



**Representações sociais das línguas nacionais no ensino primário numa escola do Sumbe**  
*Representaciones sociales de las lenguas nacionales en la educación primaria en una escuela de Sumbe*  
*Social representations of national languages in primary education at a school in Sumbe*

Lussoci Nzongo Ngonga Francisco – Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola, [lussocingonga@gmail.com](mailto:lussocingonga@gmail.com) - Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola. - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8755-9652>

Nsamu Manuel Quiala – Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola, [Nsamukiala1@gmail.com](mailto:Nsamukiala1@gmail.com) - Mestre, Professor Assistente Estagiário do Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola. - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9261-7911>

**Resumo:**

O presente artigo que nos propusemos trata de um estudo sobre representações sociais das línguas nacionais no Ensino Primária, por se considerar um subsistema de extrema importância. Os métodos investigativos do nível teórico e empíricos empregados permitem, obter informações a respeito das concepções de diferentes autores sobre Hoje, nenhuma língua está livre de influências de outra língua; fruto da facilidade com que os homens interagem. Uma das consequências desta interação reside na influência da língua de uns sobre a de outros, o que geralmente ocorre com interferência da língua materna (LM) do indivíduo na sua segunda língua. Tem como objectivo identificar as representações sociais sobre as línguas nacionais que possuem os alunos da 6ª Classe numa Escola Primária do Sumbe. Pelo que se concebem é que os alunos revelam desconhecimento e domínio das Línguas Nacionais e que não aprende com os encarregados porque não os ensinam ou não usa a LN no seu dia-a-dia, por outra é o facto de que alguns alunos considerarem as LN de difíceis de os aprender provocando desinteresse e limitações na estimulação do interesse e da motivação de muitos alunos, por tanto as Línguas Nacionais são elementos importantes não só como veículo de comunicação mas também como um dos elementos da identidade de qualquer povo dentro da matriz cultural.

**Palavras-chave:**

Representações sociais; Línguas Nacionais; Processo de ensino-aprendizagem.

**Abstract:**

The present article undertakes a study on the social representations of national languages within Primary Education, given that this subsystem is regarded as one of paramount importance. The investigative methods employed both theoretical and empirical enable the collection of information concerning the conceptions of various authors. Today, no language remains free from the influence of another, a consequence of the ease with which human beings interact. One of the outcomes of such interaction lies in the influence exerted by one language upon another, a phenomenon that generally manifests through the interference of an individual's mother tongue (MT) in the acquisition of a second language. The objective of this study is to identify the social representations of national languages held by sixth-grade students in a Primary School in Sumbe. The findings suggest that students demonstrate both a lack of knowledge and limited mastery of the National Languages. This is attributed to the fact that they neither learn them from their guardians who do not teach or use the NLs in daily life nor perceive them as accessible. Furthermore, some students consider the National Languages difficult to learn, which generates disinterest and constrains the stimulation of motivation and engagement among many learners. Therefore, National Languages are significant not only as

vehicles of communication but also as essential elements of the identity of any people within the broader cultural matrix.

**Keywords:**

Social Representations; National Languages; Teaching-Learning Process.

**Resumen:**

El presente artículo se propone realizar un estudio sobre las representaciones sociales de las lenguas nacionales en la Educación Primaria, dado que este subsistema se considera de suma importancia. Los métodos investigativos empleados —tanto de nivel teórico como empírico— permiten obtener información acerca de las concepciones de distintos autores. En la actualidad, ninguna lengua está libre de la influencia de otra, fruto de la facilidad con que los seres humanos interactúan. Una de las consecuencias de esta interacción reside en la influencia de una lengua sobre otra, lo que generalmente ocurre mediante la interferencia de la lengua materna (LM) del individuo en su segunda lengua. El objetivo de este estudio es identificar las representaciones sociales sobre las lenguas nacionales que poseen los alumnos de sexto grado en una Escuela Primaria de Sumbe. Los resultados sugieren que los estudiantes revelan desconocimiento y escaso dominio de las Lenguas Nacionales, lo cual se debe a que no las aprenden de sus tutores quienes no las enseñan ni las utilizan en la vida cotidiana y, además, a que algunos alumnos consideran las Lenguas Nacionales difíciles de aprender, lo que provoca desinterés y limita la estimulación del interés y la motivación de muchos estudiantes. Por lo tanto, las Lenguas Nacionales constituyen elementos fundamentales no solo como vehículos de comunicación, sino también como componentes esenciales de la identidad de cualquier pueblo dentro de la matriz cultural.

**Palabras clave:**

Representaciones sociales; Lenguas Nacionales; Proceso de enseñanza-aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

Nas zonas rurais, pela utilização limitada que se faz do idioma português, o conhecimento dele é pouco expressivo. Durante o período colonial a política linguística angolana estava ao serviço do regime repressivo, pelo que o uso e o Ensino dos idiomas nacionais nas escolas nunca foram postos em prática. As crianças deparavam na Escola com uma realidade estranha, na qual se integravam através de uma língua europeia completamente diferente da sua língua materna.

Em 1845, o português foi proclamado a língua oficial de Angola e o uso das línguas indígenas, denominadas de “línguas de cão”, foi proibido com excepção da catequese (Hlibowicka-Węglarz 2003), o ensino do português nunca teve em conta as línguas nacionais faladas pelos alunos. Mesmo assim, o português não conseguiu implantar-se em todo o espaço nacional devido à resistência oferecida pelo povo angolano.

Angola é um país plurilingue onde uma parte significativa dos seus habitantes é pelo menos bilingue, falando a língua materna bantu ou khoisan e o português. As línguas nacionais mais usadas são: o Kikongo (nas províncias de Cabinda, Zaire e Uige), o Kimbundo (na região Mdundu que ocupa as zonas de Luanda, Malanje, Bengo e Cuanza- -Norte) e o Umbundo (Cuanza-Sul, Benguela, Bié, Huambo e a parte norte da Huíla) (Lourenço, 1992).

Segundo os estudos de Fonseca (2008), constata-se que em Angola aproximadamente 42% das crianças com menos de 9 anos tem o português como sua língua nacional; 34% daqueles que têm idade entre 10 e 19 anos que se encontram nas zonas urbanas tem a Língua Portuguesa como primeira; 18% dos que têm entre 20 a 29 anos, a Língua Portuguesa como Primeira, e 10% naqueles que possuem mais de 40 anos de idade tem a Língua Nacional a sua língua de intercâmbio quotidiano. Assim, constata-se que é comum observarmos que os jovens do Sumbe, apresentam pouco domínio das línguas nativas da Província.

De acordo com a definição da UNESCO, língua oficial é aquela utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano ou território. É a língua consagrada na lei (através da constituição ou de lei ordinária), ou apenas pela via do costume, de um país, estado ou outro território como a língua adoptada nesse país, estado ou território (Abranches, 2005).

A luz da tamanha importância que as Línguas Nacionais proporcionam na vida de uma sociedade, constata-se que os alunos da 6ª Classe numa das escolas primária do Sumbe, possuem pouca ou mesmo nenhuma representação social sobre as Línguas Nacionais, pois, apesar da diversidade de Línguas Nacionais que o Sumbe congrega, percebe-se que os alunos da Escola em estudo poucas vezes ou mesmo não interagem fazendo recurso as diversas variantes linguísticas que a província tem.

Desta feita elaborou-se o seguinte objectivo geral: Identificar as representações sociais sobre as línguas nacionais que possuem os alunos da 6ª Classe numa Escola Primária do Sumbe.

O tema proposto é actual e pertinente, desta forma, pensamos ser importante a valorização das mesmas, pois jogam um papel importante na sociedade, por contribuírem para o desenvolvimento do país em todas as vertentes. Elas servem de suporte do conhecimento de uma comunidade e o elo entre a cultura e o povo.

África e, em particular Angola, desejam preparar bem os seus cidadãos para os desafios e realidades do século XXI, ela deve levar em conta a diversidade cultural e linguística como fenómenos importante, pois, as Línguas Nacionais são elementos importantes não só como veículo de comunicação mas também como um dos elementos da identidade de qualquer povo dentro da matriz cultural.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria de Moscovici, teve vários antecedentes, com maior destaque as representações colectivas de Emile Durkheim. Para Moscovici (1978), o conceito de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl. Também contribuíram para a criação da teoria das representações sociais, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky. Vamos em seguida apresentar algumas.

As representações colectivas designavam um conjunto de conhecimentos e crenças (mitos, religião, ciência), que para Jodelet (1984), trata-se de um conjunto, actualmente reconhecido pelos psicólogos sociais, para designar, fenómenos múltiplos que se observam e que se estudam aos níveis de complexidade, individuais e colectivos, psicológicos e sociais variados.

Foi o Sociólogo francês Emile Durkheim (1898), quem desde a sociologia propôs o conceito de representação colectiva. Este sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa.

As representações sociais são, para Diose (1989), princípios geradores de tomadas de posição (p. 85) que regulam as interacções sociais e se elaboram através e nas relações de comunicação (p. 228).

Isso significa que as representações sociais não apenas reflectem a realidade, mas também produzem efeitos concretos sobre como os sujeitos interpretam situações, posicionam-se diante de problemas e interagem com os outros. Elas funcionam como guias de acção, permitindo que os indivíduos tomem decisões e adotem atitudes coerentes com os significados partilhados em seu grupo social.

Assim, Diose reforça a ideia de que as representações sociais são instrumentos de mediação simbólica, elaborados e transformados continuamente nas práticas comunicativas. Essa perspectiva aproxima-se da teoria de Serge Moscovici, ao evidenciar que o conhecimento socialmente construído orienta tanto a compreensão da realidade quanto a acção prática dos sujeitos.

Por outro lado, para Hewstone (1989), as representações sociais apresentam-se como uma espécie de teorias práticas do senso comum, explicações automáticas” que fogem a qualquer pesquisa ou análise científica (p. 261).

Quer dizer que as representações sociais não devem ser entendidas como construções científicas rigorosas, mas como formas de conhecimento quotidiano que funcionam como teorias práticas” elaboradas pelo senso comum. Ao afirmar que as representações sociais apresentam-se como uma espécie de teorias práticas do senso comum, explicações automáticas que fogem a qualquer pesquisa ou análise científica, o autor sublinha que estas representações cumprem uma função pragmática oferecem respostas rápidas e acessíveis às necessidades de interpretação da realidade.

Essas explicações automáticas permitem que os indivíduos e grupos sociais compreendam fenómenos complexos sem recorrer a métodos científicos formais. Em vez de buscar validação empírica, as representações sociais operam como quadros de referência simbólicos, orientando atitudes, comportamentos e interações sociais. Nesse sentido, Hewstone destaca o carácter espontâneo e funcional das representações sociais, que emergem da comunicação e da vida quotidiana, servindo como instrumentos de mediação entre o indivíduo e o colectivo.

A sua análise aproxima-se da perspectiva de Serge Moscovici, que também enfatiza que as representações sociais não são meramente reflexos da realidade, mas sistemas activos de interpretação que estruturam práticas sociais e culturais. Hewstone, contudo, reforça a ideia de que essas representações se distinguem do conhecimento científico justamente por sua natureza prática e imediata.

Segundo Sá (1995), a diferença entre a representação social, criada por Moscovici, e a representação colectiva de Durkheim está em que:

“as representações colectivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenómenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (p. 23).

Assim Durkheim considerava que as representações colectivas eram expressões da consciência colectiva, dotadas de força normativa e coercitiva. Elas não eram vistas como fenómenos a serem decompostos em mecanismos internos, mas como estruturas que explicavam a ordem social. Por isso, na sua abordagem, o foco estava em como essas representações sustentavam instituições, valores e práticas sociais, funcionando como pilares da coesão social.

Na visão de Spinassé (2006), a Língua Materna ou Primeira não é, necessariamente, a da mãe, nem a primeira que se aprende, não se trata de apenas uma língua. Todavia, é a que se

aprende primeiro, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade e a língua dos pais pode não ser a da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma língua primeira. Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas são consideradas como primeira.

Com esta concepção pode-se extrair o seguinte exemplo, adaptado de Spinassé (2006):

“uma criança nasce e cresce em Angola, filho de um Americano com uma Cubana. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na escola e com os amigos, o Português é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: português, inglês e espanhol.”

Nota-se que, a caracterização de uma Língua Materna como tal, acontece caso se combine vários factores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, do pai, da comunidade, a adquirida primeiro pela criança que pode não ser com os seus progenitores. Esses elementos concorrem para definir uma Língua Primeira.

A língua materna ensina-se porque a sua aprendizagem desencadeia processos cognitivos, facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras, propicia o auto-conhecimento, alarga o conhecimento do mundo, facilita o relacionamento com os outros, permite o acesso à informação, à cultura, possibilita o sucesso social e no trabalho.

### **As línguas nacionais no processo de Ensino-aprendizagem**

O sistema de educação em Angola passou por muitas fases desde a colonização até os tempos de hoje. Com a independência de Angola em 1975, houve a necessidade de reorganizar o ensino no país, tendo em conta as novas necessidades da formação de quadros nacionais de professores que pudessem sustentar e reactivar o ensino de acordo com as novas aspirações da nação.

Nestes termos, a Constituição da República de Angola de 2010 no artigo 19.º (Línguas); Ponto 2, menciona que, O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional. Por seu turno, o artigo 21.º (Tarefas fundamentais do Estado), na alínea n) diz que é tarefa do Estado Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação.

No entanto, podemos afirmar que, no caso de Angola, como diz Castro (1978), o ensino das populações africanas até ao Século XVIII, foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo Governo português; as protestantes não recebem qualquer subsídio. Este ensino caracteriza-se essencialmente pelo papel que lhe é imposto pelas directivas oficiais: fazer do africano um «português» levando-o a esquecer todas as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, da sua história, etc.

Por vários países africanos com situação sociolinguística similar ao de Angola têm optado pelo método do ensino bilingue, pois, o ensino monolingué tem demonstrado insuficiências, que obrigam a uma reorientação de programas escolares e dos seus conteúdos (Reis, 2006).

Todavia, a situação plurilingue em Angola onde coexistem crianças com o português como língua materna e crianças com línguas nacionais como maternas, a não aplicação do bilinguismo funcional implica a continuidade no actual problema do insucesso no ensino das línguas.

No entender de Maurice e Reis (2006, p. 87-88):

“Será indispensável distinguir entre ensinar o português como língua primeira e ensinar o português como língua segunda e estrangeira. No primeiro caso, utilizar-se-á a metodologia directa, pois a aprendizagem realiza-se através de um processo natural, na convivência das pessoas que falam esta língua. No segundo caso, tendo em conta o estatuto de língua oficial adstrita ao português, desenvolver-se-á um bilinguismo escolar africano-europeu.”

Conforme Diarra e Reis (2006), para efectivação adequada do bilinguismo funcional, adoptar-se-á o método convergente, que consiste numa aprendizagem paralela das línguas nacionais e de uma língua segunda no sentido de se chegar a um bilinguismo funcional”. O autor referido, ressalta ainda que, este método fez a sua prova em muitos países africanos caracterizados pelo multilinguismo, especialmente no Mali. Por outro lado, considera-se que o melhor meio de fazer adquirir a competência comunicativa é o de colocar o aprendiz em variadas situações, levando-o a falar, isto é, à prática efectiva da língua segunda. (p.27-88).

O Artigo 16.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola estabelece que a língua portuguesa é a língua oficial de ensino, mas reconhece e valoriza a importância das línguas nacionais como parte integrante do processo educativo. A norma prevê a sua introdução gradual nos diferentes subsistemas, especialmente no ensino primário e comunitário, com o objectivo de promover o bilinguismo e reforçar a identidade cultural angolana. No

entanto, a sua não efetivação prática revela uma contradição entre o discurso legal e a realidade escolar.

Apesar de a lei prever a introdução gradual das línguas nacionais, o sistema educativo continua a privilegiar exclusivamente o português como língua de ensino. Essa situação gera desafios pedagógicos significativos, sobretudo nas zonas rurais, onde muitas crianças iniciam a escolaridade sem domínio da língua oficial. O resultado é uma barreira linguística que compromete a aprendizagem e perpetua desigualdades sociais.

A ausência de políticas consistentes para formação de professores bilíngues, a escassez de materiais didáticos em línguas nacionais e a falta de investimento em programas de valorização cultural explicam a distância entre a norma e a prática. Além disso, a persistência de uma visão eurocêntrica sobre o papel do português como língua de unidade nacional contribui para marginalizar as línguas locais, relegando-as ao espaço doméstico e comunitário.

Do ponto de vista crítico, a não efetivação do Artigo 16.º enfraquece o objectivo de preservar a identidade cultural angolana e de promover uma educação inclusiva. A lei, ao não ser aplicada, transforma-se em um dispositivo simbólico mais do que prático, servindo como referência normativa sem impacto real na vida escolar. As políticas educativas de Angola não garantem o ensino das línguas angolanas, como se pode constatar no artigo 16º da Lei em epígrafe que se descreve a seguir:

1.O Ensino deve ser ministrado em Português.

2.O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.

3.Podem ser utilizadas as demais línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

4.O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

Depreende-se deste artigo, que os legisladores desconsideraram a natureza técnica e a realidade plurilingue de Angola. Por isso, o tratamento que lei estabelece sobre o ensino das línguas de Angola não responde às teorias sociolinguísticas (Pinto, 2010).

Descreve Armando (2014), a Entrevista que teve acesso, via Internet concedida por Augusto Nunes no dia 08/11/2010 sobre o estatuto das línguas nacionais em Angola, que afirmou o seguinte: A prática da criança de mais de uma língua e a promoção do ensino em

línguas nacionais, com uma simultaneidade desses dois tipos de línguas, aponta-se como a via mais provável para sucesso escolar (p. 118).

Quando lhe foi questionado para dar o seu ponto de vista sobre a problemática linguística em Angola, uma vez que tem sido motivo de vários argumentos, até mesmo de polémicas no seio social, político, académico e não só, Augusto Nunes respondeu “Ó maka twala nayu (É o problema que há) e que mais cedo ou mais tarde iremos resolvê-lo”. (Armando, 2014).

Relativamente ao exposto, é inacreditável aceitar, que decorridos mais de 10 anos e com alguma documentação existente apontada por Augusto Nunes nada se faz para o desenvolvimento das línguas nacionais, agora línguas angolanas (Armando, 2014).

Portanto, o estatuto das línguas angolanas compreende-se como o enquadramento legal ou a relevância jurídica que elas devem ocupar na esfera nacional, no quadro das políticas educacionais do Estado.

### **Línguas nacionais no sistema nacional de educação e ensino.**

A história de Angola pré-colonial, que revisitamos através das ciências sociais e humanas (arqueologia, antropologia, história, linguística), regista factos que certificam a existência de escrita utilizada pelas civilizações ancestrais. Sendo a escrita “uma representação gráfica da língua, um modo de conservação do discurso, e, como tal, é um instrumento de comunicação secundário” Calvet, (1999, p. 218), estes vestígios encontram-se actualmente no âmbito das investigações científicas e em contribuições resultantes da recolha e do estudo das fontes de tradição oral.

Neste contexto, a palavra escrita visa corporificar a linguagem de fonte oral que assume o primeiro lugar do sistema de comunicação humano. Segundo Fiorin e Petter, (2008), nas culturas da África negra, a palavra é dotada de energia vital, tem o poder de manipular forças, é fonte de conhecimento deve ser valorizada e manejada com prudência.

A primeira dificuldade encontrada no fórum da reforma de 1977 foi a de constatar que as LN careciam de uma reformulação científica. Para sanar este problema criou-se o INL em 1978, antecessor do actual ILNA. Este organismo, subordinado ao Ministério da Cultura, tinha a incumbência de desenvolver e exponencial o estudo científico de um leque de línguas nacionais, nomeadamente Còkwe, Kikongo, Kimbundu, Ngangela, Oshikwanyama e Umbundu (p.189).

O projecto visava levar a cabo a padronização e a descrição gramatical dessas LN, nos domínios do léxico, da fonética, fonologia, morfossintaxe, e da semântica. O principal objectivo era servir de base para a elaboração de recursos pedagógicos necessários para facilitar a introdução dessas línguas no subsistema de educação e ensino regular, começando pelas instituições do ensino primário, podendo abranger também o ensino superior e a formação de professores (Marques, 2007, p. 608).

Diante deste cenário, foram elaborados projectos e programas no sentido de, no mais curto espaço de tempo, inverter este quadro. Uma das primeiras medidas consistia em introduzir as LN no sistema de educação e ensino, quer para a superação escolar, quer para a alfabetização de pessoas adultas, uma vez que a maioria era analfabeta e não dominava o português. A intenção apontava para a massificação desse processo em todo o território nacional. Porém, colocava-se um dilema ao nível da exequibilidade das orientações.

O facto estava relacionado evidentemente com a complexidade inerente à ausência de instrumentos pedagógicos de apoio às línguas nacionais, isto é, não havia ferramentas científicas nem recursos didácticos para o exercício da actividade de ensino-aprendizagem no sistema educativo regular, embora existissem algumas intervenções esporádicas sobre e no ensino, mormente de âmbito teológico, certamente não abrangente de todo o universo linguístico do país (INL, 1980, p.23).

O processo de introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino em Angola foi adaptado inicialmente, como experiência, a dois subsistemas de ensino, o subsistema de alfabetização e o do ensino de adultos. Os resultados desta experiência foram positivos, tendo em conta a redução do índice de analfabetismo até então prevalente no seio das comunidades falantes de línguas angolanas que não o português. Deste modo, a partir da reforma educativa de 2004, a responsabilidade do Estado virava-se para a criação de condições para desenvolver programas que permitissem acomodar as mesmas línguas nacionais também no subsistema de educação e ensino regular, tendo como base os resultados obtidos na acção anterior (Niamey 1978).

Nesta mesma linha de análise, decorridos cerca de vinte e três anos desde a primeira reforma educativa, em 2004, realizou-se a segunda reforma do sistema de educação que, através da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, cria a Lei de Bases do Sistema de Educação. Assim, estavam colocados à disposição os meios necessários para a introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino, a partir de 2011.

As principais razões para a introdução das línguas nacionais no ensino, conforme menciona Zau (2019), dentre outras são as seguintes:

1. Elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;
2. Avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;
3. Progressos alcançados pela psicologia, que realçou a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;
4. Imperativo de, pedagogicamente, organizar os programas do ensino e da formação, de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África.

### **Situação linguística no Cuanza-Sul**

O Kwanza-Sul Segundo Cupata (2014), apresenta uma grande diversidade de povos com diferentes características etnolinguísticas, que é resultado da fusão de vários grupos linguísticos de origem bantu. Alguns destes, na ânsia de atingirem certas localidades que são hoje Angola, deixaram a sua influência, na língua e nos hábitos e costumes. “Tanto quanto é possível averiguar-se pela tradição e pela história, os povos emigrantes do Distrito seriam Ba-Xicongo, Gingas (ou Jagas?), Bailundos e Ganguelas” (p.125). Deste modo, Baseando-se em Magalhães (1924), citado por Cupata (2014, p.125), refere-se à influência destes povos em algumas regiões, nomeadamente:

Os Ba-Xicongo, podemos encontrar a sua influência na área do Libolo. Produto do cruzamento do habitante primitivo com Ba-Xicongo.

Os Gingas, cuja influência se manifestou a partir da sua invasão, que ter-se-ia efectuado. Depois de atravessarem o Cuanza sob o comando de Casembe-Cazúa, avassalaram as regiões do Hoco e do Quissongo. Posteriormente, tendo avançado até Catumbi, ali fundaram um novo Estado e, em sucessivas correrias, foram alargando o seu domínio para Leste, até ao Cariango, e para Oeste, desde Dala-Cachibo até a Tunda (Magalhães, 1924).

Os Bailundos ou Ba-Lundu, ocuparam a maior extensão das regiões meridionais deste Distrito, áreas do Chingue, da Sanga, e de Cassongue, entrando também na formação duma parte dos povos de Amboiva, da Cela, do Quissongo, de Mussende, e talvez de Novo Redondo.

Os Ganguelas, cuja influência se faz sentir entre os Ambois. Teriam vindo do sul ao longo do rio Cuanza, estabelecendo-se pacificamente na região do Amboim.

Do ponto de vista etnolinguístico, o Kwanza-Sul está composto por dois grandes grupos linguísticos; os Ambundu (Kimbundo) ao Norte e os Ovimbundu (Umbundu) ao Sul. Segundo

Cupata (2014), apesar desta distribuição (Ambundu a Norte e Ovimbundu a Sul), ambos espalharam-se pela província, o que torna difícil particularizar cada etnia. Fundamenta a sua ideia recorrendo ao Governo do Distrito do Cuanza-Sul (1970), “Com efeito, a miscigenação entre os Bambalas, Jingas, Bailundos e Ganguelas deu origem à formação de novas etnias, cuja classificação actual, se apoia mais em elementos linguísticos e geográficos que propriamente nos caracteres étnicos” Como citado por (Cupata, 2014, p.125).

Constituem parte do agrupamento Ambundu, os Lubolos ou os Libolos, os Quissamas, os Kibalas, os Hacos e os Sendes ou os Mussendes.

Os Sendes ou Mussendes, ficam a noroeste da província, ocupando a margem esquerda do rio Cuanza, podemos encontra-los no Mussende.

Os Hacos, localizados na área do Gango, no extremo leste do Distrito e contornada pela Quibala, Libolo, Pungo-Andongo, Malanje, Songo, Andulo e Bailundo (Magalhães, 1924, citado por Cupata, 2014, p.125). Concretamente podemos encontra-los na Quibala, no Libolo e no Mussende.

Os Kibalas, situam-se entre os rios Lónhi, Longa e Nhia, tendo como vizinhos os Libolos a Norte, a Oeste os Hacos, a Sul os Umbundos e a Este, os Ambois (Viana, et al., 2001, citado por Cupata, 2014, p.125). Encontram-se na Kibala, numa parte do Ebo e da Cela.

Os Quissamas, encontram-se localizados na margem esquerda do rio Longa, podemos encontra-los em Porto-Amboim e parte da Kibala.

Os Libolos, encontram-se localizados nos municípios do Libolo e da Kibala.

Constituem parte do agrupamento Ovimbundu os Mupindas ou Mussumbes, os Ambois, os Musseles e os Umbundos ou Bailundos.

Os Mupindas ou Mussumbes podem ser localizados em toda faixa litoral desde a foz do Rio Keve e as suas margens até ao rio Tapado. Habitam os municípios do Porto-Amboim e do Sumbe.

Os Ambois encontram-se localizados nos municípios do Amboim, Porto-Amboim, Kilenda e Ebo.

Os Umbundos ou Bailundos estão distribuídos entre os municípios de Cassongue, da Cela, do Seles e do Ebo.

A situação linguística no Cuanza-Sul apresenta uma grande diversidade de grupos étnicos com realce aos Kimbundus e Umbundus, o que faz da Província segundo António (2019), uma região de transição e contacto cultural, por acolher a confluência e o encontro entre dois grandes povos de Angola, os Kimbundu e os Ovimbundu, localizados no interior de Angola e único não transfronteiriços. O que efectivamente se regista, não é apenas o encontro entre dois



povos, mas é sobretudo um encontro um encontro é um cruzamento entre duas grandes culturas. Cada povo trouxe o seu património cultural (valores, símbolos, mitos, hábitos e costumes, tradições etc.).

### ***Resultados do inquérito aos Alunos da 6ª classe***

1-De onde são os seus pais?

Esta foi uma pergunta colocada aos inquiridos. Em relação a questão que procurava saber de onde são os seus pais, constatamos das respostas a presença de 5 províncias, sendo Uíge e Luanda com 6 que perfaz 17%, Benguela e Huambo com 9 que perfaz 25% e os restantes 20 que perfaz 57% pertencem aos diversos municípios da província do Cuanza-Sul, com principal destaque para o município do Sumbe.

2-Eles falam alguma Língua Nacional ou variante?

No total de 35 alunos que perfaz 100%, 22 dos quais que totaliza 62%, disseram que sim os seus pais falam Língua Nacional e 13 alunos dos quais que totaliza 37%, disseram que os seus pais não fala a Língua Nacional.

Como podemos verificar maior parte dos encarregados e pais dos nossos inqueridos falam alguma Língua Nacional, mas o mesmo não se verifica com os seus educandos, demonstrando a falta de vontade e falta de comunicação dos pais com os seu educandos em Língua Nacional. Houdebine (2008), salienta que todo o reencontro de um falante com a sua própria fala, com a sua língua, é difícil, inseguro e de culpa (p. 17-19)

3-Em que Línguas os seus avôs interagem com você?

Aluno: “Os nossos alunos foram unânime em afirmarem que alguns dos seus avôs interagem com eles em Língua Nacional e alguns avôs fazem o recurso também a Língua Portuguesa para melhor interagirem com os seus Netos.”

Os nossos inqueridos demonstraram o seu fraco domínio da Língua Nacional, porque não conseguem manter uma conversa usando a Língua Nacional, demonstrando a ruptura existente sobre a valorização e preservação das nossas Línguas.

#### 4-Assinala as Línguas Nacionais que você conhece?

No total de 35 alunos entrevistados que perfazem 100%, 18 alunos que perfazem 51%, disseram que conhecem a Língua Kicongo, 32 alunos que perfazem 91%, disseram que conhecem a Língua Kimbundu, 32 alunos que perfazem 91%, disseram que conhecem a Língua Umbundu, 6 alunos que perfazem 17%, disseram que conhecem a Língua Nhaneca, 13 alunos que perfazem 37%, disseram que conhecem a Língua Ganguela, 10 alunos que perfazem 28%, disseram que conhecem a Língua Chiokwe e 10 alunos que perfazem de igual modo 28%, disseram que conhecem a Língua Fiote.

#### 5- Que variantes ou Línguas são faladas na Província do Cuanza-Sul?

Aluno: “Os alunos inqueridos demonstraram um fraco conhecimento sobre as variantes faladas, mencionaram apenas o Kimbundu e Umbundu como as únicas Línguas Nacionais faladas na sua Província.”

O Cuanza-Sul constitui um mosaico cultural, mas por falta de valorização das mesmas Línguas por parte dos pais que limitam-se o não ensinamento aos filhos faz com que, os nossos inqueridos fiquem limitados em mencionarem apenas essas Línguas.

Embora tenha havido estudos no sentido de fortalecer o papel exercido pelas LN, ainda se colocam grandes desafios às comunidades linguísticas. Esta questão está inteiramente ligada aos reflexos da política linguística colonial em relação às LN, época em que foram sujeitas à exclusão e proibidas de serem veiculadas. Deste modo, o esforço que tem sido feito para inverter o quadro que ainda prevalece é o de desenvolver o programa do sistema de educação bilingue, que corre no sentido de trazer as LN ao contexto do conhecimento científico.

#### 6-Você fala alguma Língua Nacional?

No total de 35 alunos que totalizam 100%, 9 dos quais que perfazem 25,7%, disseram que sim e 26 dos quais que perfazem 74%, disseram que não.

É do nosso conhecimento que as línguas são instrumentos de comunicação, de socialização e de administração dos negócios de um Estado e, quanto às línguas maternas representam a identidade cultural de seu povo.

7-Você gostaria de aprender alguma Língua nacional?

Alunos: “Os alunos foram unânimes em afirmarem que sim, gostariam de aprenderem alguma Língua Nacional.”

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender. (UNESCO, 1996)

8- Qual língua você acha mais fácil?

Alunos: “Os alunos entrevistados consideram as Línguas como Inglês, Francês, Português, Kimbundu, sendo as Línguas fácil”.

Apesar de se tratarem de línguas estrangeiras, os alunos mencionaram, em terceiro lugar, a Língua portuguesa. A língua inglesa é considerada a mais fácil, e, em seguida o Francês.

Dadas as respostas dos nossos inqueridos a representação linguística relativa à facilidade pode estar vinculada ao grau de conhecimento que os sujeitos têm em relação a essas Línguas.

## CONCLUSÕES

Os fundamentos teóricos sobre as representações sociais sobre as Línguas Nacionais, afirmam que a valorização das línguas angolanas é concebida como um potente factor da desalienação, de libertação através de uma renovada confiança em nós próprios, que o colonialismo nos tinha retirado desde as primeiras classes.

A Língua é um veículo de transmissão de informações transmissão de cultura de um povo, é através da língua que os homens partilham experiencias e exprimem seus sentimentos. Não há povo sem Língua e Língua sem povo; dai a necessidade primordial que as diferentes nações têm de procurarem preservar e persuadirem as suas populações a cultivarem o espírito da preservação das Línguas Nacionais, pois é parte da identidade de uma Nação

Pelo que se concebem é que os alunos revelam desconhecimento e domínio das Línguas Nacionais e que não aprende com os encarregados porque não os ensinam ou não usa a LN no seu dia-a-dia, por outra é o facto de que alguns alunos considerarem as LN de difíceis de os aprender provocando desinteresse e limitações na estimulação do interesse e da motivação de muitos alunos, por tanto as Línguas Nacionais são elementos importantes não só como veículo

de comunicação mas também como um dos elementos da identidade de qualquer povo dentro da matriz cultural. Em termos de orientações curriculares, deveria implementar o mais rápido possível o ensino das Línguas Nacionais nas zonas urbanas no ensino Primário. Neste contexto, a Língua Portuguesa seria uma disciplina e não o único meio de transmissão de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- Hlibowicka-Węglarz, B. (2003). *Język portugalski w świecie – ontem e hoje*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, V. da. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Abranches, M., & Machado, F. L. (2005). Caminhos limitados de integração social: trajetórias socioprofissionais de cabo-verdianos e hindus em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 48, 69–91.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 361–382). Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1898). *L'individualisme et les intellectuels*. *Revue Bleue*, 10, 7–13.
- Doise, W. (1989). *Attitudes et représentations sociales*. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 220–238). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sá, C. P. (1995). *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 19–45). Petrópolis: Vozes.
- Spinassé, K. P. (2006). *A imigração alemã no Rio Grande do Sul: língua e identidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Castro, A. (1978). *A educação como cultura*. Lisboa: Moraes Editores.
- Reis, C. (2006). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Diarra, C., & Reis, C. (2006). *Literatura africana de língua portuguesa: textos e contextos*. Lisboa: Colibri.
- Pinto, J. M. (2010). *Educação e diversidade cultural*. Porto: Porto Editora.
- Armando, J. (2014). *Educação intercultural: práticas e desafios*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Calvet, L.-J. (1999). *A guerra das línguas e as políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial.



Fiorin, J. L., & Petter, M. (2008). *Introdução à linguística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto.

Marques, M. A. (2007). *Educação intercultural: desafios e perspectivas*. Lisboa: Edições Colibri.

Instituto Nacional da Língua. INL (1980). *Relatório sobre a política linguística nacional*. Luanda: Instituto Nacional da Língua.

Conferência de Niamey. (1978). *Actas da Conferência sobre a normalização da ortografia da língua portuguesa*. Niamey: UNESCO.

Zau, F. (2019). *Educação e diversidade cultural em Angola*. Luanda: Mayamba Editora.

Cupata, J. (2014). *A língua portuguesa em Angola: políticas e práticas*. Luanda: Universidade Agostinho Neto.

Magalhães, J. (1924). *História da instrução pública em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional.

António, A. (2019). *Educação e cultura em Angola: desafios contemporâneos*. Luanda: Mayamba Editora.

UNESCO. (1996). *Our creative diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris: UNESCO Publishing.