santos e Silva (2014), quando, se referindo ao discurso, dizem que o sentido dele subjaz na junção da língua com a história. Ou seja,

não se pode dissociar a história do discurso. Os autores afirmam, ainda, não existirem palavras neutras e que, quando são empregadas atualmente, elas já estão carregadas de significados, mesmo que não se saiba como tais significados se atrelaram a elas. Tal concepção parte do princípio de que um discurso apenas se materializa na linguagem, e não é ela mesma um discurso. Pois a linguagem é, segundo Orlandi (1990), posta como mediadora necessária entre o homem e a realidade natural e social. A autora diz, ainda, que essa mediação é que será o discurso.

Disto se pode depreender que o discurso não é um ato individual, mas social, pois não é um indivíduo, que conscientemente, produz um discurso, antes, ele é interpelado tanto pela história, quanto pela ideologia (elementos esses atrelados à sociedade) para a produção do discurso. A partir dessa compreensão, fica fácil, por exemplo, perceber o porquê que se fala em discurso da mídia, discurso religioso, discurso político, etc., pois esses passam a representar todo um grupo ou uma classe social. Aliás, a própria área que se ocupa dos estudos do discurso diz que o sentido de um discurso não pode ser encontrado apenas na língua enquanto código, mas é preciso buscá-lo também na história e na ideologia. Também é importante ressaltar que a língua não é transparente, mas opaca, e que o significado não é um projeto do autor individual, mas social.



## 1.2. Análise de discurso

A Análise de Discurso (AD) é a área de estudo que se encarrega de teorizar como a “língua é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem” (Orlandi, 2005, p.10). A partir dessa concepção, percebe-se que a AD está preocupada em mostrar como os sentidos são produzidos pela linguagem. Concorda com isso Ferreira (2022) ao dizer que “A Análise do Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários” (P.28). Ou seja, a AD procura examinar não só o que está materializado, mas também o que não está presente no texto, daí o conceito de dito e de não dito, conforme apresenta Orlandi (1990).

Que dizer do seu objecto de estudo? O objecto de estudo da AD é o próprio discurso, entendido como um ato social, não como um ato individual, também considerado como “o efeito de sentido entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto” (Orlandi, 2005, p.11). A AD surge numa época em que o maior destaque recaía para a análise de conteúdo e pouco se falava de analisar o discurso. Ruiz (2021), falando sobre os primórdios da AD diz que a mesma teve início na

França no final dos anos 1960, surgiu como uma das respostas e rupturas a um modelo estruturalista forte que perdurou nos anos anteriores, no qual se priorizava o funcionamento da língua em detrimento dos fatores extralinguísticos; como figura ilustre desse momento, destaca-se Michel Pêcheux como precursor responsável por romper com o pensamento formal da época, uma herança das questões promovidas por Ferdinand de Saussure e seu Curso de Linguística Geral. Com efeito, a noção de discurso, a partir das diferentes vertentes que aqui se formou – materialista, historicista, enunciativa, dialógica, entre outras. (p.6456)

Para analisar um discurso, a AD leva em conta que um discurso só o é porque há uma entidade (indivíduo assujeitado) que o materializou, porque há marcas da história nessa materialização (frase, enunciado, ou texto) que são preenchidas de sentido e que há um modo de pensar implícito nessa materialização da linguagem. A seguir, aborda-se individualmente cada um desses elementos. O sujeito não se refere à pessoa em si mesma, mas ao sujeito da linguagem que é controlado tanto pela ideologia e quanto pelo inconsciente (Santos & da Silva 2014). Trata-se de um sujeito assujeitado, que ocupa um lugar social e ideológico, num dado momento da história, enunciando apenas o que lhe é permitido a partir do lugar que ocupa sem ter consciência disso.

A história é um elemento determinante para o que acontece no interior de um processo discursivo. Para os autores, a língua ganha vida ou significado porque a história se inscreve nela, e a história existe porque a língua o materializa. A atividade discursiva pode ser percebida como uma das formas de manifestação da ideologia, efetuada pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Assim, um indivíduo que ocupa uma posição social e ideológica, carrega consigo, no seu discurso, os ideais do grupo que ele representa, embora não se aperceba disso. Logo, o discurso não é algo de que se possa fazer referência no texto, dizendo: está aqui, ou, está ali. E a AD preocupa-se em fornecer os caminhos necessários para se extrair os sentidos ocultos nos textos. Para tal, leva-se em conta a materialidade histórica (herdada do Marxismo), a ideologia e a própria linguística.

### **1.3. Persuasão**

Todo discurso tem sempre um grau de persuasão, por menor que seja, para as pessoas a que se destina. Mas o que seria persuasão? A persuasão é, primariamente, um processo comunicativo que visa induzir alguém a fazer ou não alguma coisa por meio de ações concretas. Lé Sénéchal-Machado (1997) diz que persuadir é modificar opiniões,



isto é, criar no outro emoções outrora inexistentes, procurando estimular as atitudes adequadas a um objetivo específico.

Existem três formas de se chegar à persuasão de um auditório. Primeiro, por meio de **logos**, quando se usa a palavra propriamente dita de maneira convincente para levar o interlocutor a um raciocínio lógico. Segundo, por meio de **ethos**, quando o orador constrói uma imagem de si próprio que dê credibilidade ao que diz. E, terceiro, por meio de **pathos**, quando o orador alude aos sentimentos para provocar as emoções da plateia, apelando para a comoção emocional. Não é da razão universal que dependerá a persuasão, mas de um raciocínio plausível para os interlocutores. O que denota que o orador terá de conhecer bem o seu público-alvo – as suas experiências, a(s) classe(s) social(ais) em que pertence(m), a(s) sua(s) formação(ões) ideológica(s), por exemplo.

Ruiz (2021) diz haver três modos principais (que se traduzem, também, em três tipos de persuasão ) de os argumentos serem apresentados:

(1) a **persuasão cognoscitiva** – que consiste na apresentação de informações atuais, informações do dia a dia;

(2) a **persuasão ideológica** – que consiste em propagar crenças, sejam elas políticas, ideológicas, religiosas e que se transmitem por numerosos modos expressivos, desde o panfleto até o discurso de um líder e

(3) a **persuasão comercial** – que consiste na publicidade de produtos e marcas comerciais por meio de anúncios e não só.

Existem três princípios que devem orientar os oradores que procuram influenciar os seus interlocutores. São eles:

(1) o **princípio de alteridade** – onde o orador procura identificar-se, ou, estabelecer algum tipo de relação com o seu público-alvo;

(2) o **princípio de influência** – onde o orador procura mover à ação o seu público-alvo; e

(3) o **princípio de regulação** – onde o orador procura adequar o nível de linguagem ao do seu público-alvo para que obtenha maior aceitação por parte destes.

Há, também, segundo Ruiz (2021) regras e procedimentos gerais e específicos para a persuasão como se mostra a seguir: (i) regras e procedimentos gerais para a persuasão: a exploração dos sentimentos, a simplificação, o exagero e a desvirtuação da informação, a repetição de temas e ideias de formas orquestradas, a exploração do contágio psíquico, e o apoio às atitudes preexistentes; (ii) regras e procedimentos

específicos para a persuasão: o emprego de estereótipos, a substituição de nomes comuns e adjetivos, a seleção de dados, a utilização deliberada da mentira, a repetição de palavras chave e frases feitas, a ênfase em afirmações perfeitas, a apelação à ameaça de algo externo, o recurso a alguma autoridade técnica, profissional ou moral, e a individualização ou personalização do adversário.

Até aqui viu-se que, de várias maneiras, os persuasores procuram influenciar os seus públicos-alvo. Em todas elas, no entanto, terão de recorrer a argumentos. Tais argumentos, segundo Ramos (2006) podem apelar a razão (persuasão racional), a emoção (persuasão emotiva) ou, até mesmo, aos instintos dos seus ouvintes (persuasão inconsciente). De acordo com Mantovani (2013), os argumentos, assim como a própria persuasão, também se podem apresentar em diferentes tipos. São eles:

a) **Argumento de autoridade:** consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto que dará credibilidade ao ponto de vista que o articulista quer defender em seu texto.

b) **Argumento de consenso:** consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade, com base científica e validade indiscutível.

c) **Argumento de provas concretas:** apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz.

d) **Argumento de competência linguística:** consiste no emprego da linguagem (vocábulos, formas verbais, entre outros) adequada à situação de interlocução.

#### 1.4. Recursos linguísticos

Conforme define a Lello Editores (2011), um recurso é um meio ou tudo aquilo com o qual serve-se para alcançar um determinado fim. O recurso em referência neste artigo é um estritamente linguístico ou seja, é todo aquele meio pertinente à linguagem e aos seus propósitos.

Para a compreensão do todo que é o recurso linguístico, depois da conceituação do que é um recurso, convém conceituar linguagem. O dicionário já citado define linguagem como sendo a “expressão do pensamento pela palavra, pela escrita, por meio de sinais” (Lello Editores, 2011, p.850). O que daqui se compreende é que a linguagem transcende a palavra falada, ultrapassa os meandros da palavra escrita e até mesmo o recurso aos sinais. A linguagem assim posta, expressão do pensamento, é compreendida como: (i) Inatamente humana, porque esta surge com os humanos na sua concepção

como uma faculdade ou capacidade e; (ii) Exclusiva ao homem, porque na sua forma derivativa do pensamento, só o ser humano consegue produzi-la.

Em harmonia com o que foi dito acima, Chomsky (1965) define linguagem como sendo uma faculdade inata da mente humana, ou seja, todo ser humano nasce dotado desta predisposição que permite tanto a produção da língua na forma falada, escrita e gestual quanto a compreensão de uma infinidade de enunciados a partir de um conjunto finito de regras gramaticais. Por outro lado, Saussure (1959) compreende a linguagem como sendo um sistema de signos ou símbolos que relaciona arbitrariamente a forma material dos signos com o conceito atribuído convencionalmente pela comunidade de falantes. O autor designa a forma material, aquilo que se pode ver ou ouvir, como sendo o significante e o conceito atribuído a ela, isto é, o conteúdo mental, como sendo o significado.

Posto de modo simples, para Saussure a linguagem surge do esforço humano em atribuir relevância linguística às coisas no mundo. É quando o homem relaciona as coisas que vê e percebe com algum conceito que ele cria por conveniência que surge a linguagem. Concebida nestes termos, as coisas são conceitualmente aquilo que o ser humano decide que sejam e não o são naturalmente (Fairclough, 1995).

Nada nas coisas justificam os conceitos que o homem atribui a elas para as compreender. Como exemplo, considere-se o papel, como objeto, relacionado com o conceito que se tem em relação a ele. Como conceito, pode-se conceber o papel como uma “folha seca e fina” (Lello Editores, 2011, p.1008). Mas o que há na coisa ou neste objeto que justifique este conceito? Ou melhor, o que determina naturalmente que a folha seca e fina tenha de se designar “papel”? A resposta é nada. Nada determina que a noção de folha seca e fina se deva chamar papel.

O nome papel foi atribuído à noção de folha seca e fina de modo aleatório e convencional pela comunidade falante da Língua Portuguesa e os falantes de outras comunidades linguísticas também se procederam conforme mostrou-se mais conveniente. Tanto é que a palavra papel não designa a folha seca e fina em Árabe em que se diz “Waraq”, “èdá” em Yoruba e “akwukwo” em Igbo. Depois de conceituadas as palavras que formam a expressão recursos linguísticos, entende-se ser agora o momento mais oportuno para defini-la. Recursos linguísticos ou marcas linguísticas são ferramentas ou elementos na forma de palavras, gestos ou imagens usados como técnicas ou estratégias na linguagem falada, escrita ou gestual visando alcançar um determinado efeito ou propósito comunicativo.

Considerando a sua pertinência, os recursos linguísticos tornam a comunicação mais eficaz, expressiva e envolvente, fornecendo informações sobre o locutor, a pessoa que fala, informações sobre o interlocutor, a pessoa com quem se fala, e informações sobre o tipo de linguagem que está a ser utilizada. Os recursos linguísticos envolvem o uso de diferentes tipos de linguagens. Estas podem ser: linguagem formal, informal, verbal, não verbal, híbrida ou mista, visual e corporal ou gestual.

A linguagem formal é aquela que se apresenta fundamentalmente preocupada com a harmonização dos enunciados falados ou escritos, com as regras gramaticais da língua em uso na comunicação, tendo em conta a distância social entre os falantes, o meio envolvente, etc. A linguagem informal, contrária à linguagem formal, está mais preocupada com os propósitos comunicativos do que com a adequação dos enunciados à gramática. O discurso, de acordo com Timbane e Mdame (2019) é também uma forma de idealizar e controlar as pessoas, uma colonização mental de analisar os fatos a partir de um pressuposto fundamental verídico, a qual muitos defendem a ideologia de discurso como a forma de dominação e camuflagem etc.

Na expressão linguagem verbal, a palavra verbal surge em referência ao “o verbo” ou “a palavra”. Nestes termos, a linguagem verbal é aquela que se apresenta essencialmente na forma oral ou escrita fazendo recurso à palavra como em palestras, livros, etc. Em contraste a isso, aparece a linguagem não verbal que é aquela que se apresenta sem o recurso à palavra como em expressões faciais, gestos, etc.

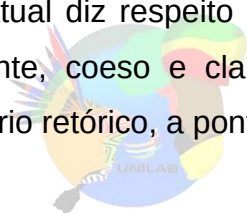
A linguagem mista ou híbrida traz fundida nela as características de duas ou mais línguas (Martínez, 2013). Fica-se em presença dela quando, ao comunicar, usa-se simultaneamente palavras de duas línguas como em “Portuinglish”. Exemplo: “Estou fine, obrigado”. Quando se poderia dizer somente “estou bem, obrigado”. A linguagem visual tira vantagem de todo e qualquer recurso visual, como as fotografias, os vídeos, etc., para garantir que haja comunicação. Já a linguagem corporal faz recurso aos membros do corpo como meio de comunicação.

A depender do tipo de texto, isto é, tendo em conta as suas características e finalidades, os recursos linguísticos variam de um texto ou discurso para o outro. Com base nestes dois critérios, os recursos linguísticos podem ser classificados em 7 grupos. Que são: recurso lexical, sintático, semântico, pragmático, fonético-fonológico, morfológico e textual. O recurso lexical, como marca linguística de um discurso oral ou escrito, compreende a escolha do vocabulário mais expressivo para um contexto

comunicativo específico. Exemplo: a utilização de sinônimos, antônimos, neologismos, eufemismos, arcaísmos, mesmo campo semântico etc.

O recurso sintático está relacionado com a mecânica de dispor convenientemente as palavras para a formação de frases e períodos. Como exemplo de recurso sintático pode-se mencionar o paralelismo, a inversão, a elipse, a anáfora, a epífora, o polissíndeto, etc. O recurso semântico está preocupado com o sentido das palavras nas frases e o sentido das frases no discurso. São exemplos de recurso semântico os seguintes: a polissemia, a antítese, a sinestesia, a metonímia, o eufemismo, etc.

O recurso pragmático interessa-se pela adequação da fala ao ato para a concretização de um propósito específico. Como exemplo pode-se mencionar os deixis, a pressuposição, a implicatura, a polidez, o sarcasmo, etc. O recurso fonético-fonológico tira vantagem dos elementos sonoros para produzir enunciados atraentes e de fáceis compreensão como a aliteração, a rima, a assonância, a onomatopeia, a repetição, etc. O recurso Morfológico preocupa-se com a formação de palavras que melhor se adequam ao contexto em referência. Exemplos: a derivação, a composição, a redução, os acrônimos, os neologismos, etc. O recurso textual diz respeito aos recursos estritamente ligados à construção de um discurso coerente, coeso e claro como a paráfrase, a citação, o resumo, o paralelismo, o interrogatório retórico, a pontuação, etc.



## 2. Metodologia

A palavra metodologia deriva do Grego antigo, sendo composta de dois elementos constituintes, “método” e “logia”. O primeiro elemento significa caminho e o segundo elemento pode ser traduzido por estudo ou ciência. Pelo que, metodologia é uma palavra que descreve o caminho seguido por um pesquisador ou vários pesquisadores na elaboração de um trabalho científico. O presente artigo científico não fugiu à regra. Para a sua elaboração foi necessário determinar estrategicamente um caminho que melhor atendesse aos propósitos dos pesquisadores. Para tal, convém estabelecer a sua natureza, a sua abordagem, o seu propósito e o procedimento para o alcance dos meios.

Tendo em vista a natureza, este artigo classifica-se como uma pesquisa aplicada. Esta classificação deve-se ao fato de que os autores perspectivam explorar um problema específico visando alcançar verdades e interesses locais, para o caso específico deste artigo tem-se os recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de fim de ano de 2023 de Marcos Alexandre Nhunga. Quanto a abordagem, o artigo usa uma pesquisa qualitativa porque não se pretende mensurar a quantidade de recursos

linguísticos usados, o que tornaria exaustiva a pesquisa, antes o interesse recai sobre a análise indutiva dos dados disponíveis.

Tendo em vista o seu propósito, o presente artigo pode ser considerado como sendo uma pesquisa descritiva. A palavra “descritiva” provém da palavra descrever. Descrever é, contudo, o ato que consiste em dizer as características de uma determinada população ou fenómeno em estudo sob a forma de levantamento. Em relação ao procedimento técnico, este artigo pode ser classificado como pesquisa documental. Conforme dizem Kauark, Manhães e Medeiros (2010) uma pesquisa documental é toda aquela “elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (p.28).

### **3. Apresentação de dados**

#### **3.1. Sobre o orador**

Marcos Alexandre Nhunga é o actual governador da província de Malanje, nomeado a 16 de Setembro de 2022. Nasceu a 1 de Novembro de 1960 em Bucu-zau, Cabinda e, portanto, angolano. De acordo com o site do governo de Angola (acessado a 15 de 05 de 2024), licenciou-se em Agronomia no Instituto Superior de Tashkent, Uzbequistão em 1990. Especializou-se em Extensão Rural em 1991 na Universidade de Wageningen, Holanda e terminou, em 1992, o curso de Gestão de Cultura de Algodão no Egipto.

Marcos Alexandre Nhunga é membro do Bureau Político do MPLA. De acordo, ainda, com o mesmo, serviu como Chefe de Mecanização e Produção na empresa agrícola do Lau, Malanje, de 1980 a 1982; como Chefe de Departamento Nacional de Coordenação e Supervisão Técnica do IDA de 1993 a 1994; como Director Geral Adjunto para Área Técnica do Instituto de Desenvolvimento Agrário de 2004 a 2007. De 2007 a 2017, desempenhou a função de Director Geral do Instituto de Desenvolvimento Agrário; de Ministro da Agricultura no período de 2016 a 2017 e em 2017, quando o Ministro da Agricultura e do Desenvolvimento Florestal foram fundidos, ele desempenhou a função de Ministro. Marcos Alexandre Nhunga fala, além do português, as seguintes línguas: Fiote, Espanhol, Inglês, Francês e Russo.

#### **3.2. A respeito do discurso**

O discurso de Sua Excelência Eng.º Marcos Alexandre Nhunga, governador da província de Malanje, na cerimónia de cumprimentos de fim de ano, foi proferido, no



cumprimento das suas obrigações, qual representante do governo de Angola na província de Malanje, em Dezembro de 2023, no palácio do governador da província.

Estiveram presentes nessa cerimónia de fim de ano, os representantes das diversas franjas da sociedade malanjina: vice-governador da província, deputados da assembleia nacional, magistrados judiciais e do ministério público, delegados provinciais, membros do governo provincial, autoridades religiosas e tradicionais, e outros convidados.

### 3.3. Os dados do discurso

Nesta subsecção do artigo, pretende-se apresentar sumariamente, sem a intensão de esgotar o assunto, uma amostra dos recursos linguísticos denotadores de persuasão presentes no discurso de fim de ano de 2023 do governador da província de Malanje, Marcos Alexandre Nhunga. A apresentação da amostra a ser feita neste espaço significa, de um lado que os autores não apresentarão todos os elementos linguísticos que o discurso demonstra ter e, por outro lado, os recursos selecionados pretenderão representar os elementos linguísticos significativos denotadores de persuasão proferidos pelo orador.

Por conveniência, os recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso em estudo foram classificados tendo como base os elementos necessários numa abordagem persuasiva, que são: a criteriosa seleção do logos ou da palavra, a afirmação do ethos do autor ou do público alvo e o recurso ao pathos. Não sendo de pouca importância, levou-se igualmente em conta os tipos de argumentos e a sua relação com os tipos de recursos linguísticos. Assim, tem-se como principais representações os seguintes argumentos e recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso:

#### Argumento de consenso

Ex.1: *“Está a terminar o ano. Foi mais um ano difícil para todos nós”*. (P.3)

#### Argumentos de competências linguísticas

Ex.2: *“Obviamente, Angola, como um país dependente de importações, o quadro não podia ser diferente”*. (P. 3)

Ex.3: *Já não restam dúvidas de que no capítulo da agricultura, está depositada uma confiança especial a Malanje*. (P. 10)

Ex.4: *“Malanje tem talentos e deve estar no topo do país”*. (P.17)

### **Argumento de provas concretas**

Ex.5: *“Como podeis observar, ... as medidas que o Executivo foi tomando ao longo do ano, permitiram a implementação de projetos que estão a mudar a vida das nossas populações”*. (p.4)

### **Argumentos de autoridade**

Ex.6: *“Acreditamos que o quadro atual vai mudar. É preciso termos fé”*. (P.5 )

Ex.7: *“No município sede, depois de instalarmos 16 PT'S, com 6.000 novas ligações, 36.000 pessoas já estão a beneficiar do produto”*. (P.7)

## **4. Análise dos dados**

Como é possível observar da apresentação dos dados acima, o discurso apresenta 4 argumentos com vista a garantir a presença de uma abordagem persuasiva, o argumento de autoridade, de consenso, de provas concretas e o de competência linguística. Observa-se também a presença dos 3 elementos tradicionais e fundamentais para a persuasão, o logos, o ethos e o pathos, assim como 3 fortes recursos linguísticos, o recurso lexical, sintático e pragmático.

Em relação ao argumento de consenso, conforme já se abordou nas páginas anteriores, este tipo de argumento diz respeito a tudo aquilo que tanto o orador quanto o auditório concebem como certo ou verdadeiro por fazer parte da sua cultura ou ainda por ser universalmente aceite. Este argumento é recorrente no discurso em análise. Porém, como representação da grande porção que é possível encontrar no discurso, apresenta-se abaixo uma oração que se encontra na página 3 do esboço discursivo do orador.

Ex.8: *“Está a terminar o ano. Foi mais um ano difícil para todos nós”*. (P.3)

Conforme a natureza do discurso, parte da cerimónia de cumprimento de fim de ano, percebe-se inquestionável a fala do orador quando diz que o ano está a terminar, primeiro elemento consensual, componente temporal, em relação àquele que fala e àqueles para os quais se fala e o segundo elemento consensual, componente social, está relacionado à realidade socioeconômica vivida durante o ano em destaque. Considerando que o discurso se dirigia àqueles que se consubstanciam em o objeto do discurso, um discurso sobre Malanje para malanjinós, então, é somente natural que se conclua que estejam a par da afirmação de que aquele ano tenha sido difícil conforme o orador o

concebe. A seguir, apresenta-se 3 argumentos de competências linguísticas. A escolha dos três é igualmente representativa, uma vez que cada competência linguística é apresentada em alinhamento aos elementos persuasivos tradicionais, o logos, o pathos e ethos. Ei-los:

Ex.9: *“Obviamente, Angola, como um país dependente de importações, o quadro não podia ser diferente”*. (P.3)

Ex.10: *“Já não restam dúvidas de que no capítulo da agricultura, está depositada uma confiança especial a Malanje”*. (P. 10)

Ex.11: *“Malanje tem talentos e deve estar no topo do país”*. (P.17)

A primeira proposição representativa traz em destaque o recurso lexical em relação ao logos. O recurso lexical está, neste ponto, intimamente relacionado à escolha mais apropriada das palavras e isso, não obstante, ao logos. Na oração em destaque, o orador começa com a palavra “obviamente”. Este advérbio advém do adjetivo “óbvio” e o que é óbvio está explícito aos sentidos. Sendo perceptível aos sentidos, alcança-se um argumento de consenso por meio de uma competência linguística, o recurso lexical. Alcançado este consenso, surge a persuasão ou o convencimento.

A segunda proposição é uma alusão ao recurso sintático com relação ao pathos do objeto do discurso. Nesta oração, a ênfase recai sobre a construção frasal do substantivo “dúvidas”, que é em essência uma palavra denotadora de instabilidade ou incerteza, com o seu potencializador, o advérbio de negação, não. A construção desta frase sai semanticamente de uma completa fragilidade para uma forte afirmação. A referência ao pathos surge em função de se atestar ao objeto do discurso, Malanje, como sendo merecedora de uma confiança especial pelas suas potencialidades agrícolas. Como se poderá perceber, ser considerada especial é um recurso que emocionalmente levanta o austral de quem se quer persuadir.

A terceira proposição tira vantagem de recursos pragmáticos em harmonia com o ethos ou caráter do destinatário. Neste sentido, a referência explícita aos talentos do destinatário é um apelo forte ao seu caráter. Este apelo, por ser positivo, reforça toda e qualquer intenção prévia e se não houvesse, esta surge. O pragmatismo surge na frase em que o orador faz referência àquilo que se poderia estabelecer como alvo para Malanje, agir de modo a alcançar o topo do país. Como argumento de provas concretas, apresenta-se abaixo uma oração representativa que faz utilização do verbo composto “poder observar” e “estar a mudar”.

Ex.12: *“Como podeis observar, ... as medidas que o Executivo foi tomando ao longo do ano, permitiram a implementação de projetos que estão a mudar a vida das nossas populações”*. (P.4)

Os verbos compostos, “poder observar” e “estar a mudar”, estão no presente do indicativo denotando que são uma clara referência ao concreto, ao palpável ou ao real. Pelo que, a oração em destaque, apelando em particular a visão, sugere que aquilo que se quer mostrar é fatural, passível de constatação e não fruto de qualquer alegoria. Por último, não sendo menos importante, há os argumentos de autoridade. Nas orações apresentadas abaixo é possível identificar duas autoridades, uma moral e a outra estatística.

Ex.13: *“Acreditamos que o quadro atual vai mudar. É preciso termos fé”*.( P.5)

Ex.14: *“No município sede, depois de instalarmos 16 PT'S, com 6.000 novas ligações, 36.000 pessoas já estão a beneficiar do produto”*. (P.7 )

O argumento de autoridade moral referida na primeira oração é de cunho religioso pois é uma alusão à fé. Para um povo religioso, a fé é um elemento que fala significativamente alto como recurso motivador no alcance de metas. O segundo argumento de autoridade é o estatístico ou numérico. A referência à estatística apela quantitativamente ao que já se alcançou. O que já se alcançou é indicador de trabalho feito, o que, para quem esteja à espera de resultados, pressupõe que os encarregados de servir estejam de fato empenhados na concretização das metas estabelecidas.

### **Considerações finais**

Do estudo feito, conclui-se que no discurso de fim de ano de 2023 do governador da província de Malanje, Marcos Alexandre Nhunga, usou-se de artifício, para a persuasão dos então presentes, três recursos linguísticos denotadores de persuasão: o recurso lexical, sintático e pragmático. E estão presentes os seguintes argumentos: de consenso, de competências linguísticas, de provas concretas e de autoridade. Identificou-se, ainda, os três elementos tradicionais e fundamentais para a persuasão, o logos (o orador faz o uso da palavra como artifício de persuasão), o ethos (o orador mostrou que, como mandatário do governo local, já fez e continuará a fazer coisas, visando a melhoria de vida da população aos seus cuidados) e o pathos (o orador coloca-se na mesma posição que os seus interlocutores). Pode-se concluir buscando os argumentos de

Timbane e Mdame (2019) quando afirmam que o discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Partindo do pressuposto de que o discurso materializa o contato entre o diálogo e o linguístico no sentido de que ele representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas, a análise do discurso apresenta-se como uma disciplina não acabada, em constante mudança, em que o linguístico é o lugar, o espaço que dá materialidade, espessura a ideias, temáticas de que o homem se faz sujeito, um sujeito concreto, histórico, porta-voz de um amplo discurso social.

## Referências

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman Publishing.
- Ferreira, M. C. L. (2022). *Teorias da Análise do Discurso: contribuições de Michel Pêcheux e Teun van Dijk à pesquisa social*. São Paulo: Alexa Cultural.
- Kauark, F. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Bahia: Via Litterarum Editora.
- Lé Sénéchal-Machado, A. M. (1997). O processo de persuasão e o comportamento de persuadir. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 17(3), p.28-34.
- Lello Editores (2011). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mantovani, A. F. (2013). *Linguagem e Persuasão no Gênero Artigo de Opinião*. Paraná: Cadernos PDE.
- Martínez, R. A. (2013). Reading the world in Spanglish: Hybrid language practices and ideological contestation in a sixth-grade English language arts classroom. *Linguistics and Education*, 24(3), p. 276-288.
- Orlandi, E. P. (1990). *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1999). *Contextos epistemológicos da análise do discurso*. Campinas, SP: Laboratório de Estudos Urbanos Labeurb.
- Orlandi, E. P. (2005). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos da Linguagem*. Vol.1, p.9-13.
- Pereira, A. S., Teixeira, L. M. S., & Pereira, R. S. (2020). *Análise de Discurso Crítica – Conceitos Chaves*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Ramos, F. S. (2006). *Técnicas de persuasão utilizadas na comunicação como*

*ferramentas em vendas, marketing e publicidade*. Brasília: UniCEUB.

Ruiz, M. A. A. (2021). Por uma Análise do Discurso Brasileira: Gestos de Leitura na Construção de um Campo de Pesquisa. e 7 7 8 1 5

Santos, A. R. B., & Hack, J. R. (2009). *As marcas lingüísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião*. Paraná: Unioeste.

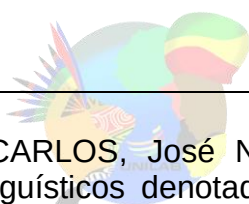
Santos, E. P. J., & Silva, F. F. (2014). *Análise do Discurso I*. São Cristóvão: CESAD.

Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. New York: Philosophical Library.

Timbane, A.A; Mdame, E. *Análise dos pronomes “eu” e “nós” nos discursos públicos do presidente guineense, José Mario Vaz*. Interletras, 1807-1597. V. 8, Edição número 29, abr./set. 2019

Recebido em: 12/04/2024

Aceito em: 30/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** CARLOS, José Ngola; DOMINGOS, Milton Gaspar. Análise de discurso – recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de Marcos Alexandre Nhunga referente à cerimônia de cumprimentos de fim de ano 2023. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.260-276, 2024.

**Para citar este texto (APA):** Carlos, José Ngola; Domingos, Milton Gaspar (ago. 2024). Análise de discurso – recursos linguísticos denotadores de persuasão no discurso de Marcos Alexandre Nhunga referente à cerimônia de cumprimentos de fim de ano 2023. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 260-276.



## Perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo

Elisandro Luís Fernando\*

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0004-9610-5727>

### RESUMO

Quando se deu a introdução dos europeus na foz do rio Zaire, implementou-se uma política que visava unificar as regiões onde os Portugueses estavam mais concentrados, começando pela implementação de uma política linguística consubstanciada na unificação e socialização dos indígenas, no que dizia respeito à língua (aos hábitos e costumes). Com o advento das escolas, o Estado emana a Lei Norton de Matos <sup>1</sup> (lei nº 13, 2001), que negava o ensino e utilização das línguas africanas (angolanas), porquanto, segundo os colonos, na altura, a única forma de os africanos serem civilizados era por meio da instrução desembocada em Língua Portuguesa. O presente artigo é constituído em seis partes principais: (i) o quadro linguístico em Angola: perspectiva histórico-evolutiva do português; (ii) as línguas bantu no panorama linguístico angolano; (iii) contexto sociocultural; (iv) políticas linguísticas e as suas influências no avanço de uma língua; (v) as influências das línguas bantu no contexto de ensino da língua portuguesa e (vi) os novos desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola em contexto de multilinguismo. Todos esses tópicos apresentam uma metodologia qualitativa tendo em vista o objetivo desde trabalho que foi de descrever os desafios que se devem observar no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da mesma em contexto de várias línguas.

### PALAVRAS-CHAVE

Multilinguismo em Angola; Ensino-aprendizagem; Língua Portuguesa; perspectivas e desafios.

### Perspectives and challenges for teaching and learning the Portuguese language in the context of multilingualism

### ABSTRACT

When the Europeans were introduced at the mouth of the Zaire River, a policy was implemented that aimed to unify the regions where the Portuguese were more concentrated, starting with the implementation of a language policy embodied in the unification and socialization of the indigenous people, in terms of respect for language (habits and customs). With the advent of schools, the State enacted the Norton de Matos Law (law nº 13, 2001), which denied the teaching and use of African (Angolan) languages, since, according to the settlers, at the time, the only way Africans to be civilized was through instruction in the Portuguese language. This article consists of six main parts: (i) the linguistic framework in Angola: historical-evolutionary perspective of Portuguese; (ii) the Bantu languages in the Angolan linguistic panorama; (iii) sociocultural context; (iv) language policies and their influence on the advancement of a language; (v) the influences of the Bantu languages in the context of teaching the Portuguese language and (vi) the new challenges for teaching and learning the Portuguese language in Angola in a context of multilingualism. All these topics present a qualitative methodology in view of the objective of this work, which was to describe the challenges that must be observed with regard to the teaching-learning process of the same in the context of several languages.

### KEYWORDS

\* Licenciado pela Escola Pedagógica da Lunda-Norte da Universidade LUEJI A'Nkondi, na Especialidade de Ensino de Língua-Portuguesa; Revisor linguístico e autor de alguns ensaios sobre o domínio da leitura publicados no jornal folha 8. E-mail: [elisandrofernando78@gmail.com](mailto:elisandrofernando78@gmail.com)

<sup>1</sup>Artigo 1º: ponto 3; “É obrigatório, em qual 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 línguas indígenas só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar de Língua Portuguesa”. (Ndombele, 2017, p. 75).

Multilingualism In Angola; Teaching-Learning; Portuguese Language; Perspectives And Challenges.

## **Kulilulieka ca katalilo nyi kusesemba, cakulongesa nyi kulilongesa ca laka lia phuthu mu kuhandjeka ca malaka andji handji ekha nyi ekha**

### **LUSANGO MUKEPHE**

Mba ha kungila ca akwa phuthu ha musulu wa luiji Zaire, yiatesa malindjekela a kukunga nowo mbunga nyi yifuci yiacu ku sali lize kaphuthu ana kalemene hauji ana kalikungulwila, coco yiaputuka nyi malindjekela a longesa lia laka liyo, ha mangana a kusesembelaho hanga akungulwiloho mbunga nyi minhaci ya akwa liavu, ha kutwala ku laka nyi (yiako ya witaliso) nyi hakuheta ca xikola, kaphuthu lia tumina ximbi yia Norton de Matos (ximbi yia 13/2001), yina kalithuna kulongesa nyi kuhandjika ca malaka akwa cihunda. Ha manajo ano, mbunga akwa África akepe hakepe amanunukine kungila mu yiako yia akwa indele, momo nyi kulita, nyi cikolonia ha ximbu liaco, ngweni mwanda te unatele akwa África apwe mu ulinange te cili mu mwanda wakwa longesela mu limi lia akwa phuthu. Lusango yiono kanatungiwa mu yihanda yisambano. (i) Citango cimako calaka mu Angola: kulifa ca kulongoloka ca cako nyi ufumbuko wa limi lia phuthu; (ii) Malaka a samuthu ha kutwala ku limi handji ku ulilongeselo wa malimi mu Angola; (iii) Undji wa mbunga nyi yiako yiacu; (iv) Malindjekela a ulongeselo nyi uxindjilo ha kuyia ku lutwe ca limwe laka; (v) Kuxindjila ca malaka a samuthu ha kuzazuluka ca longeso lia laka lia phuthu; (vi) Kusosomba ca kufumba nyi kulongoloka ca laka lia phuthu mu Angola nyi ha unji wa uhanjikilo wa malaka. Imako yia lusango yiono mweswe yiapwa kuhandjika ha kutwala ku ximbi yia nyionga litangu lia mangana a ulilongeselo wa malindjekela a yiningi yia milimo. Sango lia mulimo uno lili kulumbunuka sango lia kulimika ca tela kuhengula cinatwala ku uvumbikiso wa mana a kufumba nyi kulongoloka caco ca ihanjeka yia malaka anji.

### **LUSONA WA CIKOTA**

Mbunga Akuhanjika Malaka Anji Mu Angola; Mu Ufumbo Nyi Kulongoloka Ca Laka Lia Akwa Phuthu; Nyi Uximbuxilo Wa Uhaxi Nyi Kulimika Ca Kwitanga.



### **Introdução**

De 1482 a 1974, Angola ainda era uma colônia portuguesa. Antes da chegada do colono português, o espaço geográfico onde hoje é Angola já era habitado por vários povos e constituída por várias línguas, pois existiam reinos que constituíam o atual país e cada reino tinha um diferencial linguístico e cultural. A expansão europeia e a consequente chegada dos portugueses a Angola foram narradas como sendo um acaso, segundo alguns documentos aos quais tivemos acesso, era uma odisseia praticada pelos portugueses, que procuravam caminho marítimo para a Índia<sup>2</sup>.

O encontro entre os dois povos foi tão natural que, até então, os primeiros contatos entre eles eram de amizade e, mais adiante, de exploração. Talha-se este encontro em momentos: troca comercial; evangelização e, depois, colonização. A fase da colonização provocou mudanças radicais nos paradigmas sociolinguísticos do país, começando pela

<sup>2</sup> “O primeiro encontro entre a Língua Portuguesa e as Línguas Africanas foi uma consequência natural da exploração de África pelos Portugueses, iniciada no século XV” (Filusová, 2012, p. 8).

integração da Língua Portuguesa em Angola como língua de comunicação em todo o território nacional.

A consolidação do português como língua oficial não foi feita em todo o território nacional. Na primeira fase, havia províncias onde o colono não construiu escolas, pelo que foram nessas províncias onde o português não se espalhou de forma integral e que, hoje, depois da independência e construção de escolas, se têm observado grandes dificuldades de aprendizagem da LP. Por razões políticas, o estado angolano adoptou a LP como a única língua do processo de ensino-aprendizagem e, por sinal, a língua oficial, como se lê no artigo 19 da CRA<sup>3</sup>, causando grandes dificuldades de ensino, tendo em conta o enorme mosaico etnolinguístico existente no país; contudo, com a integração das Línguas Nacionais no sistema de ensino, concorre-se, assim, a um provável conflito linguístico-cultural para a geração vindoura.

Levanta-se, aqui, uma observação relativamente ao sistema de ensino-aprendizagem angolano para as línguas nacionais, que ainda anda de forma tímido e descansado, pois há, deste modo, insuficiências de trabalhos sobre metodologias de ensino das Línguas Nacionais. A ser assim, o ensino dessas línguas andarà engavetado, até que se olhe para a questão das insuficiências metodológicas para o seu ensino e trabalhá-las rigorosamente.

Sugere-se a elaboração de programas para o ensino das LNs que possa refletir o comportamento linguístico da população, dito de outro modo, é preciso que os programas de ensino, no nosso país, estejam a favor da promoção das línguas nacionais, começando pela integração de conteúdos textuais e intertextuais, para que se desenvolva, nos alunos, uma consciência fonético-fonológica, até mesmo léxico-semântica das línguas nacionais, como requisitos a terem em conta para a aquisição da competência linguística. Não se pode ensinar os léxicos das Línguas Nacionais, unicamente, aos alunos, como acontece em algumas escolas de Angola. Tal ensino é atrelado à tradução de palavras portuguesas, à história do povo tucokwe ou de outros povos que não sejam os referenciados e não aos conteúdos ligados à Morfologia, à Sintaxe, à Fonética- Fonologia, à Semântica, à análise Pragmática e Estilística das LNs. É preciso diversificar o ensino das línguas nacionais, diversificar deve ser uma terminologia que se adapta ao trabalho dos textos em LNs dentro da sala de aula com os alunos. Ler e orientar atividades de leitura na sala de aula, para que o seu ensino decorra em línguas

---

<sup>3</sup> Ponto 1: “A língua oficial da República de Angola é o português” (Governo de Angola-CRA, 2022, p. 13).

nacionais e não com recurso à LP. Portanto, isso só será possível com os professores plurilíngues.

As línguas nacionais e internacionais (como o caso da LP) devem estar no mesmo pé de igualdade, para tal, faz-se necessário uma reflexão ininterrupta das políticas para a promoção e o desenvolvimento das LNs e não só. O necessário é fazer das línguas nacionais o que se faz com o português: ensiná-las com metodologias que possam proporcionar à aprendizagem dessa língua, que se adequem ao contexto dos aprendizes, e com professores preparados teórica e metodologicamente, com vocação profissional e formação na área de Linguística (em especial, na de LNs, ou Linguística Bantu).

### **1.O quadro linguístico em Angola: perspectiva histórico-evolutiva do português**

A história eleva o navegador português Diogo Cão como quem descobriu Angola, num período que se cruza entre os 1482-1483 anos do século XV, nesse instante, os contactos entre os diferentes povos foram possíveis, em função desse cruzamento, na foz do rio Zaire, actual Mbanza Congo. O colono português estabeleceu um relacionamento de amizade com os africanos (angolanos), tendo-se instalado no território com interferência linguística. A perspectiva diacrónica, que situa os angolanos sobre a entrada do colono português em Angola, dá conta de que o processo de aculturação de hábitos e costumes europeus, em Angola, é marcado a partir daquele forte contato entre as duas culturas por razões que Luemba (2018) e Ndombele (2017) preferem chamar de comércio, cristianismo e expansão da Língua Portuguesa.

Claramente, a cultura europeia terá dominado a africana, devido às influências políticas portuguesa. Paralelamente ao que se possa saber, Angola era, naquele instante, um país linguisticamente constituído, antes da chegada do colono português. Tinha um poder cultural diferente e era estruturada em reinos, ainda que esta nação não fosse constituída, tal como é agora. Com a entrada do colono português em Angola, dá-se o início ao processo de aculturação. Reza a história que, com a chegada dos portugueses em Angola, o país passou a ser representado por uma nova forma de comunicação, forçada através do processo de penetração do colono português, que é a língua do colono. Segundo Luemba (2018), os primeiros contatos entre os dois povos não foram nem em português, nem em línguas africanas, todavia foi através de outros signos linguísticos como os gestos, pelo que havia interferências do ponto de vista da língua das duas nações.

O cristianismo foi uma das grandes armas usada pelo colono português, para persuadir os africanos (angolanos), de modo que fossem, lentamente, penetrar o território, sucedendo a fase de ocupação, construído escolas, para que os filhos dos negros fossem aprender a leitura e a gramática portuguesa. Fruto da construção de escolas para o ensino dos angolanos, começou-se a construir uma nova língua neste povo, a portuguesa, ainda que não tenha sido igual a do colono, era uma clara imitação dela. Assim, a Língua Portuguesa começou a espalhar-se até aos nossos dias, fruto desse histórico cruzamento.

A independência sangrenta de Angola foi a única via para que o angolano se abdicasse do jugo colonial. Assim, no dia 11 de novembro de 1975, lê-se, nos cadernos acordados entre os dois povos de diferentes continentes, um comum acordo para a emancipação político-territorial de Angola. Luemba (2018) comenta que, apesar de ter sido proclamada a independência de Angola, muitos países africanos consolidaram o português como sendo língua oficial de ensino, de imprensa e de uso além-fronteiras.

Após a consolidação da emancipação do país, havia um reduzido número de falantes de português, tudo porque o ensino estatal dessa língua foi desenvolvido em um espaço onde estava concentrado o colono português, como Luanda, Benguela e Huambo (Luemba, 2018). A independência trouxe consigo uma dinâmica no país e reduziu o analfabetismo e, para tal, era necessário que houvesse um ensino alargado que, por conseguinte, fosse dado na língua próxima, para a comunicação a nível do país. Portanto, a única alternativa era usar o português no sistema de ensino, em Angola. Desta feita, consolida-se a Língua Portuguesa como o principal veículo de comunicação no país.

Hoje, pode perceber-se que o ensino do português tem sido alvo de várias objecções, provocadas pelas conglomeradas culturas e línguas, causando, assim, várias dificuldades de aprendizagem nessa língua e, muitas vezes, o insucesso escolar dos alunos. Luemba (2018) comenta que o ensino do português tem sido alvo de inúmeras tentativas de implicações, provocadas pelos cenários multicultural e multilingue das sociedades. Segundo este autor, é necessário, primeiro, que haja uma ruptura no esquema metodológico de ensino, em Angola, e, segundo, que se adeque os alunos ao ambiente que envolve o contato do português, tanto é que cada aluno é um caso particular. Outrossim, o ensino do português, em Angola, seja como L1, seja como L2, deve ser um caso de reflexão e muito trabalho, para o professor de português (*idem*).

O desafio que se lança, para o alargamento e a plena prática do português como língua oficial, em Angola, passa por processo de redobramento, por ser uma língua que o

aluno já traz consigo. É necessário que o professor conheça a caracterização sociolinguística do aluno, antes de avançar com o ensino, pois, o sucesso de ensino-aprendizagem do aluno parte da plena descodificação linguística realizada pelo mesmo, que abre caminho para a compreensão dos conteúdos curriculares. O sucesso de ensino-aprendizagem passa, também, pela valorização da língua que este possui. Finalmente, é preciso que o professor seja alguém que domina a situação da heterogeneidade linguística na sala de aula, deste modo, será capaz de transformar as aulas de LP em uma via necessária e de fácil compreensão para todos os participantes.

Então, a transmissão de saberes não é uma tarefa desinformada, são precisos conhecimentos extracurriculares, para introduzir o professor no contexto cultural do próprio aluno. O ensino é um processo metódico e gradual, por conta disso, os conhecimentos linguísticos devem guiar um professor em todos os níveis de ensino.

## **2.As línguas bantu no panorama linguístico angolano**

A República de Angola localiza-se na Costa Ocidental de África, junto à região da África Austral. Tem uma extensão territorial de 1.246.700km<sup>2</sup>, é constituída, de igual modo, por 18 províncias com um mosaico linguístico diferenciado e com uma fronteira que se estende a norte e nordeste pela República Democrática do Congo, a Leste pela República da Zâmbia, a Sul pela República da Namíbia e a Oeste banhada pelo Oceano Atlântico. Por ser um país localizado na Costa Ocidental de África, justifica-se a existência de Línguas Bantu como sendo Línguas que se estendem na parte Ocidental do continente africano, Severo *et. al.* (2019).

As Línguas Bantu caracterizam-se por serem línguas de natureza africana e com características comuns do ponto de vista fonético, fonológico, sintático e morfológico. Segundo alguns estudos, são cerca de 600 línguas que se apresentam como sendo “Bantu”, faladas por mais de 220 milhões de pessoas, em uma vasta região da África contemporânea, que se estendem desde o sul até aos montes de Camarões, alargam-se até à Costa Atlântica e à foz do rio Tana, no Quênia, línguas abrangentes de países da África Austral e Ocidental (Ngunga, in Introdução à Linguística Bantu, 2014) citado em Timbane e Berlinck (2019).

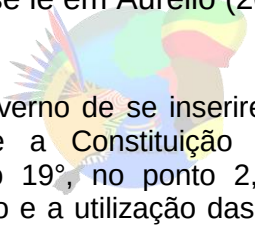
Angola era constituída, na altura, por reinos muito bem fortificados e unificados e, por isso, descrevem-se as línguas Cokwe, Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Fiote, Ngangela, Kwanyama, Nhaneka e Luvala como sendo as línguas de grande importância no quadro linguístico angolano, que se falavam e, ainda, se falam, após a consolidação



da independência neste território, fazendo-se o uso de mais uma língua (LP), com a qual colonizou o país.

Apesar da diversidade linguística em Angola, tem-se o português como a língua de maior uso e o número de falantes tem vindo a crescer, fruto das políticas linguísticas implementadas pelo governo angolano. Inverno (2009) citada em Aurélio (2017) comenta que o português tem vindo a sobrepor-se diante às línguas com as quais coabita, em função do estatuto de língua oficial que ostenta e, por ser uma língua de uso exclusivo nas grandes instituições, como a administração pública e as escolas, tem ganho espaço de relevo no território angolano; quanto ao número de falantes, cresceu de 20%, antes da independência, para 71%, depois da independência, segundo os dados apresentados no censo de 2014.

A situação linguística em Angola está mais para o ensino em português do que em línguas africanas. Nota-se um constante uso da língua portuguesa, sobretudo no espaço urbano, e um número reduzido de usuário das línguas africanas a viverem nos espaços rurais. A ser assim, estaríamos a caminhar para glotofagia das línguas africanas, pelo pouco uso que se faz delas. Como se lê em Aurélio (2017, p. 31):



apesar dos esforços do governo de se inserirem as línguas nacionais no sistema de ensino e de a Constituição da República de Angola estabelecer, no seu artigo 19º, no ponto 2, que o estado valorize e promova o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como as principais línguas de comunicação internacional, estes esforços parecem que se esbarram em gavetas, no sentido em que as línguas nacionais continuam a ser pouco valorizadas, não se vislumbrando uma política linguística séria de protecção das línguas nacionais, pondo, desta forma, em risco o seu futuro.

O que não se pode deixar passar é que as LB ficaram em segundo plano e o português continua a ostentar o título que cabia às línguas nacionais. Essas passaram, apenas, a ser usadas no contexto familiar e/ou religioso, com muitas restrições de uso. Não se pode calar diante dessa fragilidade humana em usar as línguas nacionais, porque, também, são marcas identitárias da cultura africana. Sendo que, não existe alguma língua superior à outra, nem cultura maior, como figura nos artigos 9.º e 10.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (2001),

❖ Todas as comunidades linguísticas são iguais em direitos e, em consequência disso, têm direito a codificar, standardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico.

❖ Precisamos de estar atentos a este silêncio que sucede com as línguas africanas, quando se está nas instituições administrativas. Não se pode pensar na valorização e promoção das línguas, se a sua utilização ainda for vergonhosa.

### 3.Contexto sociocultural

Angola é um país com várias línguas e culturas, em cada região do país há uma língua ou mais línguas, que as identificam, assim como uma cultura particular. A introdução da cultura europeia causou uma fenda em vários aspectos da vida social do povo angolano e a aprendizagem da língua portuguesa era necessária para os portugueses, porque era uma das armas para a penetração total no país. O contexto multilíngue em Angola permitiu que o português se mantivesse como língua oficial, ainda com a independência no país, a resistência de se manter o estatuto da Língua Portuguesa como oficial culminou com a sua integração como a principal língua de escolarização e de comunicação, pelo que as línguas nacionais não apresentam uma abrangência nacional, fator necessário para a elevação das línguas africanas para oficial.<sup>4</sup>

A situação que levou a rápida adaptação da população angolana à língua portuguesa (língua transcontinental), tem muito a ver com aspectos ligados à assimilação de alguns nativos, tudo para atingirem um *status social* semelhante ao do europeu. Podemos compreender que a forma como os nativos queriam o novo paradigma de se viver, levou com que o português fosse, de quando em quando, assumir-se como a língua com maior número de falantes a nível do território angolano.

Como se pode ler em Teresa *et. al.*, (2010), a situação linguística, em Angola, transformou-se consideravelmente por conta do processo de assimilação que foi implantado pelo colono e, para tal, era necessário que os nativos dominassem a língua dos colonos, se vestissem à moda dos colonos, bem como tivessem alguns comportamentos que lhes permitiram atingir o papel de assimilado. Outrossim, essa nova forma de apresentar-se dava o início ao desenvolvimento de um português de Angola. Desta maneira, muitos nativos abdicavam-se do uso das línguas bantu em detrimento do português, ao que Inverno (2008) apud Bento *et. al.* (2010) preferem chamar de português vernacular de Angola, apresentando variações de região para região, tendo em conta as características das línguas nacionais faladas em cada região.

---

<sup>4</sup> “Angola torna-se independente em 1975, dada a sua situação multilíngue o português manteve o estatuto de língua oficial, concorreu fundamentalmente para que o português mesmo com a independência se mantivesse como a principal língua de escolarização, de comunicação com o exterior e com as diversas organizações internacionais” (Nauege, 2022, p. 249).

A diversidade de culturas e línguas que existe no espaço angolano tem sido influenciadora do modo como se fala o português. Em muitos casos, a maneira como o português penetrou no espaço angolano e como foi ensinado permitiu que fosse falado de várias maneiras, causando, assim, o regionalismo.

A questão de o português não ser integralmente falado à maneira europeia tem a ver com fatores sociolinguísticos. Muito antes da chegada do colono português em Angola, já existia línguas constituídas com as quais os angolanos, de região para região, se comunicavam. Com a chegada do colono e a aculturação influenciada pelo colonialismo português, em muitas regiões do país, o português foi sendo aprendido em companhia das línguas nacionais, o que permitia que os falantes angolanos, ao usarem o português, fossem, inevitavelmente, ser identificados com as marcas das primeiras línguas ou das línguas nacionais, coabitando, assim, com duas línguas (europeia e africana).

#### **4.As políticas linguísticas e as suas influências no avanço de uma língua**

Se por um lado o português começou a ser ensinado na escola pelo colono português como forma de unificar o povo colonizado, o que hoje significa, de igual modo, língua de unidade nacional, por outro, com a mesma dinâmica que se ensinou o português, naquela época, assim como agora, poder-se-ia ensinar também as línguas nacionais, como forma de garantir a sua sobrevivência, numa altura em que a Língua Portuguesa ocupa espaço de destaque em vários contextos de comunicação no país. Se se quiser preservar as línguas nacionais, poder-se-ia partir pela reelaboração de metodologias que servem para integrar uma língua numa comunidade. Não se pode dizer que uma língua é viva, quando o seu uso não é autorizado em contextos formais. É preciso libertar as línguas nacionais para todo o espaço onde se encontram pessoas a quererem se comunicar. As línguas nacionais deveriam ser ensinadas e usadas obrigatoriamente na sala de aula. Hoje, observamos professores de língua nacional que na aula ensina em português. É totalmente contraditório isso.

Julga-se necessário que as políticas usadas nas línguas nacionais sejam lidas e exigidas nas escolas angolanas. Julga-se necessário que se formem professores com competências gramaticais em línguas nacionais. A ser assim, estaríamos a conservá-las, em função dessa competência gramatical do professor, que proporcionará um ensino completo. Toma-se, a seguir, a compreensão do que é uma política linguística e as suas influências no ensino.

A política linguística não é uma expressão nova, é algo que já vem sendo usada e pensada há muitos anos. Como escreve Santos (2012), um povo conquistador, ao sobrepor-se ao povo conquistado, impõe as suas culturas, leis e línguas, dessa forma, eles (conquistadores) aplicam ações políticas para difundir as suas línguas e garantir a ocupação territorial na plenitude. Podemos perceber a política linguística como a condição necessária para se garantir o lugar de privilégio de uma dada língua. Ou, como comenta Rodriguês (2014) *apud* Santos (2012, p. 43):

As políticas das línguas representam o exercício do poder político em termos de influência do comportamento linguístico de uma comunidade. Internamente, a determinação, por meio de leis e regulamentações, do uso de uma ou mais línguas em determinados domínios, como a administração, o ensino, os tribunais, constitui uma política ou planificação de estatuto.

Tendo em consideração o que se comentou desse autor, pode compreender-se por políticas linguísticas o conjunto de intervenções governamentais relativamente à língua ou às línguas e sua relação com a sociedade, com propósito de garantir a sua proteção e manutenção dentro da comunidade que a usa. As políticas linguísticas podem ser vistas de várias formas, tanto no plano ortográfico, onde todo o usuário dessa língua é chamado a integrar-se da nova forma de se escrever, como no plano do seu uso, com destaque à forma como se privilegia a Língua Portuguesa nas instituições educacionais, empresariais, diferente das políticas aplicadas às línguas nacionais. Então, as políticas linguísticas passam a ser todo o conjunto de ações que o governo toma para o uso ou não uso de uma língua.

Há políticas que se usa em certas línguas que acaba criando grandes problemas de uso da mesma língua, hoje, podemos ver que o sistema de ensino angolano adotou uma política que visa promover, valorizar e resgatar as línguas nacionais, através da inclusão no sistema de ensino no país, mas não basta só isso, é preciso permitir o uso dessas línguas nas instituições públicas ou privadas, é preciso pesquisar mais sobre as línguas nacionais e formar professores com domínio na matéria.

As políticas linguísticas implementadas nesse país tendem a valorizar o português e não as línguas nacionais. E, segundo o artigo 2, da Lei nº 13, 2001, de Norton de Matos, o ensino das Línguas Nacionais era vedado na escola, bem como o seu uso. As únicas vias de utilização foram sempre os contextos familiar e religioso. Tem que se mudar esta

postura, é preciso olhar para as línguas nacionais do mesmo jeito que olhamos a Língua Portuguesa e devemos utilizá-las de agrado, por serem as marcas que nos identificam.

## **5.As influências das línguas bantu em contexto de ensino-aprendizagem do português**

Recorda-se do que se considerou sobre este subcapítulo, que as línguas bantu são o conjunto de línguas faladas na região da África Austral, apresentam maior número de falantes e têm traços comuns do ponto de vista fonético-fonológico, sintático e morfológico. No caso de Angola, como já se referiu, tem-se a noção de que existem línguas de raiz Bantu e de uso natural, tais como: Kikongo, Kimbundu, Kimbundu, Cokwe, Fiote, Nhaneka, Kwanhama<sup>5</sup>, consideradas línguas de destaque no país; para além dessas, também há outras que pertencem à mesma família Bantu.

As línguas Bantu podem desempenhar funções de destaque no processo de ensino-aprendizagem no país, porquanto, se analisarmos as políticas linguísticas utilizadas pelo colono português no sistema de ensino, naquela época colonial, não cobriam todo o país, limitavam-se nas regiões onde eles estavam estalados e, nas regiões onde o colono não implementou escolas, usava-se com naturalidade as línguas Bantu para a comunicação, isso, de certa forma, permitiu que elas (LB) não desaparecessem na íntegra. Em Banza (s/d) comenta-se que o domínio colonial em Angola desencadeou grandes alterações no país, começando pelas franjas sociais e económicas do povo colonizado e a consequente imposição da Língua Portuguesa relativamente às línguas autóctones, que permaneceram nas regiões mais interiores do país, e nas urbanas o português manteve-se como língua oficial, ainda que não chegando a todo o estrato social, pois que a língua portuguesa esteve, apenas, confinada no litoral do país, só mais tarde chegaria aos grandes centros urbanos do território angolano.

Há localidades do nosso país que estão a ganhar escolas nos dias de hoje e esses indivíduos têm maior domínio de línguas Bantu. Acontece que, ao entrarem para o sistema de ensino, são confrontados por uma nova língua, que, em parte, torna o processo de ensino-aprendizagem mais difícil para eles, em função do ensino no país ser em português e não nas línguas nacionais, como se esperava.

Os alunos com grande domínio das línguas nacionais apresentam, de qualquer jeito, maiores dificuldades na aprendizagem em português, pelo facto da aprendizagem

---

<sup>5</sup> Angola apresenta um mosaico com distintas línguas africanas ou nacionais, caracterizando cada povo e cultura, grande parte dessas línguas, que constituem o sistema linguístico angolano, são de origem Bantu, Dados do Instituto Nacional de Estatística (2018 apud Naeuege, 2022).

não suceder na língua que estes alunos dominam. Muitas vezes, os alunos apresentam domínio, somente, na língua nacional e não na portuguesa, o que acabaria por promover o insucesso escolar, quando o ensino for somente em português.

Para Timbane (2015), o sistema educativo angolano teve como ponto de partida o sistema educativo colonial, este sistema desempenhou grande papel na criação de políticas educativas em Angola. Uma das grandes referências foi o Norton de Matos (alto comissário de Portugal em Angola) que se engajou afincadamente na civilização dos angolanos, através da instrução em Angola, deste modo, era necessário que, o ensino fosse passado na Língua Portuguesa, como sendo o principal instrumento de civilização, começando, também, pela proibição de uso de qualquer língua de origem africana em Angola.

(*Idem*), o sistema colonial defendeu a separação de educação entre os dois povos, pois, encontravam-se concentrados nesse território, não só os angolanos, como também os filhos de pais portugueses que nasceram em Angola e na diáspora. Então, para o sistema colonial, era necessário a separação de ensino para os dois povos. Para os indígenas, o ensino baseava-se, exclusivamente, em falar, ler e escrever o português, ora essas aulas eram em forma de palestras sobre a higiene das pessoas e das habitações contra os vícios e às práticas nocivas, etc. Podemos ler em Filusová (2012), que até 1961 havia dois tipos de escolas primárias, o primeiro tipo era aquele que pautava o seu ensino baseando-se nos modelos de Portugal, exclusivamente, para os portugueses e para um determinado número de assimilados. A segunda escola seguia o estilo rudimentar destinado aos africanos ou população não civilizada.

O que deve mudar é a política de ensino, começando pela integração dos conteúdos, ora ensinados em português e na língua que o aluno domina. As línguas bantu têm grande influências na aprendizagem. Se o aluno não for bilíngue, será suscetível de insucesso escolar. Se ele for bilíngue, terá grandes êxitos em sua aprendizagem, porquanto, em Angola ainda não existem condições criadas para que os conteúdos sejam passados para as Línguas Nacionais.

Teremos muitos problemas de aprendizagem, fruto dos caminhos que levam a aprendizagem dos conteúdos. Existem mais trabalhos em torno das metodologias para o ensino da Língua Portuguesa e, poucos, para o ensino das Línguas Nacionais. Se queremos ensinar às Línguas Nacionais nas escolas, temos de as pôr no mesmo pé de igualdade com a Língua Portuguesa. Temos de fazer pouco uso da Língua Portuguesa nas aulas de Línguas Nacionais e usá-la quando for necessário ou quando se quiser



integrar uma nova realidade que os alunos desconhecem no caso de empréstimo, também temos de apostar na formação de professores de Línguas Nacionais e não adaptarmos. Temos de pensar na possibilidade para uma educação bilíngue no nosso país, mas para tal, temos ainda que trabalhar na formação de professores de Línguas Nacionais.

## **6.Os novos desafios para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em Angola no contexto multilíngue**

Até então, a primeira língua a ser adoptada no sistema de ensino angolano foi a Portuguesa, uma língua transcontinental e de matriz europeia, que chegou ao nosso país por via de expansão europeia. Reza a história de que os portugueses chegaram a Angola de forma despercebida, por que não era a missão deles, nem eles sabiam que iriam encontrar.

A Língua Portuguesa constitui-se, desde muito tempo, a língua de unidade nacional, por se estender a toda parte do território angolano. Por conta dessa cobertura territorial, é possível nos comunicarmos com as populações de outras províncias do país de forma natural e, exclusivamente, na Língua Portuguesa, por ser a única Língua que se ensina com eficiência e obrigatoriedade em toda parte do país, por longos períodos de ensino-aprendizagem no nosso país.

A Língua Portuguesa é um produto do latim, que se configurou na Europa (Portugal), através do processo de romanização que o povo da península Ibérica sofreu pelos romanos, há sensivelmente IV século para cá. No século XV já se poderia falar de uma Língua Portuguesa com feição nítida ao que se fala hoje em Portugal, porquanto surgiram neste mesmo século as primeiras Gramáticas e Dicionários em Português.

Foi no século XV que a Língua Portuguesa, já constituída, sai da Europa e cruza alguns países do continente africano (Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São-Tomé e Príncipe), deste modo, esta língua realiza com os povos destes países citados o mesmo processo que os romanos realizaram na península Ibérica (aculturação), tornando os africanos falantes da Língua Portuguesa e praticantes do costume europeu. Diferentemente do português falado na Europa, nos países por onde os Portugueses deixavam as suas marcas linguísticas, não se falava um português igual ao deles, era um português misturado com as línguas dos indígenas e, em muitos casos, produzindo os crioulos, línguas insulares, (mistura do português com as línguas africanas) Banza (S.d).

Com o avanço da amizade entre os dois povos, os europeus dominavam cada vez mais os países colonizados e com isso, começaram a implementar escolas e a proibir o uso das línguas africanas. Portanto o português ganha espaço e é falado nos grandes centros urbanos dos países colonizados. Como se pode ler em Timbane (2015), o grande propósito dos portugueses era desaparecer com as línguas nacionais na consciência dos falantes, porquanto essas línguas eram vistas como línguas de primatas, então, a tentativa de desaparecimento das línguas africanas pelo colono era tanta que se começou a proibir o uso das línguas africanas nos locais onde se poderia disseminar com naturalidade.

Hoje por hoje, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto onde coabitam várias línguas, tem sido constrangedora, uma vez que, a política de desaparecimento das línguas africanas não aconteceu integralmente. Sucedeu, de forma visível, apenas nas províncias de destaque, como vimos anteriormente. E, nas províncias onde as políticas de o desaparecimento das línguas africanas não afetaram, têm se verificado grandes dificuldades de ensino-aprendizagem em português causadas pelas interferências linguísticas.

Em muitos casos, a interferência pode surgir por parte do aluno, que tem domínio da língua nacional e que tem dificuldades em escrever corretamente na Língua Portuguesa, assim este aluno vê-se à sua aprendizagem dificultada, por não escrever e ler corretamente na Língua que ele não domina, mas que se usa na escola onde ele estuda. Há situações em que a dificuldade está no professor, que não consegue integrar-se na Língua que o aluno domina, para aproximá-lo do conteúdo. Então o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto multilíngue é regular e notório no nosso país, fruto das políticas implementadas pelo colono no ensino da Língua Portuguesa nas províncias de destaque.

Há um trabalho que se desenvolve em torno do ensino no nosso país, começando pela valorização, promoção e resgate das línguas nacionais, através da inserção dessas Línguas no sistema de ensino no país. Uma vez que as línguas bantu representam o património da cultura do povo africano, não se deve desconsiderar o seu uso. Introduzir os alunos, que têm português como língua materna, nas línguas nacionais deve ser um trabalho que se realiza através da motivação para a prática da leitura e escrita de textos na língua nacional. Aprender uma língua significa (re)conhecer a sua cultura, então, o foco principal deve ser a integração desses alunos nas suas culturas. O desafio está

lançado e a sobrevivência das línguas nacionais depende da implantação de uma política que visa permitir o seu uso sem restrições.

Acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto multilíngue, os desafios que apresento são baseados na elaboração de projetos que visam proporcionar à prática da leitura nos alunos. Ler para o aluno constitui-se em uma das ferramentas necessárias para trabalhar o aspecto motivacional do próprio aluno para ler e quando este for ler, tornará possível o contato com os novos léxicos de uma língua diferente. Então, o desafio que se lança é este.

### **Notas finais**

Na realização deste trabalho, foi possível obter informações relativamente ao quadro linguístico angolano, apresentando as perspectivas que deram origem ao surgimento da Língua Portuguesa no espaço angolano. Foi, também, possível analisarmos sobre às Línguas bantu como sendo línguas de natureza africana e faladas por um número maior da população africana na região da África Austral e de taxonomias comuns nos planos fonético, fonológico, sintático e morfológico.

Falou-se também do facto de nosso país apresentar muitas culturas e línguas acabando por influenciar no uso do português em cada região do país, originando várias línguas portuguesas no plano oral. O que não sobrou foi a abordagem acerca da política linguística adoptada pelos portugueses, na implementação da sua língua, e reforçada pelo governo angolano, no sistema de ensino no país, com destaque para a reutilização da Língua Portuguesa nas instituições públicas ou privadas em Angola.

Olhou-se para o ensino do português, no espaço de várias línguas e culturas, que apresenta grandes insucessos, tendo em conta às políticas linguísticas implementadas de forma seleccionada, ou seja, nas províncias onde os Portugueses estavam concentrados e que nas outras províncias onde não estavam concentrados os portugueses e nem se construiu escolas havia um domínio total das línguas nacionais, que nos dias de hoje, nessas províncias as probabilidades para o insucesso escolar são maiores em função do ensino ser passado na língua portuguesa, numa localidade onde ela não é falada por uma maioria, ou seja onde o aluno não a tem como L1, mas sim L2.

Não restaram sugestões, quando se quer ensinar o português no contexto de várias línguas, começando pela formação dos professores que dominam às línguas nacionais. E depois, a permissão do uso das línguas nacionais de forma natural e regular, não só no contexto familiar e religioso, mas também escolar. Difundir as línguas

nacionais, com objetivo de proporcionar um equilíbrio linguístico no país deve ser a tarefa de muitos analistas e linguistas no país.

## Referências

- Aurélio, A. A. (2017). *Omissão de constituintes pós-verbais no Umbundo (Língua Bantu): numa perspectiva comprada com PE*. Dissertação de Mestrado. (Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras) Lisboa.
- Banza, A. P. (s/d). *O português em Angola: uma questão de política linguística*. Edições Colibri. Lisboa.
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (2001). Lisboa: Campo das Letras. 2001.
- Governo de Angola (2022). *Constituição da República de Angola*. 2.ed. Plural editores.
- Filusová, R. (2012). *Difusão e desenvolvimento do português vernáculo de Angola*. (Relatório para a elaboração de Trabalho final de Curso para a obtenção do Título de Bacharel-Masarykova Univerzita) Praga.
- Luemba, A. V. (2018). *Professores em situação multilíngues: contributo para formação de professores de português em Angola*. (Dissertação de mestrado-Universidade da Beira Interior) Covilhã.
- Naege, J. M. (2022). *A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola*. Njinga & Sepé. Revista internacional de culturas, línguas africanas e brasileiras São Francisco de Conde, vol.2, nº1, p.247-256.
- Ndombele, E. D. (2017). *Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola*. Revista internacional em Língua Portuguesa-Instituto superior de Ciências da Educação do Uíge, Angola., nº31, p.72-89.
- Santos, A. S. (2012). *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística*. Instituto de Letras. Brasília.
- Severo, C. G., Sassuco, D. P., & Bernardo, E. P. J. (2019). *Português e Línguas Bantu na Educação angolana: Diversidade como problema*. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos-Campinas/SP, nº43, p.290-307, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658374>.
- Teresa, C., Sebastião, J & Bento, F. (2010). *Contributo para uma caracterização Linguística do Luandense*. Universidade de Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas. Aveiro.

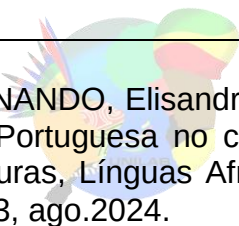
Timbane, A. A. & Berlinck, R. A. (2019). A influência da Língua Portuguesa nas Línguas Bantu faladas em Moçambique: o caso das línguas Xichangana. *Journal of Portuguese Diáspora Studies*, vol. 8, nº20, p.105-125.

Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópio*. vol.13, nº01, p.92-103.

Zau, D. G. D. (2017). *A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese para a obtenção de grau de Doutor. 3º ciclo de estudos. Covilhã-Portugal.

Recebido em: 22/05/2024

Aceito em: 24/08/2024



**Para citar este texto (ABNT):** FERNANDO, Elisandro Luís. Perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.277-293, ago.2024.

**Para citar este texto (APA):** Fernando, Elisandro Luís (ago.2024). Perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 277-293.

## Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas

Osvaldo Guilherme da Cunha \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-8991-9405>

José Macosso Cumbo \*\*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0007-9340-7158>

### RESUMO

O presente artigo refere-se aos “Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. Elaborou-se o seguinte problema científico: como contribuir para colmatar os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas? contou com o seguinte objetivo: compreender os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. O diagnóstico feito permitiu detectar debilidades e com isto, elaborar as hipóteses e variáveis, sendo elas dependente e independentes. Assim, o presente estudo vai proporcionar e demonstrar os passos mais adequados para facilitar e melhorar a compreensão e assegurar a aprendizagem significativa das quatro (4) propriedades coligativas. Deste modo, para o desenvolvimento do presente estudo, foram empregues métodos que não o nosso entender se adequaram a investigação, dentre estes destacamos: métodos do nível teórico, empírico, estatístico-matemáticos e outras técnicas de recolha de dados aceites num determinado trabalho de investigação. A partir dos pressupostos mencionados e a aplicação de métodos e técnicas foi possível detectar os principais fatores que estão na base deste desiderato, sendo: a maneira tradicional como ocorre o processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns professores, a falta de inovação periódica e a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação, o ensino feito com a transmissão direta dos conteúdos e fórmulas como a memorização de símbolos e compostos químicos, a falta de contextualização das matérias, ausências constantes por parte dos estudantes, falta de interesse, problemas básicos de cálculo fruto da má formação nas classes anteriores, insuficiente tempo atribuído a disciplina de química.

### PALAVRAS-CHAVE

Propriedades Coligativas; Resolução de Exercícios; Química

**Factors that negatively affect 3rd year chemistry students when solving exercises on the colligative properties.**

### ABSTRACT

This article refers to “Factors that negatively affect 3rd year chemistry students when solving exercises on colligative properties. The following scientific problem was elaborated: how to contribute to overcoming the factors that negatively affect 3rd year chemistry students when solving exercises on colligative properties? had the following objective: to understand the factors that negatively affect 3rd year chemistry students when solving exercises on colligative properties. The diagnosis made allowed the detection of weaknesses and with this, the elaboration of hypotheses and variables, which are dependent and independent. Thus, the present study will provide and demonstrate the most appropriate steps to facilitate and improve understanding and

\* Docente na categoria assistente estagiário lecionando as cadeiras de Química Geral, Química Física I e II, Química analítica e didática de Química na Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, Mestrando em Engenharia Mineral e de Petróleo na Universidade de São Paulo no Brasil. E-mail: gui-osvaldo@hotmail.com

\*\* Professor auxiliar e Diretor Adjunto para os Assuntos Acadêmicos da Escola Superior Pedagógica da Lunda –Norte, lecionando as cadeiras de Química ambiente e História da Química. É graduado em Ensino de Química e Pós-Graduado (Mestre) em Geologia de petróleo pela Universidade de Coimbra e Doutorando em Geologia e Ciências da Terra pela Universidade de Porto - Portugal. E-mail: josecumbo15@gmail.com



ensure meaningful learning of the four (4) colligative properties. Therefore, for the development of the present study, methods were used that, in our opinion, were suitable for the investigation, among which we highlight: theoretical, empirical, statistical-mathematical methods and other data collection techniques accepted in a given research work. Based on the aforementioned assumptions and the application of methods and techniques, it was possible to detect the main factors that underlie this aim, namely: the traditional way in which the teaching and learning process occurs on the part of some teachers, the lack of periodic innovation and the application of new information and communication technologies, teaching carried out with the direct transmission of content and formulas such as the memorization of symbols and chemical compounds, the lack of contextualization of subjects, constant absences on the part of students, lack of interest, basic problems of calculus as a result of poor training in previous classes, insufficient time allocated to the chemistry subject.

#### KEYWORDS

Colligative Properties; Solving Exercises; Chemical

#### **Mambo ambayo huathiri vibaya wanafunzi wa mwaka wa 3 wa kemia wakati wa kutatua mazoezi ya mali ya mgongano**

#### MUHTASARI

Nakala hii inarejelea "Mambo ambayo huathiri vibaya wanafunzi wa kemia wa mwaka wa 3 wakati wa kutatua mazoezi ya sifa za mgongano. Tatizo la kisayansi lifuatalo lilifafanuliwa: jinsi ya kuchangia kushinda mambo ambayo yanaathiri vibaya wanafunzi wa kemia wa mwaka wa 3 wakati wa kutatua mazoezi juu ya mali ya mgongano? lilikuwa na lengo lifuatalo: kuelewa mambo ambayo yanaathiri vibaya wanafunzi wa mwaka wa 3 wa kemia wakati wa kutatua mazoezi ya sifa za mgongano. Uchunguzi uliofanywa uliruhusu ugunduzi wa udhaifu na kwa hili, ufafanuzi wa hypotheses na vigezo, ambavyo vinategemea na kujitegemea. Kwa hivyo, utafiti huu utatoa na kuonyesha hatua zinazofaa zaidi za kuwezesha na kuboresha uelewaji na kuhakikisha kujifunza kwa maana kwa sifa nne (4) za mgongano. Kwa hivyo, kwa maendeleo ya utafiti huu, mbinu zilitumika ambazo, kwa maoni yetu, zilifaa kwa uchunguzi, kati ya hizo tunaangazia: mbinu za kinadharia, kijaribio, takwimu-hisabati na mbinu nyinginezo za kukusanya data zilizokubaliwa katika kazi fulani ya utafiti. Kulingana na mawazo yaliyotajwa hapo juu na utumiaji wa mbinu na mbinu, iliwezekana kugundua sababu kuu zinazosababisha lengo hili, ambayo ni: njia ya jadi ambayo mchakato wa ufundishaji na ujifunzaji hufanyika kwa baadhi ya walimu, ukosefu wa mara kwa mara. uvumbuzi na utumiaji wa teknolojia mpya za habari na mawasiliano, ufundishaji unaofanywa na upitishaji wa moja kwa moja wa yaliyomo na fomula kama vile kukariri alama na misombo ya kemikali, ukosefu wa muktadha wa masomo, kutokuwepo kwa wanafunzi kila wakati, ukosefu wa riba. , matatizo ya msingi ya calculus kutokana na mafunzo duni katika madarasa ya awali, muda usiotosha uliotengwa kwa somo la kemia.

#### MANENO MUHIMU

Tabia za kushirikiana; mazoezi ya kutatua; kemikali

#### Introdução

Como se sabe, a química é uma ciência que surgiu da curiosidade do ser humano em torno da composição de todas as coisas e do funcionamento do mundo que nos rodeia. Assim, pode-se afirmar categoricamente que, era necessário o aparecimento da química, pois, antes mesmo do seu surgimento ou existência, o homem despercebidamente usava a química no seu cotidiano. Ou seja, a química estava e está presente no nosso dia-a-dia em: alimentos, medicamentos, na construção, vestuário, combustíveis, etc. Deste modo, tudo aquilo que constitui o universo é formado por

química, no nosso organismo também ocorrem variadas transformações químicas. Sendo assim, as propriedades coligativas, são aquelas que sofrem mudanças pela adição de soluto não volátil a um solvente.

Existem variados exemplos sobre a aplicabilidade das propriedades coligativas, é o caso, por exemplo, do preparo de massa, como o espaguete. Recomenda-se que após a fervura, adicione-se sal à água fervente. Perceba que após esse movimento, a fervura cessa imediatamente. Isso é consequência da queda de pressão de vapor causada pela adição de um soluto não volátil, o sal." (Novais, 2023). Corroboro com Braga, (2021) quando faz abordagem sobre, os veículos automotores, como carros, autocarros e caminhões, resfriam os seus motores por meio da água. Ocorre que a temperatura ideal de trabalho do motor é muito próxima da temperatura de ebulição de água, e por mais que o sistema seja, em condições ideais, selado, isso pode acarretar maior taxa de evaporação do líquido. Se o usuário do veículo não perceber esta queda no volume de água, ele corre o risco de causar superaquecimento no sistema, trazendo consequências significativas ao motor.

As propriedades coligativas foram estudadas pela primeira vez por François-Marie Raoult, químico francês nascido em 1830, em Fournes. O seu primeiro artigo sobre a depressão crioscópica de uma solução relativamente ao solvente puro foi publicado em 1878. As relações estabelecidas por Raoult para o abaixamento da pressão de vapor e para a depressão crioscópica de uma solução conduziram ao desenvolvimento de métodos de determinação da massa molar de um soluto num dado solvente. (Lima, 2014). Com base nestes pressupostos, surgiu o seguinte problema de investigação: como contribuir para colmatar os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas?

E com isto se determinou o seguinte objetivo geral: compreender os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. Sendo o objetivo específico: refletir sobre os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. A presente investigação, está estruturado de seguinte forma: consta nele o título, o resumo, a parte introdutória com o panorama geral e apresentação de todos os aspetos teóricos, em função dos objetivos traçadas, a relevância da pesquisa, as hipóteses e variáveis, a metodologia empregue que no nosso entender se adequam ao tipo de investigação e o contexto, o enquadramento teórico, onde se fez a descrição de todos os elementos da investigação, o

parecer dos autores da pesquisa relativamente a situação problemática levantada, a interpretação, análise e discussão de dados através da aplicação dos inquéritos para aferir as opiniões dos intervenientes diretos do processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos), as considerações finais e a bibliografia consultada.

Nesta perspectiva, para se conceber o presente estudo se determinou as seguintes hipóteses e variáveis: (i) hipóteses: se for feito o estudo de forma mais detalhado dos fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano na resolução de exercícios sobre as propriedades coligativas, iríamos colmatar os principais fatores que estão na base do problema levantado? Variável dependente: fazer o estudo detalhado dos fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano a resolver exercícios sobre as propriedades coligativas. Variável independente: compreender os principais fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano a resolução de exercícios das propriedades coligativas.

O processo ensino e aprendizagem por ser uma tarefa de cumprimento sério e delicado, deve ser feito com muita dedicação, zelo, paciência e bastante empenho, por parte dos seus intervenientes diretos. Assim, este processo deve ser ativo e não passivo, pois, os discentes precisam ser assegurados ao mais alto nível para melhorar a sua capacidade de absorção de conhecimentos, a compreensão e assimilação das temáticas programadas e consumir o alcance dos objetivos preconizados a curto, médio e a longo prazo.

Assim, os resultados preconizados e esperados devem garantir a mais alto nível, para tal, o órgão de tutela (Ministério do Ensino Superior) deve dentro suas obrigações e responsabilidade ter compromisso e criar condições favoráveis que possibilitam alcançar a desejada qualidade de ensino que se o país almeja, concretizar os objetivos do milénio, garantir condições para incentivar a investigação científica e encontrar as vias, os caminhos mais adequados para se atingir a excelência no ensino e elevar o grau de aprendizagem a mais alto nível social e económico da nação angolana.

A relevância da pesquisa, consolida-se sobre o tema fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. Deste modo, por se tratar de um assunto muito pertinente é imperioso rever todos aqueles temas similares a este. Por outra, conhecer as dificuldades de aprendizagem na disciplina de química por parte dos estudantes, investigar e sugerir alternativas para melhorar o processo docente educativo, no intuito de proporcionar aos estudantes opções de investigação científica aumentando e melhorar o desenvolvimento

intelectual e prepara-los para o futuro. Porém, é necessário conciliar a teoria com a prática, adquirindo habilidades para garantir o crescimento pessoal e profissional nas diversas áreas do saber.

## **1. Abordagens histórica das propriedades coligativas**

As propriedades coligativas foram estudadas pela primeira vez por François-Marie Raoult, químico francês nascido em 1830, em Fournes. O seu primeiro artigo sobre a depressão crioscópica de uma solução relativamente ao solvente puro foi publicado em 1878. As relações estabelecidas por Raoult para o abaixamento da pressão de vapor e para a depressão crioscópica de uma solução conduziram ao desenvolvimento de métodos de determinação da massa molar de um soluto num dado solvente. (Lima, 2014).

O ensino tradicional é administrado de maneira que o aluno saiba inúmeras fórmulas, decore reações e propriedades, mas sem correlacioná-las com as formas naturais que ocorrem em seu âmbito. Trabalhar com as substâncias, aprender observar um experimento cientificamente, idealizar de forma que cada aluno pormenorize o que observou durante a reação, isto sim leva a um conhecimento assente (Queiroz, 2004).

Historicamente, as propriedades coligativas foram ferramentas poderosas para o entendimento da química de soluções e, especialmente, para a determinação de massas molares. Porém, com o desenvolvimento de técnicas altamente exatas, as quais permitem determinar massas molares corretas, as medições envolvendo propriedades coligativas deixaram de ter essa finalidade. Apesar disso, a importância do fenómeno em si ainda persiste, sendo fonte de discussão teórica e prática considerável nas disciplinas experimentais de Físico-Química (Santos, 2002).

### **1.1. Aprendizagem significativa no ensino de química**

Atualmente, a química é uma das disciplinas que os estudantes apresentam maior dificuldade em aprender, por conter bastante teoria, conteúdos abstratos, excessivas fórmulas, cálculos e linguagem técnica, essa dificuldade ainda é persistente nas escolas de todo o país (Angola), muitas vezes por causa do ineficiente modelo de ensino tradicional, ineficiente adequação das metodologias de ensino, fazendo que os estudantes tenham um certo bloqueio de aprendizagem, onde eles acabam por não assimilar os conteúdos ministrados pelos docentes e relacionar com os assuntos que estão no seu cotidiano, criando assim uma visão que a ciência é uma verdade absoluta e não tem alterações.

Segundo Maldaner (2006), o ensino de química em sala de aula deve ter uma abordagem voltada à construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos. Para que isso ocorra, a aquisição do conhecimento químico pelos estudantes acontece quando ele é colocado em contato com o seu objeto de estudo. O método da descoberta favorece a construção do conhecimento científico mediante o exercício de atividades mais ou menos direcionadas que estimulam o fazer e o pensar, isto é, proporcionam o envolvimento dos alunos em atividades de manipulação de materiais e, além disso, promovem a ocorrência de momentos para reflexão, tomada de decisões e chegada a conclusões. Ensinar química através da descoberta. (Machado, 2008).

### **1.2. Relação entre: propriedades coligativas, soluções, quantidade de substâncias, massa molar e molaridade**

Propriedades coligativas referem-se a quatro propriedades físicas características de soluções diluídas que são: abaixamento crioscópico, pressão osmótica, elevação do ponto de ebulição e abaixamento da pressão de vapor, cujos desempenhos dependem do número de partículas de soluto presente em uma dada quantidade de determinado solvente. Todas têm em comum o fato do potencial químico do solvente no estado líquido ser diminuído na presença de um soluto (solução no estado líquido), de tal forma que o equilíbrio com a fase vapor (para solutos não-voláteis) ou com a fase sólida seja estabelecido em temperaturas diferentes, a uma dada pressão, ou a pressões diferentes a uma dada temperatura (Atkins, 1999).

Ao se abordar sobre as soluções, é imprescindível não tratar de dois termos importantíssimos, tais como: o solvente ou meio dispersante, que é a substância que dissolve a outra, ou aquele presente ou que estiver em maior quantidade em uma solução, por meio da qual as partículas do soluto são preferencialmente dispersas. Soluto ou meio disperso, é a substância dissolvida pelo solvente, ou ainda a substância presente ou que estiver em menor quantidade em uma solução.

O primeiro registro escrito do termo “mole”, para se designar a quantidade da matéria existente em uma determinada substância data de 1893, tendo como autor Alemão Wilhem Ostwald. Sendo assim, foram várias as descobertas através de pesquisas avançadas cientificamente comprovadas no domínio atômico nas décadas seguintes, até que, entre 1959 e 1960, as organizações IUPAP (união internacional de física pura e aplicada e a IUPAQ (união internacional de química pura e aplicada) chegaram ao acordo

e adotaram a atual definição de mole. Porém, curiosamente, somente após o ano de 1969 é que se começou a utilizar o termo “quantidade de substâncias”.

Assim, finalmente, foi em 1972 que a unidade de mole que se expressa a quantidade de substâncias foi aprovada como unidade do sistema internacional (SI) conforme outras unidades já existentes. A quantidade de substância é uma das quatro propriedades fundamentais da termodinâmica dos meios homogêneos, juntamente com o volume, a energia interna e a entropia. Trata-se de um conceito lecionado desde o ensino médio, mas que, entretanto, não é tão elementar quanto possa parecer. Um aspecto nem sempre esclarecido é o facto dela se relacionar com o número de partículas de uma mesma espécie química presente no sistema, mas ao mesmo tempo variar de um modo contínuo, assim como as outras três propriedades fundamentais. (Bassi, 2005). A expressão ‘massa molecular’ refere-se à massa da entidade da qual uma substância é feita, isto é, à massa de uma molécula ou de uma fórmula unitária.

## 2. Crioscopia

A crioscopia também conhecido por criometria ou abaixamento crioscópico, é a propriedade coligativa que indica o ponto de congelamento de um líquido, provocado pela adição de um soluto não volátil que reduz a pressão de vapor do líquido. Explicado de outra forma, um solvente puro, com água, sempre congelará mais depressa do que se for adicionado algum soluto formando uma solução, onde as partículas dissolvidas irão interagir com as moléculas do solvente dificultando a interação entre as moléculas e fazendo com que o congelamento ocorra em uma temperatura menor. (Fogaça, 2019). A crioscopia é expressa em graus celsius e calcula-se ou se determina pela seguinte fórmula:

$\Delta t = K_c \cdot W$  e quando aparece o coeficiente de Van't Hoff, teremos:

$\Delta t = K_c \cdot W \cdot i$ , onde:

$\Delta t$  ou  $\theta_{tc}$  – é a variação crioscópica, expressa em (°C);

$W$  – é a molalidade, expressa em gramas por moles (g/mol);

$i$  – é o coeficiente de Van't Hoff

**NB:** para se obter o coeficiente de Van't Hoff, para o cálculo da crioscopia é necessário empregar o cálculo que se segue:

$$i = 1 + a(q-1)$$

Onde:  $a$  – grau de dissociação de soluto expressa em percentagem (%);

$q$  – número de partículas expressa em moles (mol).



Entretanto, em seguinte expomos exercícios sobre Crioscopia.

1- Uma solução contendo 24 e 32 gramas de soluto não volátil, com  $1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1}$  de coeficiente de crioscopia do nitrato de prata ( $\text{AgNO}_3$ ). Determine o abaixamento crioscópico.

**Dados**

$$m_1 = 24\text{g}$$

$$m_2 = 32\text{g}$$

$$K_c = 1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1}$$

$$M(\text{AgNO}_3) = 170\text{g/mol}$$

$$\Delta t = ?$$

**Fórmula**

$$\Delta t = K_c \cdot W$$

**Cálculo auxiliar**

$$W = \frac{m_1}{M \cdot m_2}$$

$$W = \frac{24\text{g}}{170\text{g/mol} \cdot 32\text{g}}$$

$$W = \frac{24}{5440\text{g/mol}}$$

$$W = 0,004\text{g/mol ou } 4 \cdot 10^{-3}$$

**Substituição**

$$\Delta t = 1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1} \times 0,004\text{g/mol}$$

$$\Delta t = 0,007^{\circ}\text{C ou } 7 \cdot 10^{-3}$$

**Obs.** o exercício da crioscópico: conforme os dados extraídos fruto do problema que nos foi dado, não se verificou a presença da molalidade, e em função da fórmula para o cálculo da crioscopia, é necessário que se faça um cálculo auxiliar da molalidade. O resultado da molalidade e do abaixamento crioscópico, pode ser escrito em notação científica, baseando em:  $a \times 10^n$  onde: **a** – indica o número inteiro, **10** – indica a base e **n** – indica o expoente qualquer, conforme o exemplo abaixo:

2- Dada uma solução, com 12 e 64 gramas de soluto não volátil e com  $1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1}$  de coeficiente de crioscopia da glicose ( $\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$ ), a 80% do grau de dissociação e 6 moles de partículas. Determinar o abaixamento crioscópico.

**Dados**

$$m_1 = 12\text{g}$$

$$m_2 = 64\text{g}$$

$$K_c = 1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1}$$

$$\alpha = 80\% = 0,8$$

$$q = 6 \text{ moles}$$

$$M(\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6) = 180\text{g/mol}$$

$$\theta_{tc} = ?$$

**Fórmula**

$$\theta_{tc} = K_c \cdot W \cdot i$$

**Substituição**

$$\theta_{tc} = 1,86^{\circ}\text{C}\cdot\text{g}\cdot\text{mol}^{-1} \times 0,001\text{g/mol} \times 5\%$$

$$\theta_{tc} = 0,009^{\circ}\text{C ou } 9 \cdot 10^{-3}$$

**Cálculo auxiliar 1**

$$W = \frac{m_1}{M \cdot m_2}$$

$$W = \frac{12\text{g}}{180\text{g/mol} \cdot 64\text{g}}$$

$$W = \frac{12}{11.520\text{g/mol}}$$

$$W = 0,001\text{g/mol ou } 1 \cdot 10^{-3}$$

**Cálculo auxiliar 2**

$$i = 1 + \alpha (q-1)$$

$$i = 1 + 0,8 (6-1)$$

$$i = 1 + 0,8 (5)$$

$$i = 1 + 4$$

$$i = 5\%$$

## 2.1. Ebulioscopia

A ebulioscopia, também chamada de ebuliometria, é um fenômeno que contribui para o aumento da variação de temperatura de um líquido durante o processo de ebulição. Isso ocorre por meio da dissolução de um soluto não- volátil, por exemplo, quando acrescentamos açúcar na água que está prestes a entrar em ebulição, a temperatura de ebulição do líquido aumenta. (Vaz, 2020)

De acordo com a explicação de (Pedrolo, 2013), aponta que, este fenômeno ocorre por exemplo quando adicionamos o soluto em um solvente, geralmente considerado água e ele retarda este ponto de ebulição devido a interação com o solvente. Em outras palavras, a ebulioscopia consiste no aumento da temperatura de ebulição, ou mais especificamente no aumento da variação da temperatura de ebulição devido à presença de partículas de soluto não-voláteis. Assim sendo, o aumento do ponto de ebulição, pode ser calculada por meio da fórmula que segue abaixo:

a) Soluções moleculares:  $\Delta t = K_e \cdot W$

b) Soluções iônicas:  $\Delta t = K_e \cdot W \cdot i$

**Onde:**  $\Delta t$  – Variação ou elevação da temperatura de ebulição do solvente;

**$K_e$** - Constante de ebulioscopia;

**$W$** - Molalidade;

**$i$** - Constante de Van't Hoff

Fórmula deduzida do aumento do ponto de ebulição ou ebulioscopia:

$$\Delta t = \frac{K_e \cdot m_1}{M \cdot m_2}$$

Entretanto, em seguida a exposição de exercícios sobre a propriedade coligativas, no caso a ebulioscopia.

1- Numa solução com soluto puro de 14 gramas e de 26 quilogramas de soluto sintético, onde contém 0,52°C.mol/kg e com uma temperatura variada de 136°C a 100°C. Determinar a massa molar desta solução.

### Dados

$m_1 = 14g$

$m_2 = 26kg$

$K_e = 0,52^\circ C \cdot mol/kg$

$t_1 = 136^\circ C$

$t_2 = 100^\circ C$

$M = ?$

### Fórmula

$$\Delta t = \frac{K_e \cdot m_1}{M \cdot m_2}$$

$$t_1 - t_2 = \frac{K_e \cdot m_1}{M \cdot m_2}$$

### Substituição

$$136 - 100 = \frac{0,52^\circ C \cdot mol/kg \times 14g}{M \times 26kg}$$

$$36^\circ C = \frac{7,28^\circ C \cdot mol.g}{M \times 26}$$

$$36^\circ C \times M \times 26 = 7,28^\circ C \cdot mol.g$$

$$936 \times M = 7,28 \cdot mol.g$$

$$M = \frac{7,28^\circ C \cdot mol.g}{936}$$

$$M = 0,007g/mol \text{ ou } 7 \times 10^{-3}$$

2- O efeito ebulioscópico de uma solução, dissolveu 80 gramas de glicose ( $C_6H_{12}O_6$ ) em 300 gramas de água ( $H_2O$ ), sabendo que o coeficiente de ebulioscopia da água é de  $0,52^{\circ}C.mol/kg$  a uma temperatura que variou a  $100^{\circ}C$ .

| <u>Dados</u>                   | <u>Fórmula</u>                      | <u>Substituição</u>                                                                  |
|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| $m_1 = 80g$                    | $\Delta t = \frac{K_e.m_1}{M.m_2}$  | $t_1 - 100^{\circ}C = \frac{0,52^{\circ}C.mol/kg \times 80g}{180g/mol \times 0,3kg}$ |
| $m_2 = 300g = 0,3kg$           | $t_1 - t_2 = \frac{K_e.m_1}{M.m_2}$ | $t_1 - 100^{\circ}C = \frac{41,6^{\circ}C}{0,54}$                                    |
| $K_e = 0,52^{\circ}C.mol/kg$   |                                     | $t_1 - 100^{\circ}C = 77,037^{\circ}C$                                               |
| $t_1 = ?$                      |                                     | $t_1 = 77,037^{\circ}C + 100^{\circ}C$                                               |
| $t_2 = 100^{\circ}C$           |                                     | $t_1 = 177,037^{\circ}C$                                                             |
| $M((C_6H_{12}O_6)) = 180g/mol$ |                                     |                                                                                      |

**Obs.** observam que, na extração dos dados para a massa dois ( $m_2$ ) inicialmente expresso em gramas, e, entretanto, tínhamos que converter em quilogramas. Por outra, também tivemos necessariamente que encontrar a massa molar do composto glicose ( $C_6H_{12}O_6$ ) para a solução do exercício formulado.

## 2.2. Tonoscopia.

Por definição, tonoscopia é o abaixamento da pressão máxima de vapor devido a adição de um soluto não volátil, abaixamento este que é proporcional a quantidade de partículas do soluto. Ou seja, é estudo da diminuição da pressão máxima de vapor de um solvente provocada pela adição de um soluto não volátil. (Dias, 2024).

Deste modo, para determinar a tonoscopia emprega-se a seguinte fórmula:  $\frac{\Delta P}{P} = x_1$ , assim, desfazendo teremos:  $\Delta P = x_1 \times P_2$ , onde:

$\Delta P$  – abaixamento absoluto da pressão máxima de vapor, expressa em mmHg

$P_2$  – Pressão de vapor do solvente;

$x_1$  – Fração molar, expressa em moles

Em seguida, para melhor compreensão apresentamos alguns exercícios sobre a propriedade coligativas de substâncias inorgânicas, no caso a tonoscopia:

1- Uma solução, contém 40 gramas de etilenoglicol dissolvido em 2 gramas de água ( $H_2O$ ) e com uma pressão de vapor do solvente de 260mmHg.

Determinar o valor da queda da pressão desta solução em função da lei de Raoult.

| <u>Dados</u>               | <u>Fórmula</u>              | <u>Substituição</u>                                   |
|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------|
| $m_1 = 40g$                | $\frac{\Delta P}{P} = x_1$  | $\Delta P = 5,81 \text{ mol} \times 260 \text{ mmHg}$ |
| $m_2 = 2kg$                | $\Delta P = x_1 \times P_2$ | $\Delta P = 1510,6 \text{ mmHg}$                      |
| $M_1(C_2H_6O_2) = 62g/mol$ |                             |                                                       |
| $M_2(H_2O) = 18g/mol$      |                             |                                                       |

$P_2 = 260 \text{ mmHg}$

AP=?

### Cálculo auxiliar 1

$$X_1 = n_1$$

$$n_1 = \frac{m_1}{M_1}$$

$$n_1 = \frac{40 \text{ g}}{62 \text{ g/mol}}$$

$$n_1 = \frac{40}{64 \text{ mol}}$$

$$n_1 = 0,645 \text{ mol}$$

### Cálculo auxiliar 2

$$X_2 = n_2$$

$$n_2 = \frac{m_2}{M_2}$$

$$n_2 = \frac{2 \text{ g}}{18 \text{ g/mol}}$$

$$n_2 = \frac{2}{18 \text{ mol}}$$

$$n_2 = 0,111 \text{ mol}$$

### Cálculo auxiliar 3

$$X_1 = \frac{n_1}{(n_1 + n_2)}$$

$$X_1 = \frac{0,645 \text{ mol}}{(0,645 \text{ mol} + 0,111 \text{ mol})}$$

$$X_1 = \frac{0,645 \text{ mol}}{0,756}$$

$$X_1 = 5,81 \text{ mol}$$

**Obs.** esclarecimento sobre o cálculo da tonoscopia, supomos que  $x_1 = n_1$  e de igual modo  $x_2 = n_2$ , como sabemos que (n) quimicamente significa quantidade de substâncias ou matéria e calcula-se por  $n = m/M$ , em seguida achamos a fração molar que é dada por  $n_1 = n_1/(n_1 + n_2)$ .

## 2.3. Osmose ou pressão osmótica

**Pressão osmótica**, é a pressão que deve ser exercida sobre uma solução mais concentrada para evitar que ocorra a osmose, ou seja, é o equivalente a pressão necessária, aplicada sobre um recipiente contendo solvente puro de modo a impedir a osmose. Assim, a pressão osmótica de uma solução, pode ser apresentada por:

- Osmose natural: a saída do meio menos concentrado para o mais concentrado;
- Osmose reversa: a saída do meio mais concentrado para o menos concentrado

Nesta perspectiva, a pressão osmótica pode ser calculada através da seguinte expressão:  $\pi = M.R.T.i$  onde:

$\pi$  – Pressão osmótica, expressa em atmosfera ou milímetros por mercúrio (atm ou mmHg)

**M**- Molalidade, expressa em moles por litros ou gramas por moles (mol/L ou g/mol);

**R**- Constante universal dos gases ideais que equivale (0,082 atm.L.mol.K ou 62,3 mmHg.L.mol.K)

**T**- Temperatura, expressa em kelvin (K)

**i**- Fator de correção de van't Hoff, expressa em (%)

Em seguida a demonstração de resolução de um exercício sobre a pressão osmótica:

1- Pode-se admitir que a concentração de cloreto de sódio (NaCl) na água do mar é de aproximadamente 4 moles por litros, desprezando as outras substâncias

dissolvidas neste meio. Determinar a pressão osmótica exercida para dessalinizar a água do mar a 27°C em 2%.

| <u>Dados</u>           | <u>Fórmula</u>  | <u>Substituição</u>                                                                  |
|------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| M (NaCl) = 4mol/L      | $\pi = M.R.T.i$ | $\pi = 4\text{mol/L} \times 0,082 \text{ atm.L.mol.K} \times 300\text{K} \times 2\%$ |
| R = 0,082 atm.L.mol.K  |                 | $\pi = 4 \times 0,082 \text{ atm} \times 300 \times 2\%$                             |
| T = 27°C + 273K = 300K |                 | $\pi = 196,8 \text{ atm}$                                                            |
| i = 2%                 |                 |                                                                                      |
| $\pi = ?$              |                 |                                                                                      |

2- Uma solução de hemoglobina em água, foi preparada colocando-se 1,0 gramas de soluto para produzir 0,10 litros de água. Qual é massa molar da hemoglobina tendo em conta que a pressão osmótica desta solução equivale a 2,75 mmHg produzido na constante universal de 62,3 mmHg.L.mol.k a 20°C

| <u>Dados</u>              | <u>Fórmula</u>                              | <u>Substituição</u>                                                                                          |
|---------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| m = 1,0g                  | $\pi = M.R.T.i$                             | $M = \frac{1,0\text{g} \cdot 62,3\text{mmHg.L.mol.k} \cdot 293\text{K}}{2,75\text{mmHg} \cdot 0,10\text{L}}$ |
| V = 0,10L                 | $\pi = \frac{m \cdot R \cdot T}{M \cdot V}$ | $M = \frac{18253,9\text{g/mol}}{0,275}$                                                                      |
| $\pi = 2,75 \text{ mmHg}$ | $\pi \cdot M \cdot V = m \cdot R \cdot T$   | $M = 66377,81\text{g/mol}$                                                                                   |
| R = 62,3 mmHg.L.mol.k     | $M = \frac{m \cdot R \cdot T}{\pi \cdot V}$ |                                                                                                              |
| T = 20°C + 273K = 293K    |                                             |                                                                                                              |
| $M = ?$                   |                                             |                                                                                                              |

**Nota:** A resolução de exercícios sobre a pressão osmótica, depende muito do teor do problema que nos for fornecido. Assim, se verificarem com atenção, a fórmula do exercício passou por um processo que se chama dedução, com finalidade única de se encontrar o peido ou incógnita.

### 3. Dificuldade de aprendizagem de química: Propriedades coligativas

São muitos fatores que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes face a disciplina de química. Muitas vezes, a maneira tradicional de ensino, a transmissão direta dos conteúdos e fórmulas, memorização de símbolos e compostos, a falta de contextualização com o cotidiano do estudante, a interdisciplinaridade, geram um grande desinteresse pela aprendizagem da matéria de química por parte dos estudantes. Portanto, é necessário que os docentes busquem outros meios e novas metodologias para aproximar e despertar o interesse dos estudantes ao estudo da disciplina de química. Por outra, os autores defendem que a aprendizagem de química deve possibilitar aos estudantes a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo

físico de forma abrangente e integrada, criar a capacidade aos estudantes a fazerem crítica com fundamentos teórico e práticos.

Para este contexto e segunda a nossa realidade observada os principais fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º do curso de química na resolução de exercícios sobre o temas propriedades coligativas, apontados pelos estudantes e os docentes inquiridos e confirmado pelos autores da presente prendem-se pela: inexistência do referido tema no subsistema do ensino médio, problemas básicos de cálculos por parte dos estudantes, lacunas deixadas pelos estudantes nos subsistemas anteriores e alínea, métodos que não se adequam a abordagem do tema em estudo, área de formação diferente ao curso de química que frequentou, insuficiente tempo atribuído aos docentes para abordagem da cadeira de química-física II, pular os subtemas por falta de domínio dos conteúdos programados, insuficiente abordagem por parte dos docentes sobre o tema, constantes ausências dos estudantes às aulas de química e a falta de interesse por parte dos estudantes pela aprendizagem da cadeira de química.

### 3.1. Metodologia

De acordo com Creswell, (1998) quando afirma que, a metodologia é o estudo dos métodos, isto é, estudo dos caminhos para se chegar a um determinado fim, ou ainda, refere-se a mais do que um simples conjunto de métodos, mas sim aos fundamentos e os pressupostos filosóficos que fundamentam um estudo particular.

Assim, para este estudo foram utilizados os seguintes métodos de investigação:

**Observação:** empregou-se para recolha de dados, pois consiste em ver e ouvir, também serviu para examinar vários itens deste estudo, além dos aspetos básicos desta investigação científica, na abordagem qualitativa e finalmente a planificação e a formulação do problema em função do facto em observado.

**Descrição:** utilizou-se este método, pois a descrição é um método onde se faz a recolha de informação mais específica e detalhada, onde expomos os dados do assunto em estudo. O principal objetivo do emprego deste método, é para pesquisar e analisar os dados coletados onde não tivemos interferência direta.

**Indução-dedução:** a metodologia dedutiva e indutiva, são abordagens diferentes, mas ambas buscam na verdade potenciar o aprendizado. Assim, o indutivo foi empregue para se chegar as conclusões e evidentemente se baseando em padrões e observações. Já o dedutivo, foi utilizado neste estudo, pois nos deu a premissa e a partir destas, permitiu trabalhar nas instâncias e casos onde se necessitou a sua aplicação.



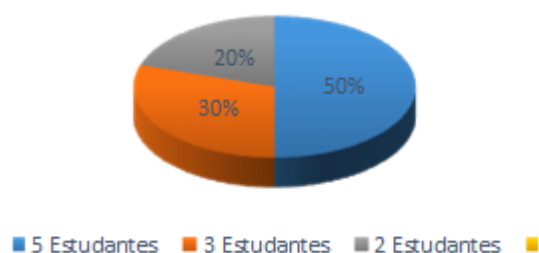
**Revisão documental:** este método foi empregue, para nos fornecer informações de fontes primárias, isto é, nos forneceu informações que não foram tratadas em análises e pesquisas científicas. De forma geral, este método foi utilizado nesta pesquisa, para dar resposta ao problema de investigação específica e para complementar a pesquisa bibliográfica.

### 3.2. Interpretação, análise, discussão e apresentação de dados

O inquérito visou constatar através das opiniões dos estudantes do 3.º ano do curso de química sobre os fatores que afetam negativamente a resolução de exercícios sobre as propriedades coligativas. Entretanto, foi selecionada uma população de 4 professores e 15 estudantes. Assim sendo, a amostra foi selecionada de forma intencional, sendo de 3 docentes de química e 10 estudantes do 3.º ano. O inquérito por questionário dirigido aos estudantes, contou com cinco (5) perguntas do tipo múltipla escolha.

Deste modo, sobre a primeira questão direcionada aos estudantes que faz menção: se, no seu entender abordar sobre as propriedades coligativas, é o mesmo que falar sobre: 5 estudantes para 33,33% assinalaram as alíneas (a) e (d) ponto de ebulição e abaixamento da pressão, 3 estudantes que corresponde em termos percentuais 20% escolheram a opção (c) e 2 estudantes que equivale 13,33% optaram pela alínea escolheram (b). Para esta pergunta, as escolhas múltiplas feitas pelos estudantes mostram claramente que os estudantes, em função das aulas que tiveram têm um certo conhecimento sobre as quatro (4) propriedades coligativas. Assim, é uma chamada de atenção para os docentes do nível anterior a este, uma maior abordagem deste tema, no sentido de facilitar o trabalho dos docentes do subsistema do ensino superior. Pois, é preciso garantir e assegurar a formação contínua no sentido de colmatar os fatores detetados após o diagnóstico feito, que afetam negativamente na resolução de exercícios sobre as propriedades coligativa.

**Gráfico 1:** Inquérito por questionário aplicado aos estudantes do 3.º ano



**Fonte:** Dados da pesquisa

E, relativamente a 2.<sup>a</sup> questão que faz referência: se é possível abordar sobre as propriedades coligativas sem antes falar sobre: (a) quantidade de substâncias, (b) molalidade, (c) Massa molar e (d) soluções. 8 estudantes que corresponde 53,33% assinalaram as quatro alíneas a escala não, 2 estudantes que vale 13,33% assinalaram as quatro alíneas para a escala sim. Portanto, das respostas dadas pelos estudantes, mostra um número considerável de estudantes que não está de acordo, afirmando que não é possível abordar sobre as propriedades coligativas sem antes tratar dos temas a quantidade de substâncias, molalidade, massa molar e conteúdo relacionado as soluções. Pois, estes conteúdos devem ser abordados nas classes anteriores, por terem grande implicância e sobretudo relevância do tema sobre as propriedades coligativas de substâncias inorgânicas.

**Gráfico 2:** Inquérito por questionário aplicado aos estudantes do 3.º ano



**Fonte:** Dados da pesquisa

Sobre a pergunta n.º 3 que diz: a tonoscopia ocorre quando há redução da pressão de vapor de uma determinada solução? 3 estudantes que equivale 20% assinalaram a opção concordo plenamente, 5 estudantes para 33,33% escolheram a opção talvez, 1 estudantes para 6,66% optou por ficar sem opinião e de igual modo 1 estudante que corresponde 6,66% discordou. Deste modo, o resultado deste indicar mostra claramente que, um número considerável de estudantes mesmo com o conteúdo ministrado pelo docente, desconhece o conceito da tonoscopia, tudo porque, abstém-se da leitura fruto da grande preguiça que se regista em parte dos estudantes universitários/Angola. Assim, é necessário que os docentes sejam mais rigorosos no tange as leituras e principalmente a necessidade de atribuição de trabalhos independentes no sentido de ocupa-los em casa.

**Gráfico 3:** inquérito por questionário aplicado aos estudantes do 3.º do ano



**Fonte:** Dados da pesquisa

Sobre a quarta questão, do inquérito por questionário dirigido aos estudantes do 3.º ano que diz: a ebulioscopia ou ebulliometria determina a temperatura de ebulição aumentada? 7 estudantes que correspondem 46,66% assinalou a opção confirmo, 2 estudantes para 13,33 apontou a opção talvez e finalmente 1 estudante para 6,66% ficou sem opinião.

Este indicador mostra-nos que os estudantes inqueridos têm certo conhecimento do conceito de ebulioscopia, mas também fica a preocupação pois há uma percentagem considerável de estudantes indecisos ou que desconhecem o conceito relativamente a ebulioscopia.

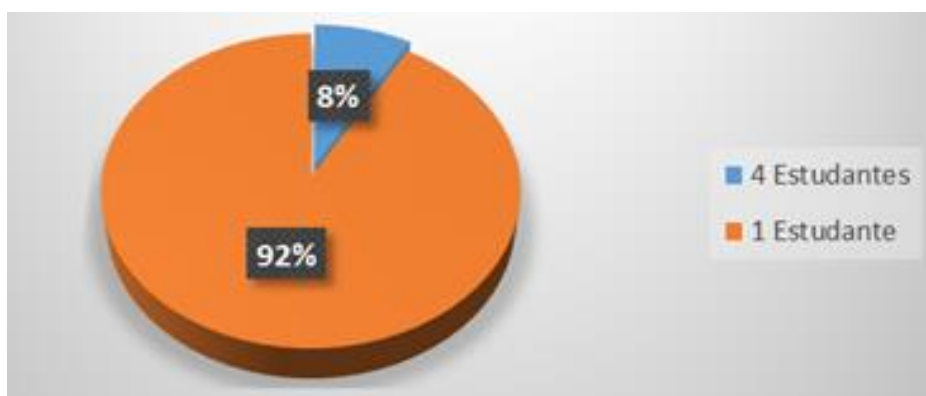
**Gráfico 4:** Inquérito por questionário aplicado aos estudantes do 3.º ano



**Fonte:** Dados da pesquisa

E, relativamente a quinta questão que por sinal é a última, que faz referência sobre: se acha imperioso que tinham que incluir no subsistema do ensino médio o tema das propriedades coligativas? 9 estudantes para 60% concordam e apenas 1 estudantes que corresponde 6,66 assinalou a opção talvez. É uma recomendação para os autores desta pesquisa, juntamente o gabinete provincial da educação da Lunda-Norte, através do departamento de ensino, no sentido de se adequar o programa de química no subsistema do ensino médio, principalmente nas escolas de formação de professores, no sentido de se introduzir o referido tema, mesmo que seja por uma questão de inovação dos coordenadores Provinciais e municipais da disciplina de química a nível da província da Lunda Norte aquando da elaboração da dosificação que é distribuída a nível das escolas.

**Gráfico 5:** inquérito por questionário aplicado aos estudantes do 3.º ano

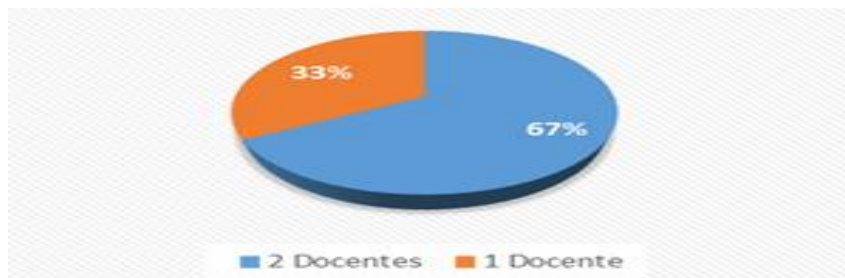


**Fonte:** Dados da pesquisa

### 3.3. Inquérito por questionário dirigido aos docentes de química

O inquérito contou com três (3) questões, cujo objetivo primordial foi de recolher as opiniões dos docentes de química, sobre os fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano na resolução de exercícios das propriedades coligativas, no sentido de copilar e dar corpo a pesquisa. Deste modo, relativamente 1.ª questão que faz menção: se já ouviu falar sobre as propriedades coligativas (ebulioscopia, crisoscopia, tonoscopia e pressão osmótica)? Dos 3 docentes seleccionados como amostragem, 2 destes que equivale 50% assinalaram a opção sim e 1 docente que corresponde 25% apontou não. Logo, o indicador mostra que a maioria dos docentes já tiveram pelo menos o contacto com este tema, sem descartar a nossa preocupação da resposta dada por um docente que desconhece este tema e que nosso entender, pode se dar o caso por não leccionarem cadeira de química-física I e II.

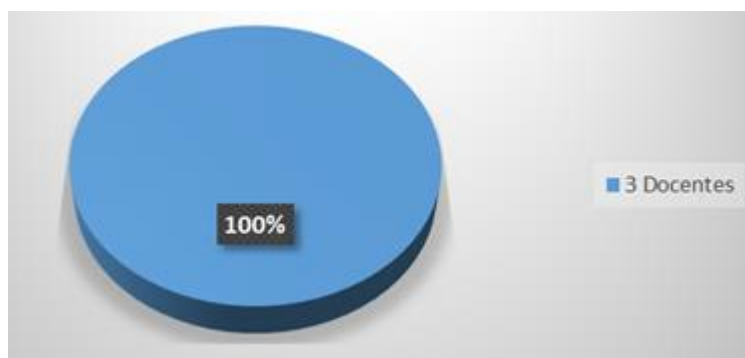
**Gráfico 6:** inquérito por questionário aplicado aos docentes de química



**Fonte:** Dados da pesquisa

E, sobre a segunda pergunta que diz: A abordagem sobre as propriedades coligativas, envolvem conteúdos sobre as soluções, cálculo da quantidade de substâncias, massa molar, molalidade e constante de Van't Hoff. Acha que é um dos factores que afectam negativamente os estudantes do 3.º ano na resolução destes exercícios? Os 3 docentes que corresponde 100% foram unânimes ao assinalar a opção concordo plenamente. O indicador espelha a realidade, como se sabe o tratamento das propriedades coligativas é bastante complexo, por envolver vários subtemas mencionados anteriormente. Portanto, é importante que os professores dos subsistemas anteriores trabalhem mais nos temas que têm relação a este item em abordagem.

**Gráfico 7:** inquérito por questionário aplicado aos docentes de química

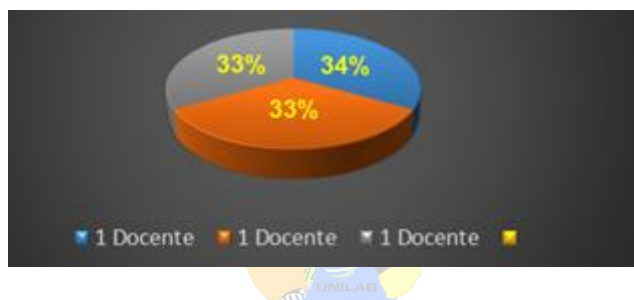


**Fonte:** Dados da pesquisa

Relativamente a 3.ª questão que por sinal a última que faz referência que: os factores que afectam negativamente os estudantes do 3.º ano na resolução dos exercícios sobre as propriedades coligativas, estão associados aos seguintes aspectos: 1 docente para 25% apontou as seguintes alíneas (b) inexistência do referido tema no subsistema do ensino médio, (c) Problemas básicos de cálculos por parte dos estudantes, (d) Lacunas deixadas pelos estudantes nos subsistemas anteriores e alínea (e) Métodos

não adequados para abordagem do tema em estudo. 1 docente que em termos percentuais equivale 25% assinalou as alíneas (h) área de formação diferente ao curso de química que frequentou anteriormente, (i) insuficiente tempo atribuído aos docentes para abordagem da cadeira de química-física II e (j) pular os subtemas por falta de domínio dos conteúdos programados e finalmente 1 docente que corresponde 25% optou pelas escalas (a) insuficiente abordagem por parte dos docentes sobre o tema, (f) constantes ausências por parte dos estudantes às aulas de química e (g) falta de interesse por parte dos estudantes pela aprendizagem da cadeira de química. Esta pergunta, mostra-nos de forma clara a verdadeira razão da existência dos factores que afectam negativamente os estudantes do 3º, pois assinala em parte as principais debilidades dos estudantes quanto a assimilação e compreensão da situação levantada.

**Gráfico 2:** inquérito por questionário aplicado aos docentes de química



**Fonte:** elaboração dos autores da pesquisa

### Considerações finais

Em função do diagnóstico e do objectivo traçada para o desenvolvimento do presente estudo, não queremos afirmar que os métodos empregues para este estudo sejam os melhores. No nosso entender foram apenas os mais adequados para esta pesquisa, pois, conseguiram satisfazer o problema levantado.

Deste modo, segundo o contexto e a nossa realidade observada os principais fatores apontados em função dos inquérito pro questionário aplicado aos estudantes, professores no sentido de aferir através da opinião destes e confirmada pelos autores foram:

- ❖ inesistência do referido tema no subsistemas anteriores,
- ❖ lacunas deixadas pelos estudantes nos subsistemas anteriores,
- ❖ métodos que não se adequam a abordagem do tema em estudo,



- ❖ área de formação diferenciada ao curso que frequentam atualmente, insuficiente tempo atribuído aos docentes para abordagem da cadeira de química-física II,
- ❖ Questão de pular conteúdo pro parte de alguns docentes, tudo isto por falta de um algum domínio dos conteúdos programados,
- ❖ constantes ausências dos estudantes às aulas;
- ❖ A forma tradicional optada por alguns professores a transmitir este tema;
- ❖ Insuficiente tempo atribuído aos professores da cadeira de química;
- ❖ Ensino baseado na memorização de compostos químicos, fórmulas, símbolos
- ❖ Desinteresse por parte de alguns estudantes;
- ❖ Problemas básicos de cálculos, fruto das debilidades das classes anteriores;

Porém, este é mais só um caminho que se abre para os pesquisadores em geral e fundamentalmente os da área de química. As propriedades coligativas, como o próprio nome diz, têm a função de coligar, ou seja, do latim colligates=unidos que dependem uma da outra.



## Referências

- Atkins, P. e de Paula, J. *Físico-química*. V. 1. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- Bassi, A. B. (2005). *Quantidade de Substâncias: Liberdade para aprender*. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química: Chemkeys.
- Braga, P. J. (2021). *Esquema ilustrativo das Propriedades coligativas*. São paulo: Brasil Escola.
- Chassot, A. para que(m) é útil o ensino? alternativas para um ensino de química mais crítico. Canoas, ULBRA, 1995.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Dias, D. L. (2024). *O que é a tonoscopia*. Portugal.
- Fogaça, J. (2019). *Estratégias-ensino/aprendizagem-Crioscopia*. Brasil: Brasil Escola.
- Gonçalves, J. (2009). *Propriedades Coligativas*. Porto: Casa das Ciências.
- Lima, L. S. (2014). *Propriedades Coligativas*. Porto: Departamento de Bioquímica da faculdade de ciências da Universidade do Porto.

Lima, L. S. (2014). *Propriedades Coligativas*. Faculdade de Ciências da universidade do Porto: Revista de Ciências Elementar.

Novais, S. A. (2023). *Propriedades coligativas*. Rio de Janeiro/Universidade Fluminense: Brasil Escola.

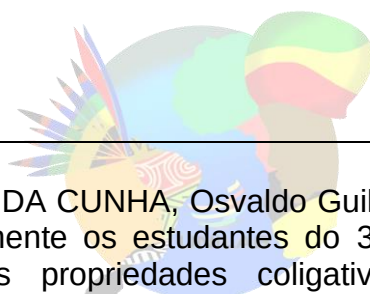
Pedrolo, C. (2013). *Propriedades coligativas*. Centro Universitário Franciscano: InfoEscola.

Santos et al. Determinação da massa molar por crioscopia: tercbutanol, um solvente extremamente adequado. 2002.

Vaz, F. (2020). *Propriedades Coligativas*. Instituto Superior Técnico de Lisboa: Portugal.

Recebido em: 12/05/2024

Aceito em: 01/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** DA CUNHA, Osvaldo Guilherme; CUMBO, José Macosso. Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.294-314, 2024.

**Para citar este texto (APA):** da Cunha, Osvaldo Guilherme; Cumbo, José Macosso. (ago.2024). Fatores que afetam negativamente os estudantes do 3.º ano do curso de química na resolução de exercícios das propriedades coligativas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 294-314.

## Género e identidade na poesia angolana do século XX

Bernardo Miguel Francisco\*

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0004-2710-6734>

### RESUMO

Para o presente artigo, propomo-nos discutir a poesia de insurreição ao sistema colonial do terceiro quartel do século XX. Geralmente, esta poesia contém uma narrativa cujo epicentro é a discussão sobre a usurpação do espaço, o domínio do homem negro pelo branco, a miséria, a aculturação, etc. Na presente pesquisa, buscar-se-á, a partir de um poema angolano de cunho reivindicativo, analisar qual o lugar da mulher na construção da identidade espacial. A pesquisa terá como objetivo compreender como, no discurso poético angolano de sublevação contra o sistema colonial do século XX, a temática do género se constrói, destacando a participação da mulher na construção da identidade angolana. Assim, adoptar-se-á a análise do discurso como método para interpretação dos dados, ou seja, do poema, uma vez que este método considera a ideia como síntese dos processos de assujeitamento das atividades discursivas. Sendo que o objeto da presente pesquisa é o texto poético produzido num determinado contexto espaço-temporal – Angola colonial – a recolha bibliográfica que faça referência a conjuntura histórico-social da época de produção dos textos se mostrará fundamental. Desta feita, a pesquisa trará abordagens de diferentes áreas de conhecimento como a sociologia, a história, a psicologia, entre outras, de forma a demonstrar o contexto em que o discurso do sujeito poético mulher emerge. Para além da bibliografia indicada, a pesquisa trará um embasamento teórico sustentado em discussões conceptuais sobre identidade e espaço conciliando investigações mais recentes com as mais clássicas.

### PALAVRAS-CHAVE

Mulher; Identidade Espacial; Discurso Poético

### Gender and identity in 20th century Angolan poetry

### ABSTRACT

In this article we propose to discuss the poetry of insurrection against the colonial system in the third quarter of the 20th century. Generally, this poetry contains a narrative whose epicentre is the discussion of the usurpation of space, the domination of blacks by whites, misery, acculturation, etc. The aim of this research is to analyse the place of women in the construction of spatial identity, based on an Angolan poem of a vengeful nature. The focus of the research will be, among other things, to understand how, in the Angolan poetic discourse of revolt against the colonial system of the 20th century, the theme of gender is constructed, emphasising the participation of women in the construction of Angolan identity. Discourse analysis will therefore be adopted as the method for interpreting the data, i.e. the poem, since this method considers the idea as a synthesis of the processes of subjection in discursive activities. Since the object of this research is the poetic text produced in a specific spatial and temporal context - colonial Angola - it will be essential to collect bibliography on the historical and social context of the time in which the texts were produced. For this reason, the research will bring together approaches from different areas of knowledge, such as sociology, history, psychology, among others, in order to demonstrate the context in which the discourse of the poetic subject arises.

### KEYWORDS

Women; Spatial Identity; Poetic Discourse

---

\* Colaborador do Centro de Investigação Augusto Kambwa – Instituto Superior de Educação de Luanda, mestre em literaturas em língua portuguesa e professor do II ciclo do Ministério da Educação. E-mail: <[fbernardomiguel@gmail.com](mailto:fbernardomiguel@gmail.com)>

### **NKEVESO**

E kyaki sono, kyotovovela e nkunga mya mazu muna ntandu kya mputuki um tandu kya ntantu mu XX. E myomo nkunga mina o lusamunu muna gya ntoto, muna gway a mindele a bunduna o ndombe, a sukani, mbindakani a kadilu, etc. O lwalu o lufimpu, to zolele bakisa yo nfimpa, awayi mpavelu nkunga'ngola muna mwanisu a mputuki muna tandu XX, a nkindu a moko muna mambu mankentu tunga. Olwalu lufimpu to zolele zaya, muna nkunga'ngola salu kya nkento muna tunga nfwanani Angola. To solele nfimpu a nvovo nzila to kwendela to bakisa muna solela. Nfoko a dyambu a nkunga'ngola muna ntangu a mputuki, a kutika mabuku masonama mavova e ntango e ayena. Muna dyadi, o lufimpu lwalu lutwala nsonekeno a mpila mu mpilu muna zay socialogia, historia, psicologia ye nza ka ka, kinumana, twa nsonga a kwei kavaykila e nvovo mya nketo muna nkunga'ngola.

### **NVOVO A MFUNU**

Nkento; Fulu; Nvovo a nkunga.

### **Considerações iniciais**

A poesia de Angola, como emblema de insurreição contra o sistema colonial português, desponta com propósito único de se afirmar como ferramenta de combate. O presente artigo pretende demonstrar o lugar da mulher na construção da identidade do espaço a partir da tessitura poética da época de insurgência contra o sistema colonial português.

A partida, não se trata de discutir poemas feitos por poetas mulheres, como usual e ultimamente se tem feito, porém busca-se num poema os discursos de sujeitos líricos que se caracterizam como sendo mulheres e, desta feita, analisarmos tais discursos com o fito de vermos manifestos os anseios, as aflições, os medos a que se viam envolvidas as mulheres no contexto social da Angola colonial do século XX.

Ademais, o artigo substancia-se ainda em perscrutar o papel da mulher, enquanto vítima do sistema vil colonial português, numa altura em que os discursos se levantavam contra a transformação do homem em simples objeto. Se por um lado, o sujeito branco relega o sujeito negro a um estado de selvajaria, erradicando-o de sua própria terra e de sua própria cultura. Por outro lado, o sujeito negro cria estratégias de intervenção para alterar o estado de coisas. E neste contexto de coabitação conflituosa, compreender o papel da mulher e como este se permeia na poesia de insurreição contra o sistema colonial português em Angola do século XX.

### **1. Envolvência contextual e metodológica**

A poesia de subversão ao sistema colonial português do século XX faz parte de um dos aspectos da luta levado a cabo por jovens intelectuais nativos. De acordo com Melo

(1978, p. 101), entre os anos de 1940 e 1961 assinala-se o que chamou de aspectos da luta política. Jovens em associações em diferentes locais – Alexandre Daskalos, Viriato da Cruz, Mário Andrade, José Graça, António Cardoso, Mário António, Agostinho Neto, entre outros – insurgiram-se às condições impostas pelo sistema opressor português.

A poesia toma uma configuração própria cujas narrativas se substanciam em apresentar discursos onde se expõem os relatos das opressões vividas no contexto colonial. São alvos de tratamento artístico, relatos sobre a indigência humana, as repressões à mobilidade, a miséria, o contrato, a nulidade do homem negro, e outros condicionamentos a que foram vítimas as populações de Angola pelo sistema colonial português.

Conquanto, é neste cenário em que, de acordo com Mbembe (2019, p. 5), “ser soberano é exercer o controlo sobre a mortalidade e definir a vida como implantação e manifestação de poder,” num quadro colonial com políticas propícias à criação de trabalho da morte ou para a morte, onde se pretende entrever o discurso do sujeito poético mulher na construção da identidade espacial, articulando a análise linguística do texto poético sem deixar de parte as explanações de carácter social que envolvem a criação do próprio texto – análise discursiva.

A estratégia adoptada para a interpretação dos poemas que buscamos é a análise discursiva, em sentido amplo, refere-se a possibilidade de fazer coabitar um conjunto de abordagens interdisciplinares para o estudo crítico da linguagem como prática social (Ramalho e Resende, 2011, p. 12). Para Ramalho e Resende (2011, p. 15), “as práticas sociais constituem maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo. Entidades intermediadoras entre o potencial abstrato presente nas estruturas e a realização desse potencial em eventos concretos.”

Assim, ao tomarmos os conceitos acima, partimos do pressuposto que acedemos a ideia de que os poemas produzidos no contexto de insurreição ao sistema colonial português contêm manifestações da linguagem envolvendo ação, interação, relações sociais, pessoas com suas próprias visões do mundo, mundo material e discurso. Então, o discurso é definido como sendo o momento integrante e irreduzível de práxis sociais que envolve a linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenómeno mental, relações sociais e mundo material (Ramalho e Resende, 2011, p. 17).

## 2.Experiencia feminina e motivação discursiva

Achamos pertinente, antes de adentrarmos ao que nos propusemos discutir, trazer o relato de uma mulher para demonstrarmos os vários condicionalismos grotescos praticados na altura. Sobre a coabitação com o sistema colonial português, Melo (1978) recolhe diversas narrativas em que relata alguns momentos da brutalidade comportamental do sistema colonial.

Eis o testemunho de uma rapariga angolana: Em Luanda, a nossa vida privada e pública tinha-se tornado cada vez mais intolerável. Éramos vigiadas na igreja, estávamos em perigo em nossa casa e éramos ridicularizadas na escola: em toda a parte, a nossa sobrevivência dependia da vontade dos portugueses. Abusos contra os indígenas indefesos eram «o pão nosso de cada dia» ... mulheres indígenas eram assaltadas nas ruas pelos brancos. Cada vez que os indígenas eram maltratados encontravam sempre uma decidida mulher negra que desafiava o seu carrasco. Uma tal coragem das minhas irmãs analfabetas não somente me dava força, mas também me fazia corar de vergonha pelo meu silêncio e inércia diante de tantas crueldades e injustiças (Melo, 1978, p. 109).

A transportação das vivências nos poemas decorrentes de um espaço geográfico cujo regime político submete a população nativa à condição de inapto a viver, prescreve o que foi o sistema colonial português implementado em Angola. O colonialismo português constituiu um sistema mórbido que afectou, fundamentalmente, o tecido sociocultural de todo o espaço geográfico. Para agravar a situação, as mais severas das sevícias impostas pelo regime colonial à população nativa eram legitimada a partir de leis ou decretos.

Segundo o Estatuto do Indigenato (1926 -1961), um conjunto de leis portuguesas criadas para vigiar e punir nas suas colónias, o trabalho forçado era estipulado para todos os africanos do sexo masculino, desde que estes não apresentassem condicionalismos ligadas a mobilidade física e que trabalhassem empregando seus serviços a outros. Assim como eles não tinham como pagar os impostos com produtos próprios, as autoridades administrativas legalmente os recrutavam para trabalhos obrigatórios.

Por sistema colonial, Miguel (2022, p. 31) afirma que sua finalidade é a destruição comportando, necessariamente, a violência generalizada de todos os campos da sociedade em que se instala. Ferreira (1989, p. 29) assegura que o colonialismo é a negação da personalidade do outro, nega ou reprime a cultura autóctone e obriga à cultura metropolitana.

Portanto, é neste contexto de extração e anulação do outro, no contexto de ocupação colonial, como afirma Mbembe (2018, p. 38), onde a opressão, a demarcação e a afirmação do controlo físico e geográfico impõem sobre o terreno um novo conjunto de



relações sociais e espaciais em que a mulher se encontra onde pretendemos identificar como o seu discurso se fez ecoar através da linguagem artística.

### **3. Mulher e contexto colonial**

Fica expresso que o trabalho forçado era convencionado a todos os africanos do sexo masculino. Entretanto, o papel da mulher na altura, apesar de romantizada, não passa despercebido. A condição de contratado/colonizado a que o homem, legalmente, fora relegado, agravou a multiplicidade de funções da mulher na sociedade, para além de proteger, prover alimentação e liderar, não podia deixar de parte os tradicionalmente impostos papéis de educar e gerar harmonia no seio familiar.

Não obstante a literatura registe de forma tímida a legalização do trabalho forçado por parte de mulheres, na prática a mulher foi, igualmente, conduzida ao trabalho obrigatório quer no cultivo de produtos agrícolas – fazendas de algodão, café e milho – mediante práticas coloniais de coerção, quer em ocupações domésticas nos centros urbanos – empregada doméstica, vendedeiras, etc. – circunscrita a posição de pobreza extrema a que as populações estavam expostas.

O reconhecimento da condição de vítima de escravização permitiu a mulher na época colonial assumir uma postura mediante os problemas sociais que a envolviam. Logo, esta tomada de consciência permitiu esta mesma mulher construir um lugar de fala, a partir do qual o seu discurso se incorporou nos textos poéticos da altura.

### **4. Arte poética no contexto de insurgência ao sistema colonial português**

O enquadramento do texto, enquanto urdidura artística, para o caso particular da poesia de insurreição contra o sistema colonial em Angola, deve ser pensado a partir do prisma temporal se atendermos a nossa pretensão de tomarmos a análise do discurso como estratégia para analisar a linguagem textual sem deixarmos de parte as circunstâncias sociais que envolveram a concepção do objeto que se pretende estudar – poemas de insurgência ao sistema colonial português. Sobre a forma de expressão das artes, particularmente, em África, Balogun afirma que

A arte é um veículo de comunicação numa dada sociedade, no sentido que seu papel consiste em difundir influências civilizadoras. Por consequência, o empreendimento artístico não se situa apenas ao nível das atividades humanas ligadas aos valores espirituais, pois constitui também um factor activo de organização social e, portanto, um dos que permitem que o homem possa agir sobre o seu próprio meio. Não há dúvidas de que a

arte, tal como se manifesta no seio de um dado grupo social a partir das suas mais diversas exteriorizações, permite definir a sua cultura e contribui, ao mesmo tempo, para lhe dar o sentimento da sua identidade e da sua capacidade de agir enquanto grupo. (Balogun, 1977, p. 39).

Depreende-se de Balogun (1977) que a composição poética, para o caso indicado, é o empreendimento artístico que se situa nos diferentes níveis e que se manifesta quer como veículo de comunicação, quer como fator de organização social, assim como de expressão cultural e instrumento de identidade do grupo. O poema cuja inspiração é o contexto de insurreição ao sistema colonial português do século XX resulta da construção discursiva não necessariamente do autor, porém de uma dada representação social, ou seja, do sujeito lírico – o eu que expande e confia os seus afetos, suas comoções e reflexões íntimas.

Para Votre (2019, p. 33), “representações sociais constituem as crenças, as percepções e os valores produzidos e consolidados na interação quotidiana, como tópicos relevantes para a vida dos diferentes atores nos grupos sociais”. No entanto, se o poema de insurgência ao sistema colonial abarca as inspirações e as aspirações do que Votre denomina de representações sociais logo, há premência da composição dos atores sociais detentores de tais representações, no caso, o colonizado. Sobre a cultura nacional e lutas de liberdade em espaços coloniais, Fanon considera que

A dominação colonial, por ser total e simplificadora, logo deslocou, de modo notável, a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as relações jurídicas novas introduzidas pela potência ocupante, o afastamento para a periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a expropriação, a sujeição sistematizada dos homens e mulheres tornaram possível essa obliteração cultural (Fanon, 2002, p. 208).

Destarte, atribuir o discurso do poema de insurgência ao sistema colonial português do século XX ao colonizado torna-se, enfim, o caminho único e sem volta. Contudo, trata-se de um sujeito relegado a condição de objeto. Mbembe (2018) afirma que

A ocupação colonial era uma inscrição de novas relações espaciais – territorialização – e que terá sido equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de reservas de imaginários culturais. Estes imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço, em resumo o exercício da soberania. O espaço era a matéria-prima da soberania e da violência que

ela carregava consigo. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e de objecto (Mbembe, 2018, p. 38-39).

O sujeito de enunciação discursiva do poema de insurgência ao colonialismo português encontra-se na condição de precariedade. De acordo com Butler (2015, p. 14), “a condição de precariedade da vida impõe-nos uma obrigação. Questionar em que condições se torna possível apreender uma vida, ou um conjunto de vidas, como precária, e em que condições isso se torna menos possível ou menos impossível”. A condição de precariedade induzida potencializa a violência, incita o desejo de destruir o outro como mecanismo de auto afirmação e de reconhecimento da parte de quem o induz à precariedade. Para Fanon (2020, p. 227), “o homem só é homem na medida em que busca se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido por ele, enquanto não for reconhecido é este outro que permanece o tema de sua acção”. Se pensarmos nas representações sociais urge questionar que crenças, que percepções e que valores devem ser produzidos e consolidados na condição de colonizados, que tópicos relevantes da vida dos diferentes atores colonizados devem ser abordados.

## **5. Identidades em discussão**

As relações entre pessoas de diferentes localidades intensificam-se cada vez mais, a evolução tecnológica estreita cada vez mais as relações, talvez possamos hoje, no século XXI falar do contexto da hipermodernidade. A inteligência artificial pensada no século XX é hoje uma realidade concreta, títulos de filmes como Metrópolis, Blade Runner, Space 1999, Cyborg, Exterminator, Matrix, saltaram do mundo ficcional à realidade.

Levantamos neste instante dois questionamentos: quem somos do ponto de vista identitário? O que é a identidade? Hall (2014) começa por apresentar três concepções de identidade, do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O mesmo autor distingue as três concepções da seguinte forma:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana, dotado de capacidades de razão, de consciência e de acção cujo centro consistia num núcleo interior. O centro essencial do eu era a identidade. A noção do sujeito sociológico reflectia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior não era autónomo nem autossuficiente, mas era formado na relação com os outros. A identidade na concepção sociológica preenche o espaço entre o interior e o exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. A identidade costura o sujeito a estrutura, estabiliza tanto os

sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam. Entretanto, estes elementos estão em constantes alterações. O próprio processo de identificação, através do qual nos projectamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno (Hall, 2014, p. 11).

Achamos interessante a colocação de Hall ao distinguir as concepções de identidade. Portanto, parte da obra indicada dedica-se fundamentalmente em desdobrar os processos que estarão na causa das alterações dos sujeitos identitários. Conquanto, para o contexto da colonização portuguesa em Angola, cremos estar em polos diferentes, não podemos simplesmente nos desfazer da história e pensarmos universal.

Os sujeitos colonizados têm suas próprias historiografias podendo não haver enquadramento nas concepções indicadas por Stuart Hall. A condição de sujeito colonizado, negro e africano acarreta consigo um quadro traumático performativo de expurgação cultural, de expropriação espacial e de execração do sujeito por outro sujeito que possivelmente terá na sua concepção historiográfica os três estágios de sujeito identitário indicado por Hall. Concordamos com a ideia de Roger Scruton (1986, p. 156) citado por Hall sobre espaço identitário quando afirma que

A condição de homem (sic) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autónomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (Hall, 2014, p.29).

A problemática da colonização portuguesa em Angola do século XX tem que ver, fundamentalmente, com experiências agónicas como a expropriação espacial, a depreciação do sujeito a objeto e a extração cultural. Portanto, o conceito de identidade quer cultural, quer espacial, no contexto da colonização portuguesa em Angola do século XX serviu de âncora para as representações sociais dos colonizados, isto é, para a construção dos seus discursos e, conseqüentemente, veio a servir de pilar para discutir o conceito de identidade nacional.

## **6. Género e identidade na poesia angolana do século XX**

O género constitui um contraponto, ou seja, uma expressão que harmoniza duas realidades – homem e mulher. Trazer o conceito de género para analisar quer a identidade poética quer o discurso na poesia angolana do contexto colonial é também uma oportunidade de nos permitir clarificar que o conceito de género implica homens e

mulheres como resultados de operações que se dão numa realidade social concreta. Portanto, buscamos neste artigo discutir o discurso da mulher contido em poemas de insurgência ao sistema colonial português do século XX.

Para tal, elegemos O Boletim Cultura, órgão oficial da então Instituição Sociedade Cultural de Angola que constitui um património mnemónico da historiografia da imprensa angolana entre os anos de 1942 e 1947 e mais tarde entre 1957 e 1960 tendo sido publicados 12 números, até altura em que foi proibido e encerrado pela então Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). Do Boletim Cultura seleccionamos o poema “Canção para Luanda” de José da Graça, por apresentar de forma mais explícita, opinião nossa, os mecanismos discursivos desencadeados pela mulher vivenciando as peripécias do contexto colonial português do século XX em Angola.

## 7. Discurso da mulher em “Canção para Luanda”

O poema “Canção para Luanda” de José da Graça foi publicado no boletim Cultura no ano de 1957. O texto é construído a partir de uma linguagem subtil, porém sem-par. Centrado em preocupações relevantes do quotidiano da urbe, o poeta focaliza o espaço Luanda como cena de enunciação discursiva, seus transeuntes – mulheres anónimas – constroem o fluxo discursivo textual, ou seja, o sentido do texto. A partir de uma estratégia dialogante, o poema faz sobressair múltiplos sujeitos uns assujeitados pelo clima ideológico e pela história outros dotados de intencionalidade e capacidade reflexiva e igualmente outros aprisionados pelas pressões sociais e ideológicas.

Esta multiplicidade de sujeitos concentrados e concertados no poema emitem pareceres, pontos de vista, envolvem-se e são envolvidos nos traumas sociais, constroem a partir de suas experiências socioculturais, crenças e percepções, ou seja, as representações sociais do grupo. A subtileza de “Canção para Luanda” é transversal a ela mesma, um poema dissimulador que se apega numa questão que não encontra ressonância dos actores coloniais:

A pergunta no ar  
No mar  
Na boca de todos nós:  
    – Luanda onde está?  
Silêncio nas ruas  
Silêncio nas bocas  
Silêncio nos olhos

É pela perspicácia e, concomitantemente, pela astúcia de seu primeiro sujeito de enunciação que se busca direcionar a pergunta a uma categoria de sujeitos, igualmente de enunciação, que, na realidade, dão vida a urbe, pois estes sujeitos percorrem-na, pisam-na e marcam-na. Silva (2001, p.16) afirma que dominar o território é assumi-lo numa dimensão linguística e imaginária; ao passo que o percorrer, pisando-o e marcando-o de uma forma ou de outra é dar-lhe entidade física.

– Xé  
mana Rosa peixeira  
responde?  
– Mano  
Não pode responder tem de vender  
Correr a cidade  
Se quer comer!

«Ola almoço, ola almoçoéé  
matona calapau  
ji ferrera ji ferrereéééééé»

O sujeito poético envolve-se conscientemente de sua disposição no espaço. Portanto, a sua resposta está longe de quaisquer despropósitos, o sujeito legitima o conceito de situação de enunciação. Ademais, o seu discurso está ancorado ao contexto. Luanda é o maior mercado, garante de seu sustento, porém não só, é o espaço decretório das práticas da colonização portuguesa – o lugar do colono. Logo, o discurso do sujeito “mana Rosa peixeira” reflecte as crenças, os valores, as ideologias, as representações sociais, as relações sociais e, conseqüentemente, a relações institucionais decorrentes do contexto de Luanda da época colonial. Enfim, o discurso de Rosa peixeira constitui uma prática discursiva.

A escolha dos sujeitos para a construção do diálogo que transpõe o poema constitui uma antítese contextual. O projecto do suicídio cultural angolano – *culturossídio* – imposto pelo sistema colonialista português, equivocadamente, reconhecido como projecto civilizacional impunha duas categorias de pessoas negras: assimilados e não assimilados ou seja indígenas. Sendo este último relegado a condição de objecto do contexto colonial. Esse projecto colonial tinha como objectivo a virginização da cultura de forma a erradicar as marcas identitárias dos nativos de Angola e, conseqüentemente, dos lugares identitários.

A indagação sobre o paradeiro de Luanda permite dar voz aos sujeitos não assimilados que ao se tornarem sujeitos enunciadores imitem através de suas práticas discursivas as experiências vivenciadas socialmente, porém compreendem que suas



experiências não constituem uma singularidade e que, na verdade, os seus discursos se identificam com outros discursos de uma comunidade maior.

– E você  
mana Maria quitandeira  
vendendo maboque  
os seios maboque  
gritando  
saltando  
os pés percorrendo  
caminhos vermelhos  
de todos os dias?  
«maboque m'boquinha boa  
doce dócinha»  
– Mano  
não pode responder  
tempo é pequeno para vender!

A pergunta pulveriza-se pelo texto, na verdade, funciona como a força nefrálgica que desencadeia respostas de acordo com as experiências dos sujeitos de enunciação. Há por parte da questão levantada – Luanda onde está? – a noção de descaracterização territorial, trazendo a ideia de território usurpado. Sobre o território, Henriques assegura que

O território é o espaço necessário à instalação das estruturas e das colectividades inventadas pelos homens, sendo indispensável à criação, a manutenção e o reforço da identidade. O território fornece a garantia da autonomia colectiva. O território é sempre simultaneamente o revestimento e o suporte físico, espiritual e identitário das sociedades e das suas relações com a natureza e com os outros (Henriques 2004, p. 20).

Num contexto de usurpação territorial como decerto fora o contexto colonial angolano, a territorialização – acção de conceber num espaço o território – constituída por um conjunto de práticas ocidentalizantes com finalidade de criar o território foi essencial. Henriques (2004, p. 33-35) aponta três operações do território colonial angolano desencadeado pelos portugueses:

1. dessacralizar, ou seja, assegurar a transferência da terra africana do espaço sagrado africano para um espaço laico que podem controlar. Por conseguinte, esta laicização da terra recorre obrigatoriamente à técnica e à ciência europeia.
2. integração da terra nas regras de representação simbólico-científica, ou seja, na cartografia.
3. procedimento de destruição da ordem territorial africana para assegurar a metamorfose do território, ações decorrentes do terreno mas respeitando o mapa.

A resposta à pergunta – Luanda onde está? – compreende toda a atmosfera contextual que determina a visão do mundo do colonizado na relação com o contexto colonial. Portanto, é a partir da tomada de consciência que os sujeitos poéticos inscrevem os seus discursos elencados de uma linguagem simplificada, porém repleta de valor e caracterizadora da memória discursiva.

A pergunta – Luanda onde está? – a ser dirigida a camada de sujeitos subalternizados pelo sistema colonial português do século XX perpetua a ideia de que os diferentes sujeitos intervenientes do poema detêm a noção de que suas práticas discursivas são condicionadas pelas conjunturas sociais, económicas entre outras do contexto colonial português.

– Luanda onde está?  
Mas Zefa mulata  
o corpo-cubata  
os brincos de lata  
vai se deitar  
com quem lhe pagar  
– precisa comer

A condição social das camadas subalternizadas, ou seja, das populações não assimiladas ou ainda indígenas foi relegada à miséria. De acordo com Fanon (2002, p. 58), o colonizado afirma que o colono declara indígena impermeável à ética, ou seja, declara o não assimilado como sendo um sujeito ausente de valores. A sobrevivência passou a constituir um requisito de resistência ao sistema imposto pela colonização. As ocupações de peixeira, quitandeira, ardina, prostituta e similares recaem aos não assimilados já que apartados do processo civilizacional português são excluídas.

– Manas  
Rosa peixeira  
quitandeira Maria  
você também  
Zefe mulata  
dos brincos de lata  
– Luanda onde está?

Sorrindo  
as quindas no chão  
laranjas e peixes  
maboque docinho  
a esperança nos olhos  
a certeza nas mãos

mana Rosa peixeira  
quitandeira Maria  
Zefa mulata  
– os panos pintados  
garridos  
caídos mostraram o coração :  
– Luanda está aqui!

A última parte do poema constitui uma invocação à homogeneidade da classe indígena ou a do não assimilado num contexto histórico e social de Angola. Todavia, uma classe de voz feminina. A pergunta – Luanda onde está? – tem uma merecida e unívoca resposta. A demonstração de que o poema usufrui de discursos sobre a reivindicação da identidade espacial de Luanda a partir das não assimiladas no contexto colonial é exteriorizada a partir de um ritual.

Como que reunidas, Rosa peixeira, quitandeira Maria e também Zefa mulata – mulheres mortificadas pelo sistema colonial português – seus instrumentos de sobrevivência, quindas no chão, laranjas e peixe, maboque docinho, panos pintados garridos e caídos, compõem igualmente suas contestações contra o regime colonial.

As suas formas de luta ao invadir a urbe, no entoar dos pregões, peixe, laranjas, maboque, irrompendo os silêncios da cidade, o corpo vendido para sustentar a fome, constituem demonstrações do papel resiliente da mulher na construção da identidade pois o sorriso, a esperança nos olhos e a certeza nas mãos respondendo – Luanda onde está? – mostrando o coração respondem: Luanda está aqui no coração!

### **Considerações finais**

A temática da mulher no contexto colonial em Angola tem sido um tópico abordado, fundamentalmente, a partir de prismas político-ideológicos. Nossa preocupação foi, acima de tudo, revisitar a poesia dos anos 1940 e 1950 para compreendermos o discurso da mulher no contexto colonial.

Concomitante, o poema “Canção para Luanda” de José Graça despontou de uma escolha entre vários e bons poemas, a sua particularidade cinge-se na multiplicidade de sujeitos líricos que constituindo um imaginário social convergente, deliberadamente, expõem as suas preocupações, as suas necessidades e, finalmente, as suas expectativas e as suas convicções em relação aos problemas políticos e sociais a que se viam envolvidas no contexto colonial.

Assim, a partir da análise do discurso – estratégia metodológica de que nos apegamos para discutir o poema –, o artigo demonstra que os enunciados dos sujeitos poéticos constituem discursos de representações sociais já que os seus enunciados representam crenças, percepções e valores tendo em consideração suas experiências de vida enquanto parte subalterna de um território tomado pelo regime colonial português. Com efeito, os discursos dos sujeitos demonstram que, apesar das suas condições de não assimiladas, mulheres com ocupações sociais consideradas pouco válidas no contexto colonial concorreram de forma subtil para a construção da identidade do espaço Luanda.

## Referências

- BUTLER, J. *Quadro de guerra: quando a vida é passível de luto?* RJ: Civilização Brasileira, 2015.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJG, 2002.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FERREIRA, M. *O discurso no percurso africano I: contribuição para uma estética africana*. Lisboa: Platano Editora, 1989.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014.
- HENRIQUES, I. C. *Território e Identidade. A construção da Angola colonial (1872 -1926)*. Lisboa: Centro Histórico da Universidade de Lisboa, 2004.
- MARQUES, I. G. Ferreira, C. *Boletim cultural e a sociedade cultural de Angola*: Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2013.
- MELO, A. Capela, J. Moita, L. Pereira, N. T. *Colonialismo e lutas de libertação: 7 cadernos sobre a guerra colonial*. Reedição clandestina polocopiado, 1978.
- MIGUEL, B. *Lugares em Neto*. Luanda: Mayamba Editora, 2022.
- MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado e exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- PAZ, O. Moniz, A. *Dicionário breve de termos literários*. Barcarena: Editorial Presença, 1997.
- RAMALHO, V.; Resende V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Editora Pontes: São Paulo, 2011.
- SILVA, A. *Imaginários Urbanos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

SOW, A. Balogun, O. Aguessy H. Diagne, P. *Introdução à cultura Africana*. INALDE: Luanda, 1977.

VOTRE, S. J. *Análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Recebido em: 24/05/2024

Aceito em: 15/07/2024

**Para citar este texto (ABNT):** FRANCISCO, Bernardo Miguel. Género e identidade na poesia angolana do século XX. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº2, p.315-329, 2024.

**Para citar este texto (APA):** Francisco, Bernardo Miguel (ago.2024). Género e identidade na poesia angolana do século XX. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 315-329.

## Entrevista com Prof. Dr. João Muteteca Naege sobre o livro “O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação”

Higor Teixeira dos Santos \*

 <https://orcid.org/0009-7790-0804>

Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=Ct0v7KEsqwY>

### RESUMO

No dia 12 de julho de 2024, o Professor Doutor João Muteteca Naege, lançou seu livro “O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação” no canal da Revista Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Por ocasião do evento, o Mestrando Higor Teixeira dos Santos (PPGEL/UEFS) realizou uma entrevista com intuito de compreender mais sobre a origem da obra, assim como as sustentações científicas que estão por detrás da publicação da obra em epígrafe. O Professor Naege nasceu no Município do Cambulo, Província de Luanda-Norte sendo Doutor em Linguística pela Universidade de Évora (Portugal), Mestre em Ciência da Linguagem pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Licenciado em Linguística Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação em Huila, Bacharel em Ensino da Língua Portuguesa pelo polo Universitário de Linda-Norte, Universidade Agostinho Neto. Segundo Naege, o principal motivo para a escrita da obra encontra-se em uma investigação feita ao longo do percurso doutoral, mas que foi uma semente plantada durante o mestrado, mais precisamente no seminário organizado sobre Semântica e Pragmática, no qual apresentou um trabalho sobre o uso do conjuntivo no português de Angola, que recebeu elogios da professora sobre a abordagem e a sugestão de que a abordagem pudesse ser consolidada em trabalhos futuros. O professor se interessa por debates sobre a variação linguística do português de Angola e busca combater o preconceito linguístico que ocorre em contexto angolano, especialmente no ensino da língua portuguesa. Para além deste livro em voga, o professor Naege possui capítulos, artigos e outras produções científicas para além de palestrante em eventos acadêmico-científicos. O livro é composto por capítulo: o primeiro levanta aspectos conceituais sobre a norma e variação, o segundo fala sobre os parâmetros de descrição do conjuntivo, e o terceiro apresenta a metodologia e faz as devidas análises para finalmente tecer as considerações finais. Vale apenas ler a obra. Está disponível nas principais livrarias angolanas.

### PALAVRAS-CHAVE

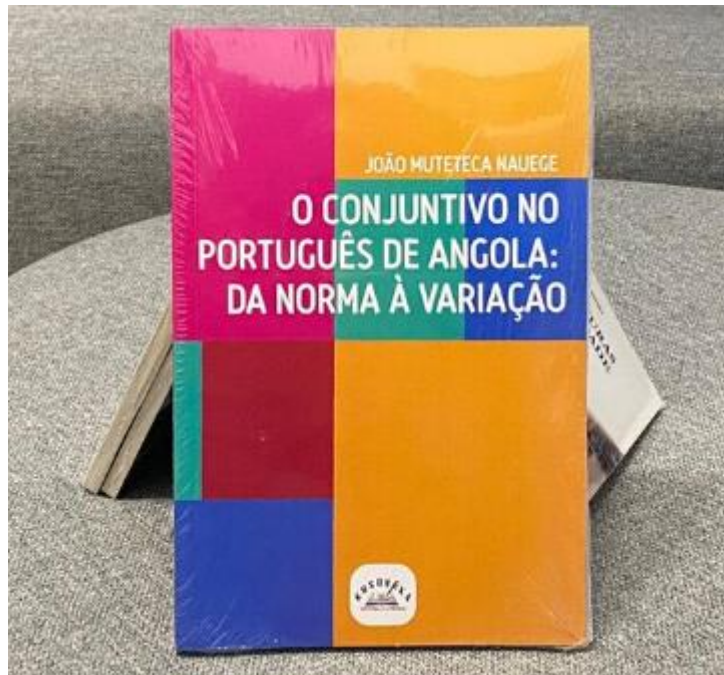
Português de Angola; Gramática; Variação

---

\* Mestrando em Estudos Linguísticos Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana. Foi bolsista como monitor de Língua Portuguesa do UPT UNEB. Atuou como professor regente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Artes nas turmas de ensino fundamental e EJA em colégios públicos. Membro do grupo de pesquisa CEDOHS-Plataforma de Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão. Atua também no Grupo de Pesquisa “Em busca das raízes do português brasileiro: fase 3 Estudos Morfossintáticos. Fui bolsista PIBIC- FAPESB de Iniciação científica (2020-2022) com a pesquisa sobre a Variação entre os pronomes Tu/Você no português falado em Luanda/ Angola, sob a orientação da Professora- Doutora Norma Lucia Fernandes de Almeida.



## Capa do livro



## Entretien avec le Prof. Dr João Muteteca Naege à propos du livre “O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação”

### RÉSUMÉ

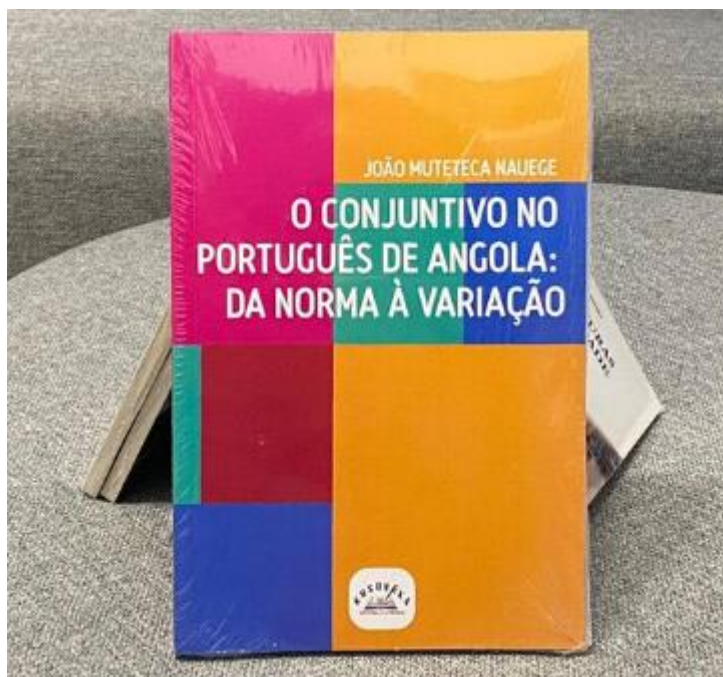
Le 12 juillet 2024, le professeur João Muteteca Naege a lancé son livre «O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação» sur le chaîne de la Revue Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. A l'occasion de l'événement, l'étudiant en Master Higor Teixeira dos Santos (PPGEL/UEFS) a réalisé une interview dans le but de mieux comprendre l'origine de l'ouvrage, ainsi que le soutien scientifique derrière la publication de l'ouvrage susmentionné. Le professeur Naege est né dans la municipalité de Cambulo, province de Luanda-Norte et il est titulaire d'un doctorat en Linguistique de l'Université d'Évora (Portugal), d'une maîtrise en sciences du langage de l'Université Nova de Lisboa (Portugal) et d'un diplôme en portugais. Linguistique de l'Instituto Superior de Ciências de Education de Huila, licence en enseignement de la langue portugaise de l'Université de Lunda-Norte, Université Agostinho Neto. Selon Naege, la raison principale de la rédaction de l'ouvrage réside dans une enquête menée tout au long du cursus doctoral, mais qui a été une graine plantée pendant le master, plus précisément dans le séminaire organisé sur Sémantique et Pragmatique, dans lequel il a présenté un travail sur l'utilisation du subjonctif en portugais angolais, qui a reçu des éloges de la part de l'enseignant quant à l'approche et la suggestion que l'approche pourrait être consolidée dans des travaux futurs. L'enseignant s'intéresse aux débats sur la variation linguistique du portugais angolais et cherche à combattre les préjugés linguistiques qui surviennent dans le contexte angolais, notamment dans l'enseignement de la langue portugaise. En plus de cet ouvrage populaire, le professeur Naege compte des chapitres, des articles et d'autres productions

científicas em plus d'être conférencier lors d'événements académiques-scientifiques. Le livre est composé de chapitres: le premier soulève des aspects conceptuels sur la norme et la variation, le deuxième parle des paramètres de description de la conjonctive, et le troisième présente la méthodologie et fait l'analyse nécessaire pour finalement faire les considérations finales. Cela vaut juste la peine de lire l'ouvrage. Il est disponible dans les principales librairies angolaises.

## MOTS CLÉS

Portugais Angolais; Grammaire; Variation

### Couverture du livre



Recebido em: 22/07/2024

Aceito em: 22/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** DOS SANTOS, Higor Teixeira. Entrevista com Prof. Dr. João Muteteca Naege sobre o livro "O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação". *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p.330-332, ago.2024. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ct0v7KEsqwY>

**Para citar este texto (APA):** Dos Santos, Higor Teixeira (ago.2024). Entrevista com Prof. Dr. João Muteteca Naege sobre o livro "O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação". *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 330-332. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ct0v7KEsqwY>

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

## Os sonhos da minha letra: poesias e contos

Evaristo Cassinda Joaquim



<https://orcid.org/0009-0008-5125-8251>

Evaristo Cassinda Joaquim, filho de Feliciano Joaquim Candimmba e de Alexandrina Niñgole. Nasceu aos 13 de Maio de 1996, na povoação do Calueio Município de Bailundo, no Huambo. Obteve o Ensino Médio ao curso de Ensino Primário até ao ano 2017 no Instituto Médio da Missão Católica da Vavayela-Cachiungo-Huambo. Licenciado em Ensino de Biologia, pela Faculdade Pedagógica do Cuando Cubango da Universidade Cuito Cuanavale. Professor, Empreendedor e fazedor de arte. Coordenador do Grupo de Busca e Difusão do Saber ao Cachiungo-Huambo (2014-2017). Secretário do Grupo de Busca e Difusão do Saber Cuando Cubango (2019...). Participou na elaboração da 1ª obra literária intitulada \*o meu livro a minha Bússola do saber\* do Grupo de Busca e difusão do Saber (GBDS). -Evaristo Joaquim é um estudioso de livros da linguística moderna e de literatura universal. Admirador incondicional de Agostinho Neto, Pepetela, Nelson Mandela Voz D´aurora, moisés Malumbu Manuel Rui e outros. O autor alimenta o sonho de publicar várias obras de literatura angolana e não só.

### Dedicatória

Aos meus pais, Feliciano Joaquim Candimba e Alexandrina Niñgole com quem aprendi a pronunciar as primeiras palavras. A todos os meus familiares que directa ou indirectamente estiveram comigo. Ao Decano da Escola Pedagógica da Universidade Cuito Cuanavale P.HD André Artur Dalama Tchipaco, aos Horizontistas do Grupo de Busca e Difusão do Saber que incansavelmente continuam a cultivar o espírito de leitura e de trazer vidas a caneta.

### Agradecimentos

Quero exprimir os meus sentimentos de gratidão para com aqueles que directa ou indirectamente, antes ou durante o acto dos acabamentos da elaboração da mesma fizeram sentir a sua presença e participação material ou espiritual.

## RESUMO

Um tempo a esta parte, Angola tem vindo a enfrentar muitos constrangimentos em especial no domínio de ensino e de saúde; resultando no excesso absentismo escolar, mal qualidade de formação e entre outros. Neste contraste melancólico e de euforia descrevi características ou propriedades destes proles angolanos que choram e clamam para um reconhecimento adequado a seu nível social embora não seja no seu sentido holístico. Importa ainda salientar que o alvo desta humilde obra é de exteriorizar, emergir aquilo que o povo vive no seu quotidiano em termos de formação, trabalhos e outros, apesar do continente africano ser considerado o mais atrasado, estamos em primeiro lugar no que diz respeito aos recursos naturais, sendo rico por possuir a diversidade da fauna, da flora, recursos minerais e outros.

## PALAVRAS-CHAVE

Literaturas; Angola; Poesia

### Les rêves de mes paroles

## RÉSUMÉ

Depuis quelque temps, l'Angola est confronté à de nombreuses contraintes, notamment dans les domaines de l'éducation et de la santé ; entraînant un absentéisme scolaire excessif et une mauvaise qualité de la formation, entre autres. Dans ce contraste mélancolique et euphorique, j'ai décrit des caractéristiques ou des propriétés de ces prolétaires angolais qui crient et réclament une reconnaissance appropriée à leur niveau social, mais pas dans son sens holistique. Il est également important de souligner que le but de ce modeste travail est d'extérioriser, de faire émerger ce que les gens vivent dans leur vie quotidienne en termes de formation, de travail et autres, même si le continent africain est considéré comme le plus arriéré, nous sommes en premier place en ce qui concerne les ressources naturelles, étant riche par la diversité de la faune, de la flore, des ressources minérales et autres.

## MOTS CLÉS

Littératures; Angola; Poésie

## Vocabulário

Candengues -- crianças

Banda -- zona

Quianda -- muchito

Candente – que aqueceu a ponto de estar rubro-claro em brasa.

Sucumbir –cair debaixo, não resistir, desalentar-se

Muenongue - Menongue

Sanzala - povoação

Vertidas- que se verteu, que transbordou

Cantigas - Canção

Musseques – conjunto de habitações populares, bairro, gueto.

Lambareira –provar, aquele que gosta de lambarices.

Ondjango – casa de encontros ou reuniões familiares.

G.B.D.S- Grupo de Busca e Difusão do Saber

## CANDENGUES AFOITADOS

Chorando num olhar silencioso  
Num calor com pelejas rinos**as**  
De um Castilho sem rima  
Sãos candengues da Banda  
Chorando vidas sem pelej**as**

Bem,são candengues da quianda  
Marchando com lá**stimas**  
Ondosas numa fama  
Sem tropos de calçad**as**

Num espírito cand**ente**  
Numa luz resplandec**ente**

É o sucumbir dos candengues  
A Trovejar, numa noite sem luar  
Numa realidade floresc**ente**  
Num olhar do muenongue  
No som d'aquela sanzala

Lágrimas vertidas nos cantares  
D'aquela sereia do mar  
Eu, não sei,  
Cantigas cantadas com cântic**os**  
Esplendos**os**



Com o sorriso das aves no musse**que**  
D'ou vida não, p'ra onde va**i**  
Riposta mestre mudo, no embebedar  
D'aquela alma o a**í**  
O aí luminoso, o aí que canta o ejacul**ar**  
Das aves nos musse**ques**

Eu, eu não sei  
Não sei no lambareiar dos candengues  
Da minha band**a**  
No lacrimejar de seus pé**s**  
É o ondjango da vid**a**.

\* \* \* \* \*

## MAGISTERIO MINHA ESCOLA

Apetece-me transcrever prosas e contos  
Polissémicos  
Que transbordam a missão da vavayela  
De modo lírico que podem ser revisado e percebidos  
Pelo mundo inteiro  
Que saiba exprimir os sentires do pau-a-pique  
Retratando o verdadeiro Kilimanjaro do magistério cachiungo!

É a grandeza da minha escola o sorriso dos meus colegas  
O poder das suas memórias  
Faz-nos caldeus magisterianos  
Perdidos na contracapa do ensino geral  
Da repartição de uma mulher de olhos vendados  
Onde todos queremos saber  
Mas nem todos sabemos do que queremos

Apetece-me atirar nas estradas do norte,  
Desarrumar o meu leito mental  
E recolocar o alfabeto francês  
E conhecer o método da matemática  
Mas não posso!  
Sabem porque? Porque vocês não querem saber

Queria edificar nas palmas dos  
Meus educadores  
O magistério perfeito da vavayela  
S'acrescentarem em grandes e largos rios  
A vavayela sem lágrimas nem dor



Queria trocar expressões com  
O rei quinto, escutar e ouvir  
Contos da irmã Domingas  
Praticar e viver conselhos  
Do Dr. Kanhama pra ter  
A certeza de que o amanhã não  
Será ilusão  
Nem pra mim, nem pra a borboleta  
Com lágrimas abertas  
Mas não posso!

Queria ser a pétala das pétalas  
Magisterianas,  
Onde o muanguenje sboy é  
Jornalista dos regozijos fantásticos  
Onde se deseja e se ama todos  
Os magistérios belos encantados e branzeados,  
Onde o ensino é enrolado no pau-a-pique  
Com tampos abertos e cadeiras de blocos  
Com cinturas abertas e pernas desgasta



Com um grito silencioso!  
Mas sobretudo não posso  
Sabem porque?!!!!!!!

Quiç'aminha escola é esquecida  
Numa dor cefálica??!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

\* \* \* \* \*

### **DARDEJANDI LÁGRIMAS PRA A VAVAYELA**

Então, então paremos  
Paremos de gritar  
Pra que gritar? Desejar  
Que o irmão venha calar-nos  
A vavayela e nossa casa  
Mãe de todos nós  
De janelas esburacadas  
Com vontade de levar a humanidade  
Pra a eternidade

Então gritemos, gritemos  
De maltratos sem pena  
Carrego o tampo o com os ais mos  
De esperar um dia melhor  
Com um teatro sem sena  
Com um comando exterior  
Com um amanhecer sem dia



Então gritemos  
Gritemos pra ti vavayela  
Afoitar-nos com saberes diversificados  
Amontoa-nos em lagoas de palavras  
Sem água, com uma vida sem ela

Então, então pararemos  
De falar de ti vavayela  
Quando os nossos olhares e vozes encherem  
Os buracos do pau-a-pique  
Quando os seus ninhos clamarem  
Ao deserto do pau-a-pique  
Com um amanhecer aminhassado  
Com um futuro recebido  
Por de baixo das árvores do pau-a-pique  
Com um grito como a da aurora

Mas sobretudo anda bem aos seus  
Lados, aos seus sobressaltos  
E abre bem devagar as suas  
Pestanas e olha-me bem

Ali esta a vavayela perfeita  
Então a construamos!

### AS ANDANÇAS

As andanças também andam  
Andam na caminh**ada da vida**  
Andando com pentes nas calças  
Abrindo um horizonte descalço  
Pra mergulhar na calç**ada da vida**

Questiona um recém-conhecido  
Conhecido sem criptónimo!  
Wau!!!!pra onde se vai?

Não, não há filme sem jogador  
Na captura da noite caí**da**  
Na fogueira angolana do anónimo  
Do cacarejar do caç**ador**  
Sem armadilhas na bat**ida**  
D'aquela cena cénica!!!!

\* \* \* \* \*



### NA NOITE PELEJADA

Na pelejada noite pelej**ada**  
No silêncio grito do cutato  
Na batalha de uma filha am**ada**  
Bem, é na bela vista!  
Cidade albergadora de um forasteiro  
Nu de vida e de ocos ol**hos**  
No calçadão dos seus ded**os**  
De famílias desabotoados e descalç**os**  
De veias

D'aquela noite pelejada Da caputa  
Da lagoa dos cansados...  
Ficou o belo olho sem pestanas

Nas cavernas **do dondi**  
Vida fixa nos olhos **do dondi**  
Ventos soprando do nordeste a leste  
Nuvens brancas mostrando  
A negritude das águas **do dondi**...

\* \* \* \* \*

## BEIJEI NO UMBIGO DA MINHA

Minha sem elas no  
Massangano da Aquela noite  
Noite sem luar e hospitais  
A morrerem de fome, e  
A fome dava caprichos conclusivos

Nem, nem meu olhar, nem  
Minha cantiga do sono  
Intervia no contexto insurreal  
D´aquela sangrenta dor  
É o meu pai que esmiúça

Esmiúça sem ele, ele sem palavras  
Palavras caladas na aquela **noite**  
Noite sem luar  
Luar fingindo no sucumbir na **noite**  
Luar daquele massangano!  
Wau !!!

\* \* \* \* \*

## OVASO VOLONDAKA AVANGULA

Kasukokisa olondaka vietu  
Kocinjila comana colonj**imbi**  
Kocunda comanu **etu**  
Olondaka kavisoni kavik**ambi**  
Vilu lyatosi lyokupulisa  
Angola we okasipi?



Elyapo Iya susu lyandikumbulula  
Ke tala lyolondaka  
É a vida com calonj**andas**  
Abertas sem casaco so a ele  
Se ouve palavras construí**das**  
Sem letr**as**

Ame pwai pi nguendela  
Vakwe ?  
Esengahumba lyokufuima  
Kondongosi yo vaso yacipopya  
Acuti os dígrafos também  
Falam!

Estive pra consignar  
A trovoada da 12.2  
Onde o chefe é acabrunhado  
Com turbulentos alienar!

## EJACULEI LÁGRIMAS NO UMBIGO

E na destreza dos meus amigos  
La onde a conversa é cristo  
Na buraqueira estrada  
Da floresta

Lá iá indo  
Ía indo com amizades fracassadas  
Com Bíblias abertas sem letras  
Letras sem palavras  
Ía indo descobrindo o síndrome  
Das palavras nas capelas de são tome  
E príncipe  
Descobrimo o silêncio dos profetas  
Na santa doutrina

Í indo com as paredes da floresta  
Colonato  
Das gargalhadas d'aquela tríplice  
Amizade  
La onde fui blindado  
Com perguntas sem palavras  
Pra ripostar

Na solidão da bananeira  
La onde ate a cana riu-se de mim,  
Porque? Ham já sei!  
La busquei as palavras  
Construídas pelo abecedário  
Achado na floresta do colonato.



\* \* \* \* \*

## O DESPERTE DO EMISSÁRIO

Acordei num silêncio  
Equivoco de mim mesmo  
Num dia repleto de utopias  
De uma música que se esconde  
Numa lata de cerveja  
Numa sombra de fantasmas  
D'aquela algibeira

Acordei nos seios das suas tarefas  
Lá onde aprendi a engravidar  
Notas vermelhas com folhas  
de papiro lá  
La onde todos bêbados com  
As malambas do tempo

É no magistério minha caverna  
La onde aprendi a cavalgar  
De patas ao **ar**,  
Pra fazenda do assimilado  
É no cachiungo onde aprendei  
A raspar as barbas com cacos de garrafas

La onde mergulhei com trompas  
Abertas  
O francês que nunca aprendi  
É; é na vavayela ...

\* \* \* \* \*

## CASAS DOS BANTOS

Pátria das cavernas  
Os donos transportam lenha  
Com joelho  
Mamas azungar o bolinho  
Com dentes

Angola pátria das baratas  
Chineses a coser cubico de panos  
Langas azungar as malambasda  
Vida  
Irmão angolano? Angolano!  
Ola o chá diário  
O caporoto  
Angola pátria negra  
Negra angola!



Angola  
Bantus a Peculiar caixas vazias  
Com charutos de cigarro  
A Tossir casas de barros  
Bantus apedrejados em suas cavernas  
Gangueleses a gritarem  
A Gritarem mama? Mama?  
Mama africa será que vendeste o berçário  
Do caçador?...

Hai não!  
Estamos fartos  
Fartos da mitologia dos santomenses  
Estamos fartos dos velhos calços  
Cachitiopololo, ngingakuvu vu, muenongue...

\* \* \* \* \*

## SANGRENTA DA VIDA

Sangrava gargalhadas de tristeza  
Tentei ser a palavra do firmamento  
Eu descia, descia pra descer a descida  
Enquanto os outros subiam  
As subidas do magistério  
Eu batia meus pés nas letras  
Cantava em mandarim nas matas  
Tocava bangos em vos de  
Kanike

Tracejava geometria pra formar  
O triângulo de tabus científicos  
O nevoeiro era a minha constipação  
O conhecimento causava-me febres  
Enquanto calvagava com comboios  
No mar da leitura no santo magistério  
O meu nariz não parava de perguntar  
Dr. Kanhamapra onde vai me levar?  
Me fala por favor!

O manjar do balaio **me pede**  
Me pede zungar o abc  
Na fazenda do assimiladome **pede**  
Estender a cabeça  
Nas muralhas de Jerusalém amaldiçoado



Me pede inalar casas de barros  
Me pede tocar idiomas  
Idiomas sem designação,  
Dr. Kanhamara onde vais levar  
Suas crias?  
Pra onde?  
Kuikouya?  
Hai !!!!  
Mulisinalya tata,  
Lya muana,  
Lyacimbembessi  
Mumumamwe!!!



## O TROVEJO DE UMA LÁGRIMA

Nem o urinar de uma mosca  
Nem o trovejo de uma lágrima  
Conseguia quebrantar o silêncio  
De um apedrejado

As palavras permaneciam  
Permaneciam nas pastas cordas vocais  
Permaneciam nas flores do meu jardim  
Onde as baratas, as formigas, os ratos  
Suavizavam vozes e cânticos amorosos  
Enquanto o sino das horas tocavapelas  
Orelhas dos humanos

Os humanos batiam seus pés em cima  
Das nuvens dos céus;  
E arrulhavam, faziam falecer a negritude  
Da minha mãe africa

**Olha aquele ai!**

**Olha aquele ai!**

Hê! Hê! Hê!

Agora sim,estou indo ...

O destino sabe onde me levar...

\* \* \* \* \*



## O CARPIR DE UMA COR

Sinto a dor que nem lagrimas **podem**

**Podem**

Em meu leito faze-las desaparecer

Vejo a cor mais cruel e azeda

No rigor da mais viva

Intensidade

Ho luminosidade da cor amarela

Tu que lançou sem piedade

A cor mais amarga aos meus lábios

Significando a esperança **de**

Todas as cores

Ho matiz ensaboaste o azul

Escuro dos céus; nas mais densas

Nuvens do conhecimento

Luz, luz que verteste o meu sentido

Nos suaves objectos da natureza

Uivaste o sabor dos fenómenos

Da pátria visual, nas lâmpadas

Estrelas da minha visão  
Ensinando-me a cantar!

Hó cor! Ho hó**cor**...  
Brilhante é a sua **luz**,  
Ho cor! Ho hó**cor**...  
Brilhante é a sua **luz** !!

\* \* \* \* \*

### **G.B.D.S.**

Minha caneta, meu livro, meu cajado  
G.b.d.s meu garfo meu prato  
Meu coração, minha inspiração  
G.b.d.s

Trovejastes lágrimas poéticas  
Na mente de um engraçado poeta  
Com a cor vermelha  
Simbolizando o amor a tabus  
Poéticos

Uivastes caminhos pedregozos  
Aos amantes da mitologia poética  
Aliando-os com frutos verdes  
Sinalizando a esperança da  
Ressurreição literária



Servistes os pratos furados **que**  
Nem mesmo o molho do feijão consegue  
Conservar  
Despistes a sua honra aos seus  
Trovadores, trovadores da lâmpada poética

Haí G.B.D.S almejo por  
Ti meus sentimentos!  
Sentimentos rejubilados pelo  
Pelo!!!!!!

\* \* \* \* \*

## A FLOR DO AMANHECER

A flor amanheceu nasceu na **vida**  
De quem vive, nasceu pra sonhar  
Omurmuro do saber no prato **da**  
Alegria

Aflor do amanhecer embarcou a criatividade  
Do saber e a acorrentou as pedras da preguiça  
Amanheceu no céu imaginário do mar  
Para encorajar os pedaços das estrelas  
Amanheceu no céu do meu eu!  
Hai flor do amanhecer!

Nasceste num pranto imortal da tristeza  
De uma querozon, nasceu afim de sanguentar  
A lua da **vida**.  
Aflor amanheceu para fazer brandar  
O olhar de uma lagrima, para quebrantar  
O céu do **saber**  
Oh flor do amanhecer!

\* \* \* \* \*

## HAI SE EU AMASSE!

Se eu amasse cairia num **texto**  
De vinte quatro sectores de **ouro**  
Se eu amasse dava-te um a petrechamento  
De cargas de amor

Se eu amasse, iria ao mundo  
Imortal das flores da **terra**  
Dava-te um mural dos fios da  
Minha **cabeça**

Se eu amasse, cada inseto existente  
No mundo das estrelas viveriam para  
Enxugar as minhas lástimas  
Hai se eu amasse!

Se eu amasse cada pedra de chuva  
Cairia nos meus olhos para limpar  
O engrossamento da minha tristeza  
Cada pedaço dos meus cabelos  
Voariam no mundo da imaginação  
Se eu amasse!...



### A LEBRE E O CÁGADO

Esta família procurava posicionar bem na sociedade caminhado bem como seria mais por motivos da ganancia e de iludir a primeira vista mesmo sabendo que nada tinham queria que cada vez mais tivesse algo mais valioso o que agente conseguir devemos acabar hoje sem prever o amanha; indo na logica bem seria espondeu o cágado, como será se deus já te deu a oportunidade de obter quaisquer coisa e teres a capacidade de raciocinar que restasse para o amanha e você pelo orgulho do hoje quês acabar ou então ter coisa valiosa ate que não restasse nada só porque a cada dia com a sua bênção? Meus filhos, minha família não confirmam estas premissas cheias de mitologias, visto que, Deus ajuda quem se esforça no entanto temos de trabalhar e saber economizar o que tivermos na quele dia com a finalidade de que caso resta qualquer coisa sirva-nos para uma outra ocasião; o filho ouvindo estas palavras engrossadas de sabedoria sem procurar perceber com exatidão e começou a dissociar-se da família, procurando o bem que ele desejava sem esforços melancólicos, pois a ruas as másvirtudes e os conhecimentos pervertidos tomava conta dele; sem dar por conta depois este jovem por ter caminhado com bandidos, estes por sua vez praticaram uma Ação pecaminosa e nela nenhum destes foi apanhado e a lebre que era inocente de tudo que tinha acontecido foi capturado pela policia nacional numa manha do horizonte diretamente para são nicolão ficando dez meses de prisão o rapaz saiu inocentemente tendo reconhecido o seu erróneo fatalico pediu mil vezes mais perdão aos seus familiares, tornando o melhor conselheiro no seu seio familiar.

## HOO! HOO MAGISTÉRIO

Obrigaste o filho de alguém aplantar  
Lgrimas nas nuvens dos céus  
Com tormentos de um sabor  
Repugnante  
A esperança é a honra da sua existência  
Opróbrio magistério!

Medes o conhecimento com litros  
De capuca  
Os seus amantes são batizados  
Com taças a seu gosto  
Há háhária o pastor da unea  
Sou o caminho e a porta  
Para se albergar neste  
Curral de inanimatos

Magistério, quis pôr um riso  
No meio do teu choro calado  
Onde so o grito dos gatunos  
Soá  
Porque?Porquêmagistério?

Destes a papa feita com lagrimas  
Das cereias  
Do mar  
Sinalizando um conhecimento  
Com caudas de peixe  
Sim  
Sim, lá aprendi a colocar  
O descartável aos meus  
Lábios

Para tapar a pauta vermelha  
Com cadernos branqueados  
As janelas da s tabuas a chuva  
Os gritos dos cabritos a poeira  
Trazia a fome em nossas memórias.



\* \* \* \* \*

## AMOR

Amor ilustra a ganância do coração  
Não estila o suor da fobia  
Apedreja já sagacidade da vibração  
Melindrosa do descaramento testamentária

Repugnante do lazer afiliação  
Do aprazível á lacrimégível a demência  
Oh amor Celorico da minha vida fria  
Canotizante do elogio da meiga consternação

Infortúnio de sentimentos recrudescentes  
Sobressaltados na à demência cantiga de lazeres  
Oh amor inexorável mitigante dos remorsos amargantes

Estilante de roturas intrínsecos dos suores  
Alcançados na petulância obscuridade  
Largados nas cavernas mitológicos da paixão ridente

\* \* \* \* \*

## AGENTE SEM DAR CONTA: A LUZ DANÇAVA OS NOSSOS OLHOS

Agente sem dar por conta a luz  
Dançava os nossos olhos, penetrando  
O mas inestimável endócrino  
As lâmpadas gritavam e soltavam  
Luzes vermelhas



Agente sem dar por conta; a luz dançava os nossos olhos

Deitando mecanismos de cor lilas  
Ampliando a visão de forma  
Industrializada  
A humildade e a fobia de  
Não receber uma banana verde  
Nos fazia cada vez mais acabrunhado

Agente sem dar por conta, a luz dançava os nossos olhos

Lavrando as fazendas dos nossos  
Olhos, com materiais de construção civil  
Mergulhando os nossos  
Olhares em luares pedregosos  
Mais!

Agente sem dar por conta, a luz fatigava a nossa visão

Oito lâmpadas em cada abrigo  
Apenas três deitavam lágrimas



Branças e as restantes  
Urinavam luzes negras  
Dardejando o suor dos nossos  
Olhos

Mais agente sem dar por conta, a luz fatigava a nossa visão

Abrindo em cada olho, janelas  
Sem portas, onde o vento, a poeira  
E os remoinhos encontram lugares  
Para albergar

\* \* \* \* \*

### ACAMPANHAMENTO DO VALE DO KUEVE

Com frutos doces é ambiência  
Organização das suas gargalhadas  
Isolando-nos num suspiro olhar Das  
Espadas dos raios solares **do Queve**  
Abtuando-nos um calor ardente  
Dos contos **do Queve**

A bananeira a mangueira, a mulembeira  
A lareira e o chá da santa soja  
Embriagava cada vez mais o cristianismo  
Em nossas memórias  
Enquant'o chá do santo frio lutava  
Contra os espíritos eloquentes



Os pássaros voam, Gritavam e choravam  
Enquanto as cicatrizes das panelas faziam-se  
Feridas sem cura  
A rede cola a blue e a santa quimbombo  
Tomava parte das nossas gargantas  
Enquanto soltavam papeis brancas  
Missão do vale **do queve**  
Apedrejastes á doutrina cristão nas paredes  
Dos nossos pensamentos  
Elasticando-nos num ambiente quente  
E quentamente quente sem calor  
Onde a player, o futbool, as famosas  
Picture e o banho do rio vale **do queve**  
Tomava conta de nós nos tempos criativos

Hó vale do queve!  
Que servistes para nós! Uma escola apedrejada  
De vidros, mesmo com janelas descalças  
Servistes pra os acólitos do bom pastor  
Vale do queve muito obrigado!

## SOCIEDADE IGNORANTE

Me **ignorou**  
Soltando línguas ardentes  
Com cheiros de cocos de **ratos**  
Ela me **ignorou**  
Mostrando caminhos pedregos**os**  
Recheados de orgulhos  
Rasteando meus pés em saltos venenos**os**  
Há! há! há! há!

Sociedade perturbada  
Amargante são os seus caminhos  
Obscuros, obcecantes é é !  
Proporcionamos um gosto esverdeado  
De uma barata doente  
Enterras os pensamentos dos futuros olei**ros**  
Com cheiro de cacimbo e de álcool  
Sim, sim  
Sociedade com flores vermel**has**  
Significando o amor pela  
Consternação da juventude  
Matando-nos um por **um**  
Como se fosse a morte de **um**  
Palito de fósforo  
Ensinando-nos sabedorias com  
Barbas brancas  
Há! Há! Velha sociedade!!!!!!



\* \* \* \* \*

## VENTOS SOPRANDO, SOPRANDO

Nestes lunares **luminados**  
Nas estrelas ruas do gomes  
Ventos soprando do norte  
A nordeste trazendo os ares  
Com cheiros **iluminados**

Se desprendem a human**idade**  
Sobre as vistas da bela-vista  
Vista luzida pela felic**idade**  
Na vaid**ade** dàquela bel**dade**

Nestes lunares luminados  
Cores sobre-pondo **cores**  
Nos luares coloridos das **cores**  
Que te importa o rijo vento  
Deitado pelas flores do gomes?

O que ensina o grito da **serpente**?  
Gomes é um lago afoitado na nascente  
Atirado nas suaves brisas da pena  
P'ra que recear?

Recear nos lagos da sua aventura!  
Nos encantos da sua ditadura  
Nos ventos vindos das **lágrimas**  
Almadas nas **afamas**!

Nas redargues aventuras  
Aventuras apaixonadas  
Num Lumiar peculiado  
Só há traição, **traição**  
Traição, **traição**  
Brotada no **coração**

Das ruas do gomes  
E arquivados nos adágios  
Das suas **lástimas**  
Lástimas, **lástimas**!  
Nos ermos das suas lamparinas

\* \* \* \* \*



## **BATEU APORTA A INOCÊNCIA DO GRITO**

Bateu a porta a inocência do grito  
Bateu o arnês das sanzalas nas escadas  
Do magistério  
Tocou os olhos de quem viu  
Como ondas da vida

Vi claramente com os meus olhos  
A madrugada da cor do **céu**  
Nos arredores de um **seu**  
Estrelado

Vi ainda a miséria e a mesquinha  
O lago e **alegria**  
O sombrio e amargura  
Nas suaves brisas sentidas  
Nos arraiais dos seus arredores

O silêncio calou o tempo  
As lágrimas desprenderam-se **nos**  
Contos contados nas afamas  
Duma cortinha

Apar disto, é a garra **das**  
Escadas das suas lástimas  
Das suas afeições, dos seus  
Encantos  
No pernoitar d'um velho esquecido  
Quiçá contos e fadas  
Vestem escrupulosamente  
O estro **dos** **nostros** ancestrais

Ancestrais granjeados pelos  
Seus mancebos  
Ancestrais exaustos pelo seu tempo  
Adorando a inspiração da sua  
Pátria; pátria galardeada pela miséria  
Pelo desterro pela exclusão de direitos! É

É o zoilo, é a cólera da disposição  
de objectos incultidos na alma  
D'um futuro próximo  
Na cova d'um crítico invejoso

Lágrimas não me restam  
Não me restam lágrimas para  
Lisonjear esta pátria do pau-a-pique  
Enxugando seus mitos e tirando  
Nos seus cajados, os flágios  
Que queimam a sua lareira.  
Bateu a porta a inocência do  
grito ! pra quê não entra !!?  
melhor é entrar provando seus ritos.



\* \* \* \* \*

## NAUFLAGO NAS ROSAS DOS SEUS ENCANTOS

Nas malambas do magistério  
nauflago nas flores da felicidade  
Baloçando nos cajueiros da humanidade  
Navegando pois, a pois magistério

Nestas águas, meus olhos vêm,  
Vêm a sangrenta vavayela  
De mãos ligadas á um leito singelo  
Á uma tristeza melancólica vem!  
Vem vendo e trazendo na frente a vavayela  
De flores rupestres;

Trago no peito choros de lágrimas  
Túmulos encovados nas afamas

Em busca da felicidade  
Pra a eternidade  
Num meigo da vavayela so ela, ela  
Molda um coração repentino

Lançando mãos nas tempestades  
De um horizonte como a d'aurora  
Vonelehon yakunde yovamangi  
Kekakamiso yalende omanu  
Ocisola calende olondaka !  
Yovandji akandu alyola kiso lyovatu!!  
Lyovatu!!...

\* \* \* \* \*

### TREPOU POR TERRA O MEIO DAQUELA ESCOLA

O grito d'quelas súplicas e da vavayela  
Trepou por terra de todas as extremidades  
Do Cachiungo e o vento chora, chora  
No meio da quela escola

Enquanto a poeira pintava o rosto do me tear  
Sentia os meus espaços enforcados pelas  
Cordas dos meus versos  
E o sol nascia e se opunha  
Candengues a choramingar, a choramingar  
Lágrimas sujas, lágrimas de vergonha  
E de ser nganguela



Buracos inchados eu via com meus olhos  
No meio das lembranças daquela primavera  
Tim, tom tim tom, tim tom é o que falavam  
Na língua deles, não sabia....  
Mas advinhava que eram de coragem  
Para ele e da amizade que só envelhece  
E morre na luta para o bem de todos  
Angolanos

Como pau grande das matas, mata  
Devagar a esperança de um dia  
Comer o arroz no natal e festejar  
Com batuques sem peles e camisas rasgadas  
E com o vento molhado da chuva que tinha caído,  
Chegaram os alunos a cantar, a cantar  
Nas orelhas do meu eu

E no meio daquela aldeia escorria  
Rios de lágrimas e tempestades de clamores  
Porque candengues so sabiam ir as lavouras

### A REMOÇÃO DO ABISMO

Pequeno poeta em kuando kubango menongue cidade do progresso dardejando um ambiente fortemente quente, nestes lunares luminados com aquele pudor o de encarar a life quotidiana de um horizontista, com amor de buscar um luar mais saudável e posteriormente removeram-se as portas do abismo quando o seu dia-a-dia tornou-se –a recruta de grãos-de-bicos e logo as minhas férias foram um mar de cenas na calçada da aquela noite, observei, observei lagos e lagoas, raízes e plantas, noites e luars, lâmpadas e lamparinas e vi ainda animais a calçar chapéus a dançar semba e a calvagar de patas ao ar e na qual tentei transbordar letras palavras, cenas e acção mas sobretudo o opor do sol manifestou-se tardemente da festa no entretanto a festa não foi possível ser transbordada.

\* \* \* \* \*

### OCIÚNGO CAVAVA

ociúngo ca pasula ngila kasango a vava  
vakúé, vakúé  
e o fim canta e rulha nos  
nossos dedos  
e deles brotam o suor do estágio  
caminhando para o adágio  
o tempo foi se consumindo  
como taças de ovelhas brancas  
como a neve



bebi o meu próprio sangue  
quando vi o meus quadros a serem pintados  
pelas cores dos mosquitos  
amando a inspiração da nossa pátria  
Angola.

escorre o sangue nos ossos dos tristes  
e desprendem sobre o rosto lágrimas de dores  
lágrimas de alegria e de Torres  
fântásticas que abriu  
as escadas pra uma pedagogia  
baseada em utopias e magia  
prática em um povo  
do ciúndo do murmúro  
e do ciume das águas do cutato

ao rulhar, meus olhos  
cantam, meus olhos



perderam a bela-vista e a vavayela  
brotando os enlaces dos dias  
chorando chorando  
ociungo cavava capasula njilanjila kasango ava

## CHORA E CANTA A BORBULETA

Naquele ambiente sigilo  
Conta savitangayala lastimando  
Lastimando, pelas agulhas daquilo  
E daquela planificação  
Que po mim parou, parou  
O meu coração naquela emoção

Capim soprando de norte a leste  
de dumbo a chinahama  
Do sambo a samboto, trazendo a lama  
Daquela serpente  
Pedagogica, dumbo é so chinhama  
Nua de escola que nem eu nem a seu zpai ofereceu  
Livro com letras de flores

Apenas nêgrura. Negrura  
Com o sol ardente, ardente  
Sem sol para os refrescar  
Apenas nêgrura  
Nêgrura ! Canta e chora  
Savitangayala nos mares daqueles  
Espaços, chora cantando!



Chora pelos seus candengues  
A serem descamisados pelaas letras  
Chora por serem escamado pelo abecedário  
E chora, chora porque não tem árvores  
Nem plantas para por de baixo  
Chora porque não existe esferográficas  
Nem lápis para com eles pintarem  
As suas painéis de vida.

E chora ! Chora aburbuleta chora e canta  
Ove a mãe wê osikola kuilete, ove a mãe wê osikola kuilete é  
Canta e chora a burbuleta canta e chora em língua nacional .....  
Porque não via escolas suficientes para calcificar  
Os seus candengues  
Chora e canta savitanguayala !

## NAS MALAMBAS DO MAGISTÉRIO

Nauflago nas flores da felicidade  
Bailonçando nos cajoiros da humanidade  
Navegando pois, pois magistério

Nestas águas, meus olhos vêm  
Vêm a sangrenta vavayela  
De mãos ligadas, a um leito cinjelo  
A uma tristeza melancolica, vêm  
Vêm trazendo na frente a vavayela  
De flores rupestre

Trazendo peito choros de lágrimas  
Túmulos encovados nas afamas  
Em busca da felicidade  
Para eternidade  
Num meigo da vavayela, so ela ,so ela  
Molda um coração repentino

Lançando a mão nas tempestades  
De um horizonte como a da aurora!  
Volonelehon yakunde yovamanji  
Kekakamiso yalende omanu  
Ocisola calende olondaka  
Yovamadji akandu alyiola kiso  
Lyovatui ! Lyovatui.



\* \* \* \* \*

## O ENCONTRO DOS KOTAS

Num pernoitar do dia  
vi palavras a calvagar  
sem fim

descrevendo com o GBDS  
vidas a caneta  
diferente? Não!

No átrio do encontro  
O lar da banca recitou  
Em voz alta o som dos poetas  
A quitaba da vida, o fumo  
Das sanzalas, a salada dos kotas

A banca! Com os seus proles  
De árvores canta, canta sem sessar

E arranca dos kotas o sorriso  
Mais brilhante da época

Com as suas cassetes melódicas  
Constroem o retrato de um poema  
E cantam  
Cantam sem sessar  
Mais cantam!

Recebido em: 12/05/2024

Aceito em: 23/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** JOAQUIM, Evaristo Cassinda. "Os sonhos da minha letra". *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p.333-357, 2024.

**Para citar este texto (APA):** JOAQUIM, Evaristo Cassinda. (ago.2024). "Os sonhos da minha letra". *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 333-357.

## O meu banzelo

Milton Gaspar Domingos \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-4896-1697>

### RESUMO

O meu banzelo é um poema que resulta dos pensamentos do autor sobre os vários aspectos da natureza (por isso o título o "meu banzelo", uma expressão que comumente os falantes da variante do português em Angola têm aplicado aos momentos pensativos de alguém, isso deve-se à influência do Kimbundu sobre o Português). O poema comporta 131 versos agrupados em 34 estrofes. Usa, de um modo geral, as rimas emparelhadas, versos livres e, embora dê destaque à sonoridade, preserva também a mensagem e as ideias no poema apresentado. O autor vale-se da poética para expressar o que pensa sobre os céus, o mar, o vento e os cantos dos pássaros. Além de apresentar esses elementos que nos rodeiam e que têm um grande impacto sobre as nossas vidas, ele tece algumas considerações acerca de como o homem deve apreciar tais elementos. Fala da beleza dessas faces com que a natureza se apresenta, admite que essas coisas não surgiram por acaso, mas que teve alguém que as projetou. Reconhece, também, a irresponsabilidade do ser humano na utilização, muitas vezes irracional, dos recursos com que a natureza o presenteia. Esses pensamentos surgem numa época em que a então professora dele de Teoria da Literatura lhe pede a ele e aos seus colegas para elaborarem um poema de dez páginas e um texto narrativo com o mesmo número de páginas. O autor viu nisso uma oportunidade de exteriorizar o que pensava e sentia sobre a natureza e sobre as ações do homem sobre ela.

### PALAVRAS-CHAVE:

Natureza; Céu; Mar; Poesia

### MY BANZELO

My banzelo is a poem that results from the author's thoughts on the various aspects of nature (hence the title "my banzelo", an expression that commonly speakers of the Portuguese variant in Angola have applied to someone's thoughtful moments, this is due to the influence of Kimbundu about Portuguese).the poem has 131 verses grouped into 34 stanzas. It generally uses paired rhymes, free verse and, although it highlights the sound, it also preserves the message and ideas in the poem presented. The author uses poetry to express what he thinks about the skies, the sea, the wind and birdsong. In addition to presenting these elements that surround us and that have a great impact on our lives, he makes some considerations about how man should appreciate such elements. talks about the beauty of these faces with which nature presents itself, admits that these things did not arise by chance, but that there was someone who designed them. It also recognizes the irresponsibility of human beings in the often irrational use of the resources that nature provides them with. These thoughts arise at a time when his then Literature Theory teacher asks him and his colleagues to create a ten-page poem and a narrative text with the same number of pages. The author saw this as an opportunity to express what he thought and felt about nature and man's actions on it.

### KEYWORDS

Nature, Sky, Sea, Poetry

### BANZELO NA NGAI

Banzelo na ngai ezali poème oyo ewutaka na makanisi ya mokomi na makambo ndenge na ndenge ya bozalisi (yango wana titre "banzelo na ngai", expression oyo mingi mingi balobi ya variante portugaise na Angola basalelaka na ba moments ya kokanisa ya mutu, yango ezali mpo na influence ya Kimbundu na Portugais). Poëmi yango ezali na baverse 131 oyo esangisami na bastanza 34. Mingimingi esalelaka ba rimes mibale mibale, verset libre mpe, atako emonisaka

---

\* Escritor, Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto, E-mail: [miltonpr2014.md@gmail.com](mailto:miltonpr2014.md@gmail.com)

mongongo, ebatelaka mpe nsango mpe makanisi na poeme oyo elakisami. Mokomi asaleli poésie mpo na kobimisa makanisi na ye na ntina ya lola, mbu, mopepe mpe nzembo ya bandeke. Longola kolakisa biloko wana oyo ezingi biso mpe oyo ezali na bopusi monene likoló na bomoi na biso, azali kotalela mwa makambo na ntina na lolenge oyo moto asengeli kosepela na makambo motindo wana. Alobeli kitoko ya bilongi wana oyo nature e se présenter na yango, andimi que biloko wana ebimaki par hasard te, kasi ezalaki na mutu oyo a conçoivre yango. Ezali mpe koyeba bozangi mokumba ya bato na bosaleli mbala mingi na mayele te ya biloko oyo bozalisi epesaka bango. Makanisi yango ebimaka na ntango oyo molakisi na ye ya Théorie ya Littérature na ntango wana asengi ye mpe baninga na ye ya mosala básala poëmi ya nkasa zomi mpe makomi ya lisolo oyo ezali na nkasa ndenge moko. Mokomi amonaki yango lokola libaku ya kobimisa makanisi mpe ayokaki mpo na biloko bizalisami mpe misala ya moto likolo na yango.

Mots-clés: nature, lola, mbu

Uma brilhante pérola no céu!

A mãe natureza nos deu

Azul e clara sem qualquer véu.

Obra de arte de tirar o chapéu

Envoltura boníssima e protectora

Uma mistura útil e encantadora

Elegantemente salutar,

Dá-me vontade de saltitar

À noite apresentam-se formosas

Fazendo sorrir mais velhos e crianças

Dentre elas anãs e gigantes, cintilantes e nebulosas

Bailam quase que a esmo sem desconfianças.

De manhã, humildemente, põem-se a desaparecer,

Fazendo, portanto, um novo e belo dia nascer

Cores lindas, lindas de gracejar

Brisa que move pássaro a cantar

Pinta o Sol de cores vivas a paisagem

Com ou sem nenhuma drenagem

Correm nela lágrima refulgente

Rejuvenesce o horizonte comovente

Brilho cintilante no céu nocturno

Belo de chorar, o horizonte diurno

Traz consigo um belo infinito

De noite e de dia tudo é bonito

De Norte a Sul, do Oriente a Ocidente

Bela vista se vê e deixa-nos radiante

Tudo é radiante e puramente emocionante,

pois é visível até para os não ciente

Límpida que é a água do mar!

Vai e vem sem nunca cansar.

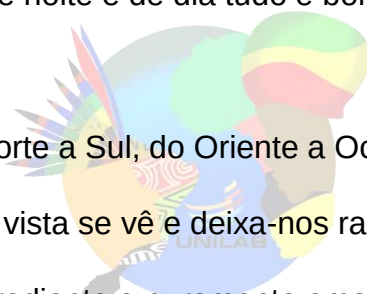
Cheio de vida a terra enfeitada,

De longevidade e durabilidade ela é feita.

Mesmo no silêncio, o seu som é muito alto

Preenche com a voz um aguçado canto

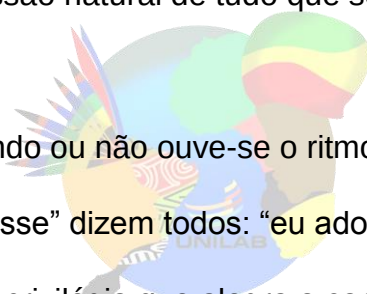
Ouve-se-lhe sem o ver lá do planalto



Oh céus! Causas-me tanto espanto.

A mãe natureza é sortuda por possuí-lo  
Um som natural perceptível por todos  
Manifestação da comunicação de todo pupilo  
Linguagem só do homem? Isso é de tolos!

Som suave, próprio das aves  
Alcança o silêncio de sonos mais suaves  
Musicalidade aliviante de *stress*  
Expressão natural de tudo que se mexe.



Querendo ou não ouve-se o ritmo sonoro  
“Esse” dizem todos: “eu adoro!”  
Um privilégio que alegra o coração  
Um privilégio que traz emoção

De um famoso imitador  
Seguem-se notas marginais  
Belas composições originais  
Fá-lo bem em compor

Com o seu fluxo melodioso  
Mantêm um ar harmonioso  
Mantêm revigorantes os ouvintes

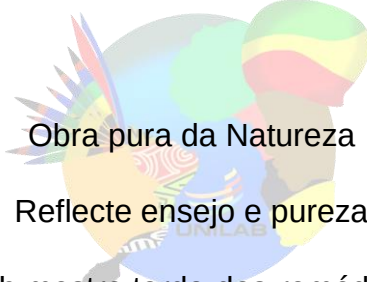


Trazendo energia para as horas seguintes

Notas simples do além  
Fazem a alma descer  
Incomparavelmente como ninguém  
Além do seu próprio prazer

Quisera eu tê-los em casas  
Mas como poderia com essas asas

Magnífico e luxuoso dia  
Tu dás-me extrema alegria!



Obra pura da Natureza  
Reflecte ensejo e pureza  
Oh mestre tordo-dos-remédios  
Remova de mim todos os tédios.

Natureza pai! Natureza mãe!  
Com ela se vive, e nunca se vai  
Por ter-te, sortudo somos, oh mãe!

A esperança motiva-nos  
A sua beleza cativa-nos.

Ó majestoso que sopras o mar  
Que faz dançar os pulmões da terra

Inspira-nos a nós a arte do bem falar  
Sua brisa leve, em conceder vida não erra

Toca suavemente os lábios como um beijo de sedução  
Mexe comigo como uma mulher o coração  
És calor e frio em tempos diferente  
Revelando sabedoria de um onisciente.

A velocidade ultrapassa o piscar ocular  
Não tem limite, o homem a curiosidar  
Curvas e movimentos sem nunca parar  
É a acção coriólica a manejar e mesclar  
Periódicos como as Brisas e Monções  
Proporcionam boas e belas condições  
Constantes como os Alísios e os de Oeste  
Transmitem um ar causticante e agreste

Dá-nos prazer em casacos e parte cornos  
Faz-nos viver em desníveis e contornos  
Torna-se bela a vida com tais diferenças  
Havendo necessidades de alianças

Ó natureza engenhosa da água doce  
Do Kuanza ou do Coporola tu nos dás  
Alegria ou bom ânimo, qualquer que fosse

Manutenção da vida você nos faz

Um de hidrogénio e dois de oxigénio

Cai-nos bem

Produto criado por um génio

Reconhecemos também

Inspira poesia, e também freguesia

Retemos na memória essa grande glória

Água potável, uma solução estável

Substância impecável algo muito admirável

Sustenta a economia nacional e internacional

A maior das ironias é

Um importante recurso natural

Corrompê-la e esperar viver

Sáímos todos a ganhar

Quando fizemos de tudo para a cuidar

Diz a mãe Natureza

Não estraguem tal beleza!

Os céus

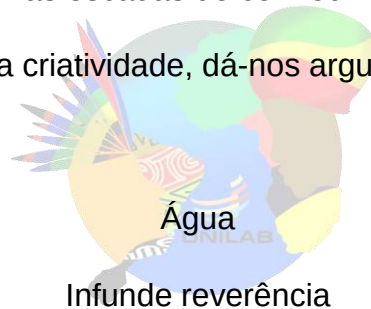
Perde-se nessa imensidão imensurável

Inspiradora de poesia

Faz-me sentir, mesmo com anestesia,  
Inconformadamente um zero elevado a indefinível

Inspira a poética  
Transforma pensamentos em arte,  
Onde o saber ganha estética  
E arte resplandece em glória

Os ventos  
Sente-se o rasgar das nuvens  
Subir às escadas de conhecimentos  
Inspira criatividade, dá-nos argumentos



Água  
Infunde reverência  
Verdadeira sapiência  
Inspira vivacidade  
Transmite tranquilidade

Recebido em: 12/05/2024

Aceito em: 26/07/2024

**Para citar este texto (ABNT):** DOMINGOS, Milton Gaspar. O meu banzelo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p.358-365, 2024.

**Para citar este texto (APA):** DOMINGOS, Milton Gaspar. (ago.2024). O meu banzelo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 358-365.

## Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Nagrelha e seu impacto na cultura musical angolana

Celestino Domingos Katala \*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0001-7956-0139>

João Domingos Pedro\*\*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0001-7151-7398>

### RESUMO

Este artigo visa abordar a vida e obra de Nagrelha, num contexto de contributos sobre um estilo musical angolano “Kuduro” e a influência que esta personalidade irreverente e carismática teceu a um grupo de jovens dos subúrbios do país, sobretudo da província de Luanda, que se indentificaram e identificam com o mudus vivendi de Gélson Caio Mendes, mais conhecido por “Estado Maior do Kuduro”. Uma vida marcada por muitos altos e baixos devido as vicissitudes e as dificuldades que o seu meio social apresentaram. O nosso estudo ancora-se no método meta-analítico, sob a perspectiva qualitativa, um estudo que consiste no levantamento de dados, procurando identificar através de diferentes categorias, semelhanças e controversas em uma determinada pesquisa, por outro lado, este método trata de um processo de descrição interpretativa, orientada por determinadas categorias teóricas, por meio de bases bibliográficas.

### PALAVRAS-CHAVE

Dimensão; Artístico; Cultural; Nagrelha; Musical.

**Artistic-cultural dimension of nagrelha's life and work and its impact on angolan musical cultural**

### ABSTRACT

This article aims to address the life and work of Nagrelha, in a context of contributions on an Angolan musical style “Kuduro” and the influence that this irreverent and charismatic personality had on a group of young people from the country's suburbs, especially from the province of Luanda, who identified with and identify with the mudus vivendi of Gélson Caio Mendes, better known as the “Estado Maior do Kuduro”. A life marked by many ups and downs due to the vicissitudes and difficulties that his social environment presented. Our study is based on the meta-analytical method, from a qualitative perspective, a study that consists of collecting data, seeking to identify through different categories, similarities and controversies in a given research, on the other hand, this method deals with a interpretive description process, guided by certain theoretical categories, through bibliographic bases.

### KEYWORDS

Dimension; Artistic; Cultural; Nagrelha; Musical

\* Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, escritor e docente universitário no Instituto Superior Politécnico Dom Cardeal de Nascimento, Malanje-Angola. É o vencedor do prêmio Imprensa Nacional de Literatura - Edição 2021. E-mail: julianangolar@gmail.com

\*\* Mestre em Letras (Língua Portuguesa). É docente do ISPCAN, Malanje, Angola. É ainda estudante de Direito e Docente do Instituto Politécnico Privado da Catepa. Malanje, Angola. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com

## **Dimension artistic-cultural ya vie na mosala ya nagrelha na impact na yango na culture musical angolane**

### **RESUMEN**

Lisolo oyo ezali na mokano ya kolobela bomoi mpe mosala ya Nagrelha, na contexte ya ba contributions sur un style musical angolais “Kuduro” mpe influence oyo personnalité oyo ya irreverent mpe charismatique ezalaki na yango na groupe ya bilenge ya ba banlieues ya mboka, surtout ya etuka ya Luanda , oyo amimonisaki mpe amimonisaki na mudus vivendi ya Gélson Caio Mendes, oyo ayebani mingi na nkombo “Estado Maior do Kuduro”.Bomoi oyo e marqué na ba hautes et ba basses ebele mpo na ba vicisitudes mpe ba difficultés oyo environnement social na ye e présentaki. Boyekoli na biso ezali ancré na méthode méta-analytique, na perspective qualitative, boyekoli oyo ezali na kosangisa ba données, koluka koyeba na nzela ya ba catégories différentes, ba similarités pe ba polémiques na recherche moko donnée, par contre, méthode oyo etali processus moko ya ndimbola ya ndimbola, oyo etambwisami na ba catégories théoriques mosusu, na nzela ya ba bases bibliographiques.

### **MOTS-CLÉS**

Dimension; Artistique; Culturel; Nagrelha; Musique

### **Breves considerações**

A nossa abordagem em torno da vida e obra de Nagrelha, também conhecido por Estado Maior do Kuduro, é fruto de um estudo pormenorizado sobre aquele que foi uma grande figura do estilo musical kuduro e concomitantemente um grande contribuidor da cultura musical angolana. O gênero musical kuduro, surge nos anos 80 em Luanda, influenciado fortemente pelos estilos musicais Rap e Sungura, rapidamente ganha uma grande aceitação e popularidade devido ao facto de ser um gênero musical acompanhado necessariamente de dança, muitos movimentos corporais, como atirar-se ao chão, o famoso “caída” como é conhecido atualmente. Por esta e outras razões é que este estilo se configurou como um estilo praticado na sua maioria por jovens e adolescentes e, às vezes, até por crianças.

Gélson Caio Mendes, proclamado “Estado Maior do Kuduro” pelos fãs, devido aos seus feitos no estilo, ganha o nome de “Nagrelha” devido ao facto de usar palavrões, ao que apuramos. O nome Nagrelha, veio do facto de uma vez ter pronunciado para alguém “cona na grelha”, depois disso a expressão passou a designá-lo e com o andar do tempo, por se tratar de um nome ofensivo, retirou a primeira palavra ofensiva e permaneceu apenas o Nagrelha que é a junção da contração prepositiva com o artigo determinante feminino mais o nome grelha (em+a+grelha), o qual denomina um instrumento de cozinha que serve para assar carne ou o peixe.

Diante dos quesitos narrados, Nagrelha começa a ganhar notoriedade na música em 2000 quando ingressa no grupo musical “Os Lambas”, no qual forma a quadrupla com

Celestino Domingos Katala, João Domingos Pedro. Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Bruno King, Puto Amizade e Andeloy, porém a sua fama eleva quando se estreia no filme de Henrique Narciso “Dito”, um realizador cinematográfico com bastante visibilidade em Angola, denominado “A Guerra no Kuduro”. O filme em alusão ilustra o modo de vida destes jovens artistas, isto é, como o Nagrelha e seus colegas esforçavam-se para sobreviver.

Na verdade, este filme narra uma história de superação, o que, claramente, terá contribuído no ápice da fama. É um episódio que vislumbra aspectos positivos, mas também influências negativas para os demais jovens por conta das expressões com uma carga semântica que demonstra desurbanidade.

Contra tudo e todos, provou que independentemente donde possamos vir, é possível ver realizados os nossos sonhos. Nagrelha representa sem sombras de dúvidas, uma grande figura para muitos angolanos, e a sua partida prematura deixou, efetivamente, um vazio enorme na cultura musical angolana.

**Foto 1:** Nagrelha em espectáculo



**Fonte:** Kindala Manuel (Jornal de Angola, 2012)



## 1.Vida e obra de nagrelha

Como todo e qualquer ser que um dia nasceu, Nagrelha é também prova viva de que um dia partiremos desta vida para o além. Gélson Caio Mendes, com pseudónimo artístico “Nagrelha” ou ainda “Estado Maior do Kuduro”, nasceu a 30 de Outubro de 1986, no município do Sambizanga, província de Luanda e, desde muito cedo, destacou-se no género musical “Kuduro”. Morreu a 18 de Novembro de 2022, aos 36 anos de idade, no Complexo Hospitalar de Doenças Cárdio-Pulmonares, Cardeal Dom Alexandre do Nascimento, em Luanda.

Em vida, passou toda a sua infância e adolescência no município do Sambizanga, onde teve os primeiros destaques na música. A sua infância e adolescência foram marcadas pela pobreza, porquanto, desde muito cedo, começou as trilhas da vida, a fim de poder sobreviver.

Filho de pai santomense e mãe angolana, antes de se tornar o artista mais popular de Angola, foi acolhido nas ruas de Luanda, facto que o levava a ficar mais tempo entre os amigos e não entre os pais. Era nas ruas onde se dedicava à lavagem de viaturas e, mais tarde, integrou-se num grupo de marginais “gangue”, começando a praticar actos de delinquência, isto é, rixas com outros grupos da mesma índole. O estilo de vida que levava levou-o à cadeia inúmeras vezes.

Destarte, foi o “Kuduro” que o tirou da delinquência. Nagrelha era ainda conhecido pela forma como abordava os assuntos nos media, entre os colegas e amigos, posto que tinha as respostas na ponta da língua. Esta postura astuciosa de que lhe era peculiar atendendo a sua resiliência fez-lhe escapar da miséria e tornar-se num notável campeão de vendas e sessões de autógrafos de seus discos (CD), enaltecendo o município de Samizanga que o viu nascer, crescer e que nunca o abandonaram mesmo em situações mais precárias.

Foi no seu Sambila umbilical onde o artista ajudou a tornar o “Kuduro” o maior fenómeno musical que arrastava multidões já mais visto em Angola.<sup>1</sup> Nagrelha ingressa no grupo dos Lambas no ano 2000, a convite do seu amigo Bruno King. Casou-se com Weza Mendes, ex dançarina do grupo “As Foguentas”. Deixa viúva e quatro filhos (Mirelson, Naweza, Otchai e Nhara). Nagrelha vivia até a data da sua partida na centralidade do Kilamba. Fruto das suas lutas, “Nagrelha venceu o concurso “A Luta pela

---

<sup>1</sup> Confira em: <https://www.rimasebatidas.pt/nagrelha-1986-2022/#> consultado aos 27 de Fevereiro de 2023.

Celestino Domingos Katala, João Domingos Pedro. Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Fama, edição 2021”, construiu a casa de seus sonhos no município do Sambizanga, em homenagem ao mesmo.

### 1.1. Obra

Quanto às obras de nagrelha, podemos dividi-la em dois períodos, o primeiro compreende o início da sua carreira, momento em que ingressa no grupo “Os Lambas” e o segundo momento, prende-se com a sua saída do mesmo, seguindo uma carreira a solo. Considerado o músico de kuduro com maior legião de fãs, “Nagrelha” foi, em companhia de Bruno King, Amizade e Andeloy, um dos fundadores do grupo musical ‘Os Lambas’, que alcançou a fama no início dos anos 2000. Após a morte de Amizade, o grupo continuou a arrastar multidões, mas acabou por se separar em 2014 devido aos constantes desentendimentos.<sup>2</sup>

Desta feita, o primeiro momento foi determinante para a solidificação da carreira artística de Nagrelha, dado ao facto de ser um momento de afirmação social. É nesta fase em que consegue toda a notoriedade da sociedade angolana, devido a sua postura firme e sem preconceitos de si mesmo, embora sofresse bastante estigmatização pela vida que levava. Nas palavras de Kalaf Epalanga em Nagrelha dos Lambas (1986-2022):

Para muitos, sobretudo os que o conheceram e conviveram desde o início da carreira como é o caso do senhor Augusto Paiva, residente no sambizanga, entender a ascensão de Nagrelha no Kuduro, deve partir do single “Dança do 4” ainda com o mentor dos Lambas, “Puto Amizade (1986-2005)” no microfone para assinar o momento em que o legado de Nagrelha começou a ser construído. Para outros, antes das multidões, dos recordes de vendas na Praça da Independência bem como da alcunha de “Filho de Zé-Du”, por causa da proximidade que detinha com o ex-presidente José Eduardo dos Santos e ao partido MPLA. Foi ainda com a música “Comboio II” do álbum de estreia em que o “Estado Maior do Kuduro” e seus companheiros mudariam para sempre a história do kuduro, influenciando toda uma geração de músicos tanto em Angola como além-fronteiras.<sup>3</sup>

Músicas como “Comboio”, “Sobe”, “Rebenta”, “Quatro” e “Provou e Gostou, Mamadi” são alguns sucessos musicais do grupo e que deram um grande impulso na carreira do músico. A par dos sucessos musicais que foram gravados na década 2000-

---

<sup>2</sup> Confira em: <https://www.cmjornal.pt/mundo/africa/detalhe/saiba-quem-e-nagrelha-o-musico-de-kuduro-que-morreu-aos-36-anos-e-que-reuniu-milhares-de-pessoas-no-funeral>. Acessado aos 28 de Fevereiro de 2023.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://soundcloud.com/kalafepalanga>

2013, acrescentam também dois filmes produzidos em 2010, que abordam a vida nos subúrbio de Luanda, sobretudo o estilo de vida dos “Kuduristas”. Nestes filmes Nagrelha aparece como figura de proa tendo em conta o nome e a fama que já havia conquistado.

1. **A Música e o Crime** é um filme angolano que retrata a historia dos Lambas um dos maiores grupos de kuduro. O mesmo mostra como foi fundado o grupo, foi gravado na província de Luanda sob direcção de Henrique Narciso “Dito”.

2. **A Guerra pelo Kuduro** é um filme de acção produzido em Angola, dirigido por Henrique Narciso “Dito”, que relata a guerra de dois subúrbios da cidade de Luanda: os Lambas do Sambizanga e os Vagabandas do Rangel. Este último também aborda o *mudus vivendi* dos kuduristas, com maior realce para o Nagrelha dos Lmabas.

A segunda fase da sua carreira musical foi estreada a solo com o lançamento de um álbum em 2017, um disco com o título “Arquitecto da Paz”, em homenagem ao ex-Presidente da República José Eduardo dos Santos. Esta segunda fase já é mais calma, devido ao facto de o kudurista estar mais responsável em termos sociais e com uma maturidade musical, interpretando temas com conteúdos mais instrutivos, diferente do começo da sua carreira.

Ao todo, pode-se dizer que Nagrelha dos Lambas deixou uma vasta obra ao nível da música angolana, dado que durante a sua carreira, colaborou com muitos artistas de renome em Angola, sobretudo os de outros estilos musicais, como também contribuiu para o enriquecimento do cinema em Angola.

## 2.O impacto no kuduro

O estilo musical Kuduro não surgiu com o Nagrelha, surgiu muito antes pelo Tony Amado, denominado o Rei do Kuduro, porém como tudo teve os seus momentos de evolução e neste processo evolutivo ouve quem tivesse dado muito para a sua permanência e respeito no mercado angolano, e este é o caso de Nagrelha. Foi uma peça-chave para a aceitação do estilo, uma vez que era durante muito tempo e até mesmo agora, associado ao marginalismo e a consequente desvalorização de quem o faz nos dias de hoje.

Diríamos que, mais do que um género musical ou uma dança, o Kuduro é um estilo e um modo de vida. É uma forma de protesto. Terá começado como dança e música, mas rapidamente foi apropriado e metamorfoseando-se para ser o que é hoje, dado que o Kuduro é também hoje, sinónimo de passe para a ansiada mobilidade social, para a inclusão. Os/as kuduristas para além do dinheiro que ganham e, como repercussão,

verem melhoradas as suas vidas, vêem mudar o seu status social, passam a ter visibilidade, a ser respeitados, alguns passam a ter e a ser uma janela aberta para o mundo...Hoje temos kuduristas com graus de licenciatura ou a frequentarem escolas secundárias, o que revela bem a evolução do género musical e as mudanças em Angola, nomeadamente em Luanda por conta de Rimas e Batidas.

E que se diga ao abono da verdade, que o músico Nagrelha terá contribuído significativamente para que este estilo musical fosse uma realidade como o compreendemos hoje. Diante de tantas dificuldades, Nagrelha superou todas as barreiras e se afirmou socialmente como alguém com um grande estatuto, tendo o privilégio de se sentar à mesa com o ex-presidente da República, José Eduardo dos Santos.

A incersão de Nagrelha no kuduro e depois a sua ascensão no mesmo estilo, fizeram com que se tivesse um outro modo de se olhar os kuduristas e não somente com os olhos da marginalização como se fez até então, por isso Nagrelha teve um grande impacto no estilo Kuduro, ajudando a elevar a fasquia num nível muito alto, como nunca ninguém imaginou ou esperou. Depois que o Nagrelha quebrou barreiras e ascendeu, boa parte dos Kuduristas, seguidores dele ou não, descobriram que afinal de contas era possível sobreviver da música, daí a grande influência de Nagrelha no Kuduro.

### 3.Impacto geracional

Nagrelha influenciou grandemente boa parte dos jovens dos subúrbios, sobretudo os que se sentiam marginalizados e estigmatizados pela sua origem social. Este é um feito absoluto e impacta cada vez mais os jovens da nova geração. O esforço que o Nagrelha empreendeu para quebrar barreiras e se afirmar, é visto pela nova geração de kuduristas, como uma grande conquista, por isso têm-no como um grande modelo. Hodiernamente, todo adolescente que queira ingressar no estilo kuduro, tem Nagrelha como modelo ou fonte de inspiração. Por isso é que todo kudurista por si só aspira atingir e conquistar no mínimo a metade daquilo que o Nagrelha fez na Música.

Cláudio Tomás, PhD. em Psicologia, numa entrevista para o jornal de Angola, cita uma outra entrevista de Nagrelha em que o mesmo alega: antes dele, na era de Tony Amado e o Sebem não havia narrativa, não havia letra, o mesmo que dizer que não havia Kuduro como tal. Logo, o Kuduro, tal como o conhecemos hoje, terá começado com ele... O fenómeno Nagrelha é criado pelo próprio e, claro, pelo seu grupo, Os Lambas - atente-se no simbólico nome "Estado Maior do Kuduro", na indumentária do Nagrelha que nos remete para o papel e lugar das forças armadas, dos generais em Angola -, pela

comunidade do Sambizanga, por Luanda, e pelos fãs que se foram multiplicando um pouco por todo o país. Durante muito tempo disse-se que o kuduro cedo desapareceria, mas ele está bem presente... vai-se reinventado, novas batidas, sonoridades, novos intérpretes, e o kuduro continua. Hoje, pode até ser considerada música de intervenção.

Neste prisma de ideias, hoje, muitos adolescentes e jovens querem ser como Nagrelha, literalmente como ele, desde as indumentária até a dicção das palavras, falar e vestir-se à Nagrelha constitui mais do que uma simples homenagem, um símbolo de fidelidade ao líder, àquele que mostrou o caminho para o ouro, que a saída da delinquência para uma vida recheada de bençãos em termos de realizações sociais.

#### **4. Dimensão artístico-musical**

Actualmente, pensamos que os feitos de Nagrelha na cultura musical angolana são incomensuráveis, dado a sua perspicácia naquilo que fez. A realidade artístico-musical de Angola é triste, no sentido em que não se valoriza como deveria, aqueles que fazem a arte e neste contexto sobreviver daquilo que durante muito tempo a Elite do País abominou como música de marginais, não era tarefa fácil para um Kudurista. Porém Nagrelha saindo de muito baixo, conseguiu afirmar-se artisticamente ao ponto de despertar a atenção de todo o país em todos os níveis, era só ver que em muitas actividades político-partidária era convidado pela capacidade e influenciar a juventude, outrossim a escolta policial que as vezes ele tinha direito para se locomover, demonstraram de que maneira era tão grande em termos artístico-musical. Nas palavras de Cláudio Tomás, PhD. em Psicologia:

Para se explicar a dimensão do carisma de Nagrelha, não basta só ouvir o género musical que este abraçou até o terrível cancro o matar. É preciso conhecer as várias periferias que compõem a capital angolana, tanto no plano social como emocional. Luanda não é para principiantes, e o senhor Manuel Mendes sabia disso como poucos. Quando se é íntimo da malária, e da fome se conhece até o sobrenome, existir além da mera sobrevivência é, só por si, revolucionário. Quem o admirava sempre soube separar o homem da obra. Todas as suas contradições, que não eram poucas, noutras figuras públicas seriam um passaporte para o cancelamento, mas com o autor de Arquiteto da Paz o efeito parecia ser o oposto: todas as suas imperfeições faziam dele mais humano, mais angolano, capaz de nos causar um nó no estômago e nos comover ao mesmo tempo. “O sono e a morte são filhos do mesmo pai, só que um não sabe brincar”, disse. <sup>4</sup>

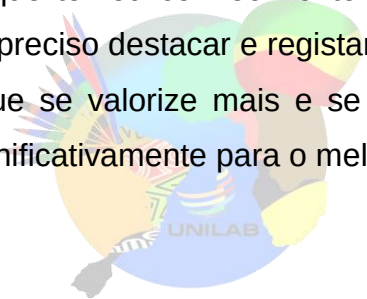
---

<sup>4</sup> Confira em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/para-tentar-perceber-o-fenomeno-nagrelha/>

A dimensão miscal de Nagrelha, a sua capacidade em ultrapassar barreiras, demonstraram que o Kuduro hoje é um estilo importante e de massa. Hoje já se pode notar o interesse do executivo com esta classe de artistas que na sua maioria vem dos subúrbios de Angola, tanto é que foram destinados lotes de construção para os kuduristas, para a construção de suas residências num bairro denominado vila dos Kuduristas.

O executivo contribuiu tanto materialmente quanto psicologicamente no funeral de Nagrelha, é claro que se trata do reconhecimento artístico, cultural, social e sociológico do artista. “Até quando o Kuduro se manterá, não sei, mas muito provavelmente enquanto se for reinventado (parece que os “bifes” estão a cair em desuso), continuaremos a ter Kuduro, que entretanto já atravessa gerações”. Cláudio Tomás (n/d).

A dimensão do nome de Nagrelha em Angola era tal que o Ministério da Cultura e Turismo do país emitiu uma nota de pesar lamentando a perda do músico “com a maior legião de fãs em Angola”. O Ministro da Cultura e Turismo, Filipe Zau, disse que “foi com profunda dor e consternação” que tomou conhecimento da morte do músico. Tal como citado pelo Jornal de Angola. É preciso destacar e registar os feitos de Nagrelha na Cultura musical angolana de modos que se valorize mais e se dê maior credibilidade a todos aqueles que têm contribuído significativamente para o melhoramento de todos os sectores sociais do país.



## Conclusão

Em suma, cabe-nos dizer que Nagrelha foi e continuará a ser um marco nos anais da história musical do país por contribuir significativamente para o crescimento de um gênero tipicamente angolano com um impacto e reconhecimento a nível internacional, e que identifica boa parte dos jovens que vivem nos quatro cantos do país.

Tal como acevera o psicólogo Tomás, Nagrelha foi, tal como se designa em Sociologia um carismático. Encontramos na pessoa a mística própria de alguém que apela ao sentido de identificação de uma imensa multidão de jovens espalhados pelo país e pelo mundo. Muito se deve, certamente, ao que ele sugere como ideal de realização social: um jovem nascido pobre, com poucas oportunidades, sem possibilidades de frequentar a escola, com uma experiência de vida marcada pela exclusão social, violência e criminalidade, e mesmo assim, e apesar disso, conseguir atingir os palcos da fama mundial através da música e do seu jeito insperador de ser.



É este o grande legado de Nagrelha a superação e a volta por cima de todas as vicissitudes que a vida se nos apresenta. Quer queiramos quer não, Nagrelha é uma figura irreverente e merece a total admiração de todos. Ninguém tem escolha sobre o lugar em que poderá nascer ou os pais que poderá ter, porém com o Nagrelha aprendemos que estes acidentes sobre as circunstâncias do nosso nascimento, podem facilmente serem alterados caso queiramos, com muita dedicação e perseverança naquilo que sabemos fazer, podemos sempre muito bem ultrapassar todas as barreiras.

Gelson Caio Mendes, Nagrelha, Nanã ou Estado Maior do Kuduro é um exemplo de superação e uma grande figura na cultura musical angolana, os seus feitos na música serão imortalizados e os seus seguidores se encarregarão de fazer o resto.

### Webgrafia

Disponível em: <https://www.rimasebatidas.pt/nagrelha-1986-2022/#>

<https://www.cmjornal.pt/mundo/africa/detalhe/saiba-quem-e-nagrelha-o-musico-de-kuduro-que-morreu-aos-36-anos-e-que-reuniu-milhares-de-pessoas-no-funeral>.

<https://www.dn.pt/internacional/sangue-suor-e-lagrimas-no-funeral-de-nagrelha-o-estado-maior-do-kuduro-angolano--15376182.html>

<https://www.novojornal.co.ao/opinioao/interior/nagrelha---o-estado-maior-aborrece-os-incautos-111179.html>

Joana Duarte e Lusa. Quem é "Nagrelha", o músico de kuduro que morreu aos 36 anos e que reuniu milhares de pessoas no funeral. Média livre. 22 de Novembro de 2022 . Disponível em:

Jornal de Angola. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/para-tentar-perceber-o-fenomeno-nagrelha/#>

Pedro Dias.Nagrelha foi exemplo de como abandonar a marginalidade, dizem os fãs falecido kudurista. 27 de novembro de 2022. <https://www.voaportugues.com/a/nagrelha-foi-exemplo-de-como-abandonar-a-marginalidade-dizem-f%C3%AAs-do-falecido-kudurista/6851941.html>

Pedro Mbinza. Morreu músico angolano Nagrelha. 18 Novembro, 2022.

Disponível:<https://www.forbesafricalusofona.com/morreu-musico-angolano-nagrelha/>

Ralaf Epalanga. Nagrelha (1986-2022). Disponível em:

WIKIPEDIA, Nagrelha. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nagrelha>



Recebido em: 17/06/2024

Aceito em: 01/08/2024

**Para citar este texto (ABNT):** KATALA, Celestino Domingos; PEDRO, João Domingos. Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Nagrelha e seu impacto na cultura musical angolana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 2, p.366-376, ago. 2024.

**Para citar este texto (APA):** Katala, Celestino Domingos e Pedro, João Domingos (ago. 2024). Dimensão artístico-cultural da vida e obra de Nagrelha e seu impacto na cultura musical angolana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 366-376.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

## Contos e fábulas da literatura oral tradicional angolana, do povo Kwanyama Província do Cunene

Desideria Hatupuilikine Ndakhupapo \*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0000-3617-6428>

### RESUMO

O presente artigo é um excerto extraído de um projeto de livro de contos e fábulas, contados oralmente pelo povo ovaKwanyama na Região Sul de Angola, para educação infantil, tendo animais falantes como personagens principais. São histórias no sentido figurado que dão lições de moral e ensinamentos ao longo da narrativa. a vingança são flechas que ferem a nós mesmos; (ii) a *cabaça de leite*. Moral da história: não devemos roubar as coisas alheias; (iii) a *raposa doente*. Moral Fáceis de entender, os contos e fábulas ensinam valores éticos e morais a crianças em forma de entretenimento. Além de objetivar levar a criança a entrar em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita; entrar num mundo encantador, cheio de mistérios e surpresas interessantes, que divertem e ensinam, o presente artigo pretende incentivar a leitura infantil, contribuir para a promoção da literatura oral, de modo que a criança tire ilações positivas, que possam contribuir para o desenvolvimento sociocultural da sua vida cotidiana. Assim, este artigo compõe-se dos seguintes contos e fábulas, em Português: (i) *A costureira Fenenge*. Moral da história: a inveja e da história: não se deixe enganar, e não opte pela vingança; (iv) *o sol fogo*. Moral da história: não coloque armadilha para os outros, tarde ou cedo, acabas caindo nelas.

### PALAVRAS-CHAVE

Literatura Oral; Ovakwanyama; Angola, Lobo e a Raposa, A Fenenge, Conto, Fábula

### ABSTRACT

This paper is an excerpt from a book project of tales and fables, told orally by the OvaKwanyama people in the Southern Region of Angola, for early childhood education, with talking animals as the main characters. They are stories in the figurative sense that give moral lessons and teachings throughout the narrative. Easy to understand, the tales and fables teach ethical and moral values to children in the form of entertainment. In addition to aiming to bring the child into contact with all the richness and complexity of written language; Entering an enchanting world, full of mysteries and interesting surprises, which entertain and teach, this article aims to encourage children's reading, contribute to the promotion of oral literature, so that children can draw positive conclusions, which can contribute to the socio-cultural development of their daily life. Thus, this article is composed of the following tales and fables, in portuguese: (i) *The seamstress Fenenge*. Moral of the story: envy and revenge are arrows that hurt ourselves; (ii) *the milk gourd*. Moral of the story: we should not steal other people's things; (iii) the *sick fox*. Moral of the story: don't be fooled, and don't opt for revenge; (iv) *the sun, fire*. Moral of the story: don't set traps for others, sooner or later, you end up falling into them.

### KEYWORDS

Oral Literature, Ovakwanyama, Angola, Wolf And The Fox, The Fenenge, Short Story, Fable

---

\* Professora Reformada, 12ª Classe do Ensino Médio de Ciências da Educação e frequência do 2º Ano de Psicologia no Instituto Superior de Ciências da Educação Luanda - Angola. E-mail: [dndakhupapo@gmail.com](mailto:dndakhupapo@gmail.com)

## ENGONGO

Oshinyolwashitululokonakono eshi otashi holola ouhokololo nomahepu oshiwana, onghalamwenyo, nomikalo da yooloka pokati koishitwa imwe po, kombada yedu. Okanyola momalaka avalu, Oshikwanyama ndele nOshiputu, osheshi okashangelwa moAngola, omu ovanhu vahapu konyala *eembilingue*, tashi ti ovaduli vokupopya omalaka avalu. Ovakwanyama nghee va dja ohava tele ounona omahepu ngeenge tava xungile polupale, eshi ohashi ningwa kovakulunhu. Omahepu aa taa landula okwa hoololelwa owina, osheshi otaa holola eenghedi da yooloka pokati koinamwenyo ongaashi Shimbungu na Kavandje. Osha shiivika nawa kutya oukengeleledi, ondubo, oumbudi, onghone, nsh.t, oyo oinima imwe ei hai teya po ombili noukumwe pokati koiwana. Onghee nee hano, ngeenge tashi ya komahepu, Shimbungu naKavanje otava kolekwa ovo ookamana moku ninga oimbuluma, ngaashi sha dja nokutumbulwa pombada. Onghee, omahepu taa landula otaa dulu okuvatela ounona opo va kale ve hole okulesha nokushanga, okupwilikina no kulesha engano nomahepu. Na vali, otaa twala ounona mounyuni u lili, u yadi oinima iwa, i hafifa, tau pyokokifa omadilaadilo, eshiivo linene ndele nounongo. Omahepu oku li a shangwa melandulafano ngaashi tashi shikula: (i) *Fenenge omutungu weedelela*. Ehepu eli otali holola kutya: ondubo noikonhene oyo oikuti tai dulu okudipaa omunhu; (ii) *Ombao yomashini*. Ehepu eli otali holola kutya: inatu vaka oinima yovanu; (iii) *Kavandje ta vele*. Ehepu eli otali holola kutya: ino itavela okuhekwa, ove ino kala noikonhene; (iv) *Etango omundilo*. Ehepu eli otali holola kutya: ino te la vakweni eemwiyo, shaashi naave otoka wila mo.

## OIPATULULOITYA

Oikwamambo, Omahepu Nouhokololo, Ovakwanyama, Angola, Shimbungu Na Kavandje, Fenenge,

## Introdução

Nas histórias que se seguem, nota-se um lobo ganancioso, e ingênuo, - gosta de ter as coisas que os outros têm enganado facilmente - vingativo, mas também rapidamente esquecido. O lobo realiza igualmente ações maliciosas contra os seus amigos. Vê-se igualmente uma raposa, que é matreira. Usa a sua esperteza para realizar ações astuciosas. Por outro lado, está a Fenenge, uma árvore frondosa, com galhos cruzados, as quais cham devido à fricção dos troncos quando venta.

## Eenhetekelindjovo

Omahepu taa landual, shotete, otaa holola Shimbungu, ou e hole oinima ya vakwao, ndele, luhapu omukwakukengelelwa ku vakwao, ashike nande ongaho, ke kwete, noitya imwe okudimbwa -,Shimbungu oha dimbwa diva - shashi oku na okahalu.

Shitivali, otamu monika Kavandje, ou e na eendunge dihapu, oineya ndele noipupulu. Kavandje oku hole yo okukengelela vakwao. Omahepu otaa holola yo Fenenge, omuti wakula, u na oitai yashindjakana haili feta ngeenge ku na omhepo.

### **A costureira Fenenge**

O Lobo foi procurar a Raposa para vingar a morte de sua mãe. Dias depois, o Lobo encontrou a Raposa em companhia de suas mulheres, as quais se apresentavam com trajes muito lindos. Admirado e cheio de inveja, o Lobo saudou a Raposa e disse-lhe que também queria que as suas mulheres também estivessem trajadas da mesma forma. Foi então que, o Lobo perguntou à Raposa, quem tinha sido a costureira dos trajes das mulheres do seu amigo. Ao que ela respondeu que tinha sido a Sra. Fenenge e, se o Lobo quisesse, a Raposa falaria com ela. A Fenenge é uma árvore frondosa, com galhos cruzados, que chiam quando faz vento:

Assim, no dia seguinte, o Lobo foi à casa da Raposa saber da resposta ao seu desejo, onde foi aconselhado a levar panos e alimentos cozidos à casa da Sra Fenenge como pagamento. Dessa forma, o Lobo voltou para casa, preparou tudo e fez tudinho como foi aconselhado.

Algum tempo depois, o Lobo, ansioso, foi ter com a Sra. Fenenge, quando a saudou, percebeu que tanto os panos, quanto a comida não estavam no lugar onde ele os tinha deixado.

Fazia muito vento, e os galhos chiavam. O Lobo nada entendia. Frustrado, ele ofendeu a Fenenge, chamou-a de gatuna, e queria que ela devolvesse os tecidos e a comida. O lobo agrediu a Fenenge com aporrinhadas, os quais, porém, faziam ricochetes, e o Lobo passou de agressor a vítima da própria agressão. Quer dizer, a ação reversa das “porrinhadas”<sup>1</sup> do Lobo batia o mesmo Lobo na testa, na barriga, e ao tentar esquivar-se, os espinhos da árvore picavam-no, e ele dizia muito nervoso que a Sra Fenenge estava a batê-lo sem razão.

Então, o Lobo lembrou-se que tinha sido enganado pela Raposa. Por esse motivo, a partir daí, ele decidiu procurar pela Raposa a fim de se vingar dela.

Moral da história: a inveja e a vingança são flechas que ferem a nós mesmos.

## **II**

### **A cabaça de leite**

Certa vez, e como sempre, o Lobo procurou a Raposa para se vingar dela, mas encontrou-a em posse de uma cabaça roubada, cheia de leite. Assustada, a Raposa convidou o Lobo para juntos comerem o leite. Ambos estavam na casa onde a cabaça tinha sido roubada. Astuta, a Raposa decidiu mandar o Lobo ir a despensa da casa

---

<sup>1</sup> Porrada de porrinho, “odubo”.

próxima roubar uma tijela e farinha para eles prepararem a papa. O Lobo foi a despensa dessa mesma casa, e, como de costume, muito desajeitado e distraído, dentro da casa alheia, ele esqueceu-se da sua missão e, então, algumas vezes perguntava em voz baixa o que lhe haviam mandado, mas, como não percebia o que a Raposa dizia, ele perguntou em voz bem alta. Foi então que, em consequência do ruído feito pelo Lobo, os donos de casa ouviram, «emboscaram-no e bateram nele. Até a Raposa aproveitou-se do caos para bater no amigo, e fugiu com a cabaça de leite.

Moral da história: não devemos roubar as coisas alheias.

### III

#### **A raposa doente**

O Lobo procurou a Raposa e encontrou-a encostada no tronco de uma árvore. A Raposa tremia de frio. Quando o Lobo lhe perguntou o que tinha, ela mal conseguia falar, nem sequer se por de pé. Então, o lobo prontificou-se em coloca-la às costas e leva-la para casa.

Enquanto estava às costas do Lobo, a Raposa viu as feridas das porrinhadas na cabeça do Lobo e começou a contabilizá-las em voz alta. Dizia a Raposa que uma das feridas tinha sido feita por ela. O Lobo por sua vez, quando ouviu a voz da Raposa animada, perguntou-lhe se as feridas da sua cabeça estavam a melhorar, também perguntou a razão por que ela cantava. A Raposa respondeu que cantava coisas da sua vida. Continuou a cantar e quando viu que se aproximavam de uma mata cerrada, picou violentamente com o seu dedo numa das feridas do lobo, saltou a seguir das costas do Lobo e fugiu.

Por esse motivo, o Lobo decidiu ir a procura da Raposa para se vingar dela.

Moral da história: não se deixe enganar, e não opte pela vingança.

### IV

#### **O sol fogo**

Certo dia o Lobo e a Raposa caçaram um coelho e precisavam de assá-lo e não tinham fogo. O Lobo, com malícia, queria comer o coelho sozinho, quando chegaram a casa dele, o Lobo mandou a Raposa buscar fogo no sol. A Raposa, por sua vez, usando da sua astúcia, foi ao sol, e regressou coberta de pele de Leão. De seguida, a Raposa saudou o Lobo, que, assustado, respondeu com devido respeito a sua majestade, pensando rapidamente, o Lobo decidiu dar o coelho à sua majestade o rei Leão, o qual

recebeu a oferta com agrado e depois de o comer, despediu-se, com intenção de voltar dia seguinte.

Pouco tempo depois, a raposa volta e encontrar o Lobo assustado, que conta o que tinha acontecido, mas a Raposa considerou normal, já que se tratava do dono da floresta. Como nada mais havia a fazer, a Raposa despediu-se do Lobo.

Num outro momento, o “Leão” foi de novo visitar o Lobo e tão logo este o viu, pensou no que havia de lhe dar de comer. Então pensou em cortar a sua cauda e a ofereceu ao Leão que a comeu e despediu-se logo a seguir. Depois, o Lobo e a Raposa encontraram-se na floresta, saudaram-se e de repente o Lobo começou a cantar que esteve na floresta com o seu amigo e mandou-lhe o Sol Fogo.

A Raposa também começou a cantar que esteve na floresta com seu amigo e comeu a sua cauda.

O Lobo quando ouviu a Raposa a cantar, chamou-lhe de bandida e quanto tentou apanhá-la,

ela escapou e fugiu.

Moral da história: não coloque armadilha para os outros, tarde ou cedo, acabas caindo nelas.

## I

### **Fenenge omutungi weedelela**

Efiku limwe, shimbungu okwa kala ta kongo Kavandje omolwaashi ye a dipaa ina yaye, ndele opo ngo eli po, oku wete Kavandje e li noovakulukadi vaye, va fewa unene, voo va djala eedelela dipe. Shimbungu eshi a mona ovakulukadi vamukwao va fewa, okwa haluka, ye okweva twila ondubo. Konima eshi eva popifa, Shimbungu okwa mona kutya naye okwa hala ovakulukadi vaye va djale ngashi ova kavandje. Opo nee, Shimbungu okwa pula Kavandje kutya olyelye a tunga eedelela dovakulukadi vaye.

Kavandje okwa nyamukula Shimbungu kutya omutungui weedelela dovakulukadi vaye, Fenenge, ye ta wedako kutya, ota ka pita keumbo laFenenge a popye naye.

Fenenge omuti wakula, u yadi oitai yashindjakana, ngeenge omepo taipepe, ohailikweya.

Ongula eshi Shimbungu a penduka okwa ya ku Kavandje, opo vekeli kunde kombinga yeedelela, ndele eshi veli hanga, Shimbungu okwa kumaidwa opo a longikide omulongelo ou ta ka twala kOoFenenge, ongaashi oiyatai, oikulya ya telekwa, omai noiimati. Shimbungu okwa wanifa po oinima aishe ei ndele tei twala ku Fenenge, nghaashi alombwelwa.

Mefiku likwao, Shimbungu okwa ya ku Fenenge, aka tala ko oinima yaye, ndele apa ei fiile, inei hanga po. Efiku olo omepo okwali tai pepe unene, ndele oitai yomiti okwali taili kweya, tashi ti, Fenenge okwali ta popi, ndele Shimbungu ka kwali e udite ko. Oshinima osho oshemu handukifa, ndele okwa tameka okutuka Fenenge, temu ula ombudi, ye temu ehela emushunife oiyata, noikulya yaye. Ehandu laShimbungu olinene, ndele okwa tameka yo ta kupula eedibo ku Fenenge. Omupya owaye, Shimbungu eshi ta kupula eedibo ku Fenenge, oda kala tadimu shunine, nokumudenga moshipala nomedimo, yee ta tuwa komakia.

Hano, Shimbungu okwekeshi dimbuluka mo kutya mboli okwa kengelelwa ku Kavandje, ndee okudya nee opo okwa kufa onghatu yokumukonga.

Ehepu eli otali holola kutya: ondubo noikonhene oyo oikuti tai dulu okudipaa omunhu.

## II

### **Ombao yomashini**

Shimbungu okwa konga Kavandje meu homone omolwa oinima eii hemu ningui, ndee okwemu hanga a vaka ombao i yadi omashi. Kavandje okwahaluka eshi a mona Shimbungu, ndele okwemu ifana valye omashini. Meumbo omu ve li omeumbo omu mwa vakwa ombao yomashini, ye Kavandje ota tumu shimbungu a ye melimba aka tale mo etiti noufila, ve uye va lunge oshitaka.

Shimbungu, okwa dimbwa eshi aka tala me limba, ye okwa tameka okupula ta nhongofola. Kavandje okwemu tuma etiti noufila. Shimbungu eshi ta pula, luhapo, okwa kala ta tumakanifa omadina oinima yomelimba, ngolongo aka popya pombada, fiyo oovene veumbo otavemu udu. Eshi vemu uda, voo otavemu fitikinine melimba. Ye Shimbungu okukwetuwe nokuli. Tavemu kokele pondje, ndele Shimbungu ta dengwa. Kavandje eshi a nyika oukengeleledi, naye okwemu denga, fiyo ota faduka po nombao yomashini.

Ehepu eli otali holola kutya: inatu vaka po oinima yovanu.

## III

### **Kavandje ta vele**

Shimbungu okwa li okukonga kavandje, ndee okwemu hanga a yaamena pefina lomuti, ta keme yee takakama. Eshi Shimbungu meu pula, kavanje okwemu nyamukula kutya ye ke udite nawa, ndele nokweenda ita dulu. Hano Shimbungu okwa eta onghenda, ndele ta lombwele Kavandje kutya otemu tula modikwa, ashiive eum twale keumbo.



Eshi e li modikwa, kavandje okwa mona oipute i li momutwe wa Shimbungu, eshi a dengwa eembole. Kavandje okwa tameka okuvalula eembole da Shimbungu, (kashi, kali, tatu, kane), ta popi pombada, yee ta ti ombole imwe oye ei panda mo.

Shimbungu eshi a uda ondaka ya kavandje tai popi nehafo kutya naye mboli okwemu panda ombole, okwemu pula ngege oku li po ngoo nawa, ye Kavandje inemu nyamukula, ota twikile ashike nokwiimba. Konima, Kavandje okwa nyamukula Shimbungu kutya ye ota imbi oinima yonghalamwenyo waye. Kavandje okwa twikila nolwiimbo laye. Eshi a mona kutya vo ova fika pokaluxwa ka fita, Kavandje okwa fudika omunwe waye moshipute sha shimbungu, ye modikwa ota nuka mo nokuli, yee nokufaduka po.

Ehepu eli otali holola kutya: ino itavela okuhekwa/ okukengelelwa, ove ino kala noikonhene.

#### IV

##### **Etango omundilo**

Efiku limwe Shimbungu na Kavandje ova kwata ndiba. Okwa li va hala okumu yofa ndee kava li ve na omundilo. Shimbungu nonghedi yaye ii monghalamwenyo, okwa li a hala okulya po ndiba ye aeke. Eshi va fika meumbo la Shimbungu, ye ota tumu Kavandje aka tale omundilo ketango. Kavandje eshi e na eendunge dihapu kumwe noinea ihapu, ina fya nounye nokuli, okwa fikama ndele ta i oku a tumwa. Eshi a aluka, Kavandje okwe ya a djala oshipa shonghoshi. Ye ota popifa meumbo. Shimbungu eshi a mona onghoshi okwa haluka unene, ye ota itavele nombili omupopifo wa shime, omwene wofuka. Shimbungu eshi a mana okukunda omweenda, okwa dja po divadiva ye otemu etele ndiba emulye po, opo shime, onghosi, i ha punduke nodjala. Onghoshi oya tambula ko oikulya nehafo linene. Eshi ya mana okulya, onghoshi oya lekela Shimbungu, ndele tai um lombwele kutya otaika aluka i pitepo mongula.

Inapa pita efimbo, ye Kavandje okwa aluka, moku fika, okwa hanga Shimbungu ta kakama, a tila, ndele, ye ta hepaununine mukwo eshi a mona, kutya mwene wofuka, onghoshi, okwa enda okamyau, ndele okwa pewa ndiba meu lyepo. Ye Kavandje ta lombwele Shimbungu kutya ye okwa ninga nawa, shaashi na yee ngeno osho a ninga. Eshi pehe na vali eshi tashi ningwa, Kavandje okwa lekela Shimbungu, ndele ta shuna keumbo.

Ongula, eshi kwa sha, Onghoshi oyaka popifa Simbungu, ndele eshi ve a mona omwene wofuka, okwemu popifa, ndele ta diladila divadiva eshi e na po meumbo, opo emu pe a lye. Hano, Shimbungu okwa tetako omushila waye ndele teu yandje kumwene wo fuka. Eshi ya mana okulya, onghosh oyemu lekela ndele tai i.

Okudja opo, Shimbungu na Kavandje ovekelo hanga mofuka ndele tava kundafana.  
Hano Shimbungu okwa tameka okwiimba eimbilo tali ti:

- Onda ile mofuka na kaume kange, handimu tumu omundilo ketango....

Kavandje naye okwa tameka ta imbi ta ti:

- Onda ile mofuka na kaume kange, ondemu lya omushila waye.

Shimbungu eshi a uda Kavandje ta imbi okwemu pula epulo eli:

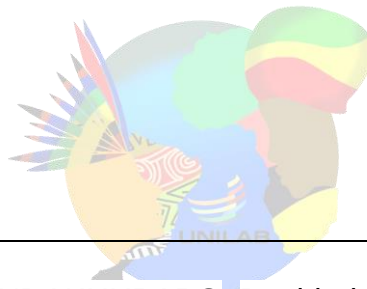
-Kavandje, amba oove waa lya po omushila wange?

Oku dja opo, Shimbungu okwa handukula Kavandje, okwa tameka temu ula nai, ye  
ta kendabala emu kwate, aka tale, Kavandje apa okwali po onghela. Okwa faduka po nale.

Ehepu eli otali holola kutya: ino te la vakweni eemwiyo, shaashi naave otoka wila  
mo.

Recebido em: 22/05/2024

Aceito em: 30/07/2024



**Para citar este texto (ABNT):** NDAKHUPAPO, Desideria Hatupuilikine. Contos e Fábulas da Literatura Oral Tradicional angolana, do povo Kwanyama Província do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.4, nº 2, p.377-384, 2024.

**Para citar este texto (APA):** Ndakhupapo, Desideria Hatupuilikine. (ago.2024). Contos e Fábulas da Literatura Oral Tradicional angolana, do povo Kwanyama Província do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (2): 377-384.