

# EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTO RURAL ANGOLANO

**Ezequiel Pedro José Bernardo<sup>1</sup>**

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, ISCED-Cabinda, Cabinda, Angola

**Cristine Gorski Severo<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

**Resumo:** Abordamos a realidade sociolinguística educacional do contexto angolano, com enfoque na área rural, em diálogo com trabalhos sobre o multilinguismo em contextos do Sul Global. Exploramos a relação entre os contextos escolar e familiar, evidenciando as contradições, os desafios, os silenciamentos e as resistências envolvendo o uso das línguas maternas angolanas. A relação entre os contextos rural-urbano em Angola é social, econômica e politicamente assimétrica. Com base em análise documental, pesquisa de campo em uma escola localizada em contexto rural e entrevistas com professores, analisamos e problematizamos essa situação, atentando para a importância de políticas públicas educacionais de orientação multilíngue e intercultural, com enfoque na relação escola-família.

**Palavras-chave:** Angola; Línguas Africanas; Educação no Contexto Rural; Multilinguismo.

**Title:** LANGUAGE EDUCATION IN A RURAL ANGOLAN CONTEXT

**Abstract:** We address the multilingual reality of the Angolan context, with a focus on rural areas, in dialogue with works on multilingualism in contexts of the Global South and bi/multilingual education in African contexts. We explore the relationship between rural education and family contexts, highlighting the contradictions, challenges, silences and resistance surrounding the use of Angolan mother tongues. We believe that these asymmetries are linked to Angolan linguistic and educational policies geared towards a monolingual model and a school concept that is not sensitive to local singularities, including the school-family-student relationship. Based on analysis of legal discourses, field research in a rural school and interviews with teachers, we analyze and problematize this situation, highlighting the importance of multilingual and intercultural public education policies, with a focus on the school-family relationship.

**Keywords:** Angola; African languages; Rural education; Multilingualism.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente e Chefe da Seção de Investigação Científica e Pós-graduação do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED). Doutorando em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-PPGI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2649-1501>. E-mail: [bindumuka@hotmail.com](mailto:bindumuka@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGI) e Ciências Humanas (DICH) da UFSC, pesquisadora do CNPq nível 2 e líder do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (Políticas, UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2758-6668>. E-mail: [crisgorski@gmail.com](mailto:crisgorski@gmail.com).

## Introdução

O ensino em língua materna e a educação bi/multilíngue têm sido temas de amplo debate político-educacional e de pesquisas em contextos africanos, em prol da valorização da diversidade linguística (UNESCO, 2010). Trata-se, com isso, de reverter o estigma do excepcionalismo produzido no contexto colonial sobre as línguas africanas e seus falantes, que contribuiu para marginalizar essas línguas, como se elas não tivessem valor social, educacional ou econômico (Kleifeg; Bond, 2009).

Neste artigo, analisamos o contexto educacional rural, com atenção à relação escola-comunidade, especialmente ao papel da família, evidenciando as relações de poder existentes nessa relação. Destaca-se que os contextos rurais africanos agrupam cerca de 66% da população, nos quais o uso da língua materna está geralmente associado ao modo de vida local, sendo também um importante marcador identitário: “Em África, as pessoas são muitas vezes identificadas culturalmente com base, principalmente (e por vezes unicamente), na língua que falam”<sup>3</sup> (Makoni; Trudell, 2009, p. 39, tradução nossa). Compreendemos que o termo “rural” engloba “todas as áreas comunais tradicionais, terras agrícolas, áreas periurbanas, assentamentos informais e pequenas cidades rurais onde as pessoas têm diversas possibilidades de viver da terra”<sup>4</sup> (Hlalele, 2014, p. 462, tradução nossa). Além disso, esse termo também designa um modo de vida fortemente atrelado à questão das línguas e da comunicação (Makoni; Meinhof, 2004).

Sobre o contexto rural e a sua relação com a escolarização e as condições materiais de vida, segundo o documento *Educação para pessoas/povos rurais em África* (Unesco, 2006, p. 7), grande parte da população “pobre, analfabeta e subnutrida” reside em áreas rurais, o que inclui parte majoritária da população subsaariana. Esse documento atesta, ainda, que há uma forte relação entre “o nível educacional e o rendimento, a produtividade, a saúde materna, a mortalidade infantil e a coesão social” (p. 11). Atentamos para os estereótipos inscritos nessa avaliação da UNESCO sobre o continente africano, que reverbera as ideologias do subdesenvolvimento, da precariedade, da doença e da falta, conforme apontado por Nhampoca (2016) sobre os rótulos impostos ao continente africano, calcados nos 3 C’s: crise, catástrofe e conflito. Nas palavras de Nhampoca (2016),

Esses C’s que produzem uma má imagem da África, a destroem, matam o seu povo, pilham recursos naturais e a tornam cada vez mais pobre constituem notícias prediletas nas redes televisivas ocidentais, servindo de justificação para intervenção em África, perpetuando a sua dominação (Nhampoca, 2016, p. 420).

Defendemos que parte do “problema educacional” em contextos rurais multilíngues africanos passa pela política educacional linguística orientada, em grande medida, pela

---

<sup>3</sup> Original: “Africa, people are often identified culturally primarily (and even solely) on the basis of the language they speak”.

<sup>4</sup> Original: “Rural areas include all traditional communal areas, farmland, peri-urban areas, informal settlements and small rural towns where people have a number of possibilities to live from the land”.

ideologia do monolinguismo (Hyak *et al.*, 2023; Ndhlovu; Makalela, 2021; Makoni; Meinhof, 2004).

Mais especificamente sobre o contexto angolano, segundo o último Censo realizado no país (2014), a população totaliza cerca de 25 milhões de pessoas, sendo que em torno de 9 milhões residem nas zonas rurais; além disso, enquanto a proporção da população entre 6-17 anos que nunca frequentou a escola nas áreas urbanas equivale a quase 7%, esse percentual aumenta para 25% nas áreas rurais. Ademais, a taxa de frequência no ensino primário em áreas urbanas é de cerca de 83%, enquanto nas áreas rurais essa taxa reduz para 3%. Com isso, as taxas de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos se tornam altas nas áreas rurais, compreendendo 60% contra 30% nas áreas urbanas. Entendemos que esses números revelam uma política educacional pouco sensível à realidade multilíngue das zonas rurais, bem como à dinâmica sócio-política desses contextos. A título de exemplo, enquanto quase 85% das pessoas em zonas urbanas compreendem português, nas zonas rurais essa compreensão é reduzida para 49%. Soma-se a isso a disparidade econômica e estrutural entre as áreas urbanas e rurais: por exemplo, enquanto nas áreas urbanas a proporção de familiares com acesso à eletricidade é de 50%, esse quantitativo reduz para 2% nas áreas rurais. Entendemos que esses elementos afetam diretamente as condições materiais escolares e as práticas educacionais.

Buscamos avaliar as práticas e crenças linguísticas escolares de um contexto rural multilíngue angolano na sua relação com o contexto familiar. Entendemos que essa relação casa-escola é fundamental em contextos africanos rurais, pois a concepção de educação inclui uma perspectiva tradicional, que incorpora a importância da família e da relação dos mais velhos com os mais jovens nos processos de aprendizagem, configurando práticas comunicativas intergeracionais (Imbamba, 2010; Boateng, 1993). A falta de normativas voltadas para o contexto rural por parte do Ministério da Educação faz com que o processo de ensino-aprendizagem enfrente inúmeros desafios, entre os quais uma formação docente frágil para a educação bi/multilíngue, a ausência de materiais didáticos adequados e a carência de estrutura física e de uma política sólida de relação escola-comunidade, entre outros. Além disso, a escola rural enfrenta sobressaltos que envolvem questões de abandono escolar, incompreensão dos conteúdos lecionados, ensino orientado pelo uso da língua portuguesa, entre outros (Bernardo, 2018). Também consideramos que os estereótipos que recaem sobre a vida rural devem ser tensionados, a exemplo das ideias de deficiência, privação e carência, que são aplicadas de maneira homogeneizante (Nkambule *et al.*, 2011) sobre uma pluralidade de realidades rurais (Hlalele, 2014).

Defendemos que uma educação linguística orientada para e pelo multilinguismo deve levar em conta o repertório linguístico de estudantes, entendido como um “conjunto dinâmico e emergente de práticas, nas quais os recursos semióticos de que as pessoas dispõem são empregados em suas interações comunicativas cotidianas” (Nascimento, 2020, p. 5). Na contramão de uma política linguística educacional orientada para o monolinguismo e a monocultura, que excluem o repertório multilíngue dos sujeitos, entendemos que o ensino deve ser radicalmente contextual, atentando para as demandas e a realidade das

comunidades locais. Além disso, defendemos uma visão descentralizada de políticas linguístico-educativas, sensível às singularidades de cada região e localidade.

Nossas reflexões neste artigo se baseiam em: (i) uma análise documental de leis e orientações legais educacionais, além da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1990); (ii) uma breve cartografia, conduzida por um dos autores deste texto, da educação linguística em uma comunidade angolana rural, com a realização de entrevistas com três professores da escola Primária do Nhyobo, localizada na comuna de Tando-Zinze, município de Cabinda, cujos habitantes falam a língua ibinda. Buscamos, assim, refletir sobre a perspectiva de docentes e o lugar dos/as estudantes e seus repertórios linguísticos no processo de ensino-aprendizagem em escolas rurais angolanas, atentando para a relação escola-família.

A estrutura se organiza da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma reflexão crítica sobre as leis voltadas para a educação linguística em Angola; em seguida, apresentamos as análises empíricas, em diálogo com a literatura sobre o assunto.

### **A voz das leis e da família nas políticas linguístico-educativas em Angola**

A Constituição da República de Angola (2010), em seu artigo 19, descreve que “A língua oficial da República de Angola é o português” (inciso 1) e 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” (inciso 2). Entendemos que há uma hierarquização entre a oficialização do português (inciso 1) e a valorização das línguas angolanas (inciso 2), o que se reflete nas políticas educacionais do país, orientadas para e pelo monolingüismo. Essa orientação é reforçada pela lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020, de 12 de agosto, a qual, no artigo 16º, determina que “o ensino deve ser ministrado em português” (inciso 1). Essa política tem efeitos devastadores para os contextos rurais angolanos, onde a grande maioria da população é falante de línguas angolanas como línguas maternas.

A despeito dessa política educacional orientada para o monolingüismo em língua portuguesa, há orientações internacionais que defendem e propõem o ensino em línguas maternas. Verificam-se, por exemplo, políticas em prol do uso das línguas vernaculares em contextos escolares desde 1953, conforme proposto pela UNESCO no documento *The Use of the Vernacular Languages in Education*. Essa orientação foi posteriormente ampliada e ratificada pelo documento *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education* (UNESCO, 2010). Já a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Angola, 1990) posiciona-se em defesa dos direitos humanos, da igualdade perante à lei e da valorização do papel da família e dos valores tradicionais das comunidades, conforme os artigos 3, 18, 19, 22, 25 e 28, apresentados abaixo:

Todas as pessoas beneficiam de uma total igualdade perante a lei.  
Todas as pessoas têm direito a uma igual protecção da lei (CADHP, 1990, Artigo 3, incisos 1 e 2).

A família é elemento natural e a base da sociedade. Ela deve ser protegida pelo Estado, o qual deverá velar pela sua saúde física e moral.

O Estado tem a obrigação de assistir a família na sua missão de guardião da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade (CADHP, 1990, Artigo 18, incisos 1 e 2).

Todos os povos são iguais, gozam da mesma dignidade e têm os mesmos direitos. Nada poderá justificar a dominação de um povo por outro (CADHP, 1990, Artigo 19).

Todos os povos têm direito ao seu desenvolvimento económico, social e cultural, no estrito respeito da sua liberdade e da sua identidade, e ao gozo igual do património comum da humanidade (CADHP, 1990, Artigo 22, inciso 1).

Os Estados partes da presente Carta têm o dever de promover e de assegurar através do ensino, da educação e da difusão. O respeito dos direitos e liberdades contidas na presente Carta, e de tomar medidas com vista a que estas liberdades e direitos sejam compreendidos assim como as obrigações e deveres correspondentes (CADHP, 1990, Artigo 25).

Cada indivíduo tem o dever de respeitar e de considerar os seus semelhantes sem nenhuma discriminação e de manter com eles relações que permitam promover, salvaguardar e reforçar o respeito e a tolerância recíprocos (CADHP, 1990, Artigo 28).

Percebemos uma dissonância entre as políticas internacionais e as políticas linguístico-educacionais angolanas em prol da igualdade, do respeito e da inclusão. Os esforços empreendidos pela União Africana, por exemplo, pela preservação das línguas e das culturas, são frustrados no contexto angolano, embora o país seja membro da União Africana e tenha ratificado a mencionada carta. O descumprimento das cláusulas não acarreta qualquer punição, pois não existe uma instituição no continente com poder de fiscalização. Entendemos que a consolidação da cidadania linguística passa pelo reconhecimento da realidade sociolinguística do país, um movimento que contribui para romper a herança colonial educacional em contextos africanos: “A rápida aquisição da educação de estilo europeu – em línguas europeias – nas comunidades africanas durante as primeiras décadas da era colonial confirmou o lugar marginalizado das línguas e culturas africanas na nova ordem mundial”<sup>5</sup> (Makoni; Trudell, 2009, p. 37, tradução nossa). Essa valoração ainda persiste no imaginário africano, a exemplo da recusa de muitos pais de que seus filhos e filhas acessem a escolarização em suas línguas africanas (Makoni; Trudell, 2009).

Tendo feito essa breve explanação sobre as legislações e orientações normativas angolanas, africanas e internacionais, abordamos, a seguir, o contexto escolar analisado, com enfoque no papel da família e dos educadores.

A concepção de educação tradicional africana se orienta por uma visão de comunicação intergeracional (Boateng, 1993) que, geralmente, ocorre através do uso das línguas maternas no contexto familiar, configurando uma prática educacional (não-escolar)

---

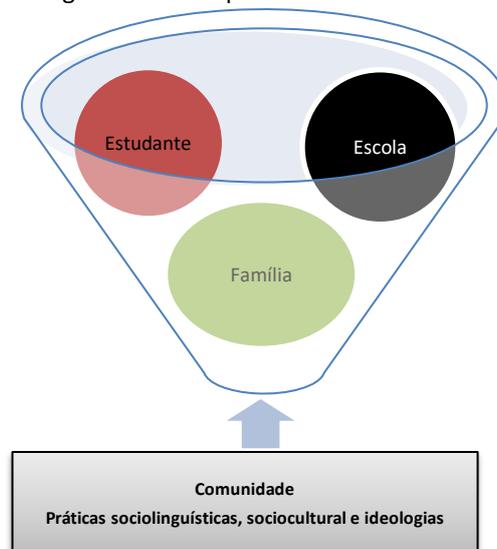
<sup>5</sup> Original: “The swift takeover of European-style education – in European languages – in African communities over the first decades of the colonial era confirmed the marginalized place of African languages and cultures in the new world order”.

multilíngue. Registra-se que, em Angola, a realidade rural é fortemente afetada pela tradição cultural, inclusive a noção de educação tradicional comunitária, caracterizada pelos seguintes elementos, perpassados pelo uso da linguagem na produção e negociação coletiva de sentidos: tem um modelo educativo criado pela comunidade, apresenta ausência de compartimentalização disciplinar, ocorre em todos os lugares e tempos, mistura-se com a vida comunitária, é de responsabilidade de todos/as, é funcional em relação às necessidades locais, fundamenta-se na experimentação, favorece a integração e ocorre de maneira contínua desde a infância até a velhice (Da Silva, 2011; Masandi, 2004). Evidentemente, nem todos esses elementos se espelham na esfera escolar institucional; daí a necessidade de uma ponte entre a escola e a comunidade. Ademais, essa ponte deve considerar que as práticas linguísticas locais são multilíngues e multimodais, rompendo com a ideologia de monolinguismo como referência de escolarização.

Logo, a família se torna um mentor da formação da personalidade do indivíduo muito antes de a escola intervir nessa formação, desempenhando um papel preponderante e insubstituível na conservação dos valores morais, sociais e culturais das pessoas (Imbamba, 2010). Assim, a família deve ser vista como parceira da escola no que tange à formação das crianças e jovens, devendo ser reconhecida como uma instituição legítima e um lugar educacional que complementa a formação: “A família sempre foi o crisol no qual se fundem as experiências mais originais, primeiras e decisiva da configuração da pessoa” (Tchimanda, 2018, p. 13). Ainda sobre o papel da família, a Constituição da República de Angola (2010), no artigo 35, a descreve como o núcleo fundamental da organização da sociedade, sendo objeto de especial atenção do Estado.

Para melhor elucidar como se dá a relação entre escola, família e estudante no contexto angolano, faremos uso de duas figuras: a Figura 1 destaca a centralidade desempenhada pela escola no meio social; já a Figura 2 mostra a colaboração que deve existir entre escola, família e estudante para o alcance dos objetivos pretendidos entre os pares.

Figura 1 – A independência da escola



Fonte: Elaboração própria.

A figura acima elucida o quanto as políticas linguístico-educativas se distanciam da família e do/da estudante, bem como de suas práticas sociolinguísticas e socioculturais ao reverberarem práticas descontextualizadas, seguindo um modelo escolar autônomo e independente do seu entorno. Um exemplo é a utilização massiva da língua portuguesa na escola, impossibilitando a participação dos/as estudantes e dos pais, falantes de outras línguas maternas, no processo de ensino-aprendizagem, conforme sinalizado por Da Silva (2011, p. 26): “Na actualidade, a educação escolar tem sido encarada como estranha à cultura da comunidade onde a escola está implantada. Exemplo disso é a utilização da língua portuguesa no ensino de crianças cuja língua materna é de origem bantu, o que cria dificuldades de aprendizagem”. Outro exemplo inclui o silenciamento e a invisibilização dos saberes que os/as estudantes transportam à escola, especialmente em contextos rurais fortemente afetados por uma cultura de relação com a terra e de autonomia alimentar.

Entendemos que as políticas públicas em prol da língua, da cultura e da educação precisam manifestar um interesse voltado para as particularidades do ensino em área rural, as quais incluem desde as condições de subsistência até o tipo de atividade econômica desenvolvida por esses sujeitos. É importante que os decisores de políticas educativas compreendam o papel relevante da família no contexto rural como agente colaborativo do processo de ensino-aprendizagem, pois os processos educativos incluem a transmissão de valores e práticas culturais que configuram o funcionamento das próprias comunidades (Massanga, 2014; Cabamba, 2019; Tchimanda, 2018), bem como o uso das línguas locais através de uma série de gêneros orais, como mitos, contos, lendas, provérbios, canções, rezas, bênçãos, entre outros (Da Silva, 2011). Assim, concordamos com Tchimanda (2018, p. 14) sobre a relevância da relação família-estudante-escola:

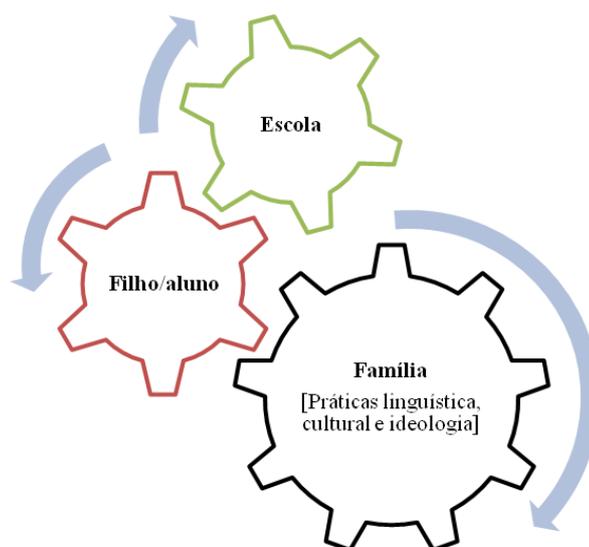
A família e a escola constituem uma “ponte educativa” na medida em que lutam pelos mesmos objetivos. Sem a família, a escola deixa de existir. Daí que deva haver o estabelecimento de relações colaborativas para desenvolver melhor as suas ações educativas. A escola é o espaço social, que vem após a experiência familiar, e oferece o contexto e os meios de socialização secundária.

Sobre a relação que se deve estabelecer entre a família e a escola, Tchimanda (2018, p. 14) reforça que “o ambiente escolar deve oferecer programas adaptados às situações concretas do aluno”. Defendemos que esse cenário só se torna possível se olharmos o ensino na perspectiva da Figura 2, que defende uma interdependência entre os atores e agentes envolvidos na educação. A noção de interdependência é um dos valores africanos tradicionais, que postula que “A interconexão espiritual dos seres humanos é traduzida socialmente de forma que o ser humano não é um indivíduo isolado, mas uma pessoa em sua comunidade. Em outras palavras, uma pessoa é uma pessoa através da comunidade de outras pessoas”<sup>6</sup> (Graham, 2006, p. 309, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> Original: “The interconnectedness of human beings spiritually is translated socially so that the human being is not an isolated individual but a person in his or her community. In other words, a person is a person through the community of other persons”.

Figura 2 – A interdependência do processo de ensino



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 mostra uma concepção de ensino atrelada à noção de família extensa, entendida como uma comunidade formada por pais, filhos, avós e demais parentes residentes no mesmo domicílio ou não. Se a escola descarta essa dimensão, acaba contribuindo para a recusa de uma série de elementos constitutivos das identidades desses sujeitos, como sensações, sonhos, cosmovisões e vivências. Ademais, há processos de produção de sentidos compartilhados pelos sujeitos das comunidades que agregam aprendizagens relevantes para a manutenção e sobrevivência local e que muitas vezes são desconsiderados pela escola. Compreendemos que tais

formas indiretas de produção de sentidos são repositórios de conhecimento que muitas vezes estão em desacordo com as expectativas modernas de letramento escolar, onde se valoriza a máxima do “direto ao ponto”. Em resumo, existem formas africanas de construção de sentido que sempre foram marginalizados através de noções coloniais e mono- de letramento<sup>7</sup> (Ndhlovu; Makalela, 2021, p. 11, tradução nossa).

Assim, a escola precisa pensar as suas políticas atentando para a cultura como elemento de identidade do povo, visto que “as relações entre seres humanos são mediadas e fortificadas pela cultura, pois ela é a identidade do povo” (Cabamba, 2019, p. 5). Ainda sobre a relação entre família e escola, Angelina (2014) considera existir dois enfoques, a saber: enfoque sociológico e enfoque psicológico, conforme descritos a seguir:

Enfoque sociológico: a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação

<sup>7</sup> Original: “These ways of meaning making through indirection are funds of knowledge that often sit at odds with modern school literacy expectations where the maxim of straight to the point is valorised. In brief, there are African ways of meaning making that have always been marginalised through colonial and mono notions of literacy”.

doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Enfoque psicológico: é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência da vida da criança – o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e a sua dinâmica familiar (Angelina, 2014, p. 43).

Entendemos que ambos os enfoques – sociológico e psicológico – contribuem para fundamentar a importância das famílias nos processos de aprendizagem. Ainda, soma-se a isso o fato de que, especialmente no contexto rural pesquisado, “as contribuições das famílias na escola se revestem de tamanha importância no sentido de se mitigar determinadas dificuldades que assolam a escola” (Cabamba, 2019, p. 9).

Após termos abordado as legislações angolanas e as orientações internacionais, bem como o papel da relação entre escola e família nos processos educativos a partir da perspectiva africana, exploramos, a seguir, a dimensão empírica do artigo.

### **Em campo: discursos e valores sobre a educação linguística em um contexto rural**

O recorte da pesquisa empírica<sup>8</sup> que apresentamos aqui mostra resultados prévios de uma cartografia realizada na escola Primária do Nhyobo, localizada na comuna de Tando-Zinze, município de Cabinda, localizado a 45 quilômetros de distância da cidade de Cabinda, cujos habitantes falam a variedade linguística kwakongo. Essa comunidade vive da agricultura de subsistência, da pesca, da caça e do comércio. Os relatos a seguir apresentam observações feitas de duas aulas, de matemática e de língua portuguesa, além de entrevistas feitas com três professores sobre suas experiências em um contexto em que as crianças falam a língua ibinda. Essa língua é falada em toda a extensão da província de Cabinda, comportando sete variedades: kiwoyo, kwakongo, kikitchi, kilinzi, kivili, kiyombe e kisundi (Gomes, 2014). A designação “ibinda” tem motivado inúmeras discussões, uma vez que a sociedade se sente representada pelo uso desse termo, enquanto os políticos preferem usar o termo “fyote”. Contudo, registre-se que o termo “fyote” deriva-se da palavra bantu “nfiote”, que significa o negro, indígena, carregando um valor pejorativo (Poutou, 2022).

Os professores da escola vivem na capital da província e trabalham na comuna. Dois deles pertencem à escola Primária do Nhyobo e o terceiro está filiado à escola de Formação de Professores da mesma comunidade. Buscamos compreender como os professores lidam com a realidade linguística dos alunos e quais as dificuldades dos alunos diante da política linguístico-educativa vigente. As entrevistas tiveram como base um roteiro de quatro questões principais: relato de experiência de professor, participação dos pais no processo de ensino de seus/suas filhos/as, metodologia utilizada para o ensino e proposta de políticas linguísticas para o ensino em contexto rural.

---

<sup>8</sup> Esta pesquisa contou com a aprovação dos gestores locais. As observações foram feitas em outubro de 2021.

Apesar da falta de incentivo de uso das línguas nacionais na lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20, observamos que a prática dos professores da escola Primária do Nhyobo é permeada pelo uso da língua ibinda intercalada com a língua portuguesa, de forma que ambas se fundem, formando um repertório linguístico com fins educacionais, no sentido de um multilinguismo ubuntu, em que nenhuma língua é completa sem a outra (Ndhlovu; Makalela, 2021). Registra-se que esse repertório linguístico transcende a ideia de língua como unidade contável e previamente nomeada, restrita a uma gramática codificada e a um léxico gramatizado; trata-se, antes, de compreender esse repertório de maneira fluida e multimodal, típica do contexto africano multilíngue (Phyak *et al.*, 2023).

O registo feito no diário de campo<sup>9</sup> abaixo permite compreender como esse repertório linguístico ocorre no ambiente escolar, ilustrando os limites da língua portuguesa nos processos de ensino-aprendizagem, o uso da língua ibinda e a transmissão de conteúdos escolares. O primeiro registro retrata a observação do pesquisador e o segundo registro reflete a fala do professor de matemática, atentando para as marcas de oralidade do docente:

A aula teve início com uma expressão em língua ibinda que não conseguimos compreender, nem o que significava. O ibinda de modo intercalado tomava a sala de aula, mas o português aparecia com maior presença. Acompanhamos duas aulas, uma de matemática e a outra de língua portuguesa. A aula de matemática começou com uma expressão em língua local, a língua materna dos alunos. O português, língua da escola em maior escala, não conseguia dar conta do ensino, levando o professor a recorrer ao uso da língua ibinda, devido às inúmeras dificuldades de compreensão do que estava a ser dito. Embora o professor usasse algumas palavras em língua local para facilitar a compreensão dos alunos, ainda era visível a dificuldade em subtrair e somar e em identificar as letras *l* e *m* do alfabeto. No decorrer da aula, uma aluna comercializava doces e havia um exercício de entra e sai da sala, sem qualquer reação por parte do professor. O professor repetia mais de três vezes para ver se os alunos conseguiam entender [...] (Diário de campo, 2021, grifo nosso).

Bela kuyonto bolekutuba – Nós hoje começamos a falar de subtração de número de 0-9 yombuko heeem subtração sumbu quer dizer que botula, tirar, subtrair, botula. Estão a entender? Sim! E nós deixamos tarefa ontem, sabem né!? Sim! Mintondo! Aluno para vir já fazer a tarefa. Quem sabe aqui vem. 1+1 quem sabe? Dois! Esse aqui não é sinal de subtração, esse aqui é mais, botuleeeeeee. Botula é que? Botula kimwene! Então, você tem 2 e vão ter que tirar esses 2, então vai ficar quanto? Zero! Nós não estamos a falar tens 2 e vão mais ter que aumentar 2. Nós não estamos a falar desse aqui, esse aqui não, esse aí já passou mas estamos a falar de subtração benuntubuko benuntubuko, heeeem, botula. Quem sabe 1-1? Zero! Vai fazer. Está certo? Sim! Palma para vossa colega. Quem mais sabe 4-1? Está certo? Sim! Essa é a tarefa. Vocês estão a fazer muita confusão, nós belisi benutuba botula nós kumweka maji botula vocês estão a fazer confusão, nós não queremos aumentar, aumentar, nada. Hoje aqui é tirar, nós queremos tirar. Levanta, fica aqui de lado, vou vos contar uma história, prestem atenção para não fazerem confusão, bekuvansa kuvuvubene... Marcelo ia na casa da Justina pelo caminho, mu nzila ko, mu nzila Marcelo dá comida dele ao Paulo, Paulo tira 6 pães e entrega no Marcelo, Marcelo isakamuyobo

<sup>9</sup> O Diário de Campo serviu para anotações de informações julgadas relevantes para o estudo e que somente a entrevista não permitiria obter. Foram observados: como os professores mediavam a aula, o ambiente em sala de aula (a atenção/desatenção dos alunos), a língua que circundava a sala, o grau de compreensão dos alunos, as condições infraestruturais, a acomodação dos alunos e a metodologia de ensino do professor.

sambwadi, 6 kimampá, ibamuke pão. Yuwyane? Sim! Sima kwango [...] (Diário de campo, 2021).

Percebemos a impossibilidade de se ensinar majoritariamente em língua portuguesa, visto que o repertório linguístico que permeia a escola inclui o uso da língua ibinda. Entendemos que se trata de uma experiência escolar orientada por práticas translíngues, que incluem repertórios complexos – multilíngues e multimodais – de sujeitos bi/multilíngues com fins de estabelecer uma interação comunicativa (Phyak *et al.*, 2023; Lucena; Nascimento, 2016). Fica evidente que o recurso à língua portuguesa para o ensino instala uma pressão nos/as estudantes, dificultando a aprendizagem dos conteúdos, a exemplo do não reconhecimento das letras e do cálculo em uma língua e uma cultura que lhes são alheios. Na nossa observação em sala de aula, um número considerável de estudantes desconhecia as letras *m*, *l*, *d*, *b* e *g*, bem como a realização de cálculos de adição e subtração, levando o professor a recorrer à língua ibinda para esclarecer.

Quando indagados sobre o uso das línguas portuguesa e ibinda em sala de aula, os professores Pango, Baza e Pola<sup>10</sup> revelaram suas concepções e valores sobre a relação entre uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) – orientada pelo multilinguismo – e os processos de aprendizagem. Observa-se que o desconhecimento da língua ibinda pelos professores não impede, contudo, que o processo de negociação dos sentidos, envolvendo a relação estudantes-estudantes-professores e o protagonismo de estudantes, ocorra, conforme descrito nos excertos a seguir:

[...] eu também não falo a língua que eles mais falam, mas com o tempo fui me adaptando. [...] De princípio, quando me apresentei na sala, fui falando português, um dos alunos chamou-me: professora o que estás a dizer a maioria não está a entender. Então, tem alguns alunos que me ajudam também a falar a língua. Por exemplo, quando estamos a escrever e eu vejo uma criança que não está a escrever, se eu disse para ela escrever e ela não entende, então um aluno fala: professora, diz *sonekya*. Já aprendi essa parte, *sonekya* é escrever. Eu chamo a criança, se ela não entende, um aluno diz, professora diz *wiza* [...]. Então as crianças também me ajudam a falar um pouco aquela língua para ajudar na compreensão deles mesmos. Então eu falo português e algumas crianças servem como tradutores (Diário de campo, 2021).

[...] nós sabemos que a população daqui está mais ligada é na língua deles, na língua materna, né que é o fyote. Muitos deles têm dificuldade de falar o português, então durante o tempo em que eu estou a lecionar aqui, nesta mesma comunidade, pude notar que nas aulas muitos deles têm dificuldade em aprender quando o professor só explica somente em português. Sendo sincero, eu não domino essa língua, que é a língua deles materna, eu falo mais é português, não tenho muita prática na língua materna, que é o fyote, né, mas com tudo isso, tenho tido ajuda dos meus estagiários, meus colegas aqui, os estagiários que vêm da escola Magistério, que está aqui na comuna. São eles que têm me ajudado bastante e muitas das vezes também são até os próprios alunos, porque é bem verdade que durante o tempo que estou a trabalhar aqui pude notar que temos alunos muito inteligentes [...]. Por exemplo, há coisas que eu às vezes estou a transmitir em português e noto que têm alunos com dificuldade em compreender aquilo em português. Tenho usado os mesmos

---

<sup>10</sup> Nomes fictícios adotados para fins de preservação da identidade dos entrevistados.

alunos, aqueles que falam muito bem o português e o fyote ao mesmo tempo, a fim de transmitirem ou poderem traduzir aquela explicação que estou a dar em português na língua deles (Diário de campo, 2021).

[...] a transmissão do conhecimento acaba por ser beliscada pelo facto de nós encontrarmos dois mundos diferentes. É normal encontrar. É também recorrente encontrar os alunos a falarem o fyote ou ibinda em casa e no ambiente escolar só falarem o português durante a aula. E mesmo durante a aula há aqueles alunos que ainda se expressam na língua local que é o kikwakongo, língua da família do kikongo, falada naquela área, e isso acaba por beliscar os resultados que nós vamos produzindo nas avaliações. Outra situação, esses problemas de língua não ocorrem só em crianças do ensino primário, até mesmo no ensino médio isso acontece [...]. Para orarem, para falarem com os pastores ou catequistas usam mais a língua local, a língua nacional. Além disso também, mesmo em círculos de amizade você nota que eles falam mais a língua local em relação ao português (Diário de campo, 2021).

Destacamos, nos relatos acima, dois elementos pedagógicos relevantes para a construção de práticas linguísticas inclusivas e sensíveis ao bi/multilinguismo dos/as estudantes: a agentividade distribuída e a colaboração. Enquanto o primeiro diz respeito ao modo como os sentidos são produzidos de maneira recíproca e cooperativa (Canagarajah, 2022), o segundo engloba o processo de avaliação e reorganização das práticas através do uso da linguagem (Magalhães, 2019). Ambos os casos demandam que os/as estudantes assumam riscos, exponham-se e envolvam-se com o processo de produção e de negociação de sentidos. Ao atuarem como “tradutores”, esses/as estudantes assumem agentividade e responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre de maneira colaborativa, compartilhada e multilíngue.

Contrastamos, assim, a riqueza dessa experiência pedagógica multilíngue e colaborativa com a limitação das políticas e práticas linguístico-educativas monolíngues, que acabam avaliando o multilinguismo como sendo um problema, especialmente em um contexto de ensino no qual a escrita do código se torna a referência. Massanga (2014), Bernardo (2018) e Severo *et al.* (2019) defendem que os decisores de políticas linguístico-educativas precisam compreender que a defesa e a concepção de uma escola deve dialogar radicalmente com a realidade multilíngue local e com um currículo que valore essa realidade.

Sobre a relação dos professores e da escola com os pais e a família, vejamos o que os professores relatam quando questionados sobre a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem de seus/suas filhos/as:

Os pais não consultam a escola. Estão despreocupados porque até alguns pais impedem os alunos de vir à escola por questões de trabalho, para ir à lava. Quando orientamos a tarefa, fica muito difícil visto que a maior parte deles são iletrados, não sabem escrever nem ler, então é difícil orientar as tarefas dos alunos. [...] é difícil os pais ajudarem. Também têm muitas dificuldades. Tanto os pais, como as crianças, só falam as línguas locais. O português, eles só falam com a professora. Mesmo na escola, na sala de aula, entre eles, eles não conversam em português, só conversam em língua local (Pango, 2021).

Durante o tempo que estou aqui a lecionar, pude notar que os pais desses meninos aqui nessa comuna, nessa localidade, não se preocupam assim tanto com os estudos

dos seus filhos, como os pais na cidade, porque muitos dos pais, eles vêm no momento de matrícula, mas até agora não sabem a classe que o filho está a fazer. Então isso é mesmo preocupante, muitos dos pais aqui, nessa localidade, estão nessa situação. Ele só sabe que o filho foi na escola, mas não sabe qual é a verdadeira classe que o filho está a fazer, então nota-se uma despreocupação por parte dos pais e encarregados de educação [...]. Eu, por exemplo, dou a tarefa e oriento como esses alunos vão resolver essa tarefa [...]. Se o papá tiver como te explicar, como ajudar na tarefa, o papá vai ajudar. Muitos deles às vezes não têm como ajudar, porque se calhar esse pai não sabe ler, não entende aquilo que a criança está a trazer, então, é complicado (Baza, 2012).

No caso do primeiro ciclo e particularmente o segundo ciclo, muitas das vezes os alunos não fazem e não apresentam os trabalhos, mas também muitos daqueles que fazem os trabalhos não conseguem fazer, portanto, em condições, quase sempre erram. Por quê? Porque tiveram dificuldade de compreensão na aplicação, portanto, do conteúdo. Daí reforçar ainda a necessidade de traduzir sempre para a sua língua local (Pola, 2021).

A declaração dos professores é uma amostra clara da marginalização dos pais na formação de seus/suas filhos/as. Entendemos que a responsabilização e culpabilização dos pais, pelos professores, sobre a falta de participação e desinteresse pela aprendizagem dos/as filhos/as é fruto de uma desarticulação entre a escola e a comunidade. Assim como os/as filhos/as, os pais não são levados a se apropriar da proposta escolar que, geralmente, é orientada por uma política monolíngue e monocultural desconectada da realidade e das necessidades locais. A impossibilidade de auxiliar os/as seus/suas filhos/as na resolução das tarefas escolares, participando efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, leva muitos pais a preferirem conduzi-los/as para a lavra/roça e ao mercado do que para a escola. A escola se mostra, assim, uma ilha linguística e cultural, desarticulada das práticas sociais concretas. Essa situação da relação entre família, estudante e escola coloca em pauta o processo de aprendizagem, pois os pais não têm como ajudar seus/suas filhos/as na realização das tarefas escolares, por falarem uma língua e um discurso que a escola deslegitima. Entendemos que o uso dos recursos linguísticos e culturais de estudantes e da comunidade é central para uma pedagogia orientada para o multilinguismo e a inclusão nesses contextos (Phyak *et al.*, 2023).

Na nossa perspectiva, a preponderância do português, de uma ideologia educacional monolíngue e de uma prática de culpabilização dos pais em contexto rural onde predominam repertórios linguísticos vinculados à língua ibinda é uma amostra do quanto essas ideologias e práticas podem interferir profundamente na co-participação dos pais no processo educacional, bem como na permanência dos/as estudantes na escola. Isso interfere, inclusive, na relação pais-filhos/as em termos de transmissão geracional de saberes e conhecimentos. Com isso, estudantes da área rural passam a ser estereotipados/as como atrasados/as, analfabetos/as, incapazes de aprender ou ignorantes. Reverbera-se, assim, a opressão imposta pelo sistema ideológico do Estado, através de políticas linguístico-educativas que tendem a silenciar as pessoas, tornando-as subalternizadas. Nessa perspectiva, testemunhamos um drama que circunda as pessoas que vivem no meio rural, pois sua língua,

suas habilidades, seus conhecimentos e suas práticas educativas não têm espaço na escola (Calundungo, 2020).

### Palavras finais

De maneira geral, o artigo buscou refletir sobre o lugar do repertório linguístico de estudantes no processo de ensino-aprendizagem em escolas rurais angolanas, com o propósito de contribuir para a descentralização e a pluralização das políticas linguístico-educativas no país. Entendemos que a escola precisa perceber que “os antecedentes culturais das famílias sempre foram um ingrediente faltante tanto no desenvolvimento curricular, quanto nas fases de participação e no aprendizado social e emocional nos programas escolares” (Cabamba, 2019, p. 3). As políticas adotadas pela escola não podem se distanciar da comunidade, sob o risco de interferir na cooperação saudável que deve existir entre seus parceiros, família-aluno. Os efeitos desse distanciamento são conhecidos: abandono escolar, altos níveis de incompreensão dos conteúdos, produção de textos descontextualizados, altas taxas de analfabetismo, reprovação escolar, entre outros.

Compreendemos a necessidade da relação entre escola e família, atentando para uma compreensão de educação mais alargada, que considere as concepções tradicionais, incluindo o papel da transmissão geracional, a importância dos mais velhos, o repertório linguístico-cultural da comunidade, a agentividade distribuída, a colaboração pedagógica e as práticas sociais e de subsistência da própria comunidade. Assim, uma engrenagem com elementos que se inter-relacionam, nos moldes de uma filosofia orientada pela interdependência (Ndhlovu; Makalela, 2021; Graham, 2006), ajudaria a escola a funcionar em parceria. Uma integração na relação entre família, estudante e escola espelharia uma política linguística educacional significativa e a favor da língua ibinda na esfera escolar.

Por fim, alinhamo-nos com uma proposta de descolonização das pedagogias multilíngues, atentas a três elementos (Phyak *et al.*, 2023): (i) uso e valorização dos recursos linguísticos locais e das fontes de saberes da comunidade, como o papel das pessoas mais velhas, das famílias e dos vários gêneros orais nos processos educativos, em detrimento da monopolização do livro didático e da ideologia do monolinguismo; (ii) valorização e potencialização do repertório translíngue dos/as estudantes, ao reconhecer a importância da rede de recursos linguísticos e semióticos envolvidos no processo coletivo de produção e transmissão dos sentidos, em detrimento de uma visão compartimentalizada e segregada de língua (cada língua nomeada em sua caixinha); e (iii) desenvolvimento do senso crítico de estudantes e docentes sobre a relação histórica entre língua e dominação, atentando para os direitos linguísticos de sujeitos e comunidades cujas línguas e identidades foram historicamente minoritizadas.

## Referências

ANGELINA, C. K. *A relação escola – família: um estudo sobre as Representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário do Chivéca em Cabinda/Angola*. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

ANGOLA. *Carta africana dos direitos humanos e dos povos*. Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, 1990. Disponível em: <http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/publicacoes/brochuras/cartaaficana.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ANGOLA. *Constituição da República*. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.

ANGOLA. *Resultados definitivos recenseamento geral da população e habitação – 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2014.

BERNARDO, E. P. J. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BOATENG, F. African traditional education: A tool for intergenerational communication. In: ASANTE, M. K.; ASANTE, K. W. (Eds.). *African culture: The rhythms of unity*. Trenton: Africa World Press, 1993. p. 109-122.

CABAMBA, J. I. O impacto da participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar: um estudo realizado na Escola do I Ciclo Elimabe I em Malanje. *Revista Educação Por Escrito*, v. 10, n. 2, p. 1-25, 2019.

CALUNDUNGO, S. Educação nas zonas rurais. In: NGULUVE, A.; PAXE, I.; FERNANDES, M. (Orgs.). *A lei de Bases do Sistema de Educação: debates e proposições*. Luanda: Literacia, 2020. P. 233-261.

CANAGARAJAH, Suresh. Multilingual pedagogies in neoliberal times: Clearing the terrain and charting the way forward. In: SILVA, K. A. DA; PEREIRA, L. S. M. (Eds.). *Contemporary critical studies in linguistics festschrift for Kanavillil Rajagopalan*. Campinas: Pontes, 2022. p. 41-64.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. (Ed.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

DA SILVA, E. A. Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural. *Revista Angolana de Sociologia*, n. 8, p. 21-34, 2011.

FARDON, R.; FURNISS, G. *African languages, development and the state*. London/New York: Routledge, 1993.

GOMES, S. F. *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português*. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GRAHAM, M. Black Studies and the Social Work Paradigm: Implications of a New Analysis. In: ASANTE, M. K.; KARENGA, M. (Eds.). *Handbook of Black Studies*. Londres: Sage Publications, 2006. p. 204-316.

HLALELE, D. Rural Education in South Africa: Concepts and Practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, v. 5, n. 4, p. 462-469, 2014.

IMBAMBA, J. M. *Uma nova cultura: para mulheres e homens novos*. Luanda: Paulinas, 2010.

KLEIFGEN, J. A.; BOND, G. (Eds.). *The Languages of Africa and the Diaspora Educating for Language Awareness*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 2, p. 17-35, 2019.

MAKONI, S. African languages as European scripts: The shaping of communal memory. In: NUTTALL, S.; COETZEE, C. (Eds.). *Negating the Past: The Making of Memory in South Africa*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 242-248.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, v. 17, n. 1, p. 77-104, 2004.

MAKONI, S.; TRUDELL, B. African Perspectives on Linguistic Diversity: Implications for Language Policy and Education. In: KLEIFGEN, J. A.; BOND, G. (Eds.). *The Languages of Africa and the Diaspora Educating for Language Awareness*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 32-47.

MASANDI, P. K. *Education Traditionnelle*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

MASSANGA, J. P. *Diversidade cultural em Cabinda: Estudo sobre as Identidades e Práticas Culturais dos Bawoio do Yabi*. 2014. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020.

NDHLOVU, F.; MAKALELA, L. *Decolonising Multilingualism in Africa: Recentring Silenced Voices from the Global South*. Londres: Routledge, 2021.

NHAMPOCA, J. Os três C's da África e a desconstrução do rótulo. In: LEITE, I. B.; SEVERO, C. G. (Orgs.). *Kadila: culturas e ambientes – Diálogos Brasil-Angola*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 417-426.

NKAMBULE, T.; BALFOUR, R. J.; PILLAY, G.; MOLETSANE, R. Rurality and rural education: discourses underpinning rurality and rural education research in South African postgraduate education research 1994-2004. *South African Journal of Higher Education*, v. 25, n. 2, p. 341-357, 2011.

PHYAK, P.; SÁNCHEZ, M.; MAKALELA, L.; GARCÍA, O. Decolonizing Multilingual Pedagogies. In: MCKINNEY, C.; MAKOE, P.; ZAVALA, V. (Eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, 2023. p. 223-239.

POUTOU, F. As políticas de integração das línguas (estrangeiras e maternas) no ensino de Angola. *Revista Muteki*, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2022.

SEVERO, C. G.; SASSUCO, P.; BERNARDO, E. P. J. Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como “problema”. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, p. 290-307, 2019.

TCHIMANDA, J. B. *A participação da família no Processo de ensino-aprendizagem: estudo de caso na escola 1º de Agosto na Baía Farta (Benguela, Angola)*. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Departamento de Pós-graduação em Psicologia e educação, Universidade Portucalense, Porto, 2018.

UNESCO. *Education for rural people in Africa*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2006.

UNESCO. *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on Foundations of Education. 8. ed. Paris: UNESCO, 1953.

UNESCO. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*. Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO, 2010.

Recebido em: 26/03/2024.

Aceito em: 29/07/2024.