

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENHO CURRICULAR EM ANGOLA

LINGUISTIC DIVERSITY AND CULTURAL DIVERSITY AND THEIR IMPLICATIONS IN CURRICULUM DESIGN IN ANGOLA

Lusidia Felinone¹

Resumo: A diversidade linguística em Angola é acompanhada por uma diversidade cultural, considerando que a língua reflecte os costumes e tradições dos seus falantes. Se, por um lado, esta heterogeneidade pode ser um factor dinamizador, por outro pode constituir problema, especialmente no domínio do ensino-aprendizagem, dada a tendência para a padronização de programas escolares, sem consideração das desigualdades linguísticas associadas às diferenças socioculturais das várias comunidades de falantes. A prova disso são as várias lacunas em termos de habilidades comunicativas com que nos confrontamos diariamente na actividade docente, o que nos leva a procurar maximizar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes através do desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino que tenham em conta as diferenças culturais, usando como base os pressupostos teóricos de Banks (2014, 2016). Este artigo pretende reflectir sobre a cultura como mediadora na planificação curricular, dado o seu papel na produção de conhecimento. Procurando responder à questão “Em que medida a intersecção entre cultura, identidade e currículo pode servir como factor potenciador para o desenvolvimento curricular no contexto angolano?”, pretendemos, através de pesquisa bibliográfica, demonstrar como aqueles elementos podem servir de pano de fundo para um desenho curricular que responda às expectativas da sociedade.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Currículo.

Abstract: Linguistic diversity in Angola goes together with cultural diversity, considering that language reflects the customs and traditions of its speakers. If, on the one hand, this heterogeneity can be a driving force, on the other it can be a cause of concern, especially in the field of education, given the tendency to standardise syllabuses without taking into account the linguistic discrepancies associated with the socio-cultural differences of the various speaking communities. The result of this is the wide range of deficiencies in terms of communicative skills that we come across on a daily basis in our teaching activity, which leads us to try to maximise students' learning opportunities by developing different teaching strategies that take cultural differences into account, using the theoretical assumptions of Banks (2016) and Moreira and Candau (2008) as a basis. This article aims to reflect on culture as a mediating factor in curriculum planning, considering its role in the process of knowledge production. In an attempt to answer the question ‘To what extent can the intersection between culture, identity and curriculum serve as an enabling factor for curriculum development in the Angolan context?’, we intend, through bibliographical

¹ Universidade Agostinho Neto – Angola. E-mail: lfelimone@gmail.com

research, to demonstrate how these elements can serve as a background for curriculum design that is responsive to the society's expectations.

Key words: Culture. Identity. Curriculum.

Introdução

A situação sociolinguística de Angola é caracterizada por uma grande diversidade linguística, que é acompanhada por uma variedade cultural, uma vez que a língua está vinculada aos costumes e tradições dos seus falantes. Esta heterogeneidade pode ser vista como um factor enriquecedor, dada a riqueza lexical, fonética, semântica etc., que traz para as várias línguas em contato, pois promove o seu desenvolvimento e valorização como símbolo de identidade dos seus falantes. Uma análise ao caso do Português em Angola mostra que, a par do seu estatuto como língua oficial, esta língua está a ganhar um espaço cada vez maior como língua de contato, e mesmo materna de muitos angolanos, dada a grande expansão que se está a registar, tanto nas zonas urbanas como rurais. Esse é um facto que vem sendo referido em diversos estudos e confirmado pelos resultados do último recenseamento geral da população, de 2014, que indica uma proporção de 71,15% de falantes de Português contra os 22,95% da língua nacional que se lhe segue, o Umbundu.

Paralelamente a esta expansão do uso, está também a ocorrer a emergência de uma variedade de Português com traços típicos, que a diferenciam de outras faladas nos demais países onde o Português é usado, que tem sido, também, objecto de uma vasta gama de estudos descritivos sob os mais diversos ângulos (vd. Marques (1983), Mingas (1998, 2000, 2002, etc.), Inverno (2004, 2005; 2007, 2008, 2009; 2011, 2018, etc.), (2005), Zau (2011), Undolo (2014), Soma (2014), Black (2014), Costa (2015), Gaspar (2015), Santos (2018)).

Contudo, se, por um lado, a diversidade linguística e cultural pode ser tomada como um factor potenciador do desenvolvimento linguístico, também pode, por outro lado, ser causa de problemas, especialmente no domínio do ensino, pois os programas escolares estão concebidos para serem aplicados igualmente em todo o país, sem consideração das desigualdades linguísticas associadas às diferenças socioculturais das várias comunidades de falantes. Veja-se a posição de Marques (op. cit.), que criticava o facto de os programas escolares de ensino de Português estarem estruturados de igual modo para todos os falantes, como se todos possuíssem igual domínio de língua, ou Gaspar (2015), que reconhece a existência de um desfasamento entre a realidade sociolinguística do país e as metodologias de ensino de línguas.

Este artigo surge no âmbito de uma prática pedagógica ligada a cadeiras relacionadas com o uso da Língua Portuguesa num contexto multilinguístico e multicultural, e visa refletir sobre estratégias a ter em conta para integrar essa diversidade no desenho de programas e materiais instrucionais de e em Língua Portuguesa no ensino superior em Angola. Recorrendo a algumas obras dentro da extensa bibliografia que aborda a relação entre diversidade linguística e cultural no ensino, procurámos identificar os factores a considerar para que o domínio da Língua Portuguesa seja um factor de integração e não de discriminação por conta do uso de uma variedade não padrão, com traços considerados desviantes em relação à norma oficial. Por isso, baseamo-nos em Banks (2016), que propõe cinco dimensões em que se deve basear a acção educativa para atender às necessidades de diferentes grupos sociais, e Moreira e Candau (2008), que abordam a questão do multiculturalismo em educação, destacando os desafios e factores a ter em conta no âmbito educacional, como questões de identidade cultural, género etc.

Em conformidade com estas posições, assumimos o princípio de que o currículo deve ter em consideração as questões multiculturais e atender às variações linguísticas a fim de permitir o desenvolvimento das diversas competências necessárias aos falantes para um bom desempenho académico. Espera-se, com este artigo, trazer uma contribuição para a discussão sobre estratégias inclusivas voltadas para a consideração das necessidades educacionais de diferentes perfis de estudantes que compõem a sociedade.

Educação Multicultural

Educação multicultural é um conceito cuja origem é atribuída a James Banks, que considera que factores como raça, sexo, religião, classe social e grupo étnico influenciam a aprendizagem e comportamento dos estudantes, pelo que devem ser tomados em consideração na planificação curricular. De uma maneira geral, o sistema educativo está organizado de forma homogénea, em etapas correspondentes a determinados conteúdos e faixas etárias, visando atingir um nível ideal, universal para todos os elementos de um dado sistema educacional. Apesar do desenvolvimento do conceito de ensino baseado em competências, encorajado pelo advento da teoria construtivista em educação, em finais da década de 90, que visava trazer uma mudança para o contexto escolar promovendo a igualdade de oportunidades com vista a combater o insucesso escolar (Felimone, 2007), na prática, o sistema educacional continuou sempre sob a suspeita de não estar a responder satisfatoriamente às necessidades e aspirações da sociedade.

Uma das razões para esta situação parece ser a mudança em termos de visão do mundo, orientada para uma tendência neoliberal, que abriu as portas à globalização, promovendo a busca crescente da produtividade e competitividade, e ao mesmo tempo, a heterogeneidade em vários domínios, como cultura, valores morais, religião, política, orientação sexual etc. Isto representou um grande desafio para a educação, que teve de passar a lidar com a diversidade cada vez maior de raças, grupos étnicos, culturas, línguas, experiências, valores etc. (Banks, 2014, 2016).

Essa constatação leva à necessidade de se reflectir sobre o conceito de currículo, analisando “(...) os discursos sobre conhecimento, poder e cultura, que circulam nesse campo, de forma articulada e conectada ao contexto escolar (...)” (Gabriel, 2008, p. 217), sendo, por isso, responsabilidade dos profissionais da área levar a cabo esta reflexão, conscientes da pressão que a sociedade exerce sobre o sistema educacional, de que eles são parte. Segundo Banks (2014), é necessário avaliar os diferentes níveis que constituem o processo de educação, pois é a partir deles que se deve proceder a reformas com vista à implementação de um sistema de educação multicultural, exigido pela sociedade actual. Estes níveis representam as linhas de orientação a ter em conta para a definição de um sistema educativo que não se baseie em currículos que tenham em conta apenas os conceitos e paradigmas ligados à cultura dominante (Silva, 2016). Trata-se de uma visão que engloba todos os elementos que, de uma forma ou outra, influenciam a planificação e implementação curricular, que incluem o sistema educacional, a comunidade, os factores relacionados com os aprendentes e o pessoal, os processos de aprendizagem, as instalações escolares e todo o conhecimento acumulado mediante o qual se transmite a cultura, entre outros (Offorma, 2016).

Pela sua importância central nesta visão de educação, importa um breve comentário sobre os conceitos de cultura e currículo.

Conceito de Cultura

O trabalho de professores, formadores de professores, pesquisadores, estudantes, pais e outros são profundamente guiados pela cultura e pelo contexto, segundo afirma Milner IV (2010, p. 2), que define cultura como

the implicit and explicit characteristics of a person or group of people – characteristics developed through historic, sociocultural backgrounds, current experiences, knowledge, disposition, skills, and ways of understanding. These characteristics and ways of being are informed by race, ethnicity, history, heritage,

customs, rituals, values, symbols, language, identity, class, region/geography, resources, and gender²

O conceito de cultura abarca diferentes sentidos, desde ideias, crenças, normas, costumes e tradições, comportamentos, gostos e visões do mundo, envolvendo tudo o que pode ser transmitido de uma geração para outra. A língua é, entre todas as variáveis que constituem a cultura, a mais simbólica, na medida em que é através da língua que se exprimem e se transmitem as marcas identitárias que revelam a visão do mundo, o conhecimento partilhado e outros traços que identificam determinada comunidade de falantes. Por esta razão, a língua é um dos factores mais importantes para uma educação multicultural, se não mesmo a mais importante. A ocorrência de uma variedade linguística característica de Angola está associada à diversidade cultural, patente, não ao nível léxico-semânticos e fonológico, mas também morfossintáctico.

Veja-se o seguinte exemplo:

“Me dá só banana”

Esse é um exemplo muitas vezes repetido por Mingas (op. cit.), que demonstra as diferenças morfossintácticas entre a variedade de Português padrão e a usada em Angola. Aqui, o “só” não pode ser entendido como restrição, e nesse caso sinónimo de “apenas”, mas como um adjunto modal de intensidade, usado para reforçar o que foi dito ou como uma expressão de cortesia que acompanha frases imperativas para fazer um pedido ou atenuar uma ordem.

Se baseássemos a análise olhando apenas para aspectos sintácticos, poderíamos interpretar a frase acima como “dá-me só banana e não outra fruta, por exemplo laranja ou banana. Contudo, esta é uma interpretação que dificilmente seria feita por um falante angolano, já que “só” não funciona como advérbio de exclusão, mas, muitas vezes, como equivalente a “por favor”, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

“Fecha só a porta antes de saíres”

“Vem só, ajuda-me aqui”.

Noutros casos, “só” funciona como adjunto modal de intensidade, conforme ilustramos a seguir:

² As características implícitas e explícitas de uma pessoa ou grupo de pessoas – desenvolvidas por meio de antecedentes históricos, socioculturais, experiências actuais, conhecimento, disposição, habilidades e formas de compreensão, sendo estas características e modos de ser influenciados pela raça, etnia, história, herança, costumes, rituais, valores, símbolos, idioma, identidade, classe, região/geografia, recursos e género. (Tradução nossa).

“Come *só*, estamos atrasados”

“Diz *só* o que queres e sai daqui”.

A função deste constituinte aqui é reforçar o sentido do que foi dito, não podendo ser interpretado, mais uma vez, como exclusão. Aqui estamos no domínio da morfossintaxe, pois trata-se de seleccionar para a estrutura sintáctica um elemento de uma categoria diferente da que poderia ocorrer no Português padrão.

No domínio léxico-semântico podemos dar exemplo também bastante conhecido, que é a troca entre *ensaboar* e *enxaguar*. Na variedade padrão, *ensaboar* é “*pôr sabão em alguma coisa*”, mas na falada em Angola, significa precisamente o contrário, que é tirar sabão:

Ajuda-me aqui, enquanto eu ponho sabão, tu *ensaboas* a loiça.

Neste contexto, “ensaboar” é equivalente a “*enxaguar*”

Outro exemplo que mostra diferenças em termos léxico-semânticos é a palavra “*banheira*”, que na variedade padrão designa peça de mobiliário sanitário fixa, usada para banho. Contudo, na variedade usada em Angola, a banheira é um recipiente, geralmente de plástico, usado para diversas finalidades.

*As zungueiras andam todos os dias de **banheira** à cabeça, a vender os seus produtos.*

*Vai buscar a **banheira** para lavar a roupa.*

Para um falante de uma cultura diferente, seria estranho pensar em alguém de banheira à cabeça, deambulando pela cidade, já que, normalmente, essa é uma peça fixa e grande.

No domínio da sintaxe, há também vários estudos que referem o registo de ocorrências que seguem uma ordem diferente da que ocorre no Português padrão, como é o caso da colocação dos pronomes em posição enclítica ou proclítica. O primeiro exemplo acima é um desses casos:

***Me dá** em vez de *dá-me**

***Quem disse-te** em vez de *quem te disse...**

Como já afirmámos, existem vários estudos dedicados à descrição destas características, não sendo nossa pretensão fazer uma listagem exaustiva das várias ocorrências. Estes aspectos foram mencionados apenas para mostrar a existência de uma diversidade linguística, que é muito mais acentuada se considerarmos outros aspectos caracterizadores desta variedade, incluindo calão e gírias ligadas a profissões, bairros e

classes sociais específicos, que fazem com que ela seja uma das marcas identitárias dos angolanos. A nossa experiência de docência em instituições de ensino superior em Angola mostrou que estes e outros aspectos não são sentidos como erros ou desvios à norma, mas marcas de uma angolanidade que é assumida, muitas vezes, com um certo ufanismo, o que significa que, longe de tentar corrigi-los, há que encontrar formas de integrar a sua abordagem dentro dos currículos escolares, como formas de uso da língua diferentes, mas funcionais e perfeitamente aceitáveis naquele contexto discursivo.

Conceito de Currículo

Existem diferentes perspectivas de definição de currículo, como mostra Offorma (2016):

- (i) uma série estruturada de experiências de aprendizagem destinadas à educação dos estudantes;
- (ii) um curso de estudos oferecido na escola para educação dos estudantes, e que os estes buscam para obter um diploma, um certificado ou qualquer outra forma de reconhecimento de estudos;
- (iii) experiências de aprendizagem baseadas na cultura, integradas em cursos ministrados aos estudantes nas escolas;
- (iv) experiências de aprendizagem orientadas para os estudantes, para os objectivos e para a cultura.

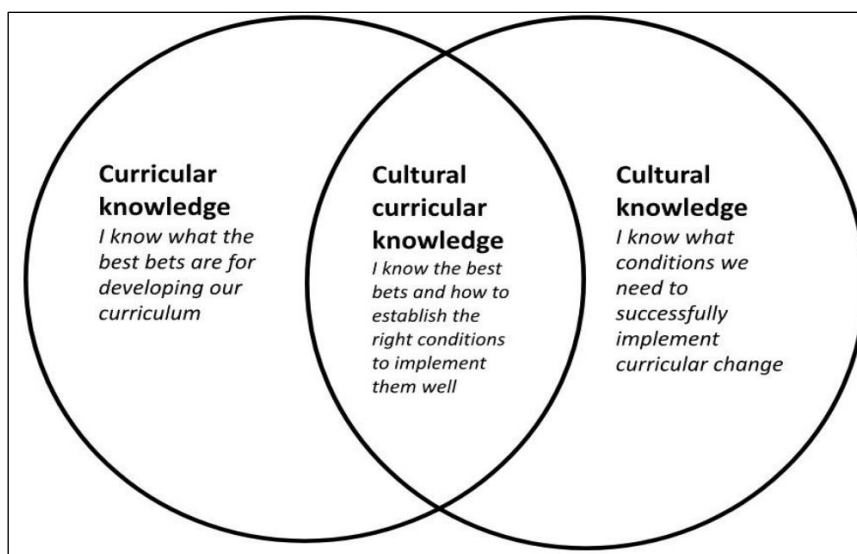
Adoptámos aqui a ideia de Vilar (1994), que considera o currículo um elemento de mediação entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente significativas, e teoria e a prática, sem, contudo, descartar as outras definições apresentadas por Offorma (op. cit.), especialmente as duas últimas, que incluem o elemento cultura, que é o centro da nossa reflexão sobre o currículo. A definição de Vilar parece-nos ser mais abrangente, pois inclui os níveis referidos por Banks (2014, 2016) como factores em que assenta uma proposta de um currículo culturalmente apropriado, significativo para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. Segundo defende este autor, um currículo deste género, que reflecta as diferentes origens e identidades dos estudantes, tem o potencial de promover o envolvimento de todos os actores no processo educativo, valorizando as suas experiências culturais.

A cultura surge, assim, como um fenómeno dinâmico, que está sempre presente em diversas esferas da vida dos indivíduos, orientando as normas, comportamento, interações

com os outros etc., mas também a percepção de si próprio e do outro. Este é um aspecto crucial na questão da variedade de Português usada em Angola, considerando a coexistência de duas normas desta língua, a oficial, pela qual os indivíduos são obrigados a reger-se em situações formais como o ensino, administração, diplomacia, etc., e a que é realmente usada pelos falantes, que, em princípio, estaria reservada para as interações informais, mas que, na verdade, está a impor-se cada vez mais e a invadir todas as esferas de uso da língua, tanto na oralidade como na escrita. É esta variedade que, como afirmámos acima, constitui o factor de identidade cultural de muitos angolanos, e por isso deve ser tida em consideração no desenho de programas escolares, e para a qual pretendemos encontrar estratégias de integração.

A alternativa passa por reconhecer que existe uma lacuna entre o conhecimento que se espera e o que os estudantes apresentam, de facto, que Toshalis (2010) designa por “Identity-Perception Gap” (Lacuna de Identidade-Percepção). Segundo este autor, para alcançar equidade no sistema educativo, os professores devem estar conscientes das percepções e identidades dos outros e, consequentemente, da necessidade de negociar as relações entre diferenças culturais, linguísticas, sexuais, raciais, socioeconómicas etc., que, longe de serem vistas como obstáculo, devem ser tomadas como uma oportunidade para a aprendizagem e compreensão. A figura abaixo, de Sharma (2024), mostra que o conhecimento curricular cultural implica o conhecimento do que constituem as necessidades para o desenvolvimento do currículo, tendo em conta as condições para a sua aplicação no ambiente escolar:

Figura 1: Modelo de Curricular Cultural



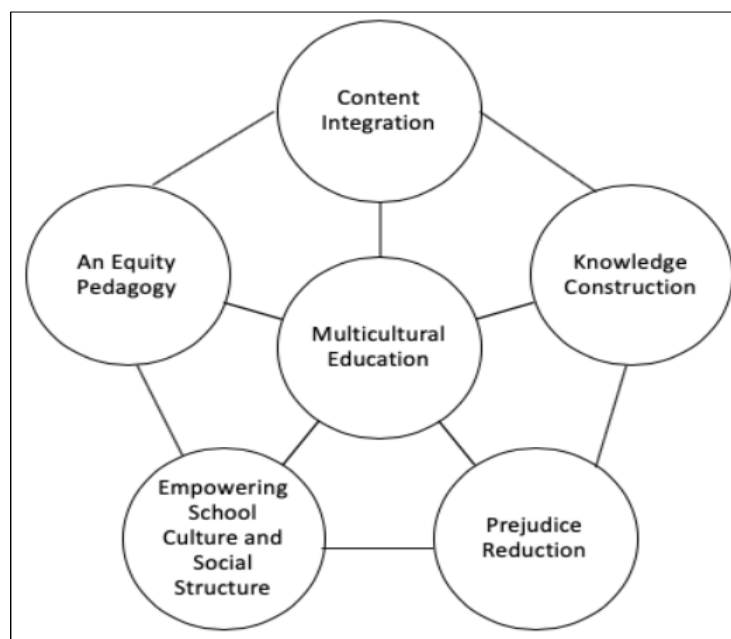
Fonte: Sharma, Lekha, 2024

Segundo Sharma (op. cit.), o desenho de um modelo de currículo culturalmente adequado vai exigir o conhecimento do que é necessário para o desenvolvimento desse currículo em conformidade com as expectativas, o que implica o conhecimento dos factores internos e externos que estão na origem da diversidade cultural, que poderão ter um impacto na planificação curricular.

Integração de Elementos da Cultura na Planificação Curricular

Para responder pergunta que orientou a nossa pesquisa, que é ver em que medida a intersecção entre cultura, identidade e currículo pode servir como factor potenciador para o desenvolvimento curricular no contexto angolano, recorreremos às cinco dimensões propostas por Banks (2014; 2016), apresentadas na Figura 2, que estabelecem alguns princípios³ a seguir para alcançar resultados académicos positivos.

Figura 2: Dimensões da Educação Multicultural



Fonte: Banks, 2011

A integração do conteúdo refere-se à necessidade de os professores promoverem a integração de conteúdos provenientes de diferentes culturas e grupos na sua prática de

³ Os princípios apresentados por Banks (2011) na figura são o de integração do conteúdo, construção do conhecimento, redução de preconceito, promoção de equidade pedagógica e promoção e reestruturação da organização escolar (Tradução nossa).

ensino, a fim de complementar os conteúdos formais do currículo. Esta dimensão mostra até que ponto os professores são capazes de usar exemplos e conteúdos provenientes de diferentes culturas e grupos na sua prática de ensino. Para o nosso estudo, isto implicaria a integração de conteúdos locais, como estruturas e temas próprios, para serem desenvolvidos nas aulas. Por exemplo, referimos atrás que algumas das diferenças entre o Português padrão e a variedade usada em Angola variam ao nível morfossintático, semântico-lexical e fonológico. Assim, ao falar da pronominalização, por exemplo, seria necessário usar exemplos reais e não construções alheias, que pouco dizem aos destinatários, como:

*Quando me trouxeres os sapatos, verei o que posso fazer. => Quando **mos** trouxeres, verei o que posso fazer.*

Uma frase como a segunda, com pronominalização dos objecto directo e indirecto, dificilmente seria usada por um falante angolano, por isso o mais produtivo seria integrar as formas realmente usadas pelos estudantes. Note-se, contudo, que este aspecto coloca problemas em relação à norma, já que muitas das construções típicas são desviantes em relação à variedade padrão. Consideramos que é aqui onde se encontra uma das vantagens de usar um modelo de planificação curricular que tem em conta as questões culturais, por permitir uma integração entre o currículo formal e aspectos locais.

A construção do conhecimento tem a ver com a transformação da estrutura curricular de modo a permitir que os estudantes tenham acesso ao conhecimento através da perspectiva de vários grupos étnicos e culturais. Cada indivíduo interpreta a realidade da sua maneira, com base no seu conhecimento do mundo, em função do qual constrói o conhecimento, que pode colidir com outras formas de acesso ao conhecimento, como no campo académico. Cabe ao professor saber transformar a estrutura curricular para permitir o acesso aos estudantes através da perspectiva de vários grupos étnicos e culturais e fazer com que os estudantes saibam conciliar os diferentes tipos de conhecimento.

Estabelecendo uma relação com o nosso tema de pesquisa, podíamos recorrer ao exemplo da estrutura de texto com base em diferentes géneros discursivos. Segundo Danes (1974), os padrões de organização textual são influenciados por fatores culturais, já que algumas culturas seguem uma estrutura linear na sequenciação dos elementos textuais, outras desenvolvem o texto de forma circular, ou ainda aos avanços e recuos etc. Danes (op. cit.) chegou a esta constatação depois de encontrar uma certa regularidade no modo de progressão do texto de estudantes oriundos de comunidades específicas. Por isso, vemos os

diferentes modos de interpretação e produção textual como um exemplo desta dimensão de Banks (op. cit.).

A redução do preconceito está relacionada com atitudes baseadas em questões raciais e como podem ser modificadas através dos métodos e materiais de ensino. A redução do preconceito é importante na educação multicultural pois significa que o professor deve ser capaz, por meio de materiais e métodos de ensino, de reduzir o preconceito relativamente a outros grupos raciais e étnicos. Aliás, a diversidade significa que há diferença, e esta pode ser um factor de discriminação. Assim, case ao professor conceber acções educativas que reconheçam o outro, e fazer da diferença um factor dinamizador para a aprendizagem.

A promoção da equidade pedagógica ocorre através da modificação das práticas de ensino, o professor deve ser capaz de facilitar o desempenho académico de estudantes provenientes de diferentes origens, raças, culturas, grupos sociais etc. Esta dimensão inclui a promoção de uma participação positiva e a interacção entre o pessoal e os estudantes de todos os grupos étnicos e raciais através da acção do professor, a fim de criar uma cultura escolar que potencie estudantes de diversos grupos.

Por fim, através da promoção e reestruturação da organização escolar, das normas e papéis dos diferentes actores, o professor pode fortalecer da cultura escolar e da estrutura social.

As cinco dimensões de Banks (op. cit.) representam uma alternativa para o desenho de programas em ambientes marcados por qualquer tipo de diversidade, quer linguística ou cultural, quer racial, religiosa ou outra, visando reduzir as discrepâncias daí decorrentes. É verdade que a sua aplicação pode variar conforme a disciplina, mas os exemplos que apresentámos, relacionados com diversidade linguística, podem ser considerados positivos para responder à nossa questão de pesquisa e ultrapassar as críticas correntes sobre o facto de os programas de Português não contemplarem as especificidades dos diferentes grupos de falantes. O uso de uma concepção de currículo multicultural vai ajudar a salvaguardar e respeitar as especificidades e identidades dos falantes.

Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa surge de preocupações decorrentes da nossa prática diária, em que constatámos a existência de diversas lacunas entre os estudantes, que atribuímos à existência de uma diversidade linguística entre as diferentes línguas que coabitam, mas também dentro do Português. Estes problemas não são cobertos pelos programas escolares,

que parecem concebidos para situações mais homogêneas. Assumindo que estas lacunas como um fator dinamizador para uma reflexão sobre as práticas no domínio da planificação escolar, recorreremos a Banks (2014, 2016), cuja teoria nos forneceu as bases para fazer da diversidade uma oportunidade para integrar as questões culturais, sociais, cognitivas e outras na planificação do ensino.

Reconhecemos a dificuldade de os programas abarcarem todas as situações possíveis, dada grande variedade dos contextos escolares, além de, provavelmente, algumas áreas poderem ter mais dificuldade do que outras de aplicar o modelo. Contudo, pensamos que esta é uma contribuição válida em vários sentidos, não só para o desenho de programas e materiais instrucionais, como também para uma actuação ao nível da política linguística, já que a avaliação de necessidades que, inevitavelmente, terá de ser feita para identificar lacunas e áreas de interesse para determinada situação, podem informar os decisores em relação a certas questões, como o estatuto das línguas.

Referências

- ADRIANO, Paulino Soma. *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do Português de Angola – Divergências em relação à norma europeia*. Tese de Doutorado. (U.É.), 2014.
- BANKS, James. *An Introduction to Multicultural Education*, 5th Ed., Seattle, Pearson. 2014. *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, 6th Ed. New York and London, Routledge. 2016.
- BLACK, Carla Marisa Faria. *Proposta de um Dicionário Virtual do Português de Angola Como Ferramenta de Análise Vocabular de Textos Literários Angolanos*. Dissertação de Mestrado. (UA), 2014.
- COSTA, Teresa Manuela C. J. *Umbundismos no Português de Angola – Proposta de um dicionário de umbundismos*. Tese de Doutorado. (UNL), 2015.
- DANES, F. Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. In DANES, F. (Ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective*. De Gruyter Mouton. 1974
- FELIMONE, Lusidia. *Competência Comunicativa para Tradução*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional (UEM), 2007.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, São Paulo: Editora Vozes. 2008.

GASPAR, Sofia Isabel Neves Fernandes. *A Língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma Metodologia de Língua Segunda*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira (UNL), 2015.

_____. *Sobre competência comunicativa*. Paris: Gallimard: 1984.

INVERNO, Liliana. Português vernáculo do Brasil e Português vernáculo de Angola: reestruturação parcial versus mudança linguística. *Actas del Encuentro IV ACB LPE*. Iberoamericana: Vervuert. 2004, p. 201-213.

_____. *Angola's Transition to Vernacular Portuguese*. Dissertação de Mestrado. (UC), 2005.

_____. Transição de Angola para o português vernáculo: uma história sociolinguística. In: TORGAL, Luís Reis (Coord.). *Comunidades Imaginadas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2008.

_____. A transição de Angola para o Português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In: CARVALHO, Ana M. (Org.). *Português em Contato* (pp. 87-106). Madrid, Frankfurt: Iberoamericana: Vervuert. 2009.

_____. *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax: evidence from Dundo*. Tese de Doutorado. (UC), 2011.

_____. Contato linguístico em Angola; Retrospectiva e Perspectivas para uma política linguística. In: PINTO, Feytor & MELO-PFEIFER, Sílvia (Coord.). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel. 2018.

MINGAS, Amélia A. O Português em Angola: Reflexões. *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Vol. 1. Macau, 1998.

_____. *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Caxinde, Editora e Livraria. 2000

_____. Ensino da Língua Portuguesa no Contexto de Angola. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Org.). *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri. 2002.

MILNER IV, H. Richard (ed.). *Culture, Curriculum, and Identity in Education*. New York: Palgrave, Macmillan. 2010.

MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, São Paulo: Editora Vozes. 2008
OFFORMA, Grace Chibiko. Integrating Components of Culture in Curriculum Planning. *International Journal of Curriculum and instruction*, v.8, n.1, 2016.

SHARMA, Lekha, Culture as a catalyst for curricular development. *Impact Journal*, Fevereiro 2024.

SILVA, Celestina Maria Gomes. *Mapeando Práticas Pedagógicas em Contextos de Diversidade*. Tese de Doutorado. Doutoramento em Educação, Especialidade de Educação e Interculturalidade (UA), 2016.

TOSHALIS, Eric. The Identity-Perception Gap – Teachers Confronting the Difference between Who They (Think They) Are and How They Are perceived by Students. In: MILNER IV, H. Richard (ed.). *Culture, Curriculum, and Identity in Education*. New York: Palgrave, Macmillan. 2010.

VILAR, A. Matos. *Currículo e Ensino – para uma Prática Teórica*. Porto: Edições ASA. 1994.

UNDOLO, Márcio. *Caracterização da Norma do Português em Angola*. Tese de Doutorado. (UÉ). 2014.

_____. A Norma do Português em Angola – Subsídios para o seu Estudo. Bengo, ESP. 2015

ZAU, Domingos Gabriel Dele. *A Língua Portuguesa em Angola – Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Tese de Doutorado (UC), 2011.