

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS**

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



**O PERFIL LINGUÍSTICO E COMUNICATIVO DOS ALUNOS DA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “GARCIA NETO”
(LUANDA - ANGOLA)**

CONCEIÇÃO GARCIA NETO

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS-
LE/L2

LISBOA

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

**O PERFIL LINGUÍSTICO E COMUNICATIVO DOS ALUNOS DA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “GARCIA NETO”
(LUANDA-ANGOLA)**

CONCEIÇÃO GARCIA NETO

Dissertação orientada pela

Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso
&
Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
(Língua Segunda/Língua Estrangeira)
2009

ÍNDICE	I
Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Lista de Abreviaturas.....	v
Lista de Gráficos.....	vi
Lista de Quadros.....	vii
Mapa.....	viii

INTRODUÇÃO..... 1

1. Introdução.....	1
2. Definição do objecto de estudo.....	4
3. Metodologia de investigação.....	5
4. Fundamentação teórica.....	7
5. Organização do trabalho.....	10

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA..... 11

1. O português e sua relação com as línguas autóctones.....	12
2. As línguas locais de origem <i>bantu</i> e não <i>bantu</i>	17
2.1. Características gerais das línguas <i>bantu</i>	25
2.1.1. Características específicas.....	29
2.2. Características gerais das línguas não <i>bantu</i>	31

2.2.1. Características específicas.....	31
3. Aspectos sociolinguísticos.....	32
4. Breve abordagem metodológica.....	35

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	38
--	----

1. Caracterização da situação geral.....	39
2. Formação básica.....	41
3. Formação média.....	43
4. Formação superior.....	45
5. Cooperação internacional.....	46

CAPÍTULO III

BREVE APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: O CASO DO PÚBLICO APRENDENTE DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “GARCIA NETO”.....	50
--	----

1. Perfil do público aprendente e análise de características gerais.....	52
1.1. Análise de dados e resultados do inquérito.....	53
2. Língua materna.....	68
3. Língua segunda.....	76
4. Língua estrangeira.....	79
5. As competências do utilizador/aprendente.....	83
5.1. Competências gerais.....	84
5.2. Competências comunicativas.....	86
5.2.1. Competência gramatical ou linguística.....	88

5.2.1.a) Competência linguística.....	88
5.2.1.b) Competência gramatical.....	91
5.3. Competência sociolinguística.....	92
5.4. Competência discursiva.....	94
5.5. Competência estratégica.....	95

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PLANOS CURRICULARES DAS CLASSES: 10 ^a ; 11 ^a ; 12 ^a E 13 ^a	96
--	----

1. Currículo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário – reforma educativa.....	97
2. Estrutura curricular da formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário.....	100
3. Os programas de especialidade:	103
3.1. Programa de língua portuguesa 10. ^a , 11. ^a , 12. ^a e 13. ^a classe.....	103
3.2. Programa de introdução às literaturas em português 10. ^a , 11. ^a e 12. ^a classe.....	108
5. Conclusões.....	112
6. Bibliografia.....	117

ANEXOS

Anexo I – Inquérito aplicado aos alunos do curso de português da Escola de Formação de Professores Garcia Neto.....	134
Anexo II – Testes de língua portuguesa (produção-escrita) realizados pelos alunos.....	135
Anexo III – Diário da República de Angola: Órgão oficial da República de Angola, de segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001, I Série-N.º 65.....	136
Anexo IV – Currículo de Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário-Reforma Educativa, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.....	137
Anexo V – Programa de Língua Portuguesa, Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário 10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª classes-Instituto Médio Normal (Formação Profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.....	138
Anexo VI – Programa de Introdução às Literaturas em Português, Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário 10.ª, 11.ª e 12.ª classes-Instituto Médio Normal (Formação Profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.....	139

Resumo

A existência da língua portuguesa, em Angola, ocorre numa sociedade caracterizada por uma forte estratificação linguística. Ela partilha o mesmo espaço sociológico com outros idiomas geneticamente distintos, entre eles o *kimbundu*, *umbundu*, *kikongo*, *ngangela*, *cokwe*, *kwanhama* e *fiote*, pertencentes à família linguística *bantu*, além dos outros idiomas como o *vátwa* e o *khoisan*, da família não *bantu*, o que o torna Angola um país multilingue. Esta situação sociolinguística coloca um sério desafio ao ensino em geral, e ao ensino da língua portuguesa em particular.

Estudos realizados sobre a avaliação do Sistema Nacional de Educação, concretamente sobre a competência linguística e comunicativa dos alunos do 2.º ciclo do ensino secundário, têm revelado que a maior parte dos alunos até ao final do curso não consegue atingir as competências básicas pré-definidas para o final deste nível. Como causas, têm sido (são) apontados: (i) o baixo nível de formação dos professores, (ii) o facto da elaboração dos programas não ter sido antecedida por um levantamento das áreas problemáticas no processo de ensino/aprendizagem, (iii) as aulas de língua portuguesa quanto ao conteúdo e a metodologia e (iv) o fenómeno da interferência linguística.

Assim, conscientes das implicações negativas que a falta de acompanhamento desta situação pode (possa) acarretar, toda a análise empreendida neste estudo tem como objectivo persuadir os responsáveis educativos na tomada de decisões que possam responder às exigências que, nestas circunstâncias, impõe o processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, língua materna, língua segunda, língua portuguesa, formação de professores, línguas autóctones, competências.

Abstract

The existence of the Portuguese language in Angola take place in a society characterized by a strong linguistic stratification. It shares the same ground with the other sociological genetically distinct idioms like *Kimbundu, Umbundu, Kikongo, ngangela, cokwe, kwanhama* and *fiote* belonging to bantu linguistic family, besides to other idioms like *khoisan* and *vátwa*, that are not from Bantu family, which makes a multilingue country. This sociolinguistic brings up a serious challenge for education in general and particularly for the Portuguese language teaching.

Studies about assessment in the national education system, concretely about the linguistic and communicative competence of the secondary level students have revealed that the majority of the students do not achieve until the end to the academic year the basic competence pre-defined for this level. The causes for that are: (i) teachers' low formation level, (ii) due to the fact that school programs are not designed based on research of real problems in some of key areas in the learning/teaching, (iii) Portuguese lessons in terms of content and methodology, (iv) the linguistic interference.

Therefore, being aware of the negative implication it may cause, every analysis undertaken aims to persuade the responsible of educational to make decision that can meet real demands in that, present circumstances, demands in the language teaching/learning.

Key-words: teaching/learning, mother tongue, second language, portuguese language, teachers' training (formation), native language, competences.

Dedicatória

À
Pequena
Alice Firmínia Garcia Neto

Agradecimentos

A todos os que me apoiaram na efectivação deste trabalho e em particular à Fundação Calouste Gulbenkian pela concessão da bolsa e à Tecproeng (Lisboa) na pessoa do Sr. Eng.º Carlos Catana pela cedência de material e apoio financeiro, o meu muito obrigado.

«Nga Sakidila»

Lista de Abreviaturas

- QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino no Estrangeiro
- LP - Língua portuguesa
- QECCR - Quadro Europeu Comum de Referência
- LM - Língua materna
- LNМ - Língua não materna
- LS / L2 - Língua segunda
- PLS / PL2 - Português língua segunda
- LE - Língua estrangeira
- PLE - Português língua estrangeira
- G. - Gráfico
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation*)
- ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação
- IMN - Instituto Médio Normal
- INEF - Instituto Normal de Educação Física
- INFAC - Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural
- UAN - Universidade Agostinho Neto
- BM - Banco Mundial
- EU - União Europeia
- BAD - Banco Africano de Desenvolvimento
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)

- ADPP - Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
- DW - Human Settlements Development Workshop
- ADRA - Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente
- MED - Ministério da Educação
- ONG - Organização não governamental
- INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- ILNA - Instituto de Línguas Nacionais.

Lista de Gráficos

I – Quando fala português utiliza elementos das línguas locais?.....	13
II – Concorda com a implementação das línguas <i>bantu</i> e não <i>bantu</i> no ensino?.....	23
III – Distribuição dos aprendentes por sexo.....	54
IV – Distribuição dos aprendentes por faixa etária.....	55
V – Distribuição dos aprendentes por classe.....	56
VI – Conhecimento de línguas estrangeiras por % de alunos.....	57
VII – Tempo de aprendizagem das línguas estrangeiras.....	58
VIII – Local de aprendizagem das línguas estrangeiras.....	59
IX – Na sua opinião, para aprender uma língua é indispensável.....	60
X – O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua.....	61
XI – Para aprender o português, é indispensável estudar:.....	62
XII – Frequentou alguma classe sem aulas de língua portuguesa.....	63
XIII – Recursos utilizados na aprendizagem do português.....	64
XIV – Como tem sido seu desempenho na disciplina de português.....	65
XV – Qualidades da língua portuguesa.....	66
XVI – Outras características atribuídas à língua portuguesa.....	67
XVII – Distribuição da utilização de outra língua que não seja o português.....	68
XVIII – Conhecimento das línguas locais de origem <i>bantu</i> e não <i>bantu</i> por % de alunos.....	72
XIX – Local de aprendizagem das línguas autóctones.....	73
XX – Usa alguma língua local para comunicar, por escrito.....	74
XXI – Contexto de utilização do português.....	82
XXII – Desde quando estuda português?.....	105
XXIII – Como tem sido seu desempenho na disciplina de literatura.....	109

Lista de Quadros

I – Empréstimo lexical (línguas locais).....	14
II – Empréstimo lexical (Língua portuguesa).....	15
III – Vocábulo das línguas locais utilizados pelos inquiridos.....	16
IV – Grupos etnolinguísticos <i>bantu</i> de Angola e suas respectivas línguas.....	19
V – Etnias primitivas não <i>bantu</i> representadas em Angola.....	20
VI – Línguas não <i>bantu</i> faladas em Angola.....	20
VII – Escrita das línguas locais.....	22
VIII – Línguas <i>bantu</i> -características gerais (exemplo 1).....	26
IX – Exemplo 2.....	27
X – Exemplo 3.....	27
XI – Exemplo 4.....	28
XII – Exemplo 5.....	28
XIII – Exemplo 6.....	28
XIV – Exemplo 7.....	28
XV – Línguas <i>bantu</i> -características específicas (exemplo 8).....	29
XVI – Exemplo 9.....	30
XVII – Exemplo 10.....	30
XVIII – Exemplo 11.....	30
XIX – Dados estatísticos – Alunos formados (2003-2007).....	49
XX – Distribuição dos alunos por classes.....	50
XXI – Plano de estudo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário.....	98/99

Mapa

I – Mapa dos grupos etnolinguísticos de Angola.....	18
---	----

INTRODUÇÃO

1. Introdução

O ensino da língua portuguesa no estrangeiro, ao longo dos anos, desenvolveu-se em diversos contextos, geográficos, culturais e institucionais, designadamente: o ensino de língua e cultura a falantes de português, o ensino de língua a crianças falantes de outras línguas, o ensino de língua e cultura em cursos da iniciativa das comunidades portuguesas e suas associações, o ensino de língua e cultura em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento, o apoio curricular em casos de emigração recente, o ensino bilingue a título experimental, o ensino da língua portuguesa aos falantes de outras línguas de países de língua oficial portuguesa e o ensino da língua portuguesa nos países da África subsahariana QuaREPE (2001:2).

Assim sendo, esta diversidade de contextos, particularmente a que se refere ao ensino da língua portuguesa aos falantes de outras línguas de países de língua oficial portuguesa, como é o caso de Angola, despertou-nos o interesse em reflectir sobre *o perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto”*, quanto à capacitação científica, por se tratarem, após o final da formação de quatro anos, de professores de língua portuguesa para a 7^a, 8^a e 9 classes.

Participando na docência na Escola de Formação nº 3031 “Garcia Neto”, há vários anos, como docente de língua portuguesa e acompanhante de práticas pedagógicas para o ensino do português, a nossa maior preocupação é assegurar uma formação de qualidade que seja capaz de ultrapassar determinadas situações que se têm registado. Como, por exemplo, o surgimento de um sistema de fossilização devido à

improdutividade do processo didático-pedagógico e que, segundo António Fernandes da Costa (2002:172) leva à conclusão que:

«Essas linguagens não passam de um sistema de intercomunicação híbrido ou daquilo que podemos designar por uma variante linguística transitória, susceptível de reverter-se, sem dúvida, numa variante sem estabilidade, perante uma aprendizagem bem sucedida do português».

Somos de opinião que as aulas de língua portuguesa têm sido repetitivas, quanto ao conteúdo e metodologia, desde os primeiros níveis de ensino até ao ensino pré-universitário e médio profissional, provocando nos alunos a falta de interesse e de motivação e, por fim, o insucesso escolar, pois o maior índice de reprovação tem-se verificado na disciplina de língua portuguesa, no decorrer de todo o curso, já que, o nosso grupo alvo, que normalmente começa na classe inicial de formação, a 10^a classe, com 50 a 52 alunos, e termina com 13 a 15 alunos, na 13^a classe.

Nesta perspectiva, pretendemos compreender:

(i) o porquê da fraca competência linguística e comunicativa dos alunos (à saída) no final da formação;

(ii) verificar se existe uma articulação nos programas de língua portuguesa das classes correspondentes ao curso;

(iii) ver se existe uma abordagem intercultural nos conteúdos programáticos das disciplinas de especialidade, nomeadamente língua portuguesa e introdução às literaturas em português;

(iv) ver se as línguas locais dificultam a aprendizagem no âmbito da disciplina de língua portuguesa;

(v) saber o nível dos professores/formadores quanto à formação, desde a inicial à contínua, caso exista;

(vi) comprovar se os planos curriculares/programas de ensino estão adequados ao público aprendente ou se devem ser modificados em função dos mesmos.

Para a realização deste trabalho recorreremos à Escola de Formação de Professores nº 3031 “Garcia Neto”, a funcionar em Luanda-Angola, vocacionada para a formação de professores nas especialidades de português, inglês, francês, geografia-história, biologia-química e matemática-física, correspondente ao ensino técnico-profissional, com um período de formação de quatro anos, 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classes.

O *corpus* seleccionado para a efectivação daquilo a que nos propusemos, para além dos inquéritos destinados ao público aprendente e dos testes realizados de língua portuguesa (produção escrita), inclui ainda documentos elaborados pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação-Ministério da Educação, entre eles:

1. Programas de língua portuguesa;
2. Programas de introdução às literaturas em português;
3. O currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (reforma-curricular), de 2003;
4. Diário da República – Órgão Oficial da República de Angola, I série n.º 65, de 31 de Dezembro de 2001.

2. Definição do objecto de estudo

O índice de reprovação escolar no decorrer do curso de formação de professores de Língua Portuguesa para o 1.º ciclo na escola Garcia Neto, o fraco desempenho comunicativo e as interferências linguísticas ocorridas nos discursos quer orais quer escritos¹, motivou-nos a optar pela pesquisa da problemática a que nos propusemos.

Numa sociedade em que a prática da investigação se encontra numa fase embrionária, mormente em ciências sociais, apesar de já existirem alguns estudos de autores como: António Fernando da Costa, Amélia Mingas, Irene Guerra Marques, Zavoni Ntongo, Pedro Peterson, Carlinhos Zassala, Helena Miguel, João Fernandes e tantos outros, reconhecendo que as opções educativas condicionam o desenvolvimento das sociedades humanas, decidimos perscrutar um pouco mais no tema em questão, de forma a ajudarmos a sensibilizar as entidades e a sociedade angolana para a premência de um investimento incisivo e eficaz neste sector.

Privilegiamos este grupo do curso de português, por razões já evocadas anteriormente, isto é, por ser nossa área de formação e de trabalho e por se tratar de futuros professores de língua portuguesa e que no desempenho das suas funções terão a seu cargo alunos acabados de sair do ensino primário, num sistema educativo em que escasseiam especialistas, um número elevado de professores com fraca ou sem preparação científica, pedagógica e didáctica, sem possibilidades de formação contínua², compromete o objectivo pretendido. A questão da formação é fundamental. Como refere Grosso (2006), o ensino da língua hoje deixou de ser uma profissão simples e de sentido único, como acontecia há anos, quando o professor precisava

¹ Cfr. anexo trabalho realizados pelos alunos no ano lectivo 2006/2007.

² Assunto abordado de forma detalhada no II capítulo deste trabalho sobre a formação de professores em Angola.

apenas do manual baseado num método específico. Actualmente, a teoria e a prática constituem-se como percursos paralelos e cada vez mais interactivos. A par deste pressuposto, numa altura em que as teorias de aprendizagem das línguas estrangeiras são amplamente divulgadas e em que as relativas ao ensino da língua segunda ganham forma e têm possibilitado resultados significativos, e a problemática da integração das línguas maternas (línguas locais) nas escolas tem despertado muito interesse, aconselha-se a revisão do sistema de ensino angolano.

Independentemente dos motivos que estiveram na base de novos modelos/métodos de ensino das línguas estrangeiras³, certo é que, cada vez mais, a língua materna tem ganhado mais importância no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo a partir da década de setenta.

Por isso, a par da contextualização linguística do país, da caracterização do seu sistema educativo, detivemo-nos na necessidade da implementação efectiva do ensino do português como língua segunda em Angola, visando um melhor domínio deste sistema linguístico por parte dos estudantes.

3. Metodologia de investigação

Num trabalho de investigação científica, sobretudo na área de ensino, pode recorrer-se a vários métodos, dependendo da área da pesquisa e das suas características. Baseando-nos em Carmo e Ferreira (1998:178), o método que aplicámos nesta dissertação cruza o quantitativo e o qualitativo, associando, em muitos momentos do trabalho, algumas características dos dois, em função daquilo que entendemos ser o melhor para o desenvolvimento do assunto em análise, por um lado e, por outro,

³ Desde os primeiros tempos, ora por questões económicas ora por questões políticas ou militares, muitos países investiram nos diferentes modelos de ensino das respectivas línguas que, em muitos casos, acabaram por ser designados de métodos.

com a finalidade de chamar a atenção para aspectos que consideramos pertinentes.

A nossa experiência profissional, como professor de língua portuguesa ao longo de 5 anos na escola Garcia Neto, permitiu-nos desenvolver a investigação de acordo com o seguinte procedimento:

- **fazer uma observação participante** – esta forma de recolha de dados realizada durante as aulas de língua portuguesa nos anos lectivos de 2004, 2005 e 2007, ajudou-nos na aquisição de meios (testes realizados pelos alunos. Cfr. em anexo II) e de um conjunto de informações que facilitaram a compreensão das insuficiências/interferências⁴ linguísticas por que passavam os alunos. Embora não nos tenha sido possível efectuar um acompanhamento mais pormenorizado destes aprendentes, pelo factor tempo e nem tão pouco fazer uma análise conjunta da problemática com os demais professores de língua portuguesa para melhor conhecer a realidade.

- **Realização de inquérito aos alunos** – através de questionário, procurámos indagá-los sobre:

- a) o grau de satisfação dos alunos perante a perspectiva da inclusão das línguas locais no sistema de ensino angolano;
- b) o uso das línguas locais e em que domínios de utilização, mediante a proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: público, privado, profissional ou educativo⁵;
- c) o desempenho nas disciplinas de língua portuguesa e introdução às literaturas em português;
- d) o tempo e os recursos utilizados na aprendizagem da língua portuguesa;
- e) a opinião e sentimento em relação à língua portuguesa.

⁴ Para uma melhor compreensão, ver capítulo III, “Breve apresentação da problemática em Angola: o caso do público aprendente da escola Garcia Neto.

⁵ QEQR, pp. 75-76.

- **Recolha e análise bibliográfica** – neste tipo de recolha, fizemos um levantamento exaustivo de obras didáticas e de especialistas, bem como de artigos publicados sobre a temática, quer nas revistas periódicas, quer na Internet, a qual é hoje, sem contestação possível, um meio poderoso de acesso à informação. Sabemos, contudo, que neste circuito se encontra de tudo – o bom, o mais ou menos e o mau. Conscientes desses perigos, esperamos ter feito as opções certas para as exigências deste tipo de trabalho.

4. Fundamentação teórica

A área de ensino-aprendizagem das línguas tem despertado o interesse dos estudiosos ao longo dos tempos. Várias teorias sobre a natureza da linguagem e sua aquisição mobilizaram métodos diferentes. As diversas correntes, tradicionalista, estruturalista e behaviorista, privilegiavam a forma em detrimento do uso. Só mais tarde, com as teorias mentalistas e, nomeadamente, com as dos sociolinguistas, a atenção a este último vingaria no ensino das línguas. Para efectivação deste trabalho, no decorrer da pesquisa bibliográfica, averiguámos que muitos são os estudiosos que se dedicam ao estudo do ensino do português como língua segunda⁶, entre eles podemos encontrar alguns angolanos, como Helena Miguel (2003), Mingas (2002), Costa (2002), Marques (1985) os quais chegaram a conclusão que a forma como é tratada a LP, em África, nomeadamente nas ex-colónias portuguesas, em particular em Angola, do ponto de vista do ensino não satisfaz as necessidades do processo de ensino/aprendizagem, inadequação que provoca a fraca competência linguística e comunicativa dos

⁶ A este propósito vejam-se Grosso (2005), Mateus (2002) Ança (1999b), Leiria (1999), Frias (1992) e Casteleiro (1988).

aprendentes e o maior índice de reprovação na disciplina de LP que se vem registando.

A problemática da situação linguística em Angola, sobretudo da criança do meio rural ou proveniente deste, cuja língua materna se situa num *continuum* linguístico entre a língua local (*bantu* ou não *bantu*) e o português é complexa: para essas crianças, o primeiro contacto com LP dá-se no curso de Iniciação ou 1.^a classe (classes iniciais do ensino primário), complexidade do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no país de que se deu conta o trabalho de Irene Marques (1985:11-15). As insuficiências e debilidades reinantes no sector da educação, reconhecidas por todos, têm de ser convertidas em acção, no sentido de se equacionar a questão do papel da língua materna no ensino. A propósito da necessidade de se proporcionar à criança um ensino através da sua LM, Mingas (2002:27) salienta o seguinte:

«Se considerarmos que a melhor educação a fornecer a uma criança é feita na língua que ela melhor compreende, ou seja a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas, é de reconhecer que a prática de um ensino que assente na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escola poderá não só provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas».

Assim, a necessidade de um ensino que respeite a realidade linguística do meio onde está inserido o aprendente, aparece como a condição essencial para que haja sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

A utilização da língua materna é considerada um instrumento que melhor serve à criança para exteriorizar sentimentos, ao mesmo tempo que a ajuda a amadurecer e a progredir. Esta função é confiada à escola, de

acordo com a Ançã (2005:39), ao considerar que a mesma deve conhecer a biografia linguística do aprendente maximizando o seu repertório na aprendizagem do português e de outras línguas em geral, uma vez que tudo o que se aprendeu/viveu numa língua materna é impossível apagar e esta funcionará sempre como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender.

Com efeito, para estes estudiosos, só um ensino contextualizado pode tirar o ensino angolano do fosso em que se encontra. E esse ensino contextualizado significa ensino em função das realidades linguísticas, económicas e sociais do país, levando a uma redefinição do estatuto das línguas em presença que culminaria com a integração das línguas locais no sistema de ensino angolano ao lado do português.

Entretanto, em relação ao contexto em estudo, apesar da necessidade de se ter conta a língua materna dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, não somos apologistas de que o ensino da língua nativa tenha de ser necessariamente obrigatório, mas sim de que estes sistemas linguísticos mereçam sobreviver e sejam apoiados, para sua ampla promoção e divulgação como acontece com a LP, atendendo a que a marcação das fronteiras entre a língua materna e a língua segunda é extremamente importante e indispensável, porque é facilitadora de todo o processo didático-pedagógico, contribuindo para anulação de muitos constrangimentos de ordem psicolinguística.

5. Organização do trabalho

O capítulo I refere-se ao ensino da língua portuguesa em Angola e é constituído por três partes. A primeira parte diz respeito à situação linguística do país. Na segunda e terceira partes apresentaremos aspectos sociolinguísticos e uma resenha metodológica em relação ao ensino do português.

No capítulo II tratamos da formação de professores a três níveis, básico, médio e superior. Neste capítulo abordou-se também a cooperação nacional e internacional na área educacional do país.

O capítulo III, considerado como fulcral do trabalho, está relacionado com o público aprendente da Escola de Formação de Professores Garcia Neto, onde se apresenta o perfil do público aprendente através do inquérito baseado na análise dos resultados que nos ajudarão a compreender melhor a situação. Ainda neste capítulo, definimos os conceitos de LM, L2 e LE. Tentou-se descrever as línguas autóctones desde as características gerais às específicas. E por último, fez-se um enquadramento dos descritores da competência comunicativa em língua do QECR para os estudantes em questão no contexto educacional angolano.

O capítulo IV tem a ver com os planos curriculares e está constituído por quatro partes. A primeira e a segunda parte são em torno da apresentação e estrutura do currículo da Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário. As duas últimas partes estão relacionadas com os programas de especialidade, o de língua portuguesa e o de introdução às literaturas em português, desde a apresentação, análise à competências de aprendizagem envolvidas.

Capítulo I

Considerações sobre o ensino da língua portuguesa em Angola

Em Angola, as razões que levaram à adopção da língua portuguesa como língua veicular e oficial, como a seguir se demonstra, também estão na base da sua escolha para língua de escolarização. Ela serve, desde o nível primário ao superior, de veículo e de matéria de ensino, Helena Miguel (2003:32).

É de salientar que a escolarização, neste país, é o factor-chave para o acesso a certas formas valorizadas do português⁷. E é por esta razão que cabe à escola o papel primordial na ampla divulgação e promoção da mesma. Todavia, na prática, esta divulgação confronta-se com vários obstáculos, o mais premente dos quais se situa no subdesenvolvimento do sistema educacional que não se encontra à altura de aplicar e ampliar o uso da norma do português. Segundo a autora citada, as deficiências do sistema escolar angolano são muito evidentes. A questão linguística é apontada como um dos factores de maior impacto no insucesso escolar.

⁷ Entre as línguas faladas em Angola, nomeadamente o *kimbundu*, *umbundu*, *kikongo* e demais como se poderá constatar mais adiante neste trabalho, o português é a única cujo conhecimento e uso se correlacionam com os bens sociais e económicos mais valorizados. A título de exemplo, nos centros urbanos o uso do português transcendeu as funções oficiais e estendeu-se às actividades informais, tais como os contactos entre parentes e amigos. Para muitas pessoas urbanizadas, o português tornou-se a principal e/ou a única língua de qualquer actividade quotidiana.

1. O português e sua relação com as línguas autóctones

A língua é uma entidade dinâmica. Assim, da mesma forma que se constata evoluções no contexto de uma realidade cultural, no caso, heterogénea, incorporando a modernidade e novas formas de representação linguística dessa mesma realidade, de igual modo se deve reconhecer a contribuição dada pelos vários grupos de falantes da língua portuguesa para a construção de formas distintas de a representar. Essa dinâmica é gerada pela própria sociedade, pelas relações entre as pessoas, pela necessidade, enfim, de estabelecer um patamar de compreensão em que todos se insiram.

No que concerne a Angola, o português, para além de ser a língua mais dispersa no território, como afirma Inocência Mata (2007:40), goza do estatuto exclusivo de oficialidade. Tal opinião é reforçada por Arlindo Barbeitos (1983:423) ao tecer a seguinte consideração: «E creio que não há país nenhum em África, onde uma língua europeia esteja tão difundida como o português em Angola». Estes papéis da língua foram associados a vários factores, entre eles os da sua história colonial, o tipo de diversidade linguística reinante no país e por uma decisão táctica com uma perspectiva que o futuro confirmou como a única correcta (Poth, 1979). Entre as restantes línguas faladas no país, nomeadamente o *kimbundu*, *umbundu*, *kikongo*, *ngangela*, *cokwe*, *helelo*, *oxindonga*, *oxiwambo*, *nhaneka*, *khoisan* e o *vátwa*⁸, o português é a única cujo conhecimento e uso se correlacionam com os bens sociais e económicos mais valorizados, como é o caso de Moçambique, de acordo Gregório Firmino (2002:121).

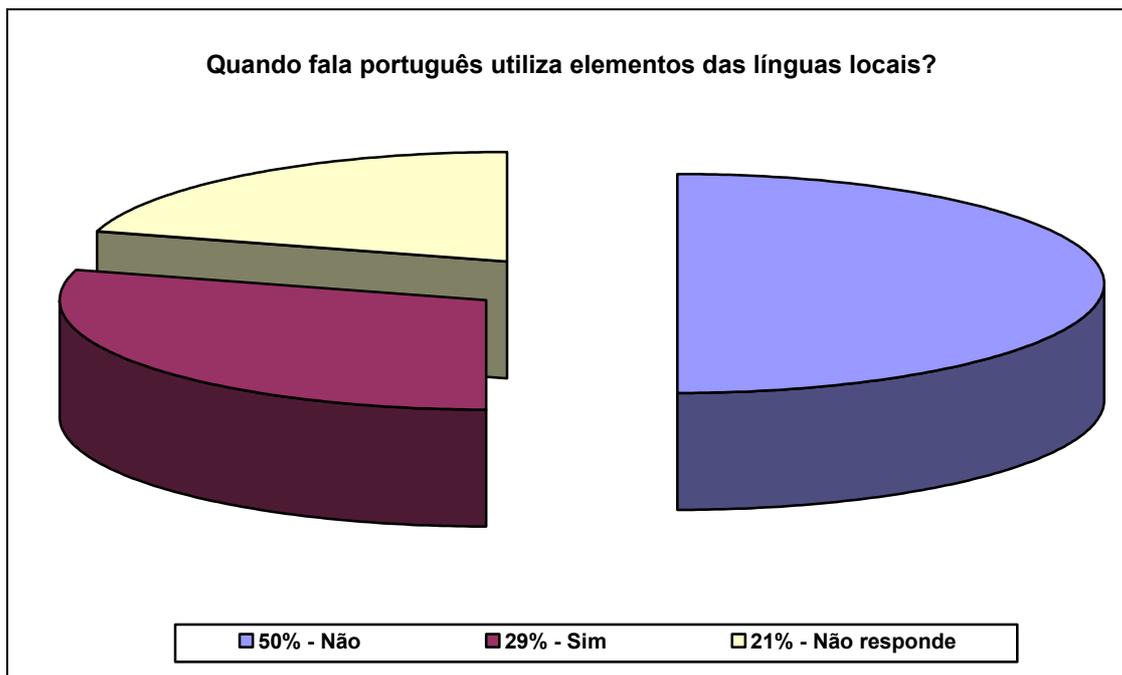
Segundo António Fernandes da Costa (2002:171), a existência da língua portuguesa em Angola ocorre numa sociedade caracterizada por uma forte estratificação linguística. Ela partilha o mesmo espaço sociológico

⁸ Tendo em conta que continuam por ser definidas as normas da grafia das línguas autóctones nesse país, optamos pela utilização da ortografia angolana, baseada em Ntondo e Fernandes (2002).

com os outros idiomas geneticamente distintos. É esse facto que faz com que Angola seja um país plurilingue, tal como a maioria dos países africanos, que possuem uma composição sociolinguística muito complexa e heterogénea. Com a independência do país, as línguas locais adquiriram o estatuto de línguas nacionais, coexistindo com a língua portuguesa como veículos de comunicação e expressão. Elevadas, ainda que apenas simbolicamente ao mesmo nível, prosseguiram as interferências mútuas.

Das várias interferências registadas quer a nível lexical, fonético e morfo-sintáctico, é sabido que as de ordem lexical constituem o tipo de contágio que menos afecta a estrutura interna e a identidade de uma língua (Thomason at alii, 1991:20-24). Contudo, se no quadro geral dos contactos inter-idiomáticos os empréstimos lexicais traduzem o tipo de interferências que menos violam a identidade da língua portuguesa, enriquecendo-a, o mesmo já não se diz das interferências de natureza lógico-gramatical que provocam rupturas, algumas das quais profundas, na estrutura interna, que caracteriza o referido sistema linguístico (António Costa, 1997:65). A título de exemplo, temos algumas palavras oriundas das línguas locais que fazem parte do português falado em Angola e foram aportuguesadas, e também alguns vocábulos da língua portuguesa importados para as línguas locais. Eis alguns exemplos nos quadros I, II e III abaixo discriminados. Contudo, os resultados da questão «1. Quando fala português utiliza elementos das línguas locais?» revelam-nos, de acordo com o Gráfico I, que 50% dos inquiridos não utilizam elementos das línguas locais quando falam o português, 29% utilizam e os restantes 21% não responderam.

G. I



Limitamo-nos apenas ao campo lexical pelo facto de ser muito escassa ou incipiente a investigação sobre os fenómenos da variância do português de Angola a nível fonológico e gramatical, como também frisou (Helena Miguel, 2003:60).

Quadro I

<i>Kimbundu</i>	Português (aportuguesadas) / Significado
<i>dikamba</i>	Camba (amigo)
<i>dikota</i>	Cota (pessoa adulta)
<i>Kukanga</i>	Cangar (prender, amarrar)
<i>Kubanza</i>	Banzelar (pensar)

Quadro II

<i>Kimbundu / Kikongo / Umbundu</i>	Português
<i>Sabola</i>	Cebola
<i>Nzàbà</i>	Sabão
<i>Sáblàlú</i>	Sábado
<i>Osipitali</i>	Hospital
<i>Osikola / Sikóóla</i>	Escola
<i>Ngalafu</i>	Garfo

Quadro III

Línguas locais	Português / Significado
<i>Emé</i>	Eu;
<i>Kwata</i>	Agarra;
<i>monangamba</i>	Trabalhador forçado; filho de escravo;
<i>kibuto</i>	Embrulho;
<i>Divwa</i>	Azar;
<i>jinguba</i>	Amendoim;
<i>Balumuca</i>	Acordar; Despertar;
<i>Imbamba > kimbamba</i>	Coisas
<i>Haka</i>	= Apre (interjeição de admiração)
<i>Jiculo-meso</i>	Abre o olho;
<i>Kandandu</i>	Abraço;
<i>Massuica /masuica</i>	Conjunto de três pedras formando triângulo e sobre o qual se coloca a panela ao lume; pedras que servem de trempe;
<i>Funji</i>	Massa feita de farinha de mbombó, milho, arroz ou batata;
<i>Kisângua</i>	Bebida feita de milho gelado e fervido;
<i>Maluvo</i>	Vinho de palmeira;
<i>Mwamba</i>	Guisado de molho de dendém;
<i>Kifutu</i>	Suadouro; banho de vapores de água fervente em ervas; raízes e essências;
<i>Mbunda</i>	Nádegas;
<i>Mwata</i>	Chefe, soba, senhor;
<i>kizomba</i>	Brincadeira; amizade, confiança; actualmente o termo evolui para dança;
<i>Maka</i>	Discussão que provoca confusão; zaragata;
<i>Malembelembe</i>	Devagar;
<i>Mujimbo</i>	Notícia; Recentemente usado com o sentido de boato;
<i>Alembamento</i>	Oferenda feita aos pais da noiva;
<i>Muxoxo</i>	Ruído feito com a boca em gesto de desdém;
<i>Súmate</i>	Da cultura umbundu: pedaços de tomate e cebola crus que se juntam ao peixe seco ou carne para acompanhar o pirão (funji);
<i>Mufete</i>	Prato tradicional composto de feijão de óleo de palma e peixe grelhado;
<i>Kusumbula</i>	Tirar violentamente o que outrem leva nas mãos; tirar com destreza;
<i>Kilapi</i>	Dívida; calote;
<i>Kinguila</i>	Mulher que troca divisas na rua;
<i>Sukuama</i>	Exclamação de admiração ou raiva;
<i>Jindungo</i>	Picante;
<i>Kambuta</i>	Baixo; pequeno;
<i>Muadiê > muadi</i>	Senhor;
<i>Muzonge</i>	Caldo;
<i>Aiuê</i>	Ai, meu Deus!, Ai, minha mãe!;
<i>Ih! sukuama</i>	Ih! Xiça!;
<i>Sucuama! > Sukwé</i>	Exclamação de espanto;
<i>Tunda!</i>	Vai-te embora!; Rua!;

2. As línguas locais de origem *bantu* e não *bantu*

Todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural⁹. Em Angola, as línguas autóctones coabitam com a língua portuguesa de forma pacífica, apesar de que nesta relação a LP tem um funcionamento glotofágico porque hegemónico, dada a sua posição exclusiva de língua de poder. Assim, abordaremos a questão das línguas locais e da sua representação no panorama linguístico angolano.

O panorama linguístico da humanidade é constituído por cerca de cinco milhares de línguas conhecidas, umas com representação ou código escrito, outras apenas com uma realização oral. São essas línguas que permitem a inter-relação entre os membros das diferentes comunidades humanas. Não importa se esta ou aquela língua é de maior ou menor expressão que as outras. O essencial é que todas elas servem de instrumento de comunicação para os seus utentes, cada uma delas reflectindo a realidade sociocultural e histórico da sociedade circundante.

Para África, no meio dessa imensidão de línguas, na senda angolana, encontram-se as duas grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes. Trata-se:

- das línguas africanas de origem *bantu*;
- das línguas africanas de origem não *bantu*.

Actualmente, as línguas endógenas de Angola encontram-se distribuídas de acordo o mapa dos grupos etnolinguísticos a seguir.

⁹ Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, artigo 41.º (Barcelona, 1996).

Mapa I

Grupos Etnolinguísticos de Angola



* In Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola

As línguas *bantu* e não *bantu*, segundo os autores Fernandes e Ntongo (2002:18), consideradas nacionais, não gozam de nenhum estatuto definido, servindo somente de línguas de comunicação a micro-nível, quer dizer,

entre os membros de um mesmo grupo etnolinguístico, a saber, *bantu*: *ambundu*, *bakongo*, *ovimbundu*, *tucokue*, *vangangela*, *ovanyaneka-nkhumbi*, *ovahelelo* e *ovambo*, não *bantu*: *khoisan* e *vátwa*, ou de uma mesma comunidade linguística.

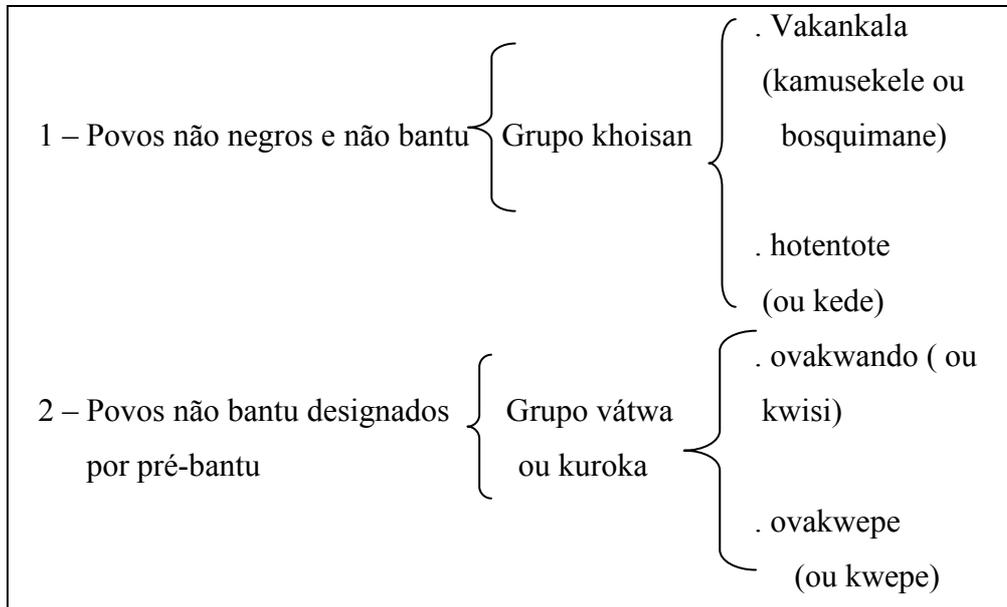
Quadro IV

Grupos etnolinguísticos *bantu* de Angola e suas respectivas línguas

Grupo etnolinguístico	Língua
- tucokwe	<i>cokwe</i>
- ambundu	<i>kimbundu</i>
- bakongo	<i>kikongo</i>
- vangangela	<i>ngangela</i>
- ovanyaneka-nkhumbi	<i>olunyaneka</i>
- ovahelelo	<i>oshihelelo</i>
- ovambo	. <i>oshikwanyama</i>
- ovimbundu	. <i>oshindonga</i>
	<i>umbundu</i>

Quadro V

Grupos etnolinguísticos não *bantu* representados em Angola



Quadro VI

Línguas não *bantu* faladas em Angola

. khoisan:
- hotentote (khoi)
- kankala (san)
. vátwa

A propósito da situação linguística em Angola, Kâmbwa (2002:107) afirma:

«As nossas línguas «nacionais» são-no efectivamente porque, também de acordo com mesma praxe linguística internacional, embora faladas apenas por determinados grupos étnicos, mais ou menos numerosos,

mas nunca cobrindo a totalidade do território nacional, elas são reconhecidas pelo estado angolano, se não legal pelo menos oficiosamente.

Digo «oficiosamente» porque Angola não tem, que eu saiba, uma legislação sobre as línguas do país e não me parece que as referidas designações de “nacional” e “oficiais” constem de qualquer documento legislativo».

A par destas indefinições, vários estudiosos reagiram e têm reagido em relação às línguas locais. «O problema da integração das diferentes línguas nacionais não é apenas uma importante operação política e cultural. É sobretudo um contributo ao património colectivo dos povos de África e do mundo» (Costa Andrade, 1980:104).

Agostinho Neto então Presidente da República defende que:

«Tanto no ensino de base como no médio, devia ensinar-se as línguas endógenas, reconhecendo, naturalmente, que todo o desenvolvimento do problema linguístico dependeria também da extinção das barreiras regionais, da consolidação da unidade nacional, da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo e do desenvolvimento económico”(1980:35).

À luz das novas realidades, essas línguas com menor prestígio e tão dignas como qualquer outra, sendo minoritárias, merecem ser protegidas e estudadas. Porém, apesar de vários esforços do Instituto de Línguas Nacionais (Angola) e do Governo tanto na preservação, promoção, como na implementação das línguas autóctones no sistema de ensino, até à presente data, elas não dispõem, ainda, de documentos significativos, nomeadamente gramáticas, dicionários, manuais didácticos que facilitem desde já o seu uso/estudo/implementação.

Dos escassos estudos realizados sobre estas mesmas línguas, os primeiros passos foram dados por missionários e alguns comerciantes, a

partir das línguas europeias. São eles que foram elaborando o alfabeto de cada região, com base no alfabeto latino. Todavia, embora o ILNA tenha apresentado um alfabeto fonético das línguas *bantu*, tem-se verificado uma certa disparidade na escrita dessas mesmas línguas por parte de alguns autores¹⁰. A título de exemplo, uma mesma palavra aparece representada graficamente de duas ou mais formas.

Quadro VII

Luanda	<i>Lwanda</i>	
Cambuta	<i>Kambuta</i>	
Muamba	<i>Mwamba</i>	
Cacuaco	<i>Kakwaco</i>	
Quimbembe	<i>Kimbeembe</i>	<i>Kimbembe</i>
Bacongo	<i>Bakongo</i>	<i>Bakoongo</i>

Infelizmente, depois de estas línguas terem perdido a cobertura que tinham no período pré-independência, actualmente, urge a necessidade de se definir uma política de língua decorrente de razões de carácter psico-social, cultural e político, obviamente reforçadas por interesses económicos que hoje se inserem num contexto mundial, de forma a atribuir-lhes um certo estatuto. Em Agosto de 2004, após a realização do 2º Encontro Nacional sobre Línguas Nacionais, o Ministério da Educação admitiu a hipótese de introduzir no sistema de ensino algumas das línguas locais consideradas nacionais. A nosso ver, esta tomada de consciência é extensível a uma grande maioria da população, dedução feita a partir do inquérito realizado para efectivação deste trabalho ao questionarmos o seguinte: «*concorda com a implementação das línguas bantu e não bantu no ensino: sim ou não, porquê?*». Os resultados desta questão revelam-nos,

¹⁰ Esta questão não cabe no âmbito da presente reflexão.

de acordo com o G.II, que a implementação do ensino das línguas locais é apoiado por 96% dos informantes, 3% são contra e 1% não responde ou não tem opinião formada.

G.II



Em função desta mesma questão surgiram respostas, tais como:

- . «É uma herança deixada pelos antepassados e não podemos perdê-las»;
- . «Permite-nos valorizar a nossa cultura»;
- . «Por ser uma mais valia para o nosso ensino»;
- . «Vai permitir conhecer outras culturas»;
- . «Por ser a melhor forma de preservar a nossa cultura»;
- . «Facilitará a comunicação com os mais velhos»;
- . «É a melhor maneira de conhecermos as nossas origens»;
- . «Valorizar o que é nosso para podermos valorizar o que é do outro»;
- . «Porque a maioria dos estudantes não conhece as nossas línguas».

Por esta razão, esperamos que a materialização desse objectivo venha a contribuir para a melhoria do ensino do português, e conseqüentemente, para a correcção daquilo que (António Costa, 2002:172-176) qualifica de hibridismo linguístico latente no discurso de muitos falantes angolanos que consideram ter o português como LM, e que muitos estudiosos tendem a demarcar como português de Angola, por influências das línguas locais.

Veja-se, a título de exemplo, o hibridismo linguístico latente nas seguintes sequências enunciativas:

. Este é o problema que estamos com ele.<Este é o problema que temos.

. Estávamos ir no serviço dele e não estávamos lhe encontrar.<Fomos ao serviço dele e não o encontramos.

. Me abraçam.<Abracem-me.

. João, filho dele foi na escola.<O filho do João foi à escola.

E em relação às influências das línguas locais no português falado em Angola, o mesmo autor é da seguinte opinião:

«Muito se tem falado acerca do contágio interferencial das línguas bantas na LP, em Angola. Se o reconhecimento do fenómeno é inegável e corresponde a um sentimento generalizado dos especialistas, a verdade é que não temos conhecimento de um trabalho que traduza a resultante de um estudo analítico-diferencial sobre a matéria» (Costa, 1997:32).

Na tentativa de colmatar a situação, já que até ao momento existem apenas poucas incursões ensaísticas nesta área, julgamos que a implementação das línguas locais no ensino possa servir de começo para uma análise mais sólida da questão. Parafraseando Amílcar Cabral, se nas nossas escolas ensinarmos aos nossos alunos as interferências das línguas

autóctones existentes no português e como as ultrapassar, qualquer um saberá português muito mais depressa.

Dos vários estudos a que tivemos acesso sobre as línguas africanas (Angola), desde os mais antigos, que se podem considerar alicerces desta tão preciosa obra que, mesmo depois de longos anos, continua numa fase embrionária, são de destacar: Bleek (1860), Meinhof (1899), Homburger (1906) e Guthrie (1948), até aos mais recentes, entre eles: Redinha (1975), Marques (1985), Kukanda (1992) e Mingas (2000). Recorremos à obra *Angola: Povos e Línguas*, de (Fernandes e Ntondo, 2002); segundo os mesmos autores, essas línguas, para além dos traços comuns, características gerais de maior relevância, apresentam ainda características específicas que permitem distinguir umas das outras.

2.1 Características gerais das línguas *bantu*

Os nomes são caracterizados por prefixos que indicam o singular e o plural. O número de classes¹¹, segundo estudos actuais sobre algumas línguas de cada uma das três zonas linguísticas¹², estabelece-se à volta de 18 classes. No entanto, a classe 15 é verbo nominal, reunindo nela,

¹¹ A classe é um tipo de caracterização dos nominais nas línguas *bantu*. Esta caracterização implica a existência de um sistema integrador dos nominais. Vários são os autores que se dedicaram ao estudo das línguas *bantu*, tendo chegado à conclusão que, nessas línguas, os nominais estão organizados de acordo com a presença de afixos que marcam o número.

Ex.: Classes	singular	plural	L. <i>kimbundu</i>	L. Portuguesa
I	Mu	A	/ mu-tu; a-tu /	pessoa (s)
III	Ki	I	/ ki-lumba; i-lumba /	rapariga (s). É a presença dos

prefixos que permitem que sejam as bases. /-tu/ e /-lumba/, inseridas na categoria dos nominais. Para Malcolm Guthrie (1948), cada prefixo representa uma classe e as classes integram um conjunto de géneros que, ao contrário do que existe nas línguas europeias que conhecemos, não estão ligados à sexualidade, pois um género reúne duas classes. Deste modo, as classes /mu-; a-/ e /ki-; i-/ referem-se a dois géneros.

¹² As línguas *bantu* identificadas, repartem-se segundo a classificação de Malcom Guthrie em três grandes zonas linguísticas cobrindo assim todo o território nacional, que são: i) Zona H: reúne as línguas das partes Noroeste e Centroeste, nomeadamente: *kikongo* e *kimbundu*; ii) Zona K: engloba as línguas das regiões Nordeste e Leste, nomeadamente: *cokwe* e *ngangela*; iii) Zona R: engloba todas as línguas faladas nas regiões central, Sul e Sudoeste, nomeadamente: *olunyaneka*, *oshihelelo*, *oshiwambo* e *umbundu*.

portanto, nomes e verbos. As classes 16, 17 e 18 são classes locativas e indicam a superfície, direcção e a interioridade, respectivamente. Elas não conhecem a oposição singular/plural.

Os substantivos (nomes) são classificados em função dos seus prefixos do singular e do plural.

A maior parte das línguas *bantu*, utiliza os tons¹³. Ver exemplo mais adiante.

O sistema vocálico é simétrico, quer dizer que este sistema comporta uma vogal central (a) e um número idêntico de vogais anteriores (i, e) e de vogais posteriores (u, o); Algumas consoantes orais, não aparecem de forma isolada por serem sempre pré-nasalizadas, quer dizer precedidas de consoantes nasais;

Não existem artigos.

Quadro VIII

língua <i>kimbundu</i>	língua portuguesa
<i>Ø Dibhitu dya uble.</i>	A porta nova.

As classes constituem um sistema que permite aos substantivos participar de forma evidente na expressão da distinção singular/plural. A passagem de uma classe à outra faz-se através de dois processos:

- a) Substituição de prefixos;¹⁴
- b) Adição de prefixos.¹⁵

¹³ Ver exemplos mais adiante, Quadros IX e X.

¹⁴ Processo regular onde um substantivo que (prefixo substantival + radical) pertence a uma classe determinada pode trocar, ao entrar noutra classe, o seu prefixo com o da classe em que se insere.

¹⁵ Processo em que o substantivo inserido numa classe encontra-se junto ao prefixo da referida classe.

Entretanto, a classe 15 é verbo-nominal, para algumas línguas, por englobar os verbos e alguns substantivos. Contudo, apenas os substantivos da classe 15 participam no jogo de oposição singular/plural;

Quando o substantivo tem acompanhantes (possessivos, demonstrativos, numerais, determinativos, adjectivos) o seu prefixo determina a classe dos prefixos acompanhantes.

Quadro IX

língua <i>kimbundu</i>	língua portuguesa
<i>Ukowa wa dyala.</i>	Sogro.
<i>Dibhitu dya uble.</i>	A porta nova.

Quando o substantivo numa frase é sujeito, o seu prefixo (verbal) regerá o acordo do verbo.

Quadro X

língua <i>kikongo</i>	língua portuguesa
<i>(zi) Nsus zifwidi.</i>	As galinhas morreram.
<i>(di) Zina dyandi.</i>	O seu nome.

Regista-se a existência de classes denominadas monoclasses que não participam na oposição singular/plural;

A presença de tom nas línguas *bantu* é uma das suas características. Em todas as línguas nas quais o tom é perceptível, o mesmo afecta as vogais, mas não deve ser confundido com o acento gráfico que, nas sílabas, serve para marcar a altura (que as torna, relativamente, superiores às outras). Com efeito, distinguem-se dois tipos de tons:

a) O tom pontual ou simples, dividindo-se em:

1. tom alto grafado com um acento agudo (´);
2. tom baixo grafado com um acento grave (`)

Quadro XI

língua <i>kimbundu</i>	língua portuguesa
<i>Útá</i>	Arma

b) O tom complexo, grafado da seguinte forma: (v) (^). Este tom é usado nas línguas nas quais predominam as vogais longas.

Quadro XII

língua <i>kikongo</i>	língua portuguesa
<i>Mwǎnà</i>	Criança
<i>Zǐnga</i>	Embrulhar

Existem, nas línguas *bantu*, as consoantes pré-nasalizadas (aquelas em que um dos termos do conjunto, a consoante oral, não aparece de forma isolada).

Quadro XIII

língua <i>kimbundu</i>	língua portuguesa
<i>Mungu</i>	Amanhã

Quadro XIV

língua <i>umbundu</i>	língua portuguesa
<i>Ongoma</i>	Batuque

2.1.1. Características específicas:

Relativamente a estas características, os autores apresentam um tratamento próprio de uma zona linguística, em particular de uma língua específica, como demonstraremos a seguir:

. Zona H

No interior desta zona, algumas variantes da língua *kikongo* apresentam no plano fonológico um quadro de vogais longas, ao lado das vogais breves. Essas vogais longas, cuja diferença de duração é suficientemente perceptível ao ouvido, opõem-se às vogais breves. Os dois tipos de vogal sustentam a diferença de significação entre duas palavras formalmente idênticas, tendo cada uma um dos tipos de vogais como os exemplos ilustram.

Quadro XV

língua kikongo	língua portuguesa
<i>Sola</i>	Capinar
<i>Soola</i>	Escolhar
<i>Zinga</i>	Viver
<i>Ziinga</i>	Embrulhar

. Zona K

Nesta zona nota-se a presença de vogais longas ao lado de vogais breves em *cokwe* e de prefixos (li) e (ci) nas classes 5 e 7, em todas as línguas da zona.

Quadro XVI

língua <i>ngangela</i>	língua portuguesa
<i>Liso</i>	Olho
<i>Cilyato</i>	Perna

. Zona R

Observa-se em todas as línguas a presença de uma vogal chamada “aumento”, que precede sempre o prefixo nominal em todas as classes excepto a classe 5, onde a vogal (e) desempenha, simultaneamente, a função de aumento e de prefixo.

Quadro XVII

língua <i>umbundu</i>	língua portuguesa
<i>Onguli</i>	Hiena
<i>Eteke</i>	Dia

Por outro lado, o *oshikwanyama* também possui a nasal silábica conforme o exemplo que se segue.

Quadro XVIII

língua <i>oshikwanyama</i>	língua portuguesa
<i>Ontwé</i>	Cabeça
<i>Ommati</i>	Rapaz

2.2. Características gerais das línguas não *bantu*

As línguas *khoisan* caracterizam-se pelo emprego de “cliques”. À diferença da maioria dos modos de articulação, o clique não resulta da acção de um dos órgãos da palavra sobre o ar proveniente do exterior.

O “clique”¹⁶, é uma consoante, para as línguas que o possuem, ao mesmo título que um **p** ou um **b** na língua portuguesa. Ele pode ser seguido de uma vogal realizada normalmente pela vibração da coluna do ar respirado e não se produz uma pausa perceptível entre o clique e a vogal seguinte.

2.2.1. Características específicas:

Conforme se fez referência anteriormente, as características específicas dessas línguas, segundo Fernandes e Ntondo (2002), seriam exemplificadas com base numa língua em particular. Portanto, na língua *kankala* de Angola, registam-se “cinco cliques principais” que são:

. O **dental**, transcrito diversamente, [◻] um [t] invertido ou uma barra oblíqua /? (Inspirado na transcrição fonética apresentada por BOUQUIAU, L. e THOMAS, J.).

. O **alveolar**, transcrito também diversamente: [h], [q] ou [≠] ;

. O **palato-alveolar**: [≠];

. O **retroflexo**: [!]

. O **lateral**: [ng◻];

¹⁶ **Clique**: do inglês click, significa estalo. Linguisticamente, é um som com duas oclusões: - uma oclusão principal formada quer pelos lábios quer pela parte anterior da língua contra os dentes ou contra o palato, e que produz diferentes tipos de cliques (labial, dental, retroflexo, palatal e lateral); - uma segunda oclusão, dita de apoio, obrigatoriamente velar, produzida pela elevação da parte posterior do dorso da língua contra o palato mole.

A língua *kankala* possui um léxico relativamente reduzido, por possuir muitos termos polissilábicos. A estrutura morfológica e sintáctica apresenta-se extremamente simples, ao passo que a fonologia é de extrema dificuldade devido à presença de “cliques” e várias consoantes velares e glotais, assim como de tons e quantidade. Todavia, o *khoisan* possui vogais e consoantes como em qualquer outra língua.

Em relação ao público aprendente do estudo, das várias línguas existentes no território angolano, ele apresenta maior domínio de conhecimento na língua *kimbundu*, de acordo as razões acima expostas¹⁷.

3. Aspectos sociolinguísticos

Como é sabido, é durante o processo de socialização que o homem aprende a lidar com os demais por intermédio da aprendizagem das normas sociais que regem a sociedade ou o grupo social a que o indivíduo pertence. Neste processo, a língua desempenha um papel fundamental – sendo um fenómeno social – pois é um instrumento de socialização. Esta faz-se principalmente no seio de duas instituições: a família e a escola.

Em Angola, como se frisou anteriormente, a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial, porquanto exerce um papel plurifuncional, de uso nos domínios da vida sociopolítica, económica, cultural. E assume também um papel veicular, pois permite a comunicação entre os vários grupos etnolinguísticos, sendo a única língua de escolaridade e da administração, isto é, a única língua do Estado angolano.

Se a utilização do português como língua veicular entre os diferentes grupos étnicos do país favoreceu a sua aprendizagem, pode-se registar,

¹⁷ Cf. G. XVII

todavia, uma forte influência das línguas locais no português falado pelos angolanos, se o compararmos ao português-padrão (europeu).

A problemática do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa remonta à colonização portuguesa, à luz da sua política consubstanciada na substituição e aniquilamento de tudo aquilo que fossem valores, normas de identidade cultural do povo angolano, tentando aliená-lo. Entretanto, apesar desta política, as duas sociedades acusaram influências recíprocas, quer a nível cultural como linguístico.

Posteriormente, à semelhança de muitos países ex-colonizados, o Estado angolano, independente e soberano, adoptou uma política linguística que perpetuou a realidade anterior, por razões já referidas no decorrer deste trabalho. Atendendo a que a escolaridade no nosso país é feita exclusivamente em língua portuguesa, isso significa que não se tiveram em conta as línguas locais, línguas maternas de alguns alunos, pelo que sempre surgiram sérias dificuldades no processo de ensino/aprendizagem do português, conforme sublinharam Irene Marques (1985), Amélia Mingas (2000) e Helena Miguel (2003).

Como se verifica, as dificuldades registadas no processo da aquisição do português residem no facto de ele ser ensinado tendo em conta os mesmos princípios metodológicos herdados do regime colonial, o método tradicional, privilegiando a gramática, método que, segundo Hanna Batoréo (1999:101), «baseia-se, principalmente, nas técnicas mnemónicas que permitem recitar as listagens, por exemplo, de preposições e/ou advérbios, quando solicitadas».

Naquilo que se pode constatar durante a pesquisa para a elaboração deste trabalho, e recorrendo ao *Dicionário Temático da Lusofonia*, (2007:609), as línguas locais constituem o idioma materno da maioria da

população, ao passo que o português, embora sendo a língua materna de muitos, é a língua segunda da maior parte de angolanos.¹⁸

Segundo Gallisson e Coste (1983:442):

«A linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição Língua materna/língua segunda/língua estrangeira”, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas, por um lado, e o ensino das línguas não maternas, por outro».

Diante destes condicionalismos, numa tentativa de procurarmos os meios mais adequados para superar as dificuldades que decorrem do processo do ensino/aprendizagem, a fim de se atingir uma maior eficácia, corroboramos a opinião da Irene Marques (1985:14), quando afirma: «Parece-nos, pois, que é como língua estrangeira que ela (língua portuguesa) terá de ser tratada do ponto de vista de metodologia e das técnicas do ensino nas várias fases da sua aprendizagem». Por conseguinte, no ensino adequado da língua portuguesa, será necessário distinguir entre: «ensinar a língua segunda, mas com estatuto de língua veicular e ensinar a língua materna, pois é o contexto em que a língua é usada que deve definir a metodologia seguida no processo de ensino/aprendizagem» (Arlindo Costa, 2006:51).

¹⁸ Aprofundaremos este assunto no capítulo III.

4. Breve abordagem metodológica

O português é, para os angolanos, simultaneamente uma língua materna, segunda, estrangeira. No entanto, o ensino desta disciplina consubstancia-se no uso de metodologias intrínsecas a uma língua especificamente materna. Este procedimento didáctico-pedagógico tem contribuído para o insucesso do processo de ensino/aprendizagem desta língua (Irene Marques, 1985:7).

A partir da realidade de que a escolaridade no nosso país se efectiva exclusivamente em língua portuguesa, não obstante a necessidade do uso das línguas nacionais (maternas) no ensino, impõe-se a utilização de métodos e de técnicas correctas na docência do português, visto que, em nossa análise, as condições objectivas para um ensino em línguas nacionais ainda não estão reunidas. Tais condições passam pela definição de um estatuto para as mesmas. Enquanto tal situação não se efectivar, o ensino do português tem de pressupor princípios metodológicos de uma língua segunda, centrados no aprendente.

Para Casteleiro (1988:3), o processo de ensino/aprendizagem é, portanto, sempre centrado no aprendente e não na matéria a ensinar, pelo que a identificação do “público aprendente” se torna um procedimento indispensável. Por seu turno, para Grosso (1999:127) no que se refere ao ensino centrado no aprendente tece a seguinte consideração: «legitima-se o princípio do binómio ensino/aprendizagem que se apresenta como óbvio, *quem ensina tem de conhecer quem aprende*».

Face à realidade da indefinição da metodologia mais correcta ou mais adequada ao ensino da língua portuguesa, Irene Marques (1985:18) preconiza uma solução na Linguística Contrastiva, defendida por uma das correntes preconizadoras do ensino moderno das línguas enquanto segundas – fornecedora de elementos que permitem a elaboração de uma

pedagogia preventiva. Segundo tal pedagogia, a orientação para o ensino da língua portuguesa como L2 deverá, para a mesma autora, efectuar-se a partir do estudo contrastivo das estruturas específicas das línguas maternas e do português. Por conseguinte, esta análise deve ter em atenção os seguintes aspectos:

1. O conhecimento das diferenças existentes entre os sistemas linguísticos em presença (língua materna e língua veicular);
2. O conhecimento e determinação das dificuldades de aprendizagem do português que decorrem dessas diferenças;
3. O inventário dos erros acusados, provenientes das interferências resultantes do contacto linguístico;
4. A elaboração de uma “pedagogia preventiva” que irá possibilitar aos professores a preparação de conteúdos programáticos adaptados

À realidade concreta dos alunos, insistindo nas dificuldades maiores. Importa referir que a análise contrastiva não se faz explicitamente ao nível dos alunos, mas sim ao nível do professor. Daí a necessidade deste conhecer algumas das principais características das línguas *bantu*, para poder realizar esse estudo preliminar. Tal abordagem reforça a opinião de Grosso (2005:32), quando afirma que desde a década de setenta que o ensino das línguas vivas é marcado pela valorização do público-aprendente, sendo secundarizada a centragem na matéria a ensinar. Nesta perspectiva, são tomadas em linha de conta as diferenças individuais do aprendente, colocando-se assim à escola o desafio que é conhecer a biografia linguística do aprendente, maximizando o seu repertório na aprendizagem do português e de outras línguas em geral, uma vez que é impossível apagar tudo o que se aprendeu/viveu numa língua materna, e esta funcionará sempre como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender, conforme afirma Ançã (2005:39).

Para o caso de Angola, para além da metodologia a definir atendendo à sua situação linguística, a questão “público aprendente” é fulcral, dada a sua condição actual ser aquela que Galisson (1980) considera, na qual o aluno aparece, como outrora, “sujeito-recipiente do ensino obrigatório de uma instituição”, um público cativo, pois (*apud* Grosso 1999:137). Este tipo de público (aluno) é visto de forma monolítica, regido por princípios universais, idênticos, em que não são tomadas em linha de conta as diferenças: o grupo é sempre considerado homogéneo.

Actualmente, o ensino/aprendizagem de línguas tem sido uma das grandes preocupações na área da educação. Em todo o mundo já se discute esta questão e é um dos grandes objectivos do Conselho da Europa, não só por motivos académicos mas também por motivos económicos, políticos, comerciais e pela mobilidade social em todo o espaço comunitário. De acordo com o QECR (2001:199-200),

«Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais».

Contudo, muitas são as formas através das quais as línguas modernas são aprendidas e ensinadas. E se o que se pretende para Angola é um ensino mais eficaz, atendendo a todas as particularidades existentes, torna-se necessária a escolha adequada de uma ou mais metodologias a serem utilizadas.

Capítulo II

Formação de professores em Angola

Neste capítulo, vão ser apresentadas as orientações do Governo, na política educativa para a formação de professores em Angola, por um lado, e, por outro lado, quiçá, ajudar a persuadir os responsáveis da área da Educação na tomada de consciência e aposta na capacitação dos docentes para uma permanente actualização. E ainda, saber que corpo docente faz parte do quadro de Educação e, em particular da Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”.

Pelos dados de que dispomos e pelas carências verificadas na Educação, pensamos existir uma necessidade de profissionalização e capacitação de quadros nacionais no ramo da educação.

No que concerne à formação de professores em Angola, e de acordo com Zassala (2003:1), na sua obra “*Orientação escolar e profissional em Angola*”, «o país “vive a inexistência de uma tradição em orientação escolar e profissional ”». Apesar dessa inexistência referida pelo autor, em 1984 foi criado um Departamento Nacional de Actividades Extra-escolares que parece ser o primeiro passo para a criação de um gabinete de orientação escolar e profissional, tão necessário para o país, na hora de escolher a formação certa para a futura área profissional.

O que se verifica em Angola, quanto à escolha profissional, é que se vai muito pela “moda” e pela falta de alternativas. É fácil encontrar, em diversos postos de trabalho, funcionários que, pelas atitudes, não parecem vocacionados para tal. Outras vezes, encontramos os que, embora tenham formação superior, carecem de profissionalização.

Assim é o caso de muitos professores em Angola, com falta da componente pedagógica na sua formação. Constata-se o facto de que

encontramos alguns a leccionarem uma determinada disciplina sem possuírem formação para tal ou que o fariam melhor numa outra área.

1. Caracterização da situação geral

A formação de quadros para o ensino é uma das maiores preocupações do Ministério da Educação de Angola.

O ensino primário constitui, em qualquer parte do mundo, o fundamento, a base de todo o sistema escolar. Através deste ensino pretende-se lançar a primeira pedra do futuro docente. É comum afirmar-se em Angola que o futuro da nação depende das crianças. No prefácio do Relatório Mundial de Educação, o então director-geral da UNESCO, Federico Mayor (1998:5), disse: «O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixamos ao nosso mundo». Isto é, no futuro, as crianças de hoje serão adultos melhores, se os adultos, em especial os pais e os educadores (professores) fizerem desabrochar nas crianças as melhores características e qualidades como seres humanos.

Segundo Helena Miguel (1997), Zassala (2003) e Peterson (2003), e de acordo com as informações recolhidas durante as pesquisas efectuadas, a fraca preparação que se faz sentir a nível da docência é herança do passado.

A partir de 1940, os professores eram obrigados a possuir o 1º ciclo liceal concluído, ou seja, o 3º ano dos liceus que corresponde à actual sétima classe, pertencente ao 1º ciclo do ensino secundário. Como vamos demonstrar mais adiante, antes desse ano, qualquer candidato à docência poderia aceder a ela apenas com a quarta classe.

Helena Miguel (1997:7), na sua dissertação para a obtenção do grau de licenciatura, salienta que, na época colonial havia, fundamentalmente, três categorias de professores primários: o professor primário que possuía o diploma de Magistério Primário, o professor de posto formado nas escolas

de habilitação, durante quatro anos, com um programa do então ciclo preparatório, acrescido de matérias pedagógicas e o monitor escolar professor de origem africana (negro) que possuía a quarta classe e com uma formação pedagógica adquirida em cursos realizados durante as chamadas férias grandes.

Nos dias de hoje, Peterson (2003:24) diz:

«É preciso considerar duas categorias fundamentais de professores nacionais: a primeira, cuja maioria teve uma formação muito débil do ponto de vista científico e pedagógico, sendo composta por monitores escolares (em via de desaparecimento por terem transitado ¹⁹ para níveis subsequentes), professores de posto, professores dos cursos acelerados, professores dos cursos de superação (que desempenharam um papel paliativo no sistema educativo durante muito tempo); A considerar também os professores da Brigada Dangereux (massa juvenil revolucionária, desejosa de dar o seu contributo no desenvolvimento do sistema educativo e na reconstrução nacional), e por fim os professores chamados colaboradores docentes. A segunda categoria de professores, os verdadeiros profissionais de Educação, a minoria, de acordo o mesmo autor, é composta por professores do Magistério Primário, do ensino médio ou curso equivalente e do ensino superior».

Para agravar a situação, os professores sem preparação eram colocados nas zonas rurais e os que possuíam formação aceitável eram destinados para às zonas urbanas.

Segundo Zassala (1991:9), na actualidade, o professor do ensino primário apresenta um nível de formação académica muito baixo. Continuando, afirma ainda que, em Luanda, existem 6.092 docentes, dos

¹⁹ Transição de forma administrativa.

quais 90% não têm habilitações adequadas para o exercício das suas funções.

Em suma, de acordo com o exposto e segundo Peterson (2003:23-24), o actual corpo docente do ensino básico em Angola é assim caracterizado como:

1. Diversificado e heterogéneo do ponto de vista da formação académica e profissional; a maioria possui habilitações literárias oscilando entre a 6.^a e a 8.^a classe;
2. Pouco dignificado, por ter uma remuneração muito aquém do custo de vida actual;
3. Instável, pois não é profissionalmente decidido, fixo e convicto;
4. Frustrado, abandonando muitas vezes o sector da educação para outros sectores à procura de melhores condições sociais e de trabalho;
5. Pouco motivado e prestigiado, por ser preparado de forma deficiente, pouco qualificada, e por ter perdido, sobretudo, a confiança junto da sociedade.

2. Formação básica

A Educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas. Em Angola, a Educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- Subsistema de educação pré-escolar;
- Subsistema de ensino geral;

- Subsistema de ensino técnico-profissional;
- Subsistema de formação de professores;
- Subsistema de educação de adultos;
- Subsistema de ensino superior.

No que concerne ao subsistema de formação de professores, à luz do novo sistema de reforma educativa, o mesmo estrutura-se em:

- a) formação média normal realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

Com este quadro actual, o Ministério da Educação vem pôr termo ao anterior sistema que previa a formação básica de professores a partir da 6.^a a 8.^a classe, que durou até aos anos 90.

Junto dos ex-Institutos Médios Normais de Educação, de que falaremos a seguir, encontrávamos as escolas anexas que tinham o objectivo de formar professores para o ensino primário. O aluno ingressava na respectiva escola anexa, na 5.^a classe, ou antes desta e, a partir da 7.^a classe, para além das disciplinas próprias do curso, tinha mais algumas pedagógicas que o preparavam para as suas futuras funções, como docente da 1.^a à 4.^a classe e muitas vezes até da 5.^a e 6.^a classe, respectivamente.

Para estes alunos, as práticas pedagógicas eram realizadas na mesma escola, pois ela integrava também as classes do ensino primário.

3. Formação média

A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional.

De acordo o *Diário da República*, subsecção II, artigo 29.º (Definição), a formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9.ª classe do ensino geral ou equivalente, capacitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e a ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e educação especial²⁰.

A Educação, no âmbito da lei de bases do sistema de educação, aprovado em Dezembro de 2001, realiza-se através de um sistema unificado, como já se fez referência, cuja estrutura integra o subsistema de formação de professores. Os cursos de nível médio são ministrados nos IMN-Instituto Médio Normal, INEF-Instituto Normal de Educação Física e INFAC-Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural e visa a formação de professores para o 1º ciclo do ensino secundário, educação de adultos e educação especial, com a duração de quatro anos (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª classes).

É de realçar, que, segundo a lei de bases do sistema de educação acima referido, o 1º ciclo é definido como parte do subsistema do ensino secundário geral e integra as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes.

Os diferentes institutos médios normais formam professores no sistema de bi-docência nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia e mono-docência nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual e Plástica. Contudo, os institutos médios acima referenciados são instituições vocacionadas para a

²⁰ *Diário da República*, I Série-nº 63 – De 31 de Dezembro de 2001, p. 1293

formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino de base.

Esses professores, formados nestas instituições, de acordo com a classificação de Peterson (2003:25), pertencem à segunda categoria de professores nacionais, considerados os verdadeiros «profissionais da educação».

Realmente, seria correcto considerarmos que estes professores formados nos institutos são os verdadeiros profissionais da educação, se a prática não nos mostrasse outra realidade, a começar pelo ensino praticado nestas escolas e o ambiente ou clima pedagógico em que os futuros professores são formados. Reina a opinião segundo a qual o ensino nos institutos médios normais é geralmente monótono. Recorre-se quase unicamente às aulas onde prevalecem o método expositivo e o ditado de apontamentos. O método que prevalece é o do ensino tradicional: «a educação é centralizada na figura do professor. A transmissão de conhecimentos é feita através da aula, numa sequência pré-determinada e expositiva, enfatizando a repetição de exercícios com exigência de memorização»²¹. Nessas condições é notória a passividade dos alunos.

O corpo docente dos institutos é diversificado e heterogéneo, como é em geral quase todo o corpo docente dos vários níveis de ensino do país, do ponto de vista académico e profissional. A maioria dos professores que ministra aulas nestes institutos não é formada; por conseguinte, eles não têm perfil adequado para poderem leccionar numa escola de formação de professores. Com efeito, embora não exista um estudo minucioso e sistemático dos perfis do pessoal docente do ensino médio, segundo Peterson (2003:66), a maioria não tinha os requisitos necessários, até ao

²¹ Cf. <http://www.sobre.com.pt/metodos-de-ensino-conteudo-sobrecompt>, [consultado em: 23/03/2009, às 00:37h].

ano de 1990, aspecto que prevalece actualmente, constatado de modo directo por nós, como membro do quadro de pessoal dos institutos médios.

4. Formação superior

O ensino superior, com a duração de quatro a cinco anos (segundo os cursos) e que se subdivide em Faculdades e Institutos, é constituída, no seu conjunto, pela única universidade pública do país, a Universidade Agostinho Neto (UAN). É nesta universidade que foram e são formados os diversos quadros do país, nas várias áreas profissionais.

Na UAN ministra-se o ensino superior pedagógico que se destina à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionados para a docência. Para tal, conta-se com o ISCED-Instituto Superior de Ciências da Educação, presente em várias províncias de Angola, com diversos cursos e vocacionado para a preparação de futuros docentes. Dos quatro a cinco anos de duração dos cursos, nos dois últimos são incluídas as práticas pedagógicas. Terminado o curso, o estudante é obrigado a apresentar uma monografia para a obtenção do grau de licenciatura.

No processo de formação de professores em Angola, conta-se também com o apoio da comunidade internacional que a seguir descrevemos.

5. Cooperação internacional

Através de resoluções em conselhos de ministros, o Governo da República de Angola considera a Educação, como sendo um sector prioritário. Porém, a situação global do país até há menos de 10 anos não permitia que recursos financeiros e materiais suficientes fossem disponibilizados para minimizar as carências consideráveis do ponto de vista da qualidade e quantidade do pessoal da educação (docentes, gestores, inspectores, pedagogos, metodólogos, pessoal administrativo), para colmatar a insuficiência dos recursos adequados de ensino, da cobertura escolar, da gestão do sistema no seu todo. Daí a necessidade da cooperação internacional e nacional assente em projectos de desenvolvimento do país.

É neste contexto que o Ministério da Educação tem sido apoiado por inúmeras estruturas nacionais, internacionais e estrangeiras, como o BM (Banco Mundial), a EU (União Europeia), o BAD (Banco Africano de Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo), a DW (*Human Settlements Development Workshop*) e a ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente).

Algumas dessas instituições participam especialmente no reforço da formação de professores do ensino básico, como é o caso da ADPP e da ADRA. A primeira organização possui um sistema regular de formação inicial e contínua de professores de âmbito nacional. A segunda desenvolve acções esporádicas e pouco abrangentes.

A ADPP, uma organização não governamental alemã, em parceria com o MED, desde 1996, desenvolve programas de formação de professores rurais²². Por esta organização, os “professores do futuro” (assim são

²² De acordo com o Decreto Executivo n.º 5/98 do Ministério da Educação e graças ao acordo de cooperação assinado em 1996 entre o MED e a ADPP em Angola.

denominados) são preparados em escolas que os habilitam, ao longo de dois anos e meio. Ali aprendem não só a ensinar crianças primárias das comunidades rurais, de acordo com a nova lei de bases do sistema educativo (da 1.^a a 6.^a classe) como a agir e a intervir como agentes de desenvolvimento.

As escolas de “professores do futuro” funcionam em quase todo o território nacional, nomeadamente nas províncias do Bengo (Caxito), Benguela, Cabinda (Landana), Huambo (Quissala), Luanda (Ramiro) e Zaire (Soyo), sempre trabalhando, de preferência, nas zonas rurais para melhor adaptação dos seus formandos a esses ambientes.

Quanto à ADRA, Acção para o Desenvolvimento Rural e Agricultura, esta ONG tem programas ligados à educação, intitulados *ONDJILA*, com o objectivo de atender crianças deslocadas, vítimas da guerra nas províncias de Benguela, Huíla, Luanda e Malange. Têm estes programas três eixos principais, a saber: a formação contínua de professores, a reabilitação e construção de escolas e o desenvolvimento de actividades extra-escolares.

No contexto de formação contínua de professores, a ADRA promove há cerca de oito anos um programa chamado CAT que consiste em conhecer, analisar e transformar, com vista a levar os professores a conhecerem a realidade, os fenómenos no terreno, e a procurarem transformar e adaptar as actividades ou programas escolares à realidade cultural, económica e social da comunidade. Este método, segundo Peterson (2003:116), pedagógico, activo e participativo, obriga o professor a realizar pesquisas no terreno com vista a simular situações concretas da comunidade.

Em suma, a riquíssima experiência destes dois modelos concretos relacionados com o processo de formação contínua de professores, não é, infelizmente suficientemente aproveitada a nível nacional.

As escolas de formação básica, média e superior de professores sempre existiram. O único problema é que só ingressam nestas áreas pessoas de baixo rendimento económico, isto é, pertencentes às classes mais desfavorecidas ou alguns elementos pertencentes ao ramo educacional com uma certa idade, para complementação da formação, tudo isso, por serem cursos de poucas oportunidades. É que devido à guerra que assolou o país durante anos, obrigando a uma concentração dos populares nas zonas urbanas, a educação passou a ser um dos refúgios para muita gente com ou sem formação profissional.

Actualmente, com algumas melhorias verificadas a nível do sector pelo Ministério da Educação, e com a abertura de muitos colégios e universidades privadas, a situação tende a melhorar.

Como se vê, a formação de professores desde 1975 foi sempre uma das apostas da política dos governos de Angola. Reconhecem-se grandes esforços na formação e capacitação de quadros capazes para o ensino no país. Têm-se realizado seminários de capacitação pedagógica para docentes, isto é, preparação dos docentes baseada em trocas de experiências, onde os mais experientes (aqueles com formação pedagógica e mais anos de serviço) auxiliam os menos experientes ou sem formação pedagógica.

Como já referimos anteriormente, apesar dos esforços, o país está muito aquém do satisfatório, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos dada a grande percentagem da população jovem que tem de ser enquadrada no sistema de ensino. O número de formados nos anos de 2003 a 2007 pela Escola de Formação de Professores Garcia Neto, de acordo o Q. IV, espelha tal realidade.

Quadro XIX

Dados Estatísticos – Alunos Formados de 2003 a 2007

ANOS	ESPECIALIDADES						
	PORT	ING	FRAN	HIST/GEO	BIO/QUÍ	MAT/FÍS	TOTAL
2003	112 *	37	22	88 *	83	115 *	457
2004	98 *	23	23	53	69	52 *	640
2005	86 *	24	22	42	68	52 *	299
2006 a)	25			26		09	58
2007 b)	35 *	18	19	41 *	29	24 *	166
TOTAL	356	102	97	250	249	252	1.615

* Estão inclusos alunos dos cursos regular e noturno.

a) Neste ano não houve estudantes finalistas no curso noturno, pelo facto de se ter acrescido um ano, devido a Reforma Educativa que começou a ser implementada em 2004. Isto significa que os estudantes frequentaram a 12.^a classe em 2006 eram considerados pré-finalista, terminando o curso apenas em 2007 (13.^a classe).

b) Saída dos primeiros formados no quadro do novo sistema educativo (curso regular).

A falta de infra-estruturas adequadas e a de material escolar têm preocupado bastante o corpo docente de todo o país. Daqui advêm muitas consequências negativas. Também a falta de criação de incentivos à

carreira, como os salários baixos, tem sido o aliado principal dos professores, em Angola.

Enfim, uma melhoria na qualidade de formação dos futuros professores, passaria necessariamente pela eficiência do sistema de educação do país e pela aposta na formação continuada e permanente do quadro docente. Só assim se poderia contar com um professor que, conforme Grosso (2006:262-266), reunisse as seguintes qualidades:

1. Capacidade de conhecimento;
2. Capacidade profissional;
3. Capacidade de gestão de ensino;
4. Capacidade social.

Estes são alguns exemplos de qualidades do professor que exprimem aspectos de ordem humana, intelectual e profissional.

Capítulo III

Breve apresentação da situação: o caso do público aprendente da Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”

O objectivo primordial deste capítulo é fazer uma breve descrição do público-alvo que são alunos do curso de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, especialidade de português, da 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes, da Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”, em Luanda.

A escolha deste público deve-se ao facto de se tratar de um grupo de alunos com o qual trabalhamos como docente da cadeira de Língua Portuguesa, por um lado e, por outro lado, dado o seu grau de instrução, há mais probabilidades de este tipo de locutores ter alcançado uma competência nesta língua relativamente completa.

A formação média de professores do 1º ciclo do ensino secundário realiza-se após a 9ª classe, com a duração de quatro anos, isto é, da 10ª à 13ª classe.

Como já foi atrás referido, em Angola, a formação média normal é realizada nos institutos médios normais, como é o caso da escola em causa, no Instituto Normal de Educação Física e no Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural. É de realçar que a estrutura dos institutos médios normais não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem aos currículos do ensino de base. Esta é mais uma das razões que nos levaram a cingir o respectivo trabalho a estes alunos do curso de português, apesar de, no seu currículo, constarem disciplinas de formação geral, de formação específica e de formação profissional. Apenas trabalhamos com estas últimas, nomeadamente a disciplina de português e de introdução às literaturas em português por estarem vocacionadas para a formação nas áreas do saber para que o curso especializa, através das disciplinas de metodologia.

A caracterização de um público de aprendentes de uma língua (L2 ou LE), de acordo o *Nível Limiar* (Casteleiro, 1988:22), obriga a ter em conta três factores:

1. Ocupação do aprendente²³;
2. Contexto de ensino/aprendizagem;
3. Necessidades e objectivos comunicativos.

Com base nestes factores, podemos adiantar que se trata de aprendentes de LM/LS e LE, conforme mostraremos mais adiante, atendendo à situação complexa da realidade linguística angolana, em contexto endolinguê e/ou exolinguê, que estuda no próprio país, onde o português goza de estatuto de

²³ Alguns desses estudantes já exercem a actividade de docência em escolas secundárias do 1.º ciclo, mesmo antes da conclusão da formação.

língua oficial e que para uns é LM, para outros L2 e para outros ainda é totalmente uma língua desconhecida, neste caso uma LE.

Tendo em conta este público-aprendente, procuraremos descrever aspectos relacionados com os diversos valores do seu sistema cultural presentes nos programas de ensino e que não podem ser dissociados do processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Para a compreensão do público-aprendente em estudo, neste capítulo, mostraremos: o domínio/grau de conhecimento que os mesmos possuem em relação à língua portuguesa, sua condição, LM, L2 ou LE, o número de competências adquiridas ao longo da formação e a relação com as línguas locais, através do perfil dos mesmos que a seguir procuraremos descrever.

1. Perfil do público aprendente e análise de características gerais

O perfil dos alunos da Escola de Formação de Professores Garcia Neto do curso de professores de Língua Portuguesa do 1.º ciclo do ensino secundário, aqui apresentado baseia-se em dados relativos aos anos lectivos de 2006, 2007 e 2008 respectivamente. Para a realização deste estudo contámos com uma amostra de cento e vinte seis alunos, distribuídos por classes.

Quadro XX

N.º de alunos	Classe
42	10. ^a
31	11. ^a
25	12. ^a
28	13. ^a

Assim, aplicámos na Escola de Formação de Professores Garcia Neto sedeada em Luanda-Angola, inquéritos por questionário escrito. O

questionári²⁴, formado quer por questões abertas, quer fechadas, contemplou todos os alunos em questão e está composto por vinte e quatro questões²⁵ que se reagrupam da seguinte forma:

- As primeiras questões assentam na identificação do público aprendiz: sexo, idade, classe que frequenta, período que estuda e conhecimento linguístico de outras línguas, nomeadamente estrangeira e autóctones, e o respectivo tempo de aprendizagem;

- Um outro leque de questões prende-se, especificamente, com a postura do público-alvo em relação as línguas locais desde o seu conhecimento, uso e implementação das mesmas no sistema de ensino;

- As restantes questões procuram determinar as características consideradas indispensáveis na aprendizagem da língua portuguesa, a importância do domínio da mesma, em particular, sua relação com os outros idiomas de origem local e, por fim, a importância do ensino da língua portuguesa em Angola.

1.1. Análise de dados e resultados do inquérito

As informações recolhidas são representadas sob a forma de gráfico circular e tabela, com o objectivo de tornar a sua análise mais objectiva e clara.

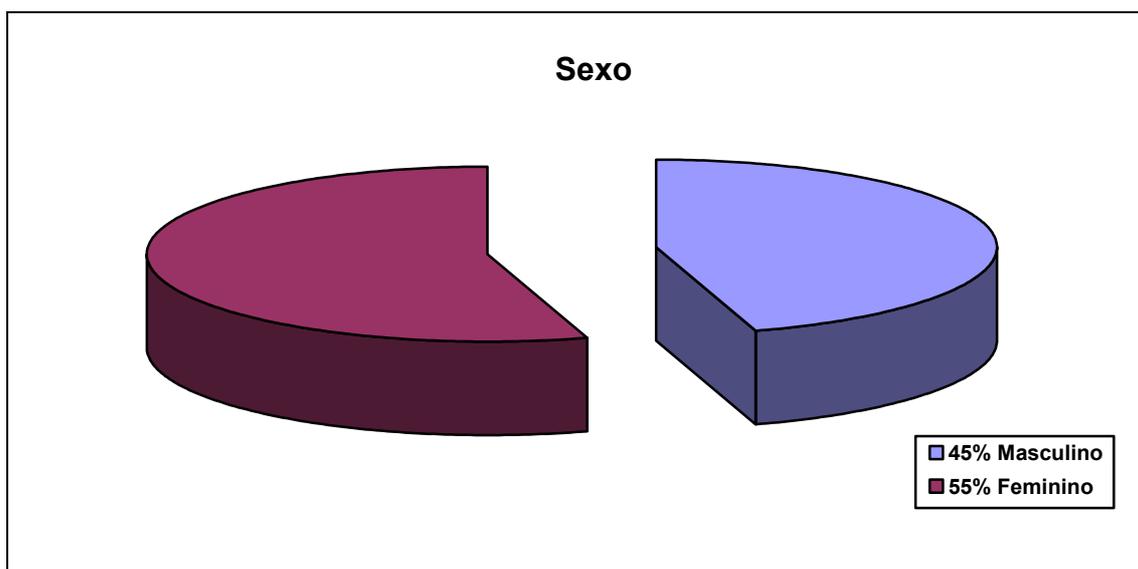
2. Sexo:

A caracterização fundamental que se pode extrair da análise de dados é a de um público-alvo bem distribuído, conforme o Gráfico III, os mesmos mostram-nos que 55% pertencem ao sexo feminino e 45% ao sexo masculino.

²⁴ Baseado em Grosso (1999) e QuaREPE (2001).

²⁵ Algumas questões aparecem distribuídas ao longo desta dissertação.

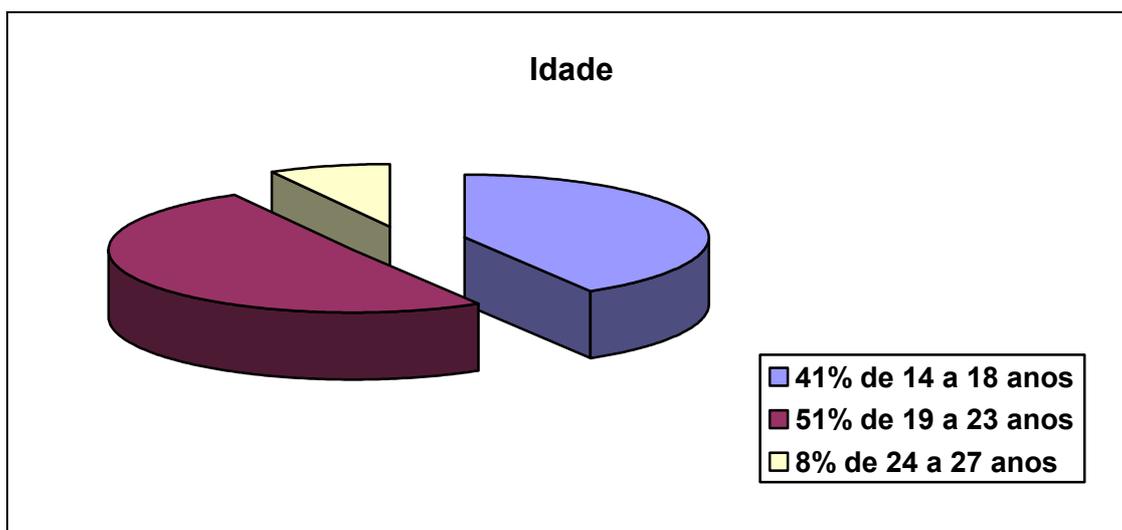
G.III



3. Idade:

O G.IV mostra que os alunos do curso de professores de língua portuguesa da Escola de Formação de Professores Garcia Neto se distribuem por três faixas etárias que variam entre os 14 e os 18 anos, os 19 e os 23 anos, os 24 e os 27 anos. Segundo os dados do gráfico, grande parte dos alunos situa-se na faixa etária entre os 19 e 23 anos (51%), estando em segundo lugar, com 41%, a dos 14 a 18 anos e por último, 8% dos alunos com idade entre os 24 e os 27 anos idade.

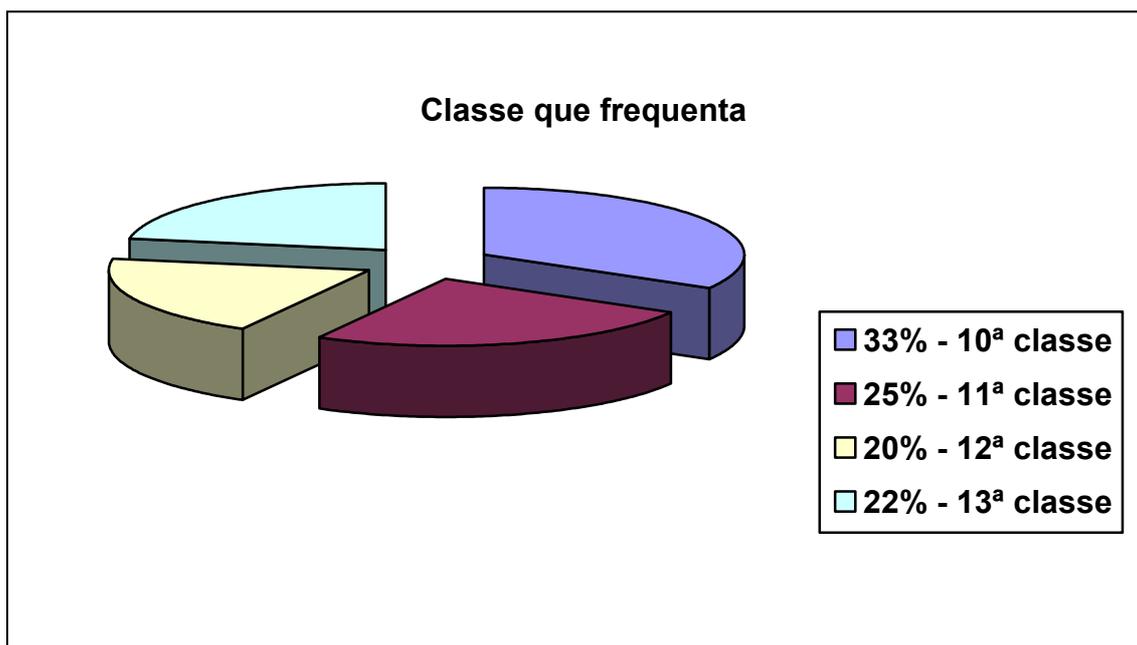
G. IV



4. Classe que frequenta:

Os alunos em questão pertencem ao curso de professores do 1º ciclo do ensino secundário, que se realiza após a 9ª classe, com a duração de quatro anos, isto é, da 10ª à 13ª classe, assim distribuídos, de acordo o G. V, verificou-se, que o número de alunos nas turmas se vai reduzindo na medida em que se avança para a classe superior, com uma ligeira recuperação na 13ª classe.

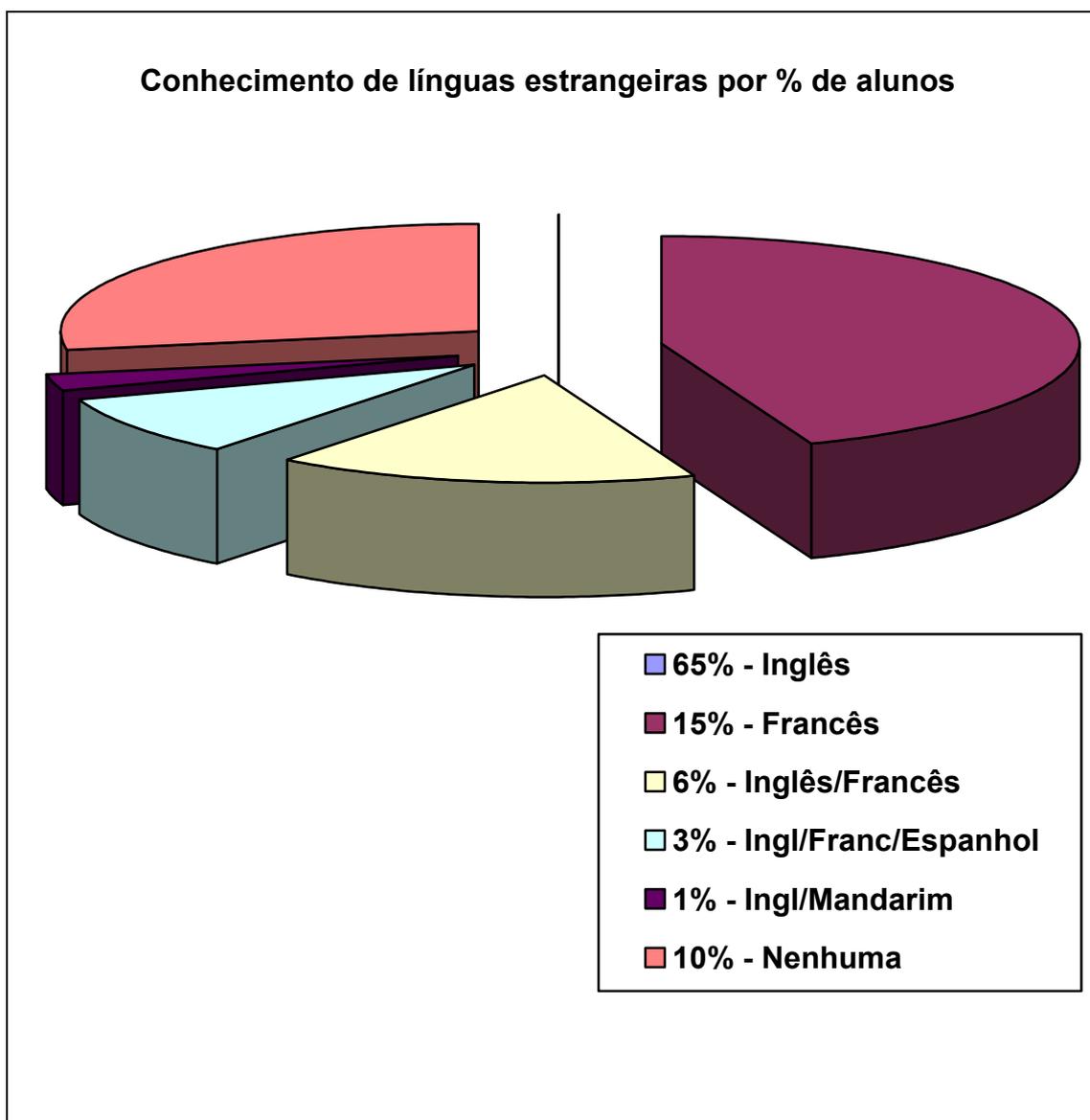
G.V



5. Línguas estrangeiras que conhece:

De acordo com o G. VI, constatou-se que os alunos do curso de formação de professores de Português conhecem outras línguas estrangeiras com maior percentagem em inglês (65%), seguido pelo francês (15%), inglês/francês (6%), inglês/francês/espanhol (3%), inglês/mandarim (1%) e um grupo de alunos que não conhecem nenhuma outra língua (10%).

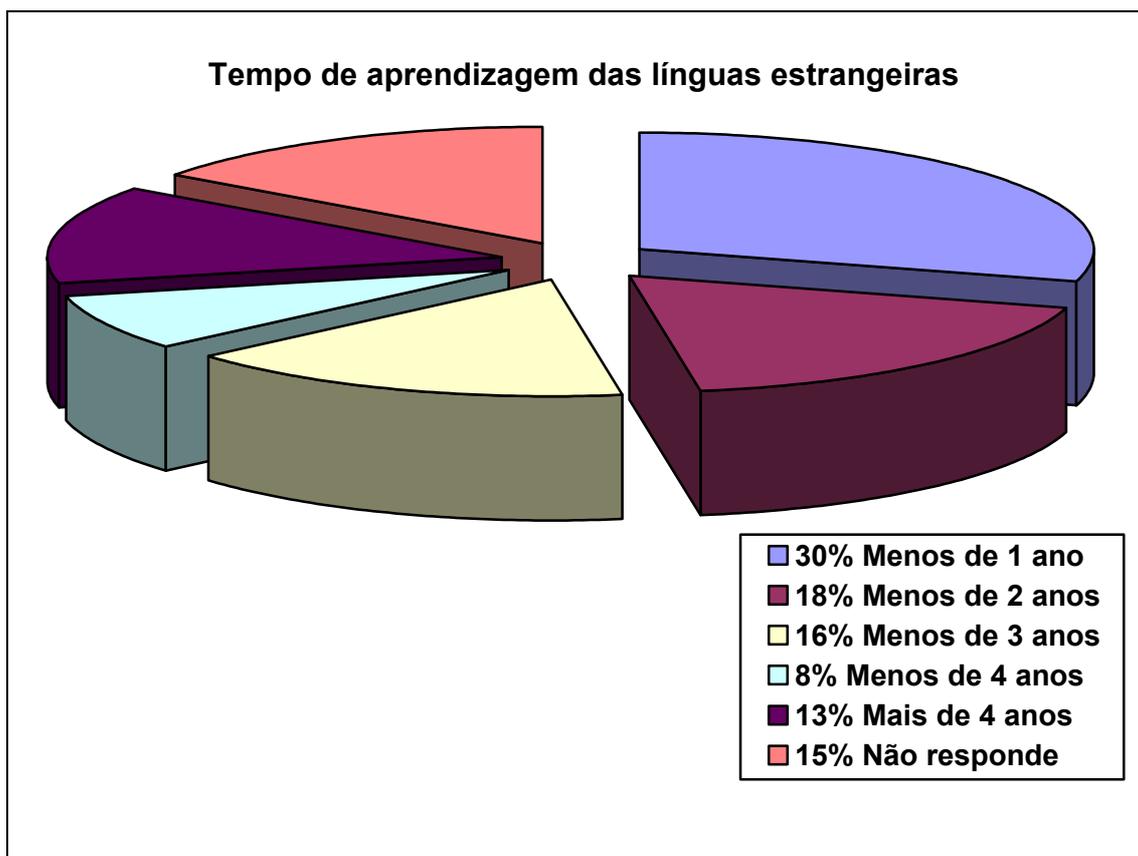
G.VI



5.a) Tempo de aprendizagem das línguas estrangeiras:

O inglês e o francês fazem parte como língua de opção do currículo de formação dos alunos do ensino secundário do 1º ciclo a partir da 7ª classe, com exceção do espanhol e mandarim. Razão pela qual, como se pode observar no G. VII, em relação ao tempo de aprendizagem este ser pouco significativo, nestas duas últimas línguas.

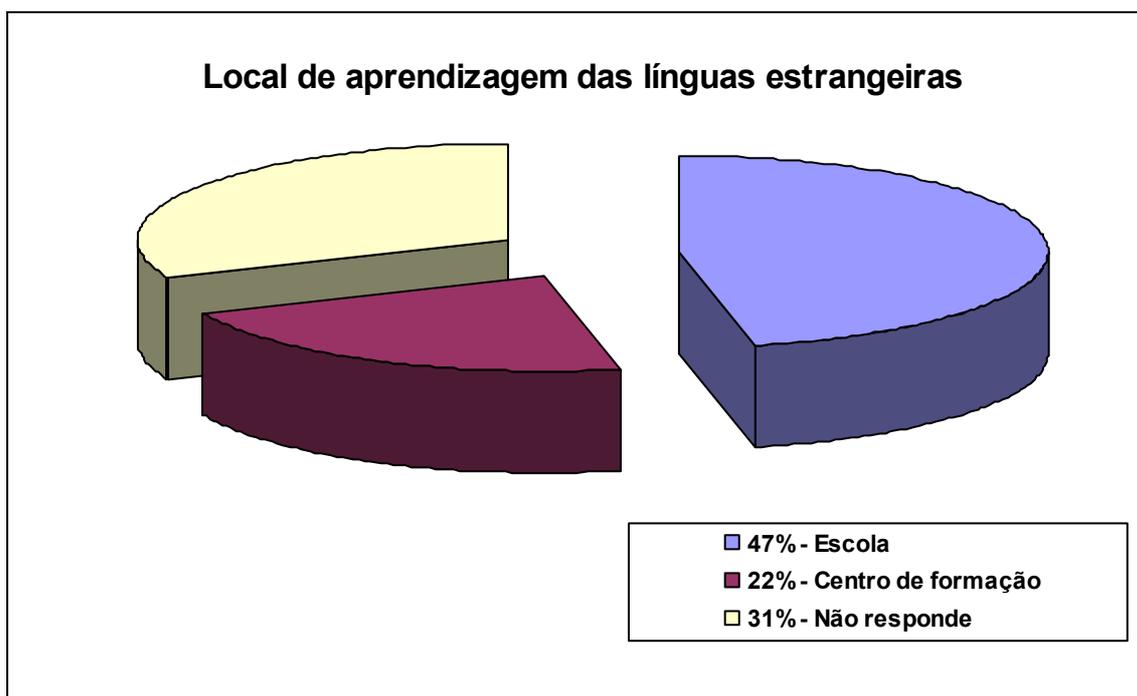
G. VII



5.b) Local de aprendizagem das línguas estrangeiras:

O G. VIII a seguir mostra que a escola tem sido o grande local de promoção da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês e o francês, coadjuvada por alguns centros de formação.

G.VIII



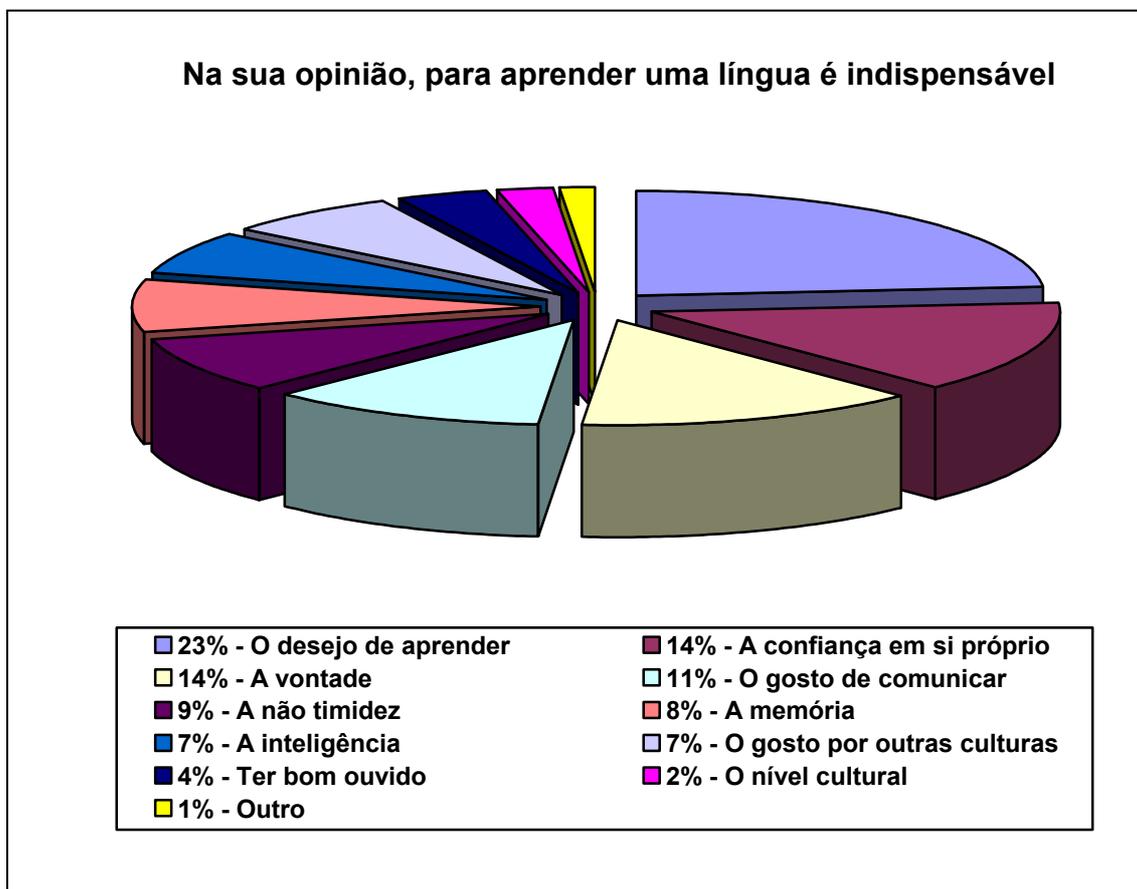
6. Na opinião dos inquiridos sobre as capacidades indispensáveis para aprender uma língua, foram indicados os seguintes factores:

- . A memória
- . A vontade
- . A não timidez
- . A inteligência
- . A confiança em si próprio
- . O desejo de aprender
- . Ter bom ouvido
- . O nível cultural
- . O gosto de comunicar
- . O gosto por outras culturas
- . Outro

De acordo com o G. IX, as capacidades consideradas indispensáveis para aprender uma língua distribuem-se pela seguinte ordem: O desejo de aprender (23%), em seguida a confiança em si próprio com 14% e a vontade (14%); prosseguindo, surge o gosto de comunicar (11%), a não timidez (9%), a memória (8%), a inteligência e o gosto por outras culturas, ambas com 7%, ter bom ouvido (4%), o nível cultural (2%) e, por fim,

outros aspectos tais como: determinação, necessidade, paciência, persistência, aplicação, empenho e dedicação (1%).

G. IX

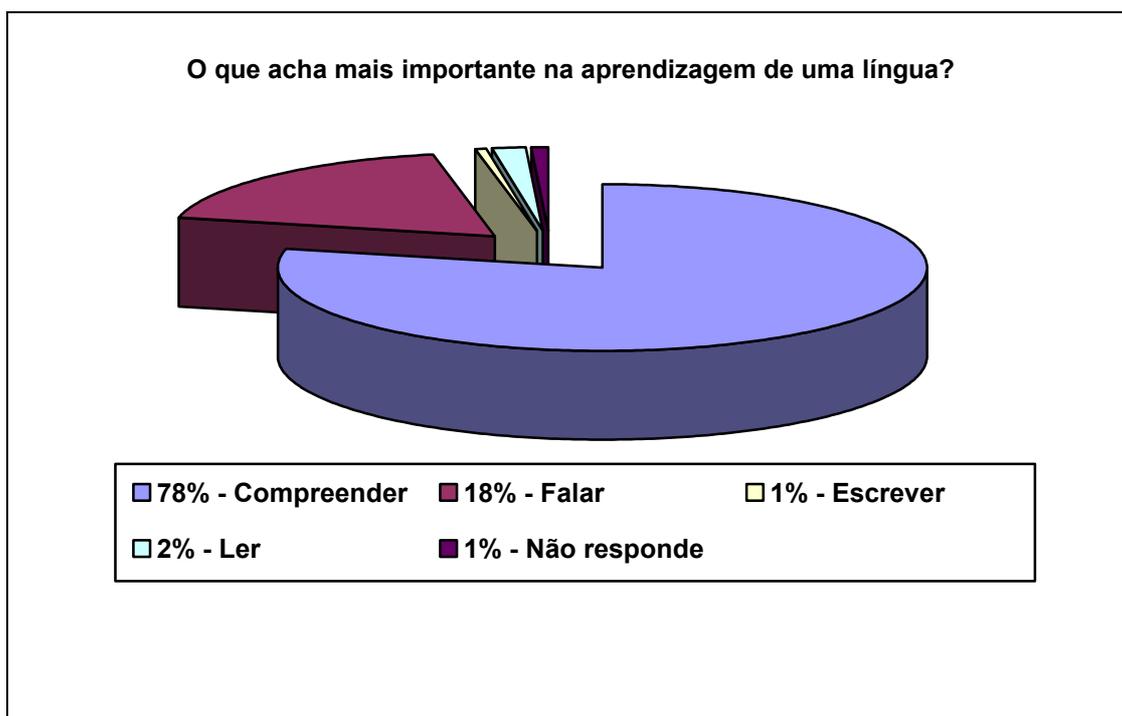


7. O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua (indicar só um item):

- Compreender
- Falar
- Escrever
- Ler

Dos quatro comportamentos a privilegiar na aprendizagem de uma língua, os inquiridos consideraram ser mais importante o compreender, de acordo com as percentagens que o G. X apresenta.

G. X

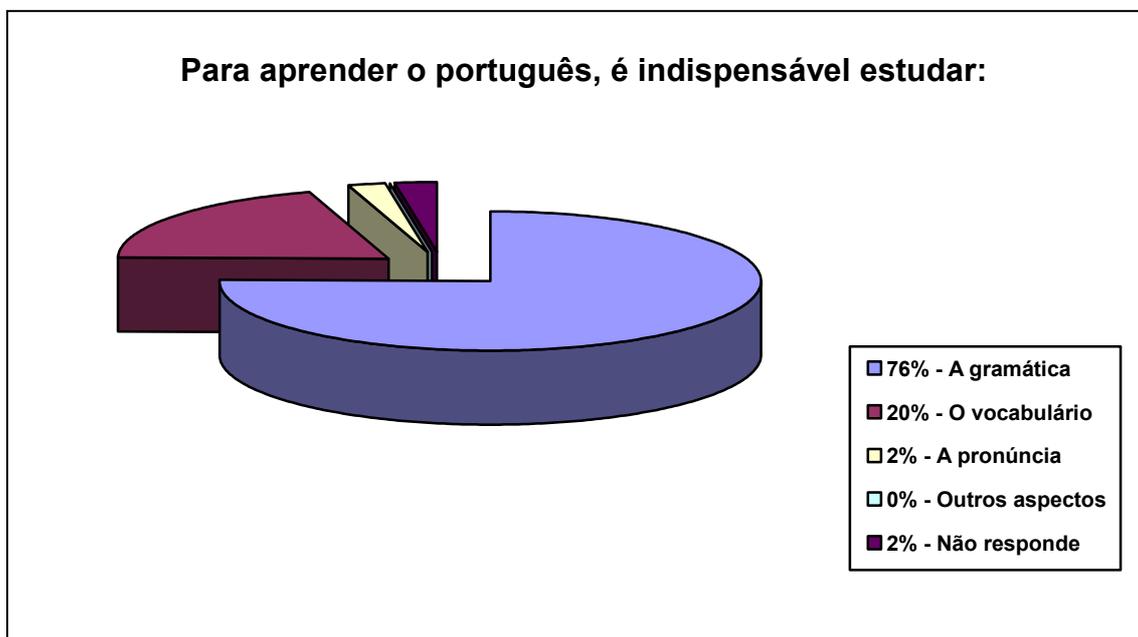


8. Para aprender o português, é indispensável estudar (escolher só 1):

- . A gramática
- . O vocabulário
- . A pronúncia
- . Outros aspectos

De acordo com o G. XI, 76% dos informantes dão prioridade à gramática, 20% ao vocabulário, 2% à pronúncia, 2% não respondem e não se apresentam nenhuns outros aspectos. O mesmo é dizer que, para os alunos, é menos importante o domínio da pronúncia do que o da gramática e do vocabulário.

G. XI



9. Frequentou alguma classe sem aulas de português

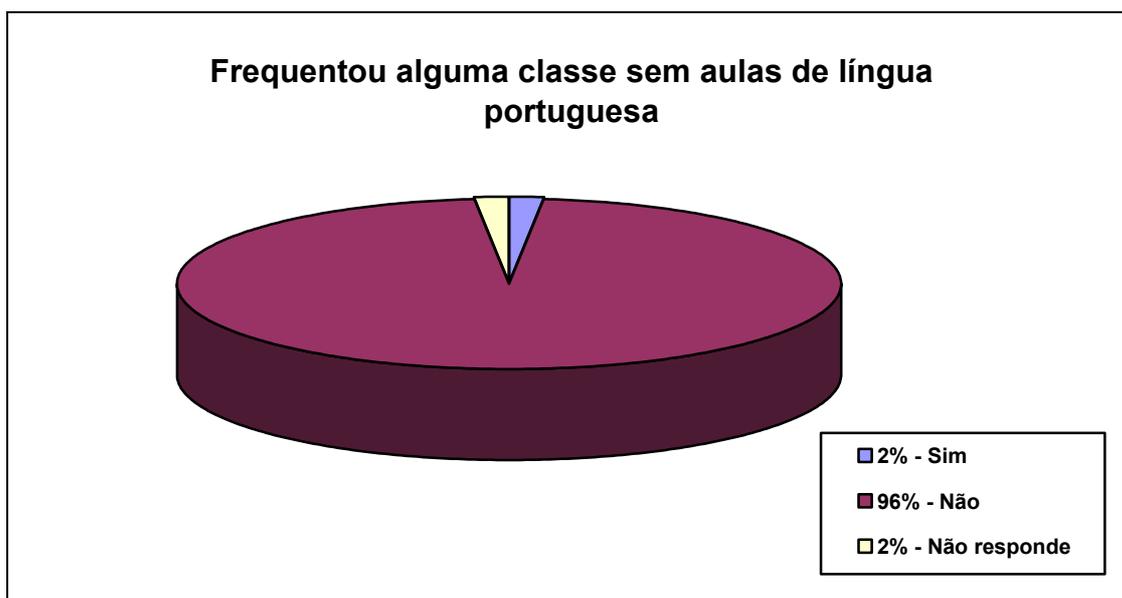
. Sim

. Não

(Qual)

Já se indicou neste trabalho que o ensino em Angola é feito em LP, a partir da Iniciação ou 1.^a classe como classes iniciais. Anteriormente, era frequente os alunos terem falta de professores de algumas disciplinas durante um semestre ou mesmo o ano lectivo todo. Entre estes alunos apenas 2% frequentaram a 7.^a e 8.^a classe sem aulas de LP, 96% sempre tiveram aulas de LP e 2% não respondem.

G. XII

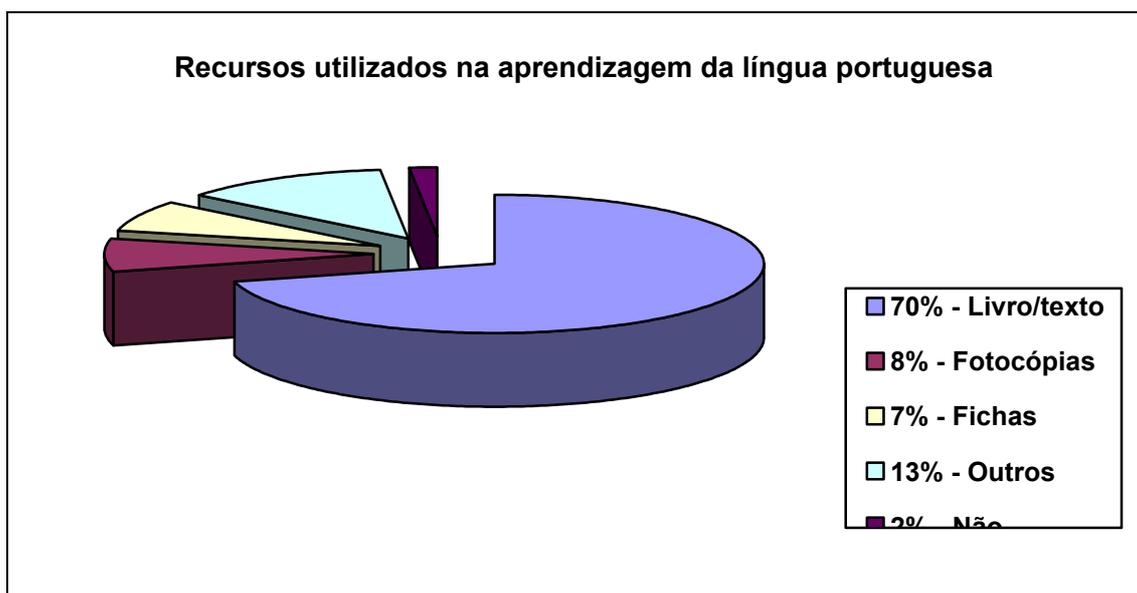


10. Recursos utilizados na aprendizagem do português:

- . Livro/texto
- . Fichas
- . Vídeo
- . Fotocópias
- . Computador
- . Leitor de cassetes
- . Outros

Conforme se pode ler no G. XIII, 70% dos aprendentes utilizam Livro/Texto como recurso na aprendizagem da língua portuguesa, 8% e 7% recorrem as Fichas e Fotocópias, 13% Outros meios (recortes de jornais e fotografias) e 2% Não respondem. Estes aprendentes deparam-se com uma acentuada falta de material didáctico.

G. XIII

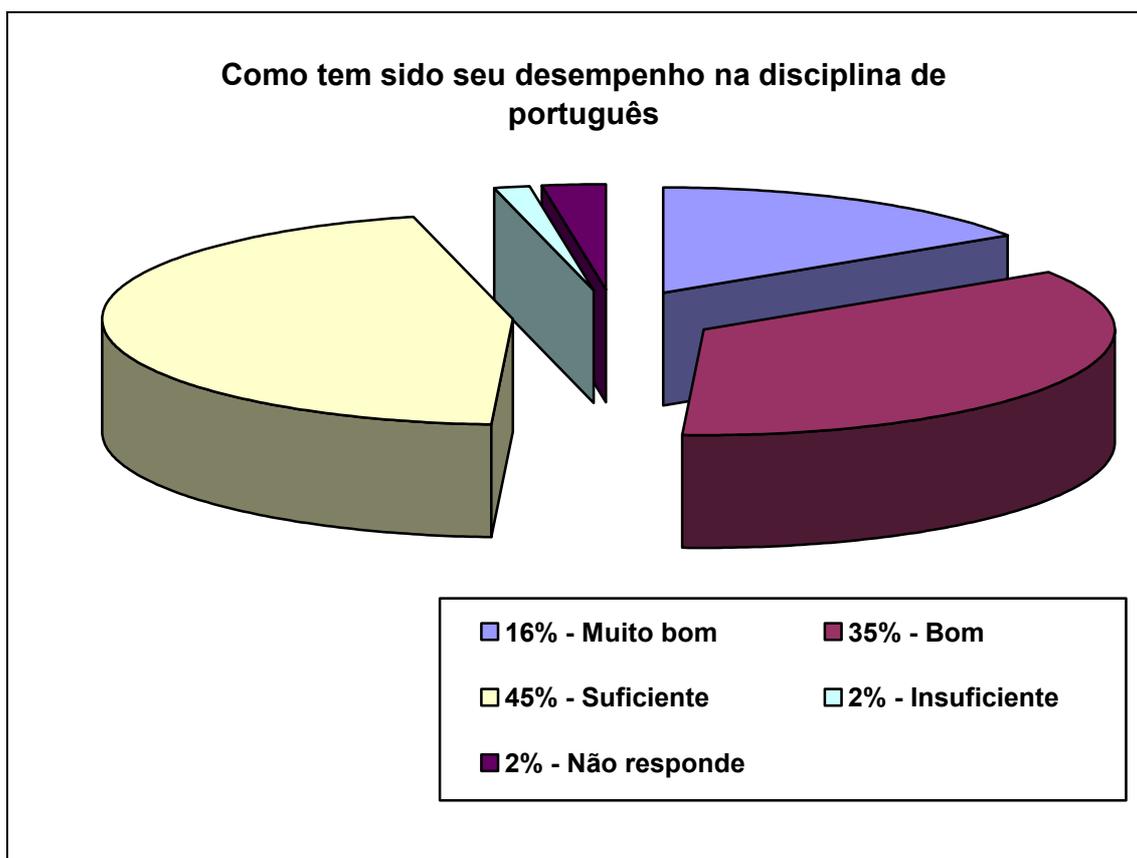


11. Como tem sido seu desempenho na disciplina de português:

- . Muito bom
- . Bom
- . Suficiente
- . Insuficiente

Em termos de desempenho na disciplina de português, é significativamente maior o número de aprendentes com aproveitamento positivo como mostra o G. XIV, nomeadamente 16% Muito bom, 35% Bom e 45% Suficiente. Somente uma minoria com aproveitamento Insuficiente de 2% e a restante de 2% Não respondem. O que na realidade acontece, contrariamente à opinião expressa pelos alunos, de acordo com as estatísticas da Escola de Formação de Professores Garcia Neto, o maior índice de reprovação regista-se precisamente na disciplina de português.

G. XIV

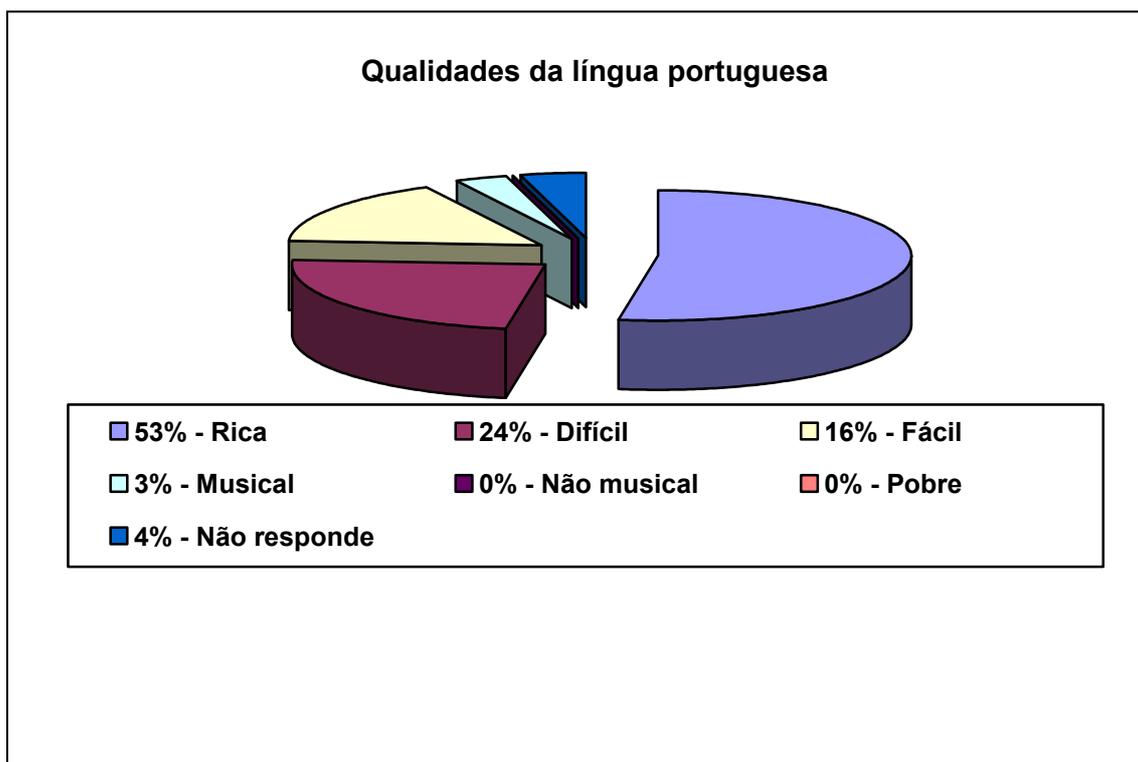


12. Acha a língua portuguesa:

- . Fácil
- . Difícil
- . Musical
- . Não musical
- . Rica
- . Pobre
- . Outras características

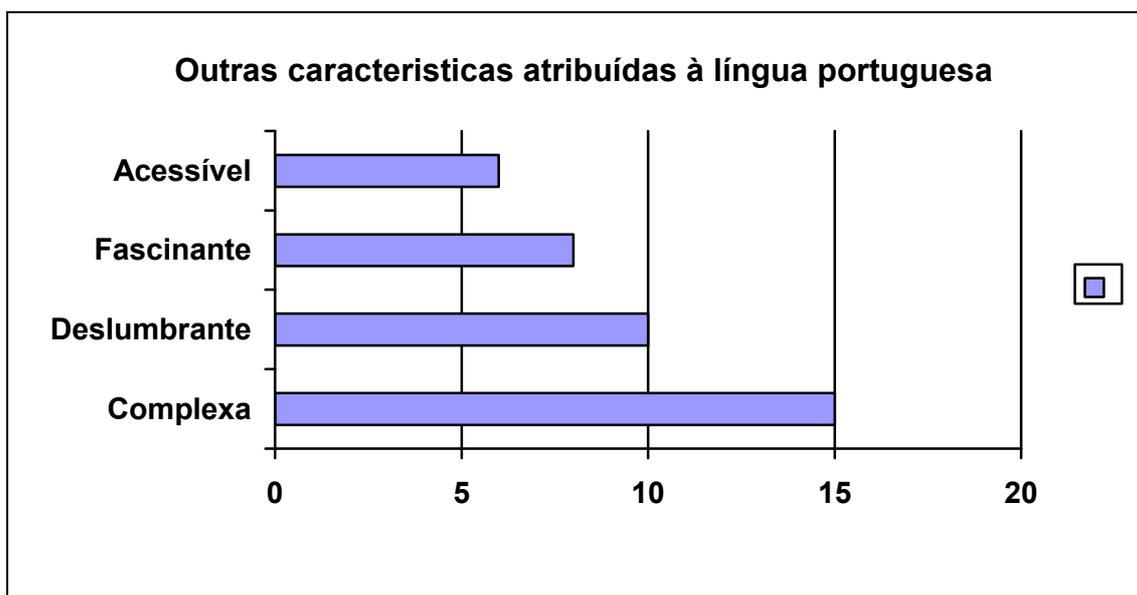
Na distribuição das atitudes dos aprendentes sobre as características da língua portuguesa, constatamos que mais de metade considerou que esta língua é rica (53%) e 24% afirmou ser uma língua difícil. Uma pequena percentagem considerou que esta língua é fácil, com 16%; musical, com 3% e seis aprendentes não responderam a questão (4%). Independentemente destas qualidades, verificaram-se também outras características mencionadas por uma minoria de aprendentes a ver no G. XVI.

G. XV



Vejam-se, no G. XVI, as outras características atribuídas à língua portuguesa:

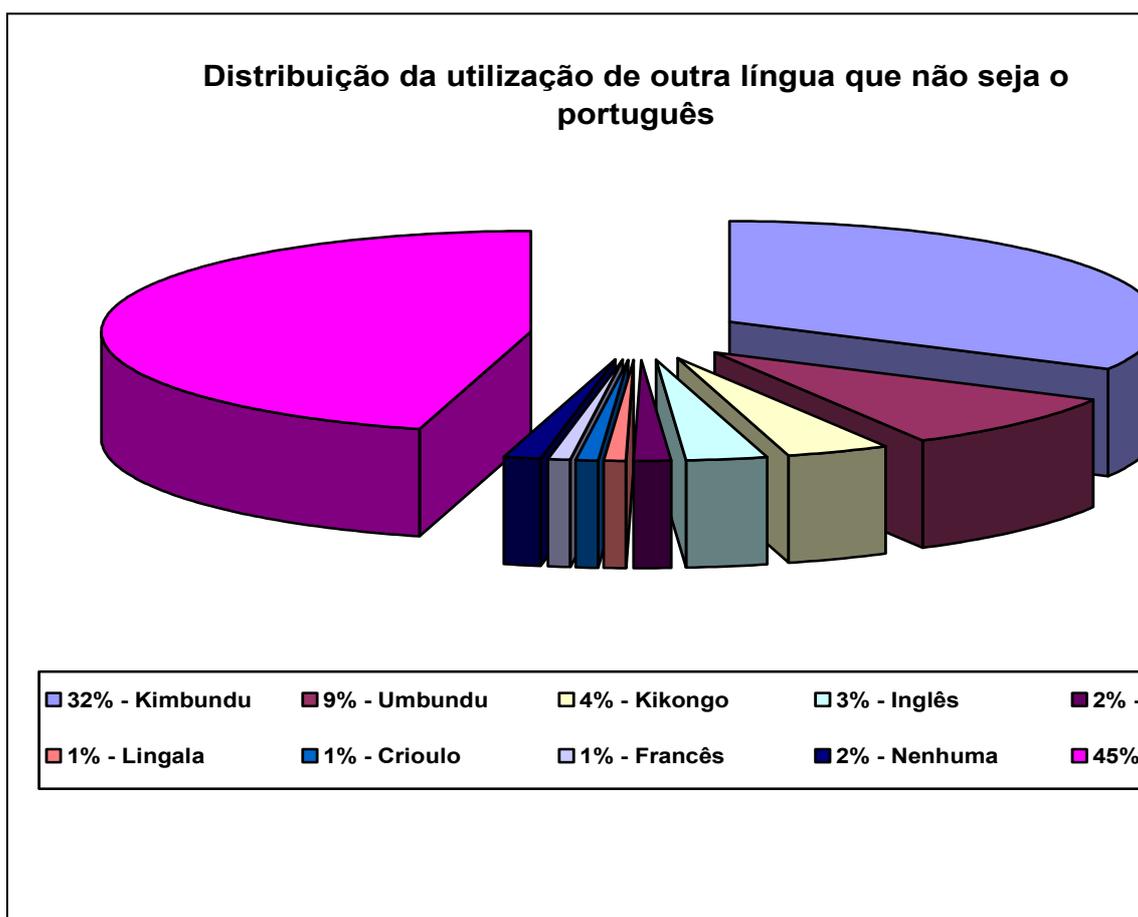
G. XVI



13. Utiliza outra língua que não seja o português (Em que contexto)

Para além do português, o *kimbundu* é, de acordo o G. XVII, a língua mais utilizada pelos aprendentes (32%), seguido do *umbundu* (9%), *kikongo* (4%), *inglês* (3%) e *olunyaneka* (2%); com 1% aparecem as línguas: *lingala*, *crioulo* e *francês*; por fim, 2% não utilizam nenhuma outra língua e 45%, quase metade dos inquiridos, não respondem. Das várias línguas em questão, os mesmos inquiridos afirmam utilizarem-nas em contextos como: teatro, igreja, em casa e na escola.

G. XVII



2. Língua materna

Língua materna, língua nativa, são termos que nos remetem para a primeira língua de qualquer sujeito falante.

Kochman (1982:119-128) aponta que, na definição de LM, estão presentes três domínios: (i) o afectivo, sendo definido como o idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe, (ii) o ideológico, correspondendo ao idioma falado no país em que se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e (iii) o de auto-designação, enquanto idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma. Bastaria verificar-se um destes

domínios para assegurar a definição de LM. Contudo, qualquer um deles pode suscitar algumas dúvidas.

Não afirmariamos ser (quase) impossível chegar a um conceito de LM, quando, na verdade, o termo em si apresenta uma certa ambiguidade, motivo pelo qual tem vindo a ser reequacionado por vários estudiosos, dado que a definição varia com as épocas e com as áreas geográficas.

Assim, a par dessas constatações e recorrendo a alguns dicionários de língua portuguesa, onde as definições coincidem, encontramos «a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a da mãe; língua nativa»²⁶, «a primeira língua que o indivíduo aprende, ligada ao seu ambiente. (cf. Língua nativa e língua primária)»²⁷, «a que se aprendeu na infância, no país em que se nasceu»²⁸ e, ainda, segundo Galisson e Coste (1983:422), «a língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante».

Continuando na mesma perspectiva, de acordo com Xavier e Mateus (1990:231), «língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso»; ou ainda, baseando-nos em Marques (2005:606), que a define como «a língua aprendida no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família, e, iconicamente, a mãe». Daí a designação de materna, para a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida e mimética, num primeiro tempo, e posteriormente, e de forma assaz rápida, sedimentada num conhecimento e num procedimento formal mais rigoroso.

²⁶ *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Lisboa: Temas e Debates, Lisboa 2003.

²⁷ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*.

²⁸ *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa, Editorial verbo, 2001.

Sintetizando vários autores, e apoiando-nos nos domínios propostos por Kochman (1982), (Ançã, 2003:62) acrescenta-lhes mais três critérios que, ao longo dos anos, têm sido apontados numa tentativa de definição de LM:

- A primazia: a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida;
- O domínio: a língua que se domina melhor;
- A associação: a pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.

Conforme se fez menção anteriormente, há que ter em conta a susceptibilidade de levantamento de algumas dúvidas que qualquer um destes factores pode suscitar, particularmente em países bilingues e/ou multilingues onde coabitam várias línguas e é possível que sejam aprendidas mais do que uma língua ao mesmo tempo. Veja-se, a título de exemplo, segundo Amélia Mingas (2000:25-30), baseando-se num estudo feito nas vésperas da independência, como se verificou na região de Luanda, que o número de locutores monolinguês (*kimbundu*) tinha diminuído, favorecendo a subida de bilingues (*kimbundu* / português) e monolinguês (português).

Generalizando, recorre-se à Beatriz Mendes (1985:32-34) que afirma ser Angola um espaço onde se registam o monolinguismo, bilinguismo e até mesmo o plurilinguismo. Acontece, de facto, que uma grande parte da população é unilingue, ou falante de português (centros urbanos) ou de uma língua nacional (zonas rurais, principalmente), mas uma outra parte é bilingue e alguns são até plurilingues, empregando-se:

- uma língua nacional + português;
- duas ou várias línguas nacionais;
- português + outro (ou outros) sistema(s) linguístico(s) estrangeiro(s);

- língua nacional + língua portuguesa + outra língua estrangeira.

Salienta-se que a língua considerada materna nem sempre é a primeira aprendida, ou mesmo a que se conhece melhor. Na maioria dos casos os factores ora expostos coincidem, mas, na realidade, nem sempre tal se verifica.

No presente estudo, entendemos por língua materna a primeira língua com a qual o falante entra em contacto com o mundo na infância, que é aprendida espontaneamente no meio familiar, em ambiente natural de aquisição, possível de ser abandonada, devido a condicionamentos sociais, sem, no entanto, deixar de ser tratada como língua materna.

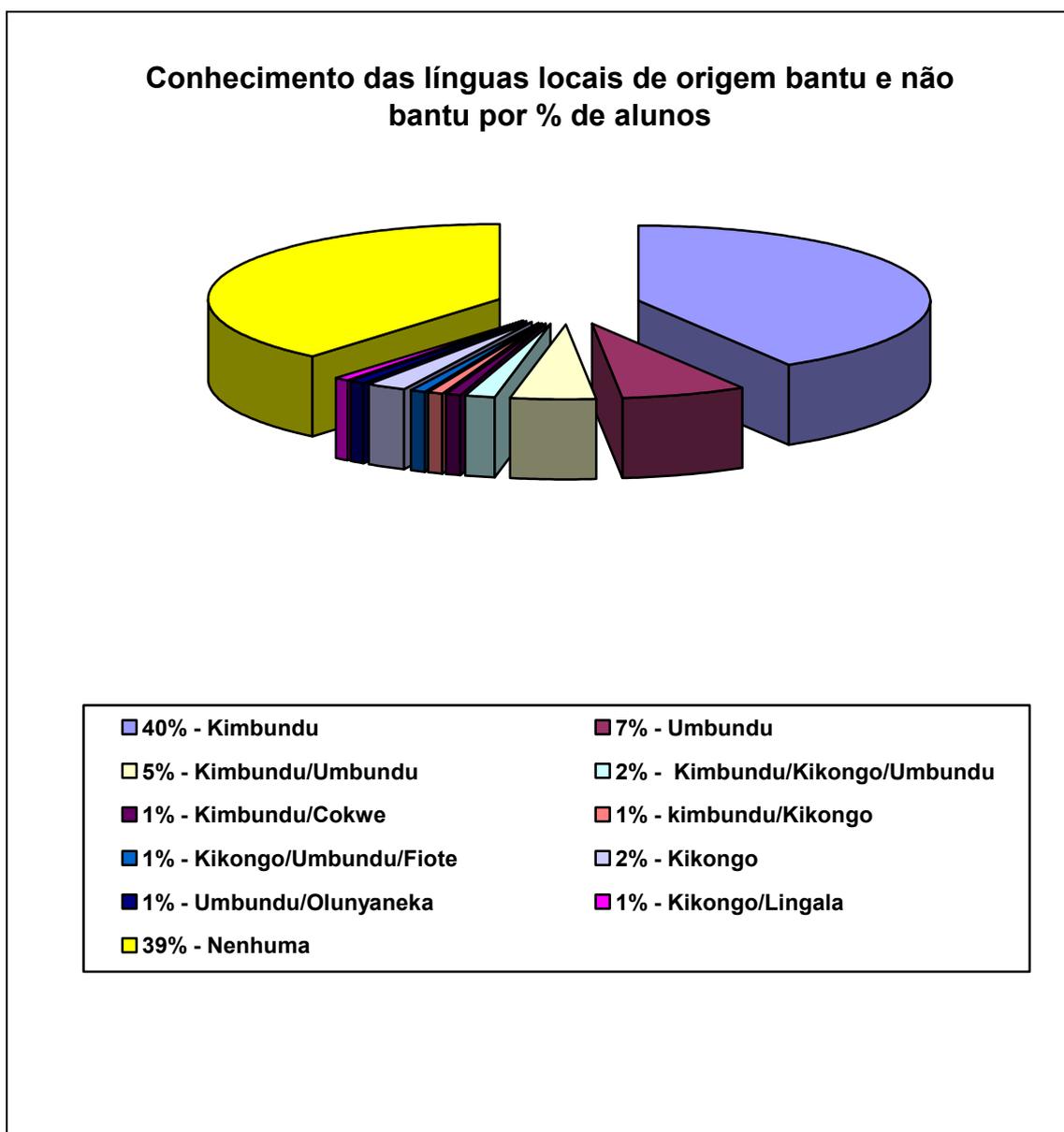
Na feitura do inquérito para a identificação do grupo alvo, estudantes da Escola de Formação Garcia Neto, do curso de português, um dos nossos objectivos foi tentar determinar, a partir quais questões, tais como “*línguas locais de origem bantu e não bantu que conhece*”, “*Usa alguma língua bantu e/ou não bantu para comunicar, por escrito*”, “*Utiliza outra língua que não seja o português*” a presumível língua materna dos mesmos, por não conhecermos qualquer censo que tivesse sido realizado, em Angola, sobre as línguas maternas dos habitantes. Para nosso espanto, quase todos os informantes, num universo de cento e vinte e seis pareceram pouco familiarizados com as questões relacionadas com as línguas locais, como se comprova a seguir:

14. Línguas locais de origem *bantu* e não *bantu* que conhece:

De acordo com o G. XVIII, agrupamos os informantes pelas línguas locais *bantu* e não *bantu* que conhecem. O grupo que lidera apresenta um conhecimento básico da língua *kimbundu* (40%); tal situação resulta do facto da localização geográfica do estabelecimento de ensino Garcia Neto. De acordo a divisão etnolinguística dos *bantu* angolanos, o grupo

etnolinguístico *Ambundu* que fala *kimbundu* domina as províncias do Bengo, Kwanza Norte, Norte da Província do Kwanza-Sul, Malanje e Lwanda. 39% não conhecem nenhuma língua local e os restantes, variando entre 1% e 2%, têm um certo conhecimento de mais de uma língua local como *kimbundu/umbundu*, *kikongo/umbundu/fiote* e *kikongo/lingala*.

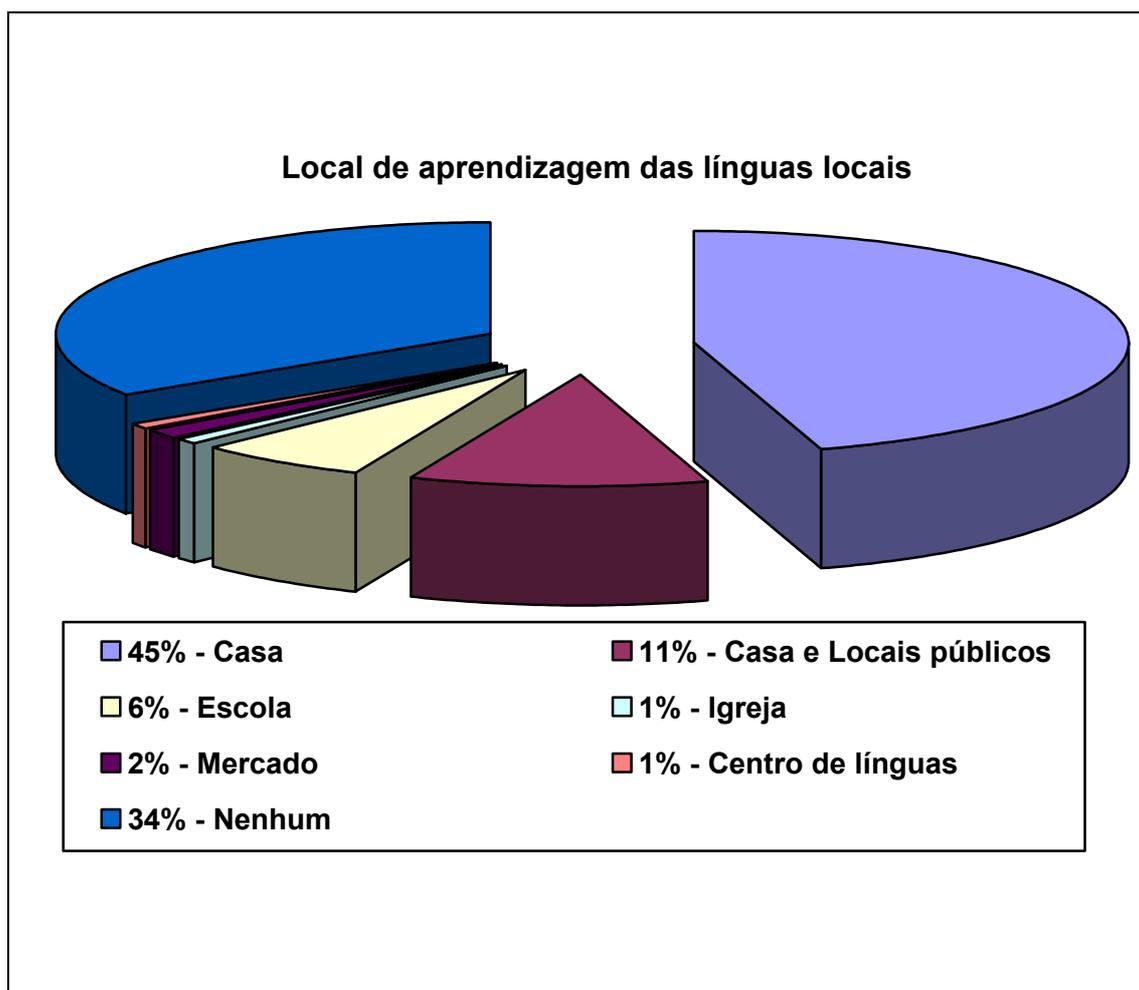
G. XVIII



14.a) Local de aprendizagem das línguas autóctones:

O local de aprendizagem das línguas autóctones tem sido na maior parte das vezes de carácter informal no seio familiar (casa) representando 45% como mostra o G. XIX, 6% afirmam ter apreendido em escolas²⁹, 11% em casa e em locais públicos, 2% no mercado e 1% em igrejas e em centro de línguas e 34% não especificam nenhum local por desconhecerem as mesmas línguas.

G. XIX



²⁹ Escolas privadas pelo facto dessas mesmas línguas ainda não figurarem dos currícula do ensino estatal.

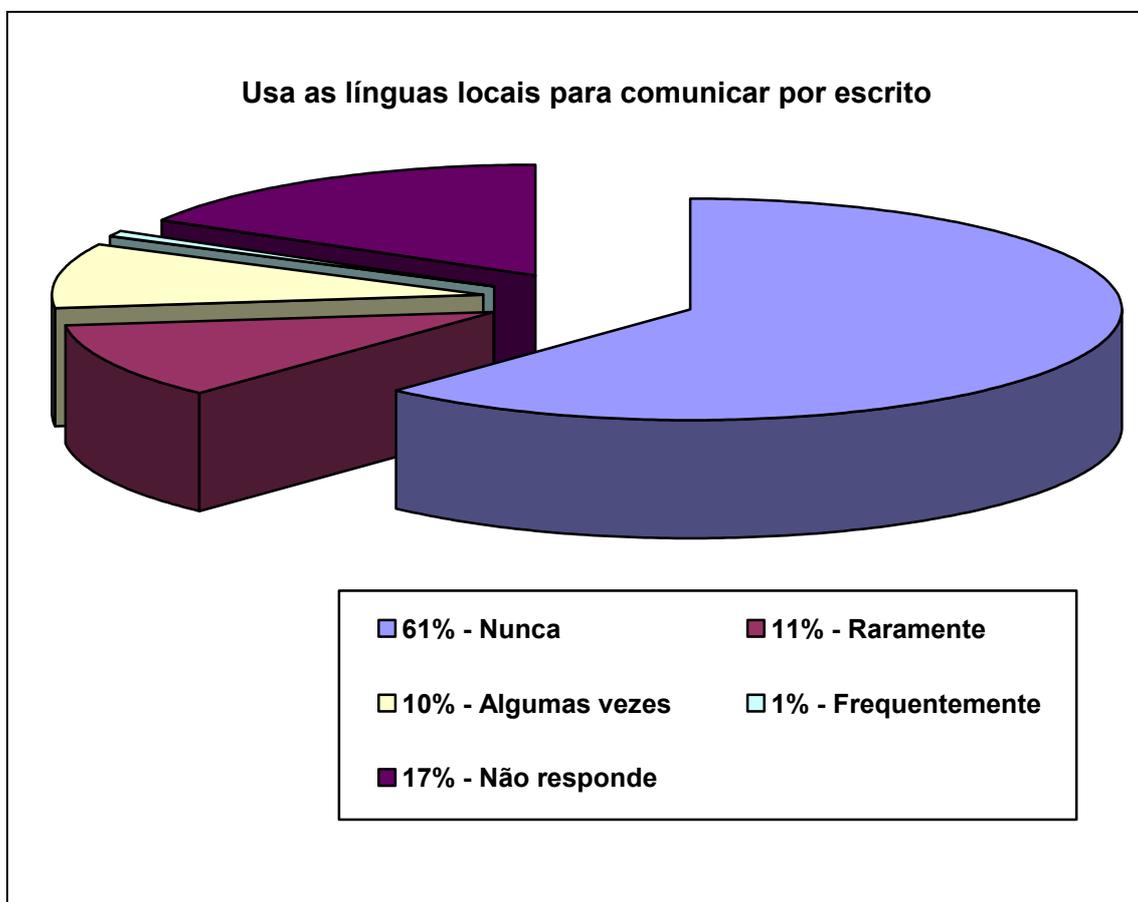
14.b) Usa alguma língua local para comunicar, por escrito:

- . Nunca
- . Raramente
- . Algumas vezes
- . Frequentemente

(Se usa, em que situação?)

Como se observa pelo G. XX, 61% dos alunos nunca usam as línguas locais para comunicar por escrito, 17% não respondem, 11% raramente, 10% algumas vezes e frequentemente, apenas 1%, em situações como: igreja, centro de línguas e em situações não específicas.

G. XX



Pensou-se em questões deste género, evitando a mais comum, do tipo “Qual a sua língua materna?”, porque a nossa experiência enquanto professor de português mostrou-nos que entre muitos angolanos, independentemente da idade e do nível de escolaridade, a língua materna

corresponde a uma língua autóctone. Esta interpretação, a nosso ver, parece dever-se a uma conjugação de factores ideológicos e afectivos, como uma espécie de valorização das línguas locais.

Tem acontecido haver falantes a declararem ter, por exemplo, o *kimbundu* como língua materna, por ser língua da região em que nasceu um dos seus progenitores, quando desta língua conhecem apenas estruturas básicas, que geralmente são: nomes próprios (de divindades, de pessoas, de povoações, de rios), nomes comuns (de etnias, de objectos), referentes à fauna e flora africana, às doenças e tratamentos, às partes do corpo, ao vestuário, à mitologia e práticas religiosas, a estatutos sociais, relacionados com a habitação e povoações, a nomes de brincadeiras e jogos regionais, a nomes abstractos, advérbios e interjeições.

Apesar das possibilidades ora levantadas, ainda não é possível generalizarmos a situação. Para Angola isto constitui uma tarefa difícil. Assim, sintetizando, para algumas crianças e jovens, o português chega a ser a sua LM e para outros é uma L2, visto ser aprendida mais tarde, na escola ou de maneira informal.

Estudos recentes são a favor da atribuição ao português do estatuto de LM de uma parte significativa das crianças e jovens angolanos, sobretudo dos grandes centros urbanos do país. Porque se pode constatar que, na realidade, a língua, especialmente a língua materna, é essencialmente um instrumento de comunicação, isto é, o meio de que nos servimos diariamente para entrar em contacto com o próximo, através da emissão e recepção de mensagens.

3. Língua Segunda

Por língua segunda (L2) entendemos a língua de uma comunidade, adquirida após a língua materna, sobretudo por razões de imigração ou de contexto multilingue, que é aprendida por falantes a um nível secundário em relação à sua língua materna. A definição de L2 é susceptível de várias interpretações, de acordo o contexto e/ou espaço social onde essa mesma língua é usada e do seu estatuto político. Segundo (Stern, 1983:16), a expressão “língua segunda” deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida. Richards (1978:7) afirma que:

«O termo segunda língua tem sido cada vez mais usado em Linguística Aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida».

Para Houaiss et al. (2003:2284), língua segunda é dita a língua aprendida após a aquisição da língua materna, e geralmente usa-se para fins específicos; Galisson e Coste (1983:442-443) aproximam LS e LE pela sua natureza de línguas não maternas, destacando o estatuto oficial de que beneficia a LS, sendo esta, por consequência, uma língua ensinada a falantes não nativos como língua veicular.

Apoiando-nos numa das passagens do texto de Isabel Leiria (2003:1), com o teor:

«A nossa história de colonização, emigração, imigração e de relações com outros povos e culturas criou para a LP uma diversidade de situações de contacto e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos

linguísticos, de grupo ou indivíduos, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos português língua segunda (PLS) e português língua estrangeira (PLE)³⁰».

Se partirmos do pressuposto de que LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais, ela revela-se indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Ela tem determinadas características que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, características essas que se reflectirão no discurso do falante não-nativo. Tal situação espelha o caso de Angola, já que, mais adiante no texto em referência, a mesma autora afirma ser nos países africanos de língua oficial portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS, onde também encontramos pessoas que desconhecem completamente a língua portuguesa. Irene Marques (1985:14) corrobora a mesma opinião ao alegar que:

«A língua portuguesa em Angola é uma língua segunda para uma grande parte da população. Parece-nos pois, que é como língua estrangeira que ela terá de ser tratada do ponto de vista de metodologia e das técnicas do ensino nas várias fases da sua aprendizagem».

António Costa (1997:33), como outros estudiosos, ao tecer algumas considerações sobre o ensino da língua portuguesa em Angola afirma:

«Achamos que uma pedagogia produtiva e eficaz da LP, enquanto língua segunda para a maioria da população em Angola, não poderá centrar-

³⁰ Disponível em http://cvc.instituto-camões.pt/idiomatico/03/português_LSeLE.pdf, [consultado em 23/03/09, às 15:30h] Uma primeira versão deste texto foi apresentada ao 1.º congresso do português língua não-materna que teve lugar de 21 a 23 de Outubro de 1999, no Fórum Telecom-Picoas, em Lisboa.

se unicamente na noção de língua como sistema formal, apenas como inventário dos conteúdos que subjazem ao sistema combinatório das entidades linguísticas em si mesmo, conforme tem acontecido. Somos de parecer de que um ensino eficaz da LP, enquanto língua segunda para a maioria da população, deverá partir de uma prévia avaliação e consequente descrição do uso social e individual pré-existente respeitante às dimensões linguísticas, pois só ele conduzirá a uma correcta perspectivação das vias a seguir e das metas a atingir».

E estamos, por conseguinte, perante um idioma que, não sendo LM para a maior parte da população, vê o seu uso requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento. A ambiguidade em torno do vocábulo PL2 pode afectar várias realidades linguísticas. Numa perspectiva cronológica, sabe-se que contempla a ordem da aquisição das línguas pelo sujeito, quando uma língua é aprendida em segundo lugar, a seguir à aquisição da LM. Em relação aos alunos do nosso estudo, e segundo esta concepção, o português não adquire uma denominação de língua segunda, mas sim de língua materna. Grosso (2004:32), em relação a esta situação, diz que:

«Numa sociedade marcada fundamentalmente pelo multilinguismo e por falantes plurilingues, é difícil demarcar fronteiras estanques entre LM e LNM; as pontes entre LM e LNM são o resultado de uma realidade híbrida dificilmente etiquetada (veja-se, como exemplo, em contexto multilingue, o falante que sofre dois processos de socialização, a língua da socialização primária, no domínio privado, ao longo da infância, e a língua da socialização secundária que decorre em todos os outros domínios)».

Para uma melhor compreensão desta realidade há que ter em conta vários factores, nomeadamente o etário, a localização geográfica em relação ao sítio onde se nasceu e onde se habita, o nível de escolaridade e a

pertença étnica. E, por falta de estudos, obriga-nos a não sermos capazes de, nesta dissertação, quantificar com precisão as percentagens exactas da população angolana que tem o português como LM, LS ou LE.

4. Língua estrangeira

Comummente, designa-se “português língua estrangeira” o ensino/aprendizagem do português em espaço restrito de sala de aula, fora do território português e aprendido por falantes não nativos. De acordo com a nossa linha de pensamento, diríamos que se trata do ensino/aprendizagem do português em espaço restrito de sala de aula, fora de qualquer território de língua portuguesa e aprendida por falantes que já possuem uma língua primeira. Neste âmbito o conceito torna-se mais abrangente, sem qualquer exclusão. Lourenço Rosário (1982:68) afirma que:

«A LP deixa, portanto, de ser de Portugal para ser de todos esses países, referia-se a Cabo-Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e S.Tomé e Príncipe, além do Brasil, da Galiza, de Timor-Leste, de toda a parte onde se fala com expressão numérica e social. A língua não é de nenhum para ser de todos. Não há por conseguinte um padrão. Todos são padrões. E se há uma língua, que é a LP, há várias normas e logicamente umas tantas variantes: a variante da Guiné-Bissau, a variante de Portugal».

O conceito de LE constrói-se por oposição ao conceito de LM, e, em primeira instância, poder-se-ia afirmar que é uma LNM, não é língua de primeira socialização, portanto não a primeira na ordem das aquisições linguísticas. Considera-se a língua do outro, por ser diferente. Neste caso, é algo desconhecido, quiçá estranho, para um certo indivíduo. Ainda em torno desta situação, Grosso (2005:31), como já foi frisado, contempla esta

realidade e descreve o conceito de PL2 (e PLE) como sendo polissémico, susceptível de diversas interpretações afirmando que: «língua estrangeira é também um conceito polissémico, que adquire ou perde significado conforme os contextos».

Para o *dicionário de termos linguísticos*, LE, numa classificação sociolinguística, é língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência.³¹

O conceito de língua estrangeira facilmente se define como:

«A língua que não faz parte dessa socialização primária, estando subjacente a este conceito uma série de princípios metodológicos, também eles sujeitos a diversas transformações. LE é também um conceito polissémico, que adquire ou perde significado conforme os contextos; salienta-se, como exemplo, que o conceito didáctico de língua estrangeira não era aceite em contextos coloniais».

Para Stern (1983), LE deve ser usada para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico, neste contexto, Isabel Leiria (2003:2) argumenta da seguinte forma: «É nos países africanos de língua oficial portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS. (...) Onde também encontramos pessoas que desconhecem completamente a língua portuguesa». E, mais adiante, a autora concorda com outros linguistas ao afirmar que a LE pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal.

A designação de LE afigura-se tão problemática quanto a de LM, em virtude da multiplicidade de contextos e de situações diversas capazes de englobar. Com efeito, como classificar o português em Angola, para

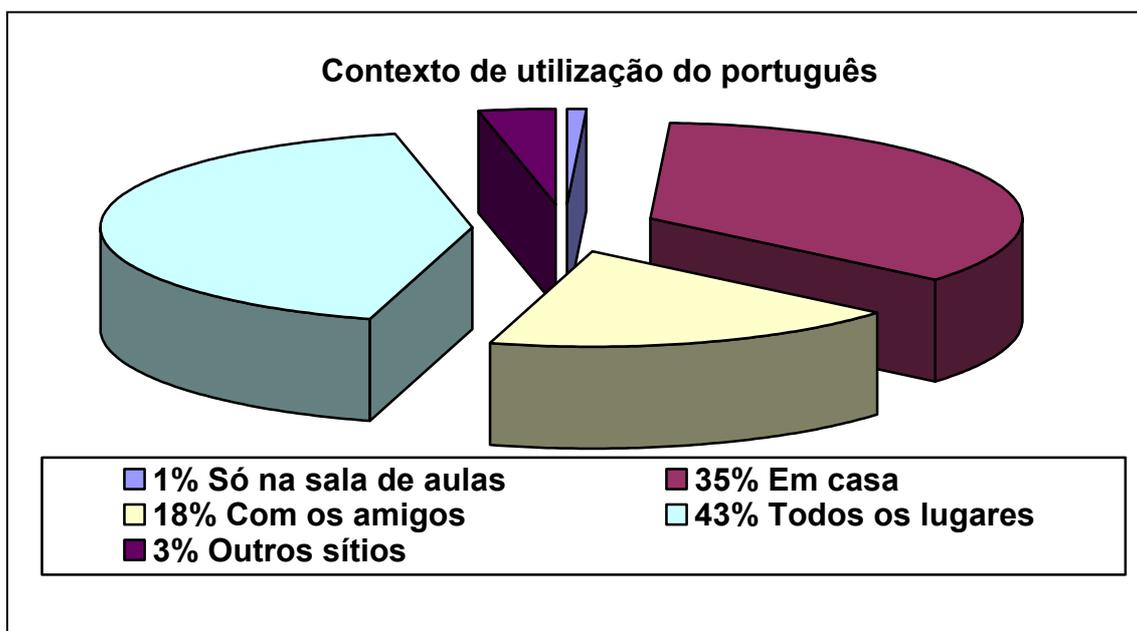
³¹ *Dicionário de termos linguísticos* (1990), In Xavier e Mateus (org.) volume I, Lisboa: Edições Cosmos, Associação portuguesa de linguística-Instituto de linguística teórica e computacional.

aqueles que não o têm nem como língua materna nem língua segunda e que o desconhecem completamente, como afirmaram certos autores, Leiria (1999), Mendes (1985), Marques (1985) e Miguel (2003:32), reconhecendo que a maioria das crianças, especialmente as do campo (zona rural), desconhece a LP quando entra na escola. Por conseguinte, somos de opinião que as várias designações de LE são insuficientes e não satisfazem para referir a diversidade de públicos, de situações e de objectivos com que se pode aprender uma língua diferente da LM, sobretudo quando essa língua não pode ser considerada totalmente estrangeira, por razões estatutárias ou sociais, seja pelo país onde é ensinada, seja pelo público a quem é ensinada, podendo igualmente ser qualificada de língua materna.

Ora, não é este o caso dos aprendentes em estudo nesta dissertação, os quais, embora sendo angolanos, não fazem parte desse grupo dos que desconhecem o português na sua totalidade, pois o factor nível de escolaridade e residência (localização geográfica) ajudam-nos a determinar a sua posição. Esses alunos encontram no português a sua língua de socialização primária. Aprendem-na na sala de aula na disciplina de português, é língua de ensino de outras disciplinas curriculares, usam-na no seu dia a dia, com os amigos e parentes. Reconhece-se que uma língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação. O QECR (2001:75-76) distingue, em relação às finalidades da aprendizagem e ensino das línguas, pelo menos, quatro domínios: o privado, o público, o profissional e o educativo. De acordo com o G. XXI, verifica-se que a maior percentagem (43%) dos informantes utiliza a língua em todos os lugares, a seguir 35% em casa, 18% com os amigos, 3% utilizam a língua portuguesa em outros sítios, nomeadamente na rua, no mercado e na igreja

e só 1% na sala de aulas, o que leva a constatar que esses aprendentes se encontram em emersão linguística total.

G. XXI



O ensino/aprendizagem de uma LE é desenvolvido em ambiente educativo, onde a exposição à língua se confina a um tempo específico e limitado por semana, e onde na maior parte do tempo o modelo linguístico se confina ao próprio professor. O grande enfoque da aula é a língua em si, e não a informação que é transmitida. Um outro aspecto do PLE é que não é utilizado pelo aprendente na comunicação entre parentes e amigos. Tal situação já não acontece com uma pequena parte da população angolana, que anteriormente afirmámos desconhecer a LP, que após o rompimento da barreira, indivíduo/LP e vice-versa, passa a utilizá-lo no seu quotidiano. Assim, a língua deixa de ser estrangeira e passa a ser uma língua segunda.

5. As competências do utilizador/aprendente

O termo **competência** é utilizado por vários autores com sentidos diferentes, sem que os mesmos dêem conta do referido facto. O termo, para Vera Silva (s/d) tem-se constituído num dos mais confusos e controversos, tanto em Linguística Descritiva como em Linguística Aplicada. Passados quase trinta anos após o despertar do **movimento comunicativo**, ainda se busca uma normalização ou consensualidade para o termo.³² Um dos motivos da confusão em se definir o termo, segundo a autora supracitada, foi a tentativa de diversos autores de adaptar o conceito de competência aos seus próprios propósitos ou ao seu campo de actuação.

Bachman (1991:683) é da mesma opinião, ao argumentar que o termo “competência” traz consigo uma grande e desnecessária carga semântica que não o torna fácil como conceito.

Para o presente estudo, tratando-se do ensino/aprendizagem e de uso da língua, da reunião de vários conceitos propostos por vários autores baseámo-nos na perspectiva do QECR de que competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções, atendendo a que:

«O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como autores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para

³² Vera Lúcia Teixeira da Silva, *Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)*, Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Rio de Janeiro [Consultado em 10/05/2008], disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>.

produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências»³³.

As competências são apresentadas em duas grandes áreas: as competências gerais e as competências comunicativas.

5.1. Competências gerais

De acordo com o QECR, as competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas. As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo*, a *competência de realização*, a *competência existencial* e a *competência de aprendizagem*.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências gerais de dimensão cultural: o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, uma vez que a língua é veículo da cultura dos povos, de uma representação colectiva.

Por cultura, entendemos o modo global de vida de um povo; o legado social que o indivíduo adquire de seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstracção do comportamento, uma teoria elaborada pelo antropólogo sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes.

³³ QECR (2001:29).

Nesta perspectiva, tanto o Programa de Língua Portuguesa como o de Introdução às Literaturas em Português “Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário”, a serem analisados no capítulo a seguir, orientam no sentido de ser abordada a relação língua/cultura e de se promover uma reflexão sobre a língua portuguesa, a aquisição de conhecimentos sobre a sua estrutura e funcionamento, a interacção com as línguas nacionais; e, através dela, a expressão da cultura nacional. Pretende-se ainda, por um lado, que estes documentos proporcionem, ao aprendente, um instrumento que lhe garanta uma intervenção sólida e segura na comunicação com o mundo. Neste sentido, o domínio da língua portuguesa, como língua oficial vai, contribuir para a sua maturidade psicológica, permitindo-lhe tomar consciência de si próprio como ser actuante, tornando-o, na sua relação com os outros, consciente dos seus deveres e direitos, afirmando-o como um indivíduo crítico, afectuoso e interveniente, autónomo e solidário. Por outro lado, intenta-se promover uma ampla participação dos mesmos aprendentes na discussão dos temas e potenciar o seu espírito crítico através da leitura e análise de obras de reconhecido valor estético, actividades que conduzem à investigação da realidade literária angolana e a dos outros países lusófonos.

A abordagem da cultura angolana e de outras culturas, em particular, as de outros países de língua portuguesa, nos referidos programas, coloca a problemática complexa de uma relação entre comunidades e entre culturas, que passa por uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade e implica o (re) conhecimento do outro e pelo outro.

Os saberes de dimensão cultural dão um importante contributo para a construção de identidades pluriculturais e para o enriquecimento pessoal e social do indivíduo, enquanto mediador entre culturas.

5.2. Competências comunicativas

Nos programas de Língua Portuguesa, à semelhança de os das demais línguas, o principal objectivo é que o aprendente consiga alcançar a competência comunicativa na língua-alvo.

O conceito de competência comunicativa tem sido amplamente discutido por estudiosos que fizeram da Linguística Aplicada a sua área de investigação e de estudo, designadamente a teoria de Noam Chomsky (1965). Para Vera Silva (s/d) e Mariza Reis (1998:15) essa teoria não foi suficiente para definir **competência**. Para aprender uma língua, segundo os parâmetros comunicativos, o aluno precisa de desenvolver uma competência maior daquela apontada por Chomsky.

Dell Hymes (1972), afastando-se do pensamento de Chomsky e baseado no pressuposto de que pessoas diferentes têm comandos diferentes sobre sua língua, propôs uma evolução do conceito, ao desenvolver o termo **competência comunicativa**, que parece espelhar um sentido mais inclusivo, uma vez que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, sociolinguísticos, discursivos, estratégicos e culturais.

Realmente, para que um falante tenha sucesso e eficácia nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à gramática, isto é, à correcção do sistema formal da língua. Para tal, terá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social. Essas informações podem incluir, para além de expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, distância física entre falantes, entre outros aspectos de relações sociais e culturais.

Discorrendo sobre o assunto, autores, entre os quais Brown (1994:227) resumem a competência comunicativa como sendo uma das

competências que o indivíduo possui e que lhe possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar os seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos. Para este estudo, no que concerne à competência comunicativa seguiu-se modelos propostos por Hymes, acima citado, por Bachman (1990), porque é nele que o QEQR encontra o seu fundamento, ao definir que as competências comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos e compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.

É do nosso conhecimento que a utilização de uma língua exige do utilizador/falante determinados conhecimentos, entre eles os linguísticos, os sociolinguísticos, que permitem adaptar a linguagem ao contexto social, através da escolha de diferentes registos e ainda os conhecimentos socioculturais, que adaptam a linguagem ao contexto cultural e a todos os pressupostos. E por fim, o envolvimento da competência estratégica ou discursiva, que permite organizar o discurso, e a competência pragmática, que molda a linguagem aos objectivos do interlocutor.

Pelo exposto, atendendo aos modelos referenciados, principalmente o do QEQR, que procuramos sintetizar de acordo o nosso objectivo, fixamos em Canale e Swain (1980:28-31) que, partindo de Hymes, ampliaram mais uma vez o conceito de competência comunicativa. O modelo desses estudiosos representou um grande avanço, dominando a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE e, segundo os mesmos, é constituído por um conjunto de quatro subcompetências, a saber: competência gramatical ou linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

5.2.1. A competência gramatical ou linguística

De acordo o QECR (2001:157), as competências linguísticas agrupam outras seis competências, nomeadamente a lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica e a ortoépica. Por esta razão, vimos obrigados a tratá-las em separado e não a juntá-las como Canale e Swain (1980) propuseram.

5.2.1.a) Competência linguística:

A competência linguística é caracterizada pelo conhecimento dos recursos formais da língua, a partir dos quais se pode elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os utilizar.

Se tivermos em consideração que nem mesmo o falante nativo de uma língua, neste caso o falante português de Braga ou do Porto, consegue dominar a complexidade e diversidade da língua nas suas mais variadas facetas, o que torna este propósito ainda menos viável é o facto de as línguas estarem em constante mutação e, por isso, torna-se impossível acompanhar todas essas mudanças. Neste caso, pode-se questionar o que dizer de outros falantes de língua portuguesa de países africanos?

No que concerne à oralidade, o sistema linguístico do falante angolano, propriamente, na capital do país, Luanda, se bem que não difira muito das restantes localidades, é influenciado principalmente pelas línguas locais, as consideradas interferências linguísticas a todos os níveis, embora não dispormos de dados comprovativos, por um lado, e, por outro, pelas línguas dos países vizinhos geograficamente ou de contacto comercial como a

República Democrática do Congo, Brasil, Zâmbia, como adianta a autora Helena Miguel (2003).

Recentemente, um outro fenómeno de contacto tende a manifestar-se no falar dos populares, através do afluxo de emigrantes que constituem já comunidades minoritárias: os muçulmanos e islamistas, entre os quais senegaleses, tchadianos, sudaneses, mauritanianos, malianos, nigerianos, israelitas, etíopes, nepaleses e chineses.

Estes casos não vêm precisar taxativamente o sistema linguístico do país, mas queremos apontar o quão vulnerável ele é. Tratando-se de um país em que o aprendente (aluno) se encontra exposto à língua em imersão quase total, temos como referência adolescentes e jovens da 10^a a 13^a classes, correspondente ao ensino secundário que Portugal. Fazendo um enquadramento do QECR no contexto linguístico educacional angolano, teremos:

Quanto à oralidade, são capazes de:

- . Produzir um discurso claro com frases simples, estruturado de forma lógica e informal permitindo a compreensão da mensagem;
- . Descrever qualquer situação com clareza e pormenores;
- . Expor determinados assuntos complexos que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão mais ou menos adequada;
- . Descrever uma experiência de forma clara, um acontecimento ou um facto que tenham vivido ou presenciado;
- . Contar uma breve narrativa;
- . Comentar um determinado assunto real ou fictício;
- . Argumentar, embora com dificuldade, apontando os mínimos detalhes;
- . Fazer anúncios, sem grandes dificuldades, utilizando entoação para transmitir de forma precisa e objectiva.

Em relação à escrita

O nível de produção escrita é razoável apesar da interferência da oralidade, isto é, os alunos escrevem certas palavras da mesma maneira que as pronunciam, verificando-se uma grande progressão na redução desses erros na medida que vão mudando de classe.

As debilidades apresentadas pelos alunos da 10^a classe (ver testes em anexo), em fase inicial, não são as mesmas das restantes classes posteriores.

Não obstante os erros e desvios, **são capazes de:**

- . Escrever histórias, poemas e notícias;
- . Descrever ou relatar um acontecimento, imaginário ou real, com pormenores, de forma estruturada e com uma certa lógica;
- . Com algumas dificuldades, nas duas primeiras classes 10^a e 11^a classe, escrever relatórios, cartas, textos de carácter administrativo;
- . Eficazmente, os mais avançados 12^a e 13^a classe, produzir textos normativos ou de carácter utilitário.

Enfim, só a escola será capaz de proporcionar um desenvolvimento da competência linguística ao aprendente, através do progressivo domínio consciente da linguagem figurada.³⁴

Este enriquecimento da competência linguística do sujeito da parte da escola acontece na medida em que lhe fornece evidências de usos diferentes, mais complexos e criativos da língua, tanto em termos lexicais como semânticos e sintácticos.

³⁴ Entende-se por «linguagem figurada» não apenas como um atributo da retórica ou da escrita erudita ou literária, particularmente da poesia, mas sim na sua vertente de procedimento linguístico estruturante do próprio sistema conceptual do sujeito (cf. Lakoff e Johnson, 1985), que ocorre também nos usos quotidianos da língua. Citado por Dília Ramos Pereira (1992).

5.2.1.b) A competência gramatical

O QECR define como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar, já que, formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequência significativas marcadas e definidas, as frases. A competência gramatical implica o domínio do código linguístico da língua alvo, habilitando o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas da língua alvo e manipulá-las para formar palavras e períodos.

Podemos afirmar que no ensino da língua portuguesa, tanto disciplina de especialidade como de opção, no sistema educativo de Angola, no que diz respeito ao público aprendente, entre as competências comunicativas em língua, a gramatical é a que mais dificuldades apresenta, situação derivada do facto de as aulas serem baseadas na memorização e reprodução dos conteúdos gramáticas, desde as suas regras até às definições, segundo o método tradicional³⁵.

Nem sempre são capazes de fazer uma auto-correcção, como forma de evitar possíveis erros, como se pode constatar nos enunciados extraídos das produções escrita dos aprendentes, em anexo (II).

«Nos autocarros já **tem** lugares próprios para os deficientes...»;

«... têm escolas especializadas **sopra** eles, deficientes mentais...»;

«Um **dificiente** físico é uma pessoa que **têm** **dificiência**...».

³⁵ O Método Tradicional, ou Gramática e Tradução como também é denominado, divulgado na Europa a partir dos finais do século XVI, é um modelo de ensino centrado na gramática e na tradução, característico do ensino das línguas clássicas. Foi o primeiro e mais antigo método de ensino de línguas, servindo para ensinar o grego e o latim. Este método vigorou até ao início do século XX e o seu objectivo era transmitir um conhecimento sobre a língua permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução como base de compreensão da língua em estudo. Sugere o recurso sistemático à tradução e à explicação de todas as regras gramaticais na língua materna.

Comunicam:

- . Com razoável correção em vários contextos: privado, profissional, público e educativo, apesar de algumas interferências;
- . Usando estruturas tanto simples como complexas com erros básicos/fundamentais e de forma sistemática, com tendência a confundir alguns tempos verbais, sem nos esquecermos do modo conjuntivo que quase não é usado;

Estes desvios ou falhas cometidas apontados por uns como sendo originários das interferências das línguas locais, como já se fez menção e por outros da debilidade do próprio sistema de ensino, desde a falta de meios didáticos e péssimo estado das infra estruturas a corpo docente não qualificado, assunto abordado no capítulo II.

Atendendo à metodologia empregue no ensino da gramática, em relação às categorias gramaticais verifica-se que umas são mais dominadas e utilizadas do que as outras. Mas existe nos estudantes a consciência da sintaxe (hierarquização frásica) e da morfologia (significação das palavras).

5.3. Competência sociolinguística

Tem a ver com o conhecimento e as capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Esta competência, relacionada com o conhecimento das regras socioculturais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada, permite, ainda, o julgamento da adequação do uso da língua às diversas situações, do qual nos fala Hymes (1972). Não podemos descurar essa função “social”, por ser ela que nos permite o relacionamento de uns com os outros. Para isso, é importante sabermos como e com quem estamos a falar, ou seja, devemos conhecer quais os factores que marcam as nossas relações sociais, designadamente:

- . O estatuto do nosso interlocutor;
- . A proximidade da nossa relação;
- . O registo do discurso.

São esses os factores que nos permitem saber que tipo de tratamento deve ser dado ao nosso interlocutor.

As formas de tratamento são um ponto importante na aprendizagem das línguas, dado que variam de língua para língua e estão culturalmente marcadas. Igualmente, importantes são as formas de delicadeza, mas também deverão compreender as expressões fixas da língua, isto é, as expressões idiomáticas, os provérbios, os slogans, entre outros tipos de expressões da sabedoria popular.

Neste contexto, os aprendentes são capazes de se exprimir adequadamente numa linguagem apropriada às situações linguísticas do país, de acordo a sua realidade. Possuem ainda um elevado domínio do registo e das expressões, permitindo:

- . Manter e contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial;
- . Expressar-se com confiança, clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação;
- . Conhecer vagamente os provérbios em língua portuguesa;
- . Saber com confiança e firmeza as regras de delicadeza e formas de tratamento.

5.4. Competência discursiva

Esta competência diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor³⁶.

De acordo o QEER, a competência discursiva aparece inclusa nas competências pragmáticas e diz respeito à capacidade de organizar as frases em sequências, de forma a elaborar um discurso que seja inteligível e coe rente.

O homem comunica não através de frases ou palavras isoladas, mas de unidades discursivas maiores – os textos. Estes, para serem eficazes, têm de se constituir em entidades complexas, revelando coesão quanto à forma, e coerência, quanto ao significado. Na maior parte dos casos, este objectivo é alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os conectores. No fundo, é através desta competência que um falante consegue produzir – para utilizar uma expressão comum entre os membros da classe docente: um texto com princípio, meio e fim.

Gostaríamos de reforçar esta ideia, afirmando que para esta competência está em causa o uso do discurso falado e os textos escritos na comunicação.

Apresenta-se, a seguir, aquilo de que **os aprendentes são capazes**, tendo em conta a fluência na **oralidade e precisão proposicional**:

. Comunicar espontaneamente, revelando frequentemente uma fluência e uma facilidade de expressão notáveis em largas e complexas extensões discursivas;

³⁶ Vera Hanna (2001:38), ao discorrer sobre competência comunicativa a autora, destaca as quatro dimensões de competência comunicativa desenvolvidas a partir da teoria de Widdowson, a qual foi complementada pelas análises de Merrill Swain (1983).

- . Interagir com um grau de fluência e de espontaneidade que torna relativamente fácil a interacção regular com outros falantes sem que ninguém se sinta constrangido;
- . Transmitir informações pormenorizadas com confiança;
- . Explicar com precisão razoável, os aspectos principais de uma ideia ou de um problema;
- . Expressar o essencial do que deseja tornar compreensível.

5.5. Competência estratégica

Segundo Vera Hanna (2001), são estratégias de enfrentamento que devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras. Para o QECR, a competência estratégica reporta-se à capacidade mental para gerir e implementar as componentes da competência linguística do uso da língua em contexto de comunicação, isto é, que o aprendiz/falante tenha uma autonomia maior sobre a língua, sendo capaz de usar certas palavras (poder escolher) em determinada situação.

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a comunicação não é um dado seguro, como temos estado a ver. São muitos os “ruídos” que podem prejudicar a eficácia comunicativa. No sentido de colmatar este facto incontornável, o falante competente de uma língua terá de estar sempre atento a essa possibilidade, para poder reconhecer as situações problemáticas, e possuir um conjunto de recursos variados (verbais e/ou não verbais), com os quais possa remediar a situação e transformar em eficaz um acto comunicativo inicialmente inoperante.

Em suma, para que os aprendentes de língua portuguesa alcancem a competência comunicativa na língua alvo deve haver uma interligação entre as várias competências acima expostas.

Capítulo IV

Apresentação e considerações sobre os planos curriculares das classes: 10^a; 11^a; 12^a e 13^a

Em Angola, tal como em tantos outros países, a existência de um currículo formal que engloba várias disciplinas, a nível nacional, constitui a tradição que para muitos é a melhor estabelecida do sistema educativo. Em Portugal, segundo Manuela Esteves (2000)³⁷, acontece o mesmo.

O currículo escolar reflecte todas as experiências em termos de conhecimento que serão proporcionadas aos alunos de um determinado curso. Representa, ainda, a caminhada que o aluno faz ao longo dos seus estudos, implicando tanto conteúdos estudados quanto actividades realizadas sob a tutela escolar. Atendendo ao carácter polissémico do termo “currículo” e de modo a direccionar este estudo conforme os propósitos do tema, baseámo-nos em Cardoso (1987, *apud* José Canavarro et al., 2001:23), que o desenvolve da seguinte forma: «As concepções iniciais de currículo reflectiam um entendimento estático do mesmo. Entre estas, encontram-se os conceitos de planos de estudos, programa, manuais e o conjunto de conhecimentos que se julgava necessários transmitir».

A este propósito, Carrilho Ribeiro (1990:11-12) considera:

«Uma das aceções mais comuns é a que faz coincidir currículo com o «elenco e sequência de matérias ou disciplinas», isto é, com um dado «plano de estudos», comportando a organização das matérias de ensino e respectivas cargas horárias. Um outro sentido que, com frequência, se

³⁷ Em relação a este conceito, Manuela Esteves (2000) faz a seguinte consideração em “Flexibilidade curricular e formação de professores”, *Revista de educação IX*, (1), 117-123: «O somatório das disciplinas, integrado num currículo desarticulado em relação às necessidades da vida moderna, origina uma frequente memorização de matérias, tantas vezes questionadas pela compartimentação dos assuntos».

atribui a este termo é o que o identifica com os programas de ensino, num determinado nível do sistema educativo».

Segundo o mesmo autor: «Qualquer destas acepções resulta de uma caracterização do currículo pelos aspectos extrínsecos, visíveis, mais do que pelos seus traços intrínsecos e substantivos» (Ribeiro:1990:12). É nesta perspectiva que, para o estudo do tema em desenvolvimento, se seleccionaram os seguintes documentos: plano de estudo, programas de língua portuguesa e de introdução às literaturas em português (Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário) da Escola de Formação de Professores Garcia Neto do curso de Português, que a seguir abordaremos abreviadamente, sobre a sua constituição, estrutura e competências de aprendizagem envolvidas que contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

1. Currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário – reforma curricular

O aprofundamento dos diferentes saberes científicos e a emergência de novas, e cada vez mais específicas, áreas de estudo, são, entre outros os factores os que mais influenciam a estruturação do currículo. Segundo (José Canavarro et al., 2001:24): «Estas mudanças têm vindo a promover a criação de disciplinas mais integradoras, maior articulação no diálogo interdisciplinar, bem como a introdução de novas disciplinas, como é o caso das relacionadas com as novas tecnologias». Quanto ao currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, elaborado pelo INIDE³⁸, para as escolas de formação de professores no sistema de bi-

³⁸ INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação / República de Angola, Luanda / 2003.

docência nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia e mono-docência nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual e Plástica, como já foi frisado na parte introdutória deste trabalho, no âmbito da reforma educativa, com base nos objectivos gerais do subsistema de formação de professores, pretende-se:

a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;

b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. A título de exemplo, como se poderá constatar no quadro XVI, no plano de estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, especialidade de português, ao qual se cinge o nosso trabalho, refira-se a inclusão da disciplina de informática, que José Canavarro considera relacionada com as novas tecnologias.

Quadro XXI

Plano de estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário - Especialidade: Português

DISCIPLINA	10.ª classe		11.ª classe		12.ª classe		13.ª classe		Total
	1.º sem	2.º sem							
Formação Geral	///////	///////	///////	////	///////	///////	///////	///////	672
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
História	3	3							96
Geografia									80
Matemática									80
Informática									48
Educação Física									192
Formação Específica	///////	///////	///////	////	///////	///////	///////	///////	384
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar			3	3					96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3					96
Higiene e Saúde Escolar						3			48
Formação Pessoal, Social e Deontológica							3		48
Formação Profissional	///////	///////	///////	////	///////	///////	///////	///////	2544
Português	9	9	9	9	9	9	9	9	1008
Literatura	3	3	3	3	3				240
Metodologia de Ensino do Português				3	5	6	6		320
Prática, Seminários e Estágio Pedagógico			5	6	6	9	10	22+3	976
Formação Facultativa	///////	///////	///////	////	///////	///////	///////	///////	///////
N.º DE HORAS / SEMANA	29	30	30	29	25	29	28	25	/////// ///////
N.º DE DISCIPLINAS / SEMANA	8	9	8	7	5	5	4	1	/////// ///////
HORAS LECTIVAS / ANUAL	944		944		864		848		3.600

Entretanto, como em qualquer sociedade, a preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos currículos de formação de professores, já que, a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social. Enfim, o sistema de educação visa a formação harmoniosa e integral do homem.

2. Estrutura curricular da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário

A decisão relativa ao modelo de organização curricular é tomada com base nos factores e influências que condicionam o currículo e com base no peso que se atribui a critérios justificativos nos planos da sociedade, do educando e do saber estruturado. (Ribeiro, 1990:72) propõe quatro tipos de modelo de organização curricular a seguir:

1. Baseado em disciplinas;
2. Centrado em núcleos de problema/temas transdisciplinares;
3. Centrado nas situações e funções sociais;
4. Centrado no aluno.

A nosso ver, o presente currículo da Escola de Formação de Professores enquadra-se no primeiro modelo de acordo com as suas características, pois apresenta uma abordagem mais académica, isto é, instrumentalizada dos objectivos curriculares estabelecidos; grande ênfase nos conteúdos a transmitir, que são sobretudo de ordem cognitiva; estratégias de ensino muito centradas nos manuais escolares; avaliação em função do conhecimento/conteúdos aprendidos. Note-se que não existem formas fixas de modelos de organização curricular. Tendo em conta as limitações e vantagens de cada um deles, aconselha-se a utilização de diferentes

modelos para diferentes segmentos de um currículo total na opinião de (Zabalza, 2001:115). Para o caso concreto dos estudantes do curso de Português da Escola de Formação de Professores Garcia Neto, entende-se que seria benéfico o modelo centrado no aprendente, por se tratar de uma abordagem mais humanista, onde os temas são trabalhados à medida que são produzidos nas aulas, baseando-se no pressuposto de que só se aprende aquilo que se experimenta, que se constrói activamente e que se realiza, na sequência de necessidades e interesses próprios. Objectivos negociados entre professor e aprendente; conteúdos baseados nas actividades e interesses identificados; estratégias de ensino que se traduzem na facilitação da aprendizagem; é privilegiada a avaliação informal e o estudante participa nesta, (Ribeiro, 1990:87-88).

No que toca às perspectivas do governo, a Lei de Bases do sistema da educação determina que a formação de professores de todo o ensino secundário venha a ser feita pelo ensino superior, de acordo com o artigo a seguir: «O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente, no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial»,³⁹ (Ver anexo III). O que não acontece actualmente, por razões por nós desconhecidas. Para isto, tudo indica que pelo menos a médio prazo, e no caso da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, a formação continue a ser feita pelas escolas de formação do 2º ciclo (ex. Institutos Médios Normais).

³⁹ Artigo 30º (Definição) Subsecção III, ensino superior pedagógico, Diário da República, *Órgão Oficial da República de Angola*, I Série, nº 65 de 2ª feira – 31 de Dezembro de 2001, p: 1239.

Quanto ao plano de estudo da escola de formação de professores para além do seu carácter nacional⁴⁰, ele também reveste o carácter de um cumprimento obrigatório por parte das direcções institucionais e dos respectivos docentes: «Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório sendo aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura».⁴¹

O plano de estudo de Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário está organizado por semestres, primeiro e segundo, para as quatro classes e também por disciplinas que contemplam quatro componentes de formação que visam assegurar uma formação teórico-prática, a saber:

1. Formação geral;
2. Formação específica;
3. Formação profissional;
4. Formação facultativa.

As componentes formação específica e particularmente a profissional, segundo o INIDE, foram reforçadas, procurando-se, deste modo, preparar melhor os professores para o exercício da sua função, ao mesmo tempo que se espera minimizar a situação actual em que uma percentagem significativa de professores não vai exercer essa profissão, transitando para o mundo empresarial, onde auferem melhores vencimentos, Peterson (2003).

⁴⁰ As orientações nacionais facilitadoras da concretização das medidas constantes deste documento cabem a uma equipa de especialistas do INIDE, de acordo com as normas definidas pelo MED, sendo submetidas a discussão parlamentar e a pareceres técnica e cientificamente avalizados.

⁴¹ Artigo 60º (Planos e Programas) Capítulo VI, administração e gestão do sistema de educação, Diário da República, *Órgão Oficial da República de Angola*, I Série, nº 65 de 2ª feira – 31 de Dezembro de 2001, p: 1297.

3. Os programas de especialidade:

Um programa de ensino apresenta-se sempre como um compromisso de actuação entre dois níveis: o do sistema jurídico-administrativo (série estável); o da prática pedagógica realizada pelos professores (série variável). Qualquer quebra de coerência entre estes dois pilares, as finalidades do currículo e a acção, faz ruir o edifício pedagógico (Figueiredo, 2004:32). Os programas de ensino de língua portuguesa e introdução às literaturas em português, a serem analisados e em vigor no sistema de ensino secundário do 2.º ciclo em Angola, nas suas diversas componentes, fornecem directrizes delimitadoras do quadro de actuação pedagógica: finalidades de ensino e objectivos de aprendizagem (gerais e específicos); domínio de conteúdos (ouvir-falar, ler, escrever, funcionamento da língua); orientações metodológicas; orientação para a avaliação.

3.1. Programa de língua portuguesa 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes

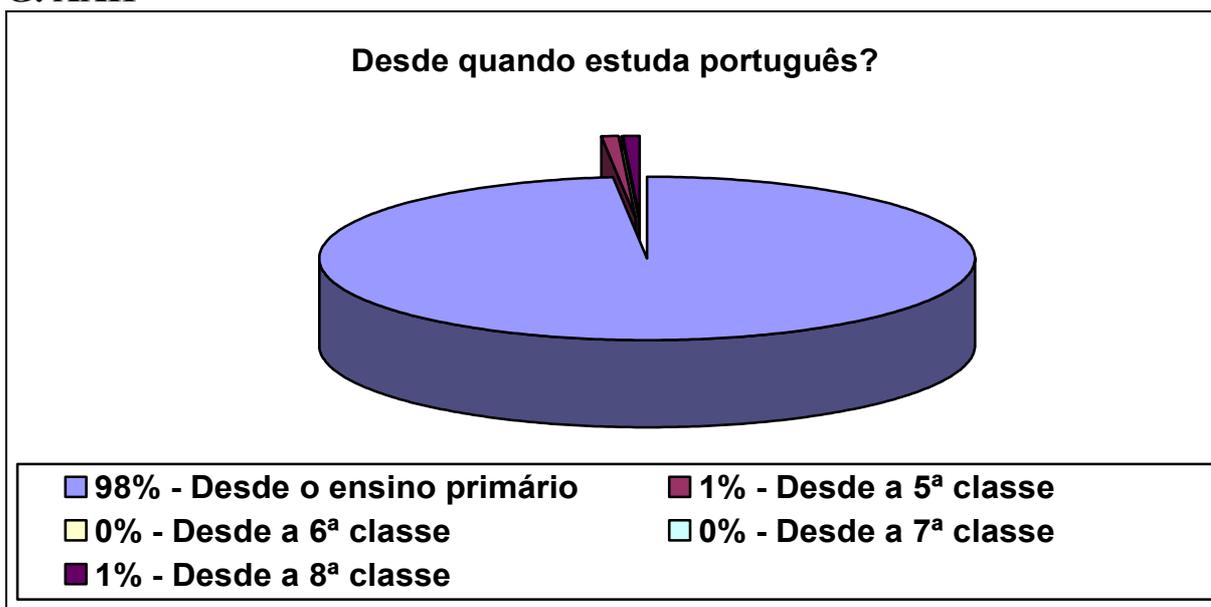
Nesta parte do trabalho faremos uma apresentação e uma breve resenha dos programas de língua portuguesa da 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes, numa primeira fase e posteriormente procuraremos reflectir sobre as competências envolvidas nos referidos programas. Oficialmente, os professores de língua portuguesa têm-nos à sua disposição. Elaborado pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, o programa de cada classe está constituído em quatro áreas, pelas quais os

conteúdos estão distribuídos em: comunicação linguagem e língua, texto utilitário/informativo, texto literário e funcionamento da língua.

Não é nosso propósito fazer uma análise do programa ponto por ponto. Apenas nos referiremos à componente funcionamento da língua, atendendo que, esta mesma componente visa unir a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a conseqüente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos.

A opção por uma abordagem conjunta dos programas das quatro classes do curso de português prende-se com pressupostos de natureza linguística, que se reflectiram/reflectem durante as observações nas aulas de língua portuguesa, em alguns trabalhos (testes/produção escrita). Assim, sabendo que este grupo de aprendentes está exposto à língua portuguesa há, pelo menos, dez anos, assumiu-se que esses mesmos alunos, independentemente da condição do português, ser ou não LM e/ou L2, não devem apresentar diferenças significativas quanto ao seu conhecimento, quer estejam na 10.^a, 11.^a, 12.^a ou 13.^a classe. Tal situação distingue-se radicalmente da que se pode encontrar, em algumas zonas do país, em alunos das primeiras classes do ensino primário, nomeadamente 1.^a e 2.^a classes, em que a diferença de duas classes pode equivaler a níveis muito distintos de conhecimento da língua portuguesa. Tal situação transparece no gráfico a seguir, que, em termos globais retrata de um público que tem entre 9 a 10 anos de aprendizagem de português.

G. XXII



O principal aspecto que sobressai da reflexão da componente «funcionamento da língua» dos programas em questão é a distribuição aleatória dos conteúdos gramaticais nas referidas classes. No caso da 10.^a classe, apresenta uma longa lista de conteúdos, planificados de forma sequenciada e rígida, parecendo ser um índice de uma gramática de língua portuguesa, o que torna difícil compreender o objectivo a atingir através dos processos de operacionalização fornecidos pelo programa, nesta classe inicial. Para as classes intermédias 11.^a - 12.^a, é o seu carácter vago, por um lado, e, por outro, não se compreende de que forma os conteúdos indicados nesses programas podem contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos deste nível de ensino (veja-se, por exemplo, para a aquisição dos conteúdos: **siglas e abreviaturas** e **discurso indirecto livre**, as sugestões de procedimento: identificar siglas e abreviaturas/identificar o discurso indirecto livre). No que se refere ao programa da 13.^a classe, verifica-se uma ausência dos conteúdos relacionados com o “funcionamento da língua”, provavelmente por se considerar, que neste nível de ensino, os alunos já não têm a necessidade deste tipo de aprendizagem.

Em relação às actividades propostas nos quatro programas, estas também se caracterizam por serem, em geral, muito vagas e simples, como é o caso da 13.^a classe, em que aparece:

- Ordenar textos;
- Identificar os articuladores do discurso;
- Identificar os articuladores do discurso que evidenciam a ideia fundamental;
- Ligar frases utilizando os articuladores do discurso.

Em contrapartida, nota-se que para as três últimas classes do curso para além do carácter vago, existe uma tendência em aliviar os conteúdos e as actividades gramaticais, que se podem considerar áreas críticas da língua portuguesa para este grupo, no qual, de acordo com o G. III, a idade varia dos 14 aos 27 anos. Deduz-se que a não inclusão de alguns conteúdos gramaticais, principalmente nas duas últimas classes, ou o seu tratamento de uma forma vaga, resultam da falta de informação sobre o perfil linguístico desses alunos. É muito provável que na elaboração dos programas se tenha como pressuposto que, para estas classes, os alunos deverão já dominar as regras e propriedades básicas da língua portuguesa e, por essa razão, o peso desses conteúdos será aliviado em favor do estudo de outras funções da língua portuguesa.

Neste contexto, emerge como pertinente abordar que nosso objectivo é que se trabalhe não para formar linguistas ou gramáticos, mas no sentido de proporcionar aos futuros docentes condições intelectuais suportadas por instrumentos adequados ao desenvolvimento da capacidade de pensar meta linguisticamente, podendo reflectir sobre as regras e propriedades que estão subjacentes ao uso de determinadas estruturas da língua portuguesa. Como afirma Coutinho (2004): «O conhecimento gramatical explícito (ou progressivamente explícito) [é] um recurso necessário para o desenvolvimento do domínio da língua, tanto em compreensão como em

produção – e constitui por isso uma mais-valia que a aula de português não pode deixar de proporcionar»⁴². Prosseguindo no que foi exposto até ao momento e para terminar, resta-nos referir acerca das competências envolvidas nos programas. Os mesmos pretendem ser um instrumento regulador do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas seguintes componentes: Compreensão oral – ouvir; produção oral – falar; Compreensão escrita – ler; Produção escrita – escrever, instituídas como competências nucleares desta disciplina. Para isso, a aula de português deve constituir-se como um espaço de promoção e de desenvolvimento dessas habilidades e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.

Enfim, embora apareça de forma explícita nos programas que o ensino da língua está voltado para o desenvolvimento das quatro competências básicas: ouvir, falar, ler e escrever, e que os referidos programas pretendem ser um instrumento regulador neste aspecto como se fez menção anteriormente, na verdade, os mesmos nada dizem sobre as regras psicológicas, culturais e sociais que determinam o uso pragmático da língua portuguesa em situação. Portanto, pode concluir-se que a articulação entre o domínio da língua e a aquisição de uma competência comunicativa permanece vaga.

⁴² M. A. Coutinho (2004), Saber teórico e saber aplicado, *Jornal de Letras* (Suplemento), 18/02/04.

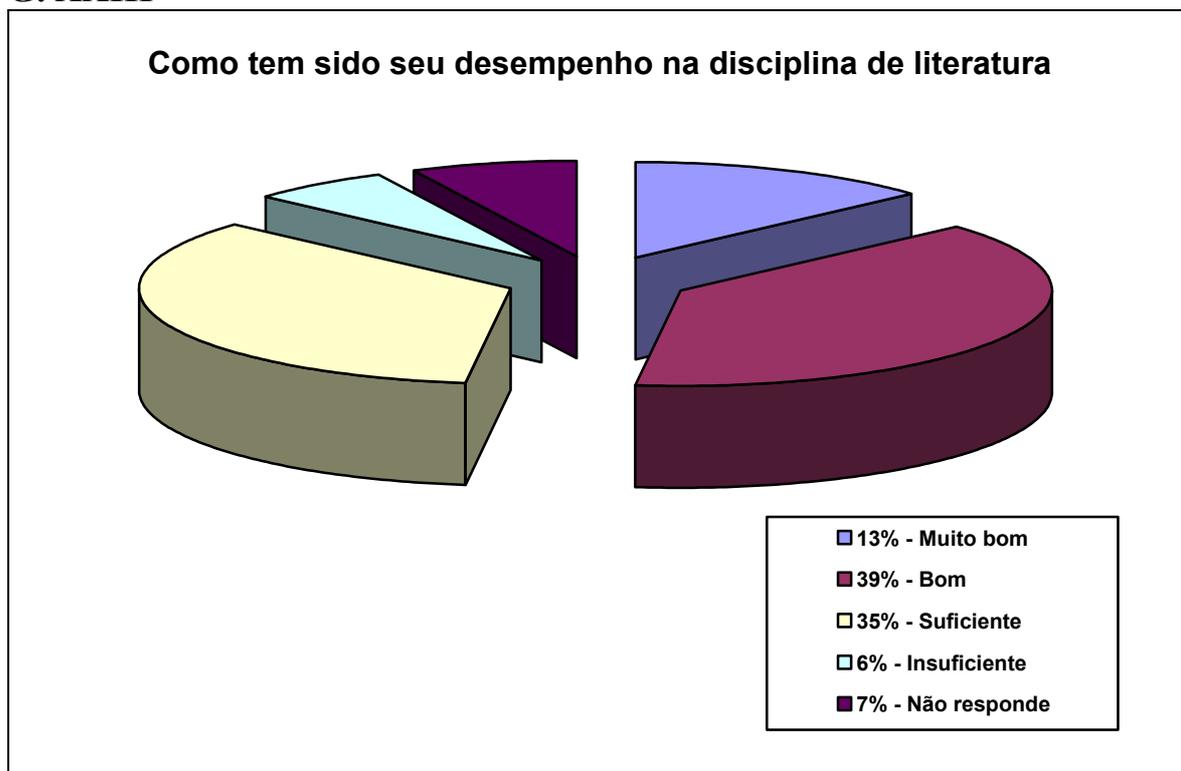
3.2. Programa de introdução às literaturas em português 10.^a, 11.^a e 12.^a classes

Tal como o programa de língua portuguesa, acima tratado, o programa de introdução às literaturas em português, formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, também da autoria do INIDE, está organizado em quatro grandes áreas: teoria literária, movimentos e correntes literárias, literatura angolana e o texto literário. Para os autores, o referido programa pretende ocupar um espaço útil e um propósito efectivo em termos de conhecimento e/ou aprofundamento das diversas produções literárias, não somente do país, mas também dos restantes países luso-falantes. Por esta razão, pretendemos nesta parte do trabalho verificar o contributo do programa no desenvolvimento das competências de aprendizagem.

Note-se que, apesar do que anteriormente está exposto, os programas, particularmente o da 10.^a classe, apesar da longa lista de conteúdos relacionados com: literatura (conceito, natureza e relação com a sociedade); crítica literária; introdução ao texto literário; a problemática dos géneros literários e sua hibridação, não assumem a proposta apresentada e, também a articulação entre o saber-fazer e o saber-ser não é explicitada.

Não é propósito deste trabalho fazer uma análise do programa de forma pormenorizada por não sermos especialistas nesta área de ensino, que é a literatura, pretendemos, apenas, realizar uma breve abordagem do mesmo, ver até que ponto essa disciplina contribui para o desenvolvimento das competências de aprendizagem ouvir-falar, ler e escrever, por um lado e por outro, já que a mesma faz parte do plano de estudo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário e os aprendentes, para um bom desempenho nesta disciplina, como mostra o G. XXIII.

G. XXIII



Um outro factor tem a ver com a nossa experiência, como professor de língua portuguesa, que nos coloca quase sempre diante desta realidade: ao ensinar língua, ensina-se literatura. Neste contexto de abordagem, as áreas que compõem o programa, se forem bem exploradas e trabalhadas, independentemente de algumas insuficiências, poderão contribuir para o desenvolvimento das competências em questão. Segundo (Margarida Mendes, 1997:161-162), «O conhecimento literário melhora a competência linguística, isto é, a leitura, a escrita e a oralidade, facto que a história comprova». Nesta mesma perspectiva (Fernanda Fonseca, 2000:40) afirma: «O estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura». O recurso aos textos literários, para além de promover e proporcionar o ensino da língua, favorece o

desenvolvimento de uma consciência cultural que coincide com a identidade de cada discente do ponto de vista individual, mas também colectivo. Para Inocência Mata (2003:56):

«Porque o texto literário se apropria da língua, reinventando-a e expandindo-a, possuindo, por isso, para além da sua “natural” capacidade cognitiva, uma latente capacidade antropológica e sócio-histórica, em termos do funcionamento da língua, ensinar uma língua é também ensinar a(s) cultura(s) que essa língua veicula».

No caso dos textos literários presentes no programa, eles ajudarão a conhecer as realidades sociopolíticas e culturais de Angola e de outros países de expressão portuguesa. Assim, e apesar das indicações pouco clarificadas, a sua escolha deixa transparecer uma vontade de despertar a sensibilidade dos alunos para a literatura nacional e para a leitura.

Parafraseando a autora supracitada, o ensino das literaturas de língua portuguesa a estudantes do curso de professores de português para o 1.º ciclo passa pelo facto de esse ensino funcionar como veículo de aprimoramento da língua portuguesa, na competência literária e também sociocultural e diferencial. A capacidade de percepção das diferentes expressões linguísticas, na sua elaboração estética e nas suas valências etnoculturais, tem de ser valorizada como desempenho linguístico de expressão escrita. Mais uma vez, constata-se que o ensino da literatura é um meio para alcançar o grande objectivo da formação e também para demonstrar/ensinar como a língua se concretiza de forma elevada. Enfim, neste contexto, a literatura apresenta-se como veículo de aprendizagem da língua que é simultaneamente espaço de abertura a novas experiências culturais.

Outros aspectos abordados no programa como a periodização literária e estilos da época (enquadramento histórico e cronológico) contribuirão para a sensibilização dos alunos para a diversidade de pontos de vista acerca do modo de encarar o fenómeno literário. No caso concreto da nossa literatura, a angolana, que é retratada na 12.^a classe, onde se encerra o ensino da literatura neste curso, torna-se necessária uma abordagem de leitura que passa por uma combinatória metodológica de várias áreas do saber, ao contrário do que espelha o referido programa. Já que o país, segundo Inocência Mata, experimenta um período de grande diversidade e maturidade na escrita e acrescenta:

«Assiste-se hoje, em Angola, a uma multiplicidade de géneros, de formas de escrever, de temáticas, de preocupações e de construções simbólicas, o que demonstra a maturidade da literatura».⁴³

Contudo, só um conhecimento aprofundado das realidades culturais subjacentes a estes textos permitirá aos mesmos o reconhecimento da sua polivalência cultural e do seu carácter próprio. Assim sendo, permite-nos concluir que o programa contém aberturas e desafios interculturais embora de forma implícita. Deste modo, compete ao professor torná-los explícitos, isto é, identificá-los e desenvolvê-los durante as aulas.

⁴³ in Inocência Mata, “Viver a literatura com os olhos cheios de África” em entrevista ao *Novo Jornal*, n.º 06 de 04 de Abr. de 2008.

5. Conclusões

Ao concluir este estudo, espera-se que todas as informações recolhidas sobre os aspectos gerais do ensino da língua segunda, sobre a formação de professores e as competências de comunicação dos aprendentes da Escola de Formação de Professores Garcia Neto sejam úteis, quer para os estudantes quer para os professores e outras individualidades ligadas ao sector da Formação de Quadros do Ministério da Educação de Angola. A situação linguística apontada no I capítulo é de importância vital para futuros professores de língua portuguesa no 1.º ciclo do Ensino Secundário.

A descrição do ensino da língua portuguesa no contexto geo-histórico em Angola e a nossa experiência como docente mostraram-nos que as aulas de LP têm sido repetitivas, quanto ao conteúdo e metodologia, desde os primeiros níveis de ensino até ao ensino pré-universitário e médio profissional, provocando nos alunos a falta de interesse e de motivação e, por fim, o insucesso escolar, vindo o maior índice de reprovação a verificar-se na disciplina de língua portuguesa, em todas as classes e a nível nacional.

Um dos elementos fundamentais que integram o processo de ensino/aprendizagem, independentemente do aluno, é o professor. A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional. Por esta razão, abordou-se a questão da formação de professores em Angola, que de acordo com Zassala (2003: 1), reside no facto de que “O país vive a inexistência de uma tradição em orientação escolar e profissional”, e a escolha profissional se faz de forma aleatória e sem alternativas. É este, efectivamente, o caso de muitos professores em Angola, a quem falta a componente pedagógica na sua formação. A formação de professores desde

1975 foi sempre uma das apostas da política dos governos de Angola. Reconhece-se grandes esforços na formação e capacitação de quadros competentes para o ensino no país. Têm-se realizado seminários de capacitação pedagógica para docentes, isto é, preparação dos docentes baseada em trocas de experiências, onde os mais experientes (aqueles com formação pedagógica e mais anos de serviço) auxiliam os menos experientes ou sem formação pedagógica. Contudo, apesar dos esforços, o país está muito aquém do satisfatório, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos dada a grande percentagem da população jovem que tem de ser enquadrada no sistema de ensino. A falta de infra-estruturas adequadas e de material escolar têm preocupado bastante o corpo docente de todo o país. Daqui advêm muitas das consequências negativas. De igual modo, a falta de criação de incentivos à carreira, como os baixos salários, tem sido o principal obstáculo a promoção dos professores, em Angola.

As respostas ao questionário no capítulo III, na secção 1.1, permitem desenvolver uma reflexão de conjunto sobre o perfil do público aprendente e uma análise de características gerais, sobretudo no que diz respeito a classes, sexo, faixas etárias, conhecimento de línguas estrangeiras e locais e recursos utilizados e desempenho na aprendizagem da LP. O resultado do inquérito estabeleceu que 55% dos informantes pertencem ao sexo feminino, e a maioria deles (29%) são da 10.^a e 13.^a classes. Quanto ao nível etário, 51% dos aprendentes estão entre os 19 e 23 anos, enquanto que o inglês é para 65% a língua estrangeira, e o *kimbundu* (32%) a língua local de maior conhecimento dos aprendentes. Para 70% Livro/Texto aparece como um dos recursos mais utilizados na aprendizagem do português. O resultado do inquérito fornece também sugestões que os professores poderiam ter em conta na preparação dos materiais, para além do uso do manual (livro/texto), e ajudá-los a reflectir sobre a metodologia do ensino/aprendizagem do português empregue.

A metodologia e os materiais utilizados nas aulas são variados. O professor tem liberdade quanto a métodos, manuais e avaliação. Com o fim de sublinhar a importância da competência de comunicação fez-se uma abordagem de alguns itens desta competência, - competência linguística, gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, tentando um enquadramento dos descritores do QECR para os estudantes no contexto linguístico educacional em causa. São muitas, por conseguinte, as formas através das quais as línguas modernas são aprendidas e ensinadas. E se o que se pretende para Angola é um ensino mais eficaz, atendendo a todas particularidades existentes, torna-se necessária a escolha adequada de uma ou mais metodologias a serem utilizadas.

A par destes pressupostos, numa altura em que as teorias de aprendizagem das línguas estrangeiras são amplamente divulgadas e em que as relativas ao ensino da língua segunda ganham forma e têm possibilitado resultados significativos, e a problemática da integração das línguas maternas (línguas locais) nas escolas tem despertado muito interesse, aconselha-se a revisão do sistema de ensino angolano. Independentemente dos motivos que estiveram na base de novos modelos/métodos de ensino das línguas estrangeiras, certo é que, cada vez mais, a língua materna tem ganhado mais importância no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo a partir da década de setenta. Porquanto, a par da contextualização linguística do país, da caracterização do seu sistema educativo, detivemo-nos na necessidade da implementação efectiva do ensino do português como língua segunda em Angola, visando um melhor domínio deste sistema linguístico por parte dos estudantes.

No capítulo IV tratou-se dos planos curriculares, a nosso ver, o currículo da Escola de Formação de Professores Garcia Neto enquadra-se no modelo baseado em disciplinas (Ribeiro, 1990). Apesar de não existirem formas puras de modelo de organização curricular, tendo em conta as limitações e vantagens de cada um dos modelos existentes, aconselha-se a sua utilização diversificada conforme a especificidade dos segmentos de um currículo total, na opinião de Zabalza (2001). Assim, entende-se que seria benéfico, para a Escola Garcia Neto, o modelo centrado no aprendente, por se tratar de uma abordagem mais humanista, onde os temas são trabalhados à medida que são produzidos nas aulas, baseando-se no pressuposto de que só se aprende aquilo que se experimenta, que se constrói activamente e que se realiza, na sequência de necessidades e interesses próprios. Eis as suas linhas essenciais: objectivos negociados entre professor e aprendente; conteúdos baseados nas actividades e interesses identificados; estratégias de ensino que se traduzam na facilitação da aprendizagem; o privilegiar da avaliação informal e a participação do estudante nesta (Ribeiro, 1990).

Em relação aos programas de Língua Portuguesa e Introdução às Literaturas em Português, os mesmos estão voltados para o desenvolvimento das quatro competências básicas: ouvir, falar, ler e escrever, e pretendem ser um instrumento regulador do processo de ensino/aprendizagem da língua e literatura portuguesas nas componentes de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, competências instituídas como nucleares destas disciplinas. Por fim, embora apareça de forma explícita nos programas que o ensino da língua está voltado para o desenvolvimento das competências acima referidos, os mesmos nada dizem sobre as regras psicológicas, culturais e sociais que determinam o uso pragmático da língua portuguesa em situação. Portanto, pode concluir-se que a articulação entre o domínio da língua e a aquisição

de uma competência comunicativa permanece vaga. Tal articulação, na riqueza das suas modalidades, caracteriza-se por uma enorme abertura e encerra possibilidades e desafios interculturais assinaláveis, mesmo se de forma implícita. Deste modo, compete ao professor torná-los explícitos, isto é, focá-los e desenrolá-los durante as aulas.

Assim, muitas outras investigações podem ser feitas em áreas como: a possibilidade das línguas locais de origem *bantu* e não *bantu* virem a ser integrado no Ensino, as interferências a vários níveis, entre elas, fonético, fonológico, morfológico e sintático, como as que se registam no português falado localmente em Angola, o contributo dos empréstimos lexicais das línguas locais no português e vice-versa. Relativamente ao ensino do português em Angola subsistem em aberto a questão sobre qual a mais adequada metodologia ou metodologias a utilizar, sem esquecer o trabalho de descrição/história das línguas *bantu* e não *bantu*, etc.

Creemos que este trabalho, por si só, não constitui o elemento que faltava para que os caminhos que dessem ao ensino do português como língua segunda em Angola fiquem inteiramente desbravados; ele pretendeu ser, sobretudo, um contributo e um ponto de partida para que outros trabalhos sejam feitos, de forma a satisfazer as necessidades dos professores angolanos. Essa foi a principal motivação que nos acompanhou durante a elaboração deste estudo, e dar-nos-emos por satisfeitos, se ele vier a ter o reconhecimento do esforço realizado.

6. Bibliografia

1-Livros e artigos citados

ADRAGÃO, J. V. do Carmo (1991), “A dimensão cultural no ensino de uma língua estrangeira”, *Actas: português como língua estrangeira*, Macau: Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente (IPOR), pp. 385-394.

ALARCÃO, Isabel (2002), “Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa”, *In intercompreensão – Revista de didáctica das línguas* n.º 10, Lisboa: Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 65-69.

ANÇÃ, Maria Helena Serra Ferreira (2005), Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino / aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, *In Palavras*, nº 27, Lisboa: A.P.P., pp. 37-39.

ANÇÃ, Maria Helena Serra Ferreira (2003), “O ensino da língua portuguesa na construção de memórias”, *In Colloque Franco-Capverdien sur langue et mémoire*, Praia (Cabo-Verde), Org. Université de Paris X, Nanterre / ISE, (no Prelo).

ANÇÃ, Maria Helena Serra Ferreira (1999a), *Formação de professores – ensinar português – entre mares e continentes*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos didácticos, Série Línguas, N.º 2.

ANDRADE, Costa (1980), *Literatura angolana* (Opiniões), Lisboa: Edições 70 para a UEA.

BARBEITOS, Arlindo (1983), “O português em Angola”, In *Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo*, 2.^a mesa-redonda sobre a língua portuguesa no mundo: Unidade e diversidade do português, Moderador Salvato Trigo, Actas-volume I, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, pp. 421-424.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (1999) “Expressão do espaço ou expressões espaciais: contribuição para o ensino do português-Língua 2”, In *Congresso internacional sobre o português*, Lisboa, pp. 101-113.

BACHMAN, LYLE F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, New York: Oxford: University Press.

BARBOSA, Jorge Morais (1969), *A língua portuguesa no mundo*, Lisboa, 2.^a ed., revista.

BERNAUS, Mercè e ESCOBAR, Cristina (2001), “ El aprendizaje de lenguas extranjeras en médio escolar”, In *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Luci Nussbaum e Mercè Bernaus (eds.), Madrid: Editorial Síntesis.

BIZARRO, Rosa (2006), *Autonomia de aprendizagem em francês língua estrangeira: contributos para a educação no século XXI*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

BROWN, H. Douglas (1994), *Teaching by principles: interactive approach to language pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.

BRUNER, Jerome (1986), *El habla del niño*, Barcelona, Ediciones Paidós.

CABRAL, Amílcar (1976), “Resistência Cultural”, *In textos políticos Amílcar Cabral*, Lisboa: Fundo de apoio aos organismos juvenis, Secretaria de estado e acção social escolar, MEIC, pp.26.

CANALE, Michael and SWAIN, Merrill (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *In Applied linguistics*, Oxford University Press.

CANAVARRO, José Manuel P. et al, (2001), *Gestão e flexibilidade curricular*, Lisboa: Publicações da ESE João de Deus.

CARDOSO, A. (1987), “Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, pp. 221-331.

CARVALHO, Paulo de (1991), *Estrutura social e linguagem: O caso Angola colonial*, Coimbra: Centro de estudos africanos, Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.

CARMO, Hermano e FERREIRA, M. M. (1998), *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

CASTELEIRO, João Malaca (1989), “Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?”, *In Congresso sobre a investigação e ensino do português (Actas)*, Lisboa, 18 a 22 de Maio 1987, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação, 1.^a edição.

CASTELEIRO, João Malaca et. al. (1988), *Nível limiar para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira*, Conseil de l’Europe, Strasbourg; D.L.C.P., Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).

CEIA, Carlos (2002), *O que é ser professor de literatura?*, Lisboa: Edições Colibri.

CEIA, Carlos (1999), *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*, Lisboa: Edições Colibri.

Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA.

COSTA, António Fernandes da (2002), “Questões da língua e das culturas: o ensino do Português em Angola (estudo de caso) ”, texto apresentado no *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, AULP, Luanda.

COSTA, António Fernandes da (1997), *Rupturas estruturais do português e línguas bantas em Angola: Para uma análise diferencial*, Minho: Universidade do Minho, Tese de doutoramento em linguística portuguesa.

COSTA, Arlindo (2006), *O crioulo como língua de escolaridade em Cabo Verde*, dissertação de mestrado, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

COSTA, Jorge e Adelino at. al. (2005), *Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas nas escolas*, Universidade de Aveiro, *Theoria poiesis praxis*.

COUTINHO. M. A. (2004), *Saber teórico e saber aplicado*, *Jornal de Letras (Suplemento Educação)*, 18/02/04.

CUNHA, Celso (1981), *Língua, nação, alienação*, Colecção lagos, Rio de Janeiro: editora nova fronteira S. A.

CHOMSKY, Noam (1975), *Reflexões sobre a linguagem*, Colecção signos, São Paulo: edições 70.

CHOMSKY, Noam (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Massachussets, the MIT Press, Cambridge, Trad. Portuguesa *Aspectos da teoria da sintaxe*, Arménio Amado, Ed. Coimbra (1975).

CRISTÓVÃO, Fernando (Dir. e Coord.) et al., (2007), *Dicionário temático da lusofonia*, Lisboa: Textos editores, Lda, 2.^a edic.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1992), “Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos”, *In Para a didáctica do português, Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 5-22.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel et al. (1991), “Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva”, *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*, edições Colibri, Departamento de linguística da faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 5-8.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel et al. (1987), *Para uma caracterização do saber linguístico à entrada no ensino superior*, Lisboa: Associação portuguesa de linguística.

Dicionário da língua portuguesa contemporânea (2001), Academia das Ciências de Lisboa, vol. I e II, Braga: Editorial Verbo.

DUARTE, Inês (1991), “Funcionamento da língua: a periferia dos NPP”, *In documentos do encontro sobre os novos programas de português / [org.]*, Lisboa: Colibri, Depart.º de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 45-60.

ELIA, Sílvio (1974), *Programas: língua e literatura - para o ensino do segundo grau e cursos vestibulares*, São Paulo: Companhia editora nacional, 4.^a edic.

ESTEVES, Maria Manuela Franco (2000), “Flexibilidade curricular e formação de professores”, *Revista de Educação IX*, (1), pp. 117-123.

FARIA, Isabel Hub (2002), “Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização”, *Educação & Comunicação*.7, pp. 10-18.

FAIM, Sílvia (2007), *Português língua não materna*, EB 2,3 Monte de Caparica, Lisboa.

FONSECA, Fernanda Irene (2000), “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, In Carlos Reis et. al. (orgs), *Didáctica da língua e da literatura*, Vol I, Coimbra: Almedina, ILLP Faculdade de Letras: 37-45.

FERNANDES, João e NTONDO, Zavoni (2002), *Angola: povos e línguas*, Luanda: editorial Nzila, Colecção ensaio / língua e cultura.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1999), *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.^a edic.

FERREIRA, Manuel (1988), *Que futuro para a língua portuguesa em África? Uma perspectiva sociocultural*. Ed. ALAC.

FIGUEIREDO, Olívia (2004), *Didáctica do português língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Colecção: Horizontes da didáctica, Porto: Edições ASA, 1.^a edição.

FILHO, José Carlos P. de Almeida e LOMBELLO, Leonor C. (orgs) (1989), *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planeamento de cursos e elaboração de materiais*, Campinas, SP: Pontes;

FIRMINO, Gregório (2002) *A questão linguística na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*, colecção Identidades, Edição Promédia,

FRIAS, Maria José (1992), *Língua materna – língua estrangeira: uma relação multidimensional*, Portugal: Porto Editora.

GALISSON, Robert e COSTE, Daniel (1983), *Dicionário de didáctica das línguas*, Coimbra, Editora: Livraria Almedina.

GAMARD, Juliette (1983), *Introdução à sociolinguística*, Lisboa: Dom Quixote.

GONÇALVES, Perpétua (1996), *Português de Moçambique: uma variedade em formação*, Maputo: Editor livraria universitária e Faculdade de Letras da U. E. Mondlane.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamim (1993), *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora, 3.^a Edição.

GROSSO, Maria José Reis (2006), “O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural”, *In BIZARRO e BRAGA (orgs.), formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, Porto: Porto Editora, pp. 262-266.

GROSSO, Maria José Reis (2005), “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, *In Palavras*, n.º 27, Lisboa: Associação de professores de português, pp: 31-36.

GROSSO, Maria José Reis (2004), “A prática pedagógica na diversidade multicultural”, *In BIZARRO (orgs.), Eu e o outro*, Porto: Areal Editores, pp. 335-340.

GROSSO, Maria José Reis (1999), *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Tese de doutoramento em LA, Lisboa: FLUL.

GROSSO, Maria José Reis (1999), “Abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa”, *In Actas portuguêses como língua estrangeira*, seminário internacional, Macau: direcção dos serviços de educação, Fundação de Macau, Instituto português do Oriente (IPOR).

GUTHRIE, Malcolm (1967), *Comparative bantu. An introduction to the comparative linguistics and prehistory of the bantu languages*, vol. II, London: Gregg Press Ltd.

HANNA, Vera Lúcia Harabagi e AZEVEDO, Wilton (2001), *Autenticidade e cultura num aprendizado significativo: contribuição para uma metodologia do ensino do inglês como língua estrangeira numa abordagem comunicativa*, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

HYMES Dell (1972), “On communicative competence”, *In: PRIDE, John Bernard e HOLMES, Janet (Editors), Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 269-293.

HOUIS, Maurice (1976), “O problema da escolha das línguas em África”. *Perspectivas IV-* (3), pp. 386-397.

HOUAISS, António e VILLAR, Mauro de Salles (2003), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Tomo I, II, III, Lisboa: Temas e Debates, elaborado no Instituto António Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Lda.

KÂMBUA, Augusto (2002), “A problemática da coabitação linguística em Angola”, texto apresentado no *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, AULP, Luanda.

KOCHMAN, Thomas (1982), *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press.

LEIRIA, Isabel (1999), “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”, *texto apresentado no 1º congresso do português língua não-materna*, Fórum Telecom-Picoas, Lisboa.

LEITE, Carlinda (2001), *Reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios*, [consultado em 26/02/09], disponível em www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc.

LEITE, Carlinda (s/d), *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores*, FPCE da UP, Portugal.

LOIO, Catarina e ANÇÃ, Maria Helena Serra Ferreira (2006), *A dimensão pedagógica do gesto: contributo para a formação de professores de portugueses*, Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.

LOPES, Silvina Rodrigues (1999), *O ensino da literatura como aproximação ao paradoxo*, In *Incidências*, Lisboa, Ed. Colibri.

MATEUS, Maria Helena Mira (org.) (2002), *Uma política de língua para o português*, Lisboa: Colibri.

MATEUS, Maria Helena Mira (2002), *A face exposta da língua portuguesa*, Lisboa: Imprensa nacional – Casa da moeda.

MARTINHO, Ana Maria (1996), “Manuais e ensino do português em Angola e Moçambique”, In *Congresso internacional sobre o português- Actas Vol III*, Inês Duarte e Isabel Leiria (orgs.), Lisboa: Colibri.

MARQUES, Irene Guerra (1985), *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*, Luanda: INALD, ENDIPU/UEE.

MATA, Inocência (2008), “Viver a literatura com os olhos cheios de África”, em entrevista ao *Novo Jornal*, n.º (06), 04/04/08.

MATA, Inocência (2007), *A literatura africana e a crítica pós-colonial: Reconversões*, Luanda: Editorial Nzila.

MATA, Inocência (2006), “Da língua à cultura: alguns aspectos da problemática linguística nos cinco (Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe)”, *Quo Vadis Romanica, Zwischen Postkolonialismus und Selbstbestimmung*, Wien: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im Heutigen Afrika, pp. 38-45.

MATA, Inocência (2003), “Para uma pedagogia intercultural no ensino da literatura dos outros: A dupla aprendizagem do estudante estrangeiro”, *In 1.ªs Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa, Editor: Depart.º de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 55-62.

MEIRA, Maria José (2003), “O ensino da literatura portuguesa a estrangeiros: Espaço para uma reflexão em torno da língua e da cultura portuguesa”, *In 1.ªs Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa, Editor: Depart.º de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 49-53.

MENDES, Beatriz Correia (1985), *Contributo para o estudo da língua portuguesa em Angola*, Lisboa: Publicações do instituto de linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.

MENDES, Margarida Vieira (1997), “Pedagogia da literatura”, *Românica*, n.º 6, pp. 161-162.

MIALARET, Gaston (1981), *A formação dos professores*, Coimbra: Livraria Almedina.

MIGUEL, Helena (2003), *Dinâmica da pronominalização no Português de Luanda*, Luanda: Editorial Nzila, Luanda.

MIGUEL, Helena (1997), *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*- Monografia de licenciatura, Luanda: ISCED.

MINGAS, Amélia A. (2002), *Interferências do Kimbundu no Português falado em Lwanda*, Luanda: Edições Chá de Caxinde.

MINGAS, Amélia A. (2002), “Português de Angola: Uma realidade?”, texto apresentado no *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, AULP, Luanda.

NETO, António Agostinho (1980), “...*Ainda o meu sonho...*” (Discurso sobre a cultura nacional), Lisboa: Edições 70 para a UEA.

NETO, António Agostinho (1980), *Sobre a literatura*, Luanda, Editora: União dos Escritores Angolanos, 2.^a Edição, Cadernos 5 lavra & oficina.

NÓVOA, António (1992), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicação Dom Quixote.

PEREIRA, Dília Ramos (1992), *A linguagem dirigida à criança em fases iniciais da aquisição do português europeu como língua materna: aspectos lexicais e enunciativos* – Dissertação de mestrado em linguística portuguesa descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Edit. ARTMED.

PETERSON, Pedro Domingos (2003), *O professor do ensino básico: perfil e formação*, Lisboa: Stória-Editores, Lda, Instituto Piaget, Colecção: Horizontes Pedagógicos.

PINTO, Paulo Feytor (1998), *Formação para a diversidade linguística na aula de português*, (Práticas Pedagógicas; 8), Lisboa, Ministério da Educação, Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1.ª Edição.

POTH, Joseph (1979), *Línguas nacionais e formação de professores em África*-Guia metodológico para uso dos institutos de formação, Lisboa, edições 70.

REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor (1992) *Didáctica do português*, Lisboa: Universidade Aberta.

REIS, Mariza (1998), *A importância da competência gramatical no ensino comunicativo*, São Paulo: Oficina de textos.

RIBEIRO, António Carrilho (1990), *Desenvolvimento curricular*, Lisboa, Editor: Texto Editora, LDA, 2.ª edic, colecção: Educação hoje.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

RYCHEN, D. S. e TIANA, A. (2005), *Desenvolver competências-chave em educação-Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*, Lisboa: ASA Editores, S.A.

RODRIGUES, Sónia Valente (2002), “A consciência linguística na formação inicial de professores”, colóquio: *A linguística na formação do professor de português*, Porto: Centro de linguística da universidade do Porto (05/05/2007).

ROLDÃO, M. C. (2000), *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, Depart.º da Educação Básica.

ROSÁRIO, Lourenço (1982) “Língua portuguesa e cultura moçambicana / *De instrumento de consciência e unidade nacional a veículo e expressão de identidade cultural*”, *In cadernos de literatura*, nº 12. Coimbra, pp. 65-66.

ROQUE, Vítor Augusto Baptista (s/d), *Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas-Um caminho para o ensino do português LE/L2?-*, Lisboa: Universidade Independente.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (s/d), *Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)*, Rio de Janeiro: Universidade estadual do Rio de Janeiro [consultado em: 02/02/2006], disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>.

SIM-SIM, Inês et al. (1997), *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa: Editor Ministério da Educação – Departamento da educação básica, colecção reflexão participada.

SIM-SIM, Inês (1995), “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”, *In Adalberto Dias de Carvalho et al (Org.)*, *Novas metodologias da educação*, Porto: Porto Editora.

SOARES, António et al. (2001), *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro (QuAREPE)*, Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC (Coord.).

STERN, Hans Heinrich (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press.

TAVANI, Guiuseppe (1975-1976), “Problemas de expressão linguístico-literária nos países africanos de independência recente”, *In estudos italianos em Portugal*, nº 38/39, Lisboa: Instituto italiano de cultura, pp. 79-93.

TYLER, Ralph W. (s/d), *Princípios básicos de currículo e ensino*, Rio de Janeiro: Editora Globo, 10.^a ed.

THOMASON, Sarah Grey et alii (1991), *Language contact, creolization and genetic linguistics*, University of California Press Berkeley and Los Angeles.

UNESCO (1998), *Professores e ensino num mundo em mudança*, Relatório Mundial de Educação, Edições ASA.

XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena Mira (Org.) (1990), *Dicionário de termos linguísticos*, Vol I e II, Lisboa, Edições Cosmos.

ZABALZA, Miguel A. (2001), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto: Asa Editores II, S.A., Coleção: Perspectivas actuais, 6.^a edic.

ZASSALA, Carlinhos (2003), *Orientação escolar e profissional em Angola*, Luanda: Ed. Kulonga.

2-Documentos:

1. Diário da República de Angola: Órgão Oficial da República de Angola, de Segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001, I Série-N.º 65.
2. Lei sobre estatuto das línguas nacionais, Ministério da Cultura, 2004, Luanda.
3. Currículo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário-Reforma educativa, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
4. Programa de Língua Portuguesa, Formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário 10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª classes-Instituto Médio Normal (Formação profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
5. Programa de Introdução às Literaturas em Português, Formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário 10.ª, 11.ª e 12.ª classes-Instituto Médio Normal (Formação profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Sitografia:

www.terravista.pt/Mussulo/2505/ensino21.hotmail;
http://www.usfm.br/linguagem_e_cidadania/01_01/cintia LC5.htm
<http://ciberduvidas.sapo.pt/php/portugues.php?id=80>

7. Anexos

Anexo I

Inquérito aplicado aos alunos do curso de português da Escola de Formação de Professores Garcia Neto.

Anexo II

Testes de língua portuguesa (produção-escrita) realizados pelos alunos.

Anexo III

Diário da República de Angola: Órgão oficial da República de Angola, de segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001, I Série-N.º 65.

Anexo IV

Currículo de Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário-
Reforma Educativa, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento
da Educação.

Anexo V

Programa de Língua Portuguesa, Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes-Instituto Médio Normal (Formação Profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Anexo VI

Programa de Introdução às Literaturas em Português, Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário 10.^a, 11.^a e 12.^a classes- Instituto Médio Normal (Formação Profissional), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.