



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS  
EM ANGOLA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES  
NA CIDADE DO LUBANGO**

**João Martins**

**Dissertação para obtenção do Grão de Mestre em Estudos  
Lusófonos  
(2º ciclo de estudos)**

Orientadora: Professora Doutora Reina Marisol Troca Pereira

**Covilhã, junho de 2018**



**A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS  
EM ANGOLA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES  
NA CIDADE DO LUBANGO**

**João Martins**

**Dissertação para obtenção do Grão de Mestre em Estudos  
Lusófonos  
(2º ciclo de estudos)**

**Orientadora: Professora Doutora Reina Marisol Troca Pereira**

**Covilhã, junho de 2018**

# DEDICATÓRIA

À incansável, amorosa e conselheira mãe  
(Rita Jorge),

Ao meu inesquecível pai (um amor eterno)  
José Martins,

Aos meus irmãos, pela compreensão e paciência na separação e demora,

À Professora Doutora Reina Pereira, pela paciência e dedicação imensurável,

À tia Vitória Valente, pelos ensinamentos e preparação para a vida,

À Eduarda (Duda), pela paciência,

Aos colegas e alunos, pela compreensão e carinho.

# AGRADECIMENTOS

Todo o trabalho académico é resultado de uma conjugação de esforços provenientes de várias pessoas. Algumas participam diretamente, outras, de forma indireta, o que permitiu a concretização desse projeto. Deste modo, torna-se delicado citar nomes, temendo o risco de cairmos no desprazer de esquecimento. Todavia, como desejamos manifestar a nossa gratidão, queremos, sem seguir alguma ordenação hierárquica, dirigir o nosso agradecimento:

A Deus, pelo dom da vida e por tudo o que fez por mim ao longo desta jornada.

À Professora Doutora Reina Marisol Troca Pereira, minha orientadora, por quem desenvolvi uma profunda admiração intelectual e pessoal fruto da sua disponibilidade e precisão, aquando da conceção e estruturação do trabalho, bem como pela sábia orientação. As suas interrogações levaram-me a aprender mais do que as expectativas, indubitavelmente, ficarão para toda a vida. Pelo seu incentivo e acompanhamento, expresso aqui a minha gratidão.

A todos os Professores do Mestrado em Estudos Lusófonos, pela coragem e pelos ensinamentos transmitidos. De modo especial, às professoras Cristina Vieira, Maria da Graça Sardinha e Sofia Luís. Igualmente, aos professores António Pereira, Gabriel Magalhães, José Manso e Alexandre Luís.

A todos os colegas desse Mestrado, pela companhia e partilha de várias experiências e, de modo especial, ao Joel Bumba Buca, ao João Filipe Sivi, à Yolanda Viamonte, à Elsa Josina, à Maria Tona, ao Pedro Gonçalves, ao Tito Salvador e ao Roque Suequele dos Reis, pelo incentivo e amizade.

Ao estimado Professor Agnelo Carrasco, pelos primeiros passos no âmbito da Linguística Geral e Linguística Portuguesa.

Aos amigos e colegas David Suelela e Sérgio Rodrigues, pela disponibilidade na partilha de ideias e saberes, pela forma amável e incondicional como se prestaram a colaborar ao longo da realização deste trabalho, deixo o meu muito obrigado.

Ao Professor Doutor José Luís Alexandre, Diretor Geral do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, estou grato pela forma como conduziu as relações entre o ISCED-HUÍLA e o INAGBE, sem me esquecer de todo o apoio prestado para que a formação na UBI fosse uma realidade.

À Direção da Escola Secundária do Lubango, pelo interesse em prol dessa formação e por ter permitido a minha ausência do local de trabalho, com realce ao Dr. Luís Luciano Jacinto, Diretor da referida escola.

Ao Governo Provincial da Huíla, pelo apoio imaterial.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo de Angola (INAGBE), o meu agradecimento pelo apoio económico concedido ao longo do processo de formação.

À amiga e colega Anália Afonso, por se ter lembrado de mim no período de inscrição para a bolsa de estudo.

Ao Vivaldo Paulo, pelo apoio na recolha dos dados e pela amizade.

Ao Professor Doutor Américo Correia de Oliveira, pelo incentivo e contributo impar a nível da Licenciatura. De modo muito especial, à Eduarda Mirrado, aos amigos e a todos que, incondicionalmente, suportaram a minha ausência, o meu muito obrigado.

Ao Dr. Afonso Sacaiambo, tio e pai conselheiro, o meu muito obrigado.

Ao Eng. Cristo Chipuleno, pelo incentivo e longa amizade.

Ao César Chiyaya, meu companheiro de vigília, por me ter suportado pacientemente ao longo desta jornada.

Ao irmão, colega e amigo Luzizila Salambiaku, pela paciência e todo o apoio dado ao longo desta tarefa.

À Angelina João e Mariquinha Baltazar, pela paciência e apoio que me prestaram.

Ao Quiosque do Jardim, em especial, à Cláudia Alves e à Andreia Cruz, pela amizade sem preço, carinho e todo o apoio que me prestaram.

A todos vós, permitam-me expressar, do íntimo do coração, a minha eterna gratidão.

# RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para a compreensão do quadro sociolinguístico angolano e a situação do português neste território, pondo em discussão o assunto sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que tem sido uma preocupação em Angola e, de modo geral, em todo o espaço lusófono. Ademais, procuramos apresentar o panorama etnolinguístico de Angola, sua caracterização e distribuição e, em função da realidade sociocultural, histórico-económica e política vigente, trazer no cenário do debate sociolinguístico a problematização dos pressupostos teóricos voltados para o âmbito da Linguística e da Sociolinguística, estabelecendo a articulação seguinte: Sociolinguística e processo de ensino-aprendizagem, na medida em que percebemos haver fatores implicados ao ensino do português no contexto angolano.

Por outro lado, ao longo da nossa abordagem, procuramos refletir em torno da dimensão da língua, do Estado e da linguagem, enquanto elementos imprescindíveis para a definição da política linguística e para o desenvolvimento de uma determinada sociedade, bem como alguns conceitos atinentes ao domínio didático-pedagógico, visto que esta área do saber representa uma dimensão social de grande relevo, em que circula, diariamente, uma diversidade de fenómenos linguísticos, sociais e, peculiarmente, sociolinguísticos.

Paralelamente, entendemos colocar a lume uma reflexão em torno de questões de âmbito da Sociolinguística, da Linguística e da Didática, pois estes domínios permitiram-nos ter a perceção do entrecruzamento dos fenómenos como o contacto de línguas e a interferência linguística, sendo por eles que, na verdade, resultam novos produtos linguísticos, dando origem a formação de novas variedades do português, tal como são os casos do PB e do PA. Neste sentido, a investigação procura fornecer dados fiáveis sobre a realidade sociolinguística e cultural de Angola, pretendendo, numa perspetiva reflexiva, auxiliar no entendimento das conceções de linguagem adotadas a nível das práticas docentes e repensar em prol do plano de formação de professores de língua, bem como os paradigmas atuais observados.

**Palavras-chave:** Sociolinguística, Linguística, Conceção de linguagem, Língua, Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

# ABSTRACT

This dissertation's purpose is to contribute to the learning of the Angolan sociolinguistic framework and of the Portuguese situation in this territory, putting in discussion the topic about teaching and learning of the Portuguese Language, which has been a concern in Angola and, in general, all of the Lusophone space. And more, we look to present an Angolan ethnolinguistic perspective, its characterization and distribution and, in function of socio cultural reality, historical-economics and politics in force, bringing the scenario of sociolinguistic debate to problematization of theoretical assumptions brought back to the scope of Linguistics and of Sociolinguistics, establishing the following articulation: Sociolinguistics and the process of teaching and learning, according to that which we understand in implicated factors in the teaching of Portuguese in Angolan context.

On the other hand, during our approach, we look to reflect around the dimension of the language, of State and of language, while essential elements around the definition of linguistic politics and to the development of a determined society, as well as some related concepts in Didactic-Pedagogic dominion, seeing that this area of knowledge represents a social dimension of great relevance, in which circulates, daily, a diversity of phenomena that are linguistic, social and, peculiarly, sociolinguistic.

Similarly, we tend to ignite a reflection around questions of the scope of Sociolinguistics, of Linguistics and of Didactics, because these dominions permit us to have a perception of the intercrossing of phenomena like the contact of languages and the linguistic interference, being through them that, in truth, result in new linguistic products, giving origin to the formation of new varieties of Portuguese, just like the cases of PB and of PA. In this sense, the investigations look to provide reliable data about the sociolinguistic reality and culture of Angola, intending, in a reflexive perspective, help in the understanding of language conceptions adopted to the level of the teaching practices and rethink in favor of the language teachers formation plan, as well as the actual observed paradigms.

**KEYWORDS:** Sociolinguistics, Linguistics, Language Conceptions, language, Teaching and Learning of the Portuguese Language.

# ÍNDICE

DEDICATÓRIA .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES .....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE QUADROS .....	viii
LISTA DE TABELAS .....	viii
LISTA DE GRÁFICOS .....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS USADAS .....	x
Introdução .....	1
Justificação da escolha do tema.....	1
Estrutura da dissertação .....	3
Metodologia .....	3
CAPÍTULO I - A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS .....	6
1.1 Didática de Línguas: quadro teórico .....	17
1.1.1 Língua Materna .....	18
1.1.2 Língua Segunda .....	22
1.1.3 Língua Estrangeira .....	26
1.1.4 Língua Oficial .....	26
1.1.5 Língua Nacional.....	29
1.2 A Sociolinguística: um caminho para o aperfeiçoamento do ensino de línguas .....	33
1.2.1 A questão do Bilinguismo .....	43
1.2.2 A questão do Plurilinguismo .....	46
1.3 O fenómeno do Contacto de Língua .....	47
1.3.1 A Interferência Linguística.....	54
CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA .....	59
2.1. Os grupos linguísticos angolanos: caracterização do ponto de vista linguístico e sociocultural .....	64
2.2. Dados estatísticos das línguas faladas em Angola .....	68
2.3. O perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa em Angola .....	70
SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS NA CIDADE DO LUBANGO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	77

CAPÍTULO III - SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS NA CIDADE DO LUBANGO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	78
3.1 Quadro Sociolinguístico da província da Huíla .....	78
3.2 Apresentação e Discussão de Resultados .....	83
CONCLUSÃO .....	100
BIBLIOGRAFIA GERAL .....	103
Webgrafia.....	106
APÊNDICES .....	109
APÊNDICE I.....	110
APÊNDICE II .....	110
ANEXOS .....	114
ANEXO I .....	115
ANEXO II.....	118
ANEXO III .....	119
PROGRAMA DO CURSO DE LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS, 1ºANO DO ISCED-HUÍLA.....	119

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Papel da mãe na aquisição da linguagem .....	16
Figura 2: Processamento do Método Situacional.....	24
Figura 3: Área Linguística Bantu no Mapa Africano (adaptado) .....	64
Figura 4: Mapa etnolinguístico de Angola (adaptado) .....	66
Figura 5: Serra da Leba (Huíla)-Potencial turístico de Angola.....	81
Figura 6: A província da Huíla no mapa de Angola .....	82

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bantuismos na língua portuguesa .....	52
Quadro 2: Síntese dos Principais Indicadores Sociais. Fonte: INE (CGPH, 2014).....	64
Quadro 3: Línguas mais faladas em Angola.....	69

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Género e Idade dos Informantes .....	84
Tabela 2: Informantes que lecionam a Língua Portuguesa e o respetivo ano/classe .....	85
Tabela 3: Distribuição em zona .....	86
Tabela 4: Categoria Sociolinguística .....	87
Tabela 5: Estatuto do Português em Angola.....	88

Tabela 6: Estatuto do Português escolhido para o ensino em Angola .....	89
Tabela 7: Nível de conhecimento sobre o ensino do Português como LS.....	90
Tabela 8: Domínio das línguas maternas de Angola (línguas bantu) .....	91
Tabela 9: Relevância da abordagem sobre a variação linguística para o ensino do Português .....	92
Tabela 10: Nível de conhecimento sobre as conceções de linguagem .....	93
Tabela 11: Consideração da gramática como o principal instrumento de ensino da Língua Portuguesa .....	94
Tabela 12: Nível de conhecimento sobre fenómenos linguísticos que explicam os enunciados apresentados em F1 e F2.....	96
Tabela 13: Conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos Informantes .....	84
Gráfico 2: Idade dos Informantes .....	85
Gráfico 3: Professores de L.P .....	86
Gráfico 4: Categoria Sociolinguística .....	88
Gráfico 5: Estatuto do Português em Angola .....	89
Gráfico 6: Estatuto do Português escolhido para o ensino em Angola .....	90
Gráfico 7: Conhecimento sobre o ensino do Português como LS.....	91
Gráfico 8: Domínio das línguas angolanas .....	92
Gráfico 9: Relevância da abordagem sobre a variação linguística para o ensino do Português	93
Gráfico 10: Conhecimento sobre as conceções de linguagem .....	94
Gráfico 11: Consideração da gramática como o principal instrumento de ensino da Língua Portuguesa.....	95
Gráfico 12: Conhecimento sobre fenómenos linguísticos presentes nas frases 1 e 2 .....	96
Gráfico 13: Conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa .	97

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS USADAS

<b>CGPH:</b> Censo Geral da População e da Habitação	<b>LBSEE:</b> Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
<b>CPLP:</b> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	<b>LC:</b> Língua local
<b>CRA:</b> Constituição da República de Angola	<b>LMA:</b> Línguas Maternas Angolanas
<b>D.L.M:</b> Didática de Língua Materna	<b>LNM:</b> Língua Não-Materna
<b>D.L.S:</b> Didática de Língua Segunda	<b>LAA:</b> Línguas Africanas Angolanas
<b>D.L.E:</b> Didática de Língua Estrangeira	<b>OLP:</b> Observatório da Língua Portuguesa
<b>E.G.,</b> (Por exemplo)	<b>P:</b> Português
<b>INIDE:</b> Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação	<b>PLM:</b> Português Língua Materna
<b>ILN:</b> Instituto de Línguas Nacionais	<b>PLS:</b> Português Língua Segunda
<b>LP:</b> Língua Portuguesa	<b>PLE:</b> Português Língua Estrangeira
<b>LM:</b> Língua Materna	<b>PALOP:</b> Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>LS:</b> Língua Segunda	<b>PA:</b> Português falado em Angola
<b>LE:</b> Língua Estrangeira	<b>PB:</b> Português Brasileiro
<b>LO:</b> Língua Oficial	<b>PE:</b> Português Europeu
<b>LN:</b> Língua Nacional	<b>MED:</b> Ministério da Educação
<b>LA:</b> Línguas Africanas (autóctones)	<b>MES:</b> Ministério do Ensino Superior
<b>LB:</b> Língua(s) Bantu	<b>RNA:</b> Rádio Nacional de Angola
	<b>TPA:</b> Televisão Pública de Angola
	<b>UAN:</b> Universidade Agostinho Neto

## Introdução

O presente trabalho visa abordar uma questão de grande relevância voltada para os estudos linguísticos, mais especificamente no que tange a Sociolinguística e o Ensino do português. Este estudo será desenvolvido de acordo com o contexto angolano, sendo dominante o caso do Lubango, pela massificação do ensino nesta cidade, bem como pela presença diversificada de falantes do português e das línguas locais dos vários pontos do país. O território angolano é vasto do ponto de vista geográfico e do ponto de vista do complexo linguístico, uma vez que existe nele dezoito províncias e cada uma delas com a sua respetiva língua regional ou local. Todo este complexo, na realidade, é o que constitui a riqueza imaterial desta nação que se serve do Português para o ensino nacional. Com efeito, a nossa preocupação é tentar contribuir para a compreensão da situação do português e o seu ensino em Angola.

Outrossim, acreditamos que este assunto não pode ser abordado distante da Sociolinguística, na medida em que focaliza os seus estudos na língua, na cultura e na sociedade. Neste sentido, pensando na interação entre língua, cultura e sociedade, torna-se imprescindível compreender o percurso sociolinguístico de uma comunidade linguística, para uma melhor compreensão da língua, cultura e história de vida de um povo. Assim, assumir uma postura voltada para esta reflexão, pensamos ser vantajoso por facilitar o ensino da língua portuguesa por parte do professor, bem como ajudá-lo-ia a entender melhor a língua, a cultura e a sociedade dos seus alunos.

## Justificação da escolha do tema

A relevância deste tema justifica-se pelo facto de poder contribuir, indubitavelmente, para a compreensão do valor da Sociolinguística no que se refere ao ensino do português em Angola. Deste modo, pensamos que este estudo, de forma particular, poderá permitir que se perceba o nível de entendimento que se tem sobre a relação da Sociolinguística e o ensino do Português, no que se refere às práticas docentes na cidade do Lubango. Ademais, é com vista no crescimento do ensino que é feito em português, maioritariamente, que o nosso estudo se reveste de grande pertinência, sendo para o efeito nossa tarefa encontrar soluções concretas que possam contribuir para um melhor ensino do português, preferencialmente, em todo o país e sem assimetrias, como desejamos.

Todavia, Angola é um país jovem que possui apenas dezasseis anos de paz efetiva e uma população maioritariamente falante do Português que, por sinal, representa a língua oficial do Estado. Curiosamente, neste país os cidadãos falam a língua portuguesa de maneira muito diferente, de Cabinda ao Cunene e do mar ao Leste. Diante do exposto, partilhamos a ideia de que as línguas nativas exercem uma grande influência na vida dos povos e, do ponto

de vista de resultado, percebemos que essa influência deriva do contacto entre a LP e as línguas locais, o que tem trazido à tona características peculiares na variedade do português falado em Angola.

Contudo, acreditamos que a abordagem deste assunto poderá abrir caminhos que, no âmbito dos estudos linguísticos, contribuirão para despertar o interesse na pesquisa Sociolinguística dos povos de Angola e enriquecer, desta maneira, os vários estudos existentes sobre a situação do português neste território.

O nosso objeto de estudo, a nível desse trabalho, versa a Sociolinguística e o Ensino do Português em Angola.

Pensamos que o assunto é oportuno para o fortalecimento do sistema de ensino em Angola. Com efeito, acreditamos que alguns fatores sociolinguísticos estão implicados no ensino da Língua Portuguesa nesta parcela angolana da cidade do Lubango, o que nos suscitou a seguinte pergunta: **quais são as conceções sociolinguísticas aplicadas ao ensino do Português no Lubango?**

Pretendemos com a realização deste trabalho compreender como os fatores sociolinguísticos da região angolana do Lubango podem influenciar no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, propondo algumas estratégias que possam contribuir para um melhor ensino do Português em Angola. Deste modo, propusemo-nos trazer como objetivo geral o seguinte:

- Estudar a relação existente entre a Sociolinguística e o Ensino do Português em Angola: conceções e práticas docentes na cidade do Lubango.

Este trabalho, como foi dito, visa contribuir para o entendimento da situação linguística de Angola e propor caminhos para a melhoria do ensino da língua portuguesa. O mesmo tem como objetivos específicos os dispostos abaixo:

- Avaliar a situação do ensino do Português no Lubango;
- Esclarecer a relevância da Sociolinguística no processo de ensino do Português;
- Analisar o perfil do professor de língua portuguesa;
- Perceber até que ponto os professores de língua portuguesa têm o conhecimento sociolinguístico;
- Apreciar os procedimentos didáticos e pedagógicos usados no ensino do Português;
- Manipular a Sociolinguística para o enriquecimento do ensino do Português no Lubango.

## **Estrutura da dissertação**

No que concerne a apresentação das temáticas a serem abordadas, considerando os objetivos apresentados acima, a dissertação foi organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, propomo-nos distinguir as diferentes categorias sociolinguísticas como Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua Nacional, Língua Oficial e identificar os modelos de abordagem que melhor se ajustam ao ensino-aprendizagem de uma LM e de uma LS, visto que na realidade angolana podemos encontrar falantes do PLM e falantes do PLS/PLNM. Nesta primeira parte, apresentaremos os conceitos fundamentais como língua e linguagem, realçando a dimensão dos mesmos na sociedade e, posteriormente, será feita uma abordagem a volta dos fenómenos do contacto entre línguas e interferência linguística.

O segundo capítulo prende-se a uma caracterização do quadro sociolinguístico de Angola, no qual são apresentados os grupos etnolinguísticos, dados geográficos, a estatística atual da situação demográfica e alguns dados históricos. Nesta segunda parte, procuramos demonstrar o contributo da Sociolinguística no âmbito do ensino do Português e a respetiva relação entre ambos os domínios.

Por fim, no terceiro capítulo, o estudo é reservado a perceção da situação sociolinguística na cidade do Lubango e as implicações a nível do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Ademais, por meio dos dados recolhidos na pesquisa realizada nesta região de Angola, esta parte do trabalho visa evidenciar até que ponto os pressupostos sociolinguísticos podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do Português. Ainda neste capítulo, serão analisados e discutidos os resultados, seguindo-se as considerações finais, referências bibliográficas e os anexos.

## **Metodologia**

Quanto à metodologia para a realização deste trabalho, pretendemos realizar uma recolha bibliográfica e estudar os pressupostos teóricos que se integram no âmbito dos estudos sociolinguísticos do Português, almejando, com a mesma, contribuir com critérios adequados para o entendimento dos fenómenos sociolinguísticos e a situação da língua portuguesa em Angola, na medida em que, de forma geral, este idioma representa a principal língua de ensino. Este domínio revela-se basilar na recolha de informação sobre um dado projeto investigativo, uma vez que em qualquer trabalho científico, um dos aspetos mais relevantes prende-se com o domínio que o autor tem da bibliografia publicada sobre o assunto (Sousa, 1998: 42).

Por outro lado, para a obtenção dos dados concretos atinentes a pesquisa, recorreremos a aplicação de inquérito por questionário, por ser uma técnica muito usada e que possibilita

obter respostas indispensáveis para a prossecução dos objetivos traçados. Assim sendo, para constituir o corpo da pesquisa, o nosso público-alvo será composto por uma turma de 38 estudantes do Curso de Linguística/Português, 3º Ano do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla), localizado na capital provincial (Lubango) e que, por conseguinte, constituirá a amostra da população. Este grupo foi selecionado pelo facto de, normalmente, no seio das turmas haver professores de Língua Portuguesa a par de futuros professores de língua. O trabalho abarcará seções que nos esboçaremos em considerações, enfatizando o Português à luz da Sociolinguística a fim de trazer informações que ajudarão a responder algumas perplexidades e compreender a situação do ensino do Português e os seus falantes no Lubango.

# **CAPÍTULO I**

## **A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS**

# CAPÍTULO I - A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS

O estudo sobre o ensino de línguas, partilhando a visão dos vários autores como Garmadi (1983), Elia (1987), Amor (1993), Reis (2006) entre outros, deve ser realizado observando os pressupostos fornecidos pela Sociolinguística, bem como o valor que ela assume para a compreensão dos vários fatores implicados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A problemática das línguas e do seu ensino tem suscitado grandes controversas no seio dos linguistas e de vários estudiosos interessados pela área da Linguística. Nesta sequência, pensamos ser relevante referir que a língua, enquanto objeto principal da Linguística, não pode ser estudada isoladamente da Sociolinguística.

No que diz respeito à Sociolinguística, a ela coube um papel decisivo por se ocupar, propriamente, dos estudos sistemáticos da covariação das estruturas linguísticas e sociais, associando-a ao facto de fornecer instrumentos básicos e perspectivas à Didática de Línguas (D.L.M, D.L.S, D.L.E). Para além dos contributos referidos, também, a sua intervenção atribui importância ao estudo das articulações entre o código linguístico e os outros códigos, sendo que no contexto de ensino-aprendizagem, ela procura compreender os mecanismos pelos quais o próprio discurso pedagógico se gera e reproduz (Amor, 1993: 16-17).

É nesta perspetiva que refletimos sobre a dimensão da Sociolinguística no ensino do Português, dado o seu enfoque no domínio linguístico. Ainda na base deste assunto, conjugando fatores como língua e ensino, atitude dos falantes e sociedade, traduz-se imperioso que os docentes e investigadores de língua tenham uma preparação óbvia em Linguística e Sociolinguística, o que fornecerá ferramentas para o entendimento dos vários fenómenos que se operam no interior e no exterior da língua. Alguns deles têm sido muito discutidos como *variação e mudança*, *variedades linguísticas* e outras realidades ou fatores implicados nestes fenómenos.

Adicionalmente, tal como sabemos e conforme pode ser evidenciado, a questão linguística não é delimitada pela sociedade, mas é pertinente sabermos que a língua pode sofrer interferência da questão social de um determinado território. Demais, quando se fala de língua, o elemento social é fundamental porque funciona como um canal que permite a passagem de outros dados importantes como os padrões culturais e educacionais (Elia, 1987: 146).

Com efeito, apreciando determinados traços ligados às *atitudes linguísticas*<sup>1</sup>, Garmadi (1983) chama-nos certa atenção a ter com a importância do objeto de estudo da Sociolinguística, colocando à tona a Sociolinguística Aplicada. A autora em apreço, entretanto, ressalta o valor da Sociolinguística e considera-a como sendo responsável no registo das mudanças que as atitudes linguísticas vão manifestando, seja na consciência dos factos da língua e dos factos sociais que alguém possa ter, assim “como naqueles para quem a língua e a sociedade são objetos de investigação e de preocupações profissionais” (Garmadi, 1983: 26-27).

Efetivamente, a reciprocidade entre a língua e a sociedade é uma das linhas que reflete o objeto de estudo da Sociolinguística. É com base nessa perspectiva que o Ensino do Português, em nossa opinião, deve ser feito. Assim, na mesma ordem de ideias, podemos crer que a posição de Reis (2006: 11) merece cuidadosa atenção, na medida em que para o autor esse convívio entre a língua e a sociedade representa uma unidade intrínseca. A relação referida está patente no interior do objeto de estudo da Sociolinguística, tal como faz menção o autor citado e, da mesma forma, podemos corroborar se considerarmos que a Sociolinguística tem como preocupação estudar os problemas diversos ligados à natureza social da língua, suas funções sociais, mecanismos de influência de fatores sociais sobre a língua e o papel que a língua exerce na vida da sociedade, ou seja, esse relacionamento é evidente quando conseguimos entender que ela é a ciência que estuda o funcionamento da língua na sociedade.

Na sequência do que ficou mencionado, relativamente à interação entre a língua e a sociedade, visto que tal reciprocidade representa algumas das linhas do objeto de estudo da Sociolinguística, vale destacar diferentes aceções apresentadas por vários autores versados no estudo de questões linguísticas. Assim, de igual modo, podemos atentar em Xavier e Mateus (1990: 341) que, baseando-se em Cristal, D. (1985), apresentam-nos uma relevante contribuição, ao considerarem que a Sociolinguística é o ramo da Linguística que estuda todos os aspetos da relação entre a língua e a sociedade como, por exemplo, a identidade linguística de grupos sociais, atitudes sociais em relação à língua, o uso das línguas e as variedades sociais e regionais das línguas.

De facto, para um melhor exercício da prática docente, ao nível do Português, é fulcral que se observe e que se compreenda a situação sociolinguística da comunidade onde está inserido o aluno. Ademais, conhecer melhor a língua, a cultura e a sociedade dos alunos poderá facilitar o ensino da língua portuguesa por parte do professor. Neste sentido, acreditamos ser fundamental dar-se a devida atenção ao conhecimento da situação sociocultural do aluno, na

---

<sup>1</sup> Atitudes linguísticas são manifestações diversas decorrentes do uso da língua. Estão relacionadas com comportamentos, sentimentos e atitudes variadas.

medida em que esse mesmo conhecimento poderá contribuir, do ponto de vista metodológico, encontrar as vias mais adequadas para aquela realidade de ensino-aprendizagem.

A Sociolinguística, enquanto ramo da Linguística, assume-se verdadeiramente como sendo o elemento basilar para o ensino de línguas pelo facto de fornecer, aos interessados pela investigação e ensino de línguas, dados imprescindíveis sobre a dimensão da língua e da linguagem, bem como o modo de articulação destes na sociedade, o que assegura a realização de um melhor ensino de línguas. Igualmente, podemos constatar essa mesma veracidade em Crystal (1977: 304), na obra *A Linguística*, dando-nos conta que a Sociolinguística é a área de domínio que estuda o modo como a linguagem se articula com a sociedade. Podendo ser também o estudo do modo como a estrutura linguística muda em reação às suas diferentes funções sociais e a definição de quais são essas funções. É nesta ordem de ideias que pensamos ser relevante o nosso estudo, sendo que a Sociolinguística visa estudar a língua na sociedade, a par da função exercida por ela.

Torna-se também necessário refletirmos sobre o poder que a língua possui, bem como as funções diversas que ela desempenha na sociedade. É neste sentido que ao falarmos de ensino-aprendizagem não podemos desassociar a língua da sociedade, porquanto se completam as duas realidades. Contudo, nos tempos hodiernos, alcançar as maravilhas que residem a língua e que nos levam a conhecer outros mundos não tem sido trabalho leve; quer para os que aprendem a língua, quer para os que a ensinam. Sobretudo para os primeiros, na medida em que alguns, constantemente, vão revelando pouco interesse na aprendizagem da (LP). Realmente, estes alegam ser uma disciplina de difícil compreensão por haver uma diversidade de regras impostas pela gramática (Osório, 2004: 7), daí compreendermos a necessidade de se repensar nos avanços ou não dos modelos adotados na prática docente do ensino de Língua Portuguesa, se se ajustam ou não aos novos tempos, a realidade vigente; bem como de se avaliar a possibilidade de reformulação do tipo de formação concedido aos professores de língua.

Desde já, neste seguimento, saliente-se que no seio dos alunos há aqueles que realmente demonstram vontade e interesse em aprender e, de facto, aprendem. Também há os que, sentindo-se obrigados a fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem, manifestam pouca ou nenhuma vontade; sendo que não aprendem e, simplesmente, consideram ser complexa a disciplina. Mas os que são dedicados, mostrando o voluntarismo e o interesse na aprendizagem, aprendem e chegam mesmo a alcançar os resultados almejados. Deste modo, como resultado dos diversos comportamentos e de situações de vária ordem referentes à aprendizagem do Português, deparamo-nos, frequentemente, com o fenómeno do insucesso escolar e baixo aproveitamento em Língua Portuguesa.

Assim, visto que é nossa missão ser um colaborador ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto docentes, devemos procurar estratégias que visem o progresso e mudança na vida do aluno, bem como propor soluções que respondam e façam face ao fenómeno do insucesso escolar. Nesta senda, o autor acima citado, refletindo sobre o mesmo problema, ressalta-nos que ensinar o Português não é um empreendimento fácil para muitos, visto que nos tempos que correm, ser professor é difícil, reforçando o mesmo que ensinar os “cantos e os mistérios” do lugar de que fala Vergílio Ferreira, não é tarefa fácil. Certamente, que todos estamos conscientes da dificuldade que o ensino da disciplina de Língua Portuguesa pressupõe. Fruto de um conjunto de situações, somos hoje confrontados com um ensino massificado, preenchido, por um lado, por alunos que, verdadeiramente, querem aprender e, por outro, por aqueles que, por força da lei, são obrigados.

Nesta sequência, sem querermos realmente julgar e porque não é essa a nossa intenção, gostávamos de frisar que, ao lado dos alunos sem vontade e sem interesse para aprender, estão associados, também, os professores que não manifestam muita vontade e interesse no exercício da atividade docente; ademais, parece não haver um compromisso saudável por parte de alguns profissionais que a sociedade verdadeiramente precisa. E esta realidade, de alguma forma, pressupõe a falta de amor no que fazem. Ainda assim, podemos encontrar, no ensino geral (primeiro e segundo ciclos do ensino secundário) e no ensino superior, docentes que fazem de tudo para que o ensino de línguas (língua portuguesa, em particular) seja uma realidade produtora. Esses, todavia, também encontram dificuldades, seja por faltar alguma informação e/ou formação na área da linguística, seja pela dificuldade no acesso aos materiais específicos para o ensino do Português. Na senda da discussão sobre o insucesso escolar, no terceiro capítulo, após a apresentação dos resultados da investigação, vamos também refletir e tentar perceber qual é o quadro que se vive a nível do ensino superior, considerando que o fenómeno não isenta os estudantes universitários. Apenas faremos uma breve apreciação, por não ser o assunto o escopo central do nosso trabalho.

Todavia, o assunto relacionado com o sucesso e/ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem, em Angola, manifesta-se como uma preocupação no círculo da classe docente e da sociedade em geral. Assim, em função das novas dinâmicas e dos objetivos do Ministério da Educação, constantemente, vários profissionais questionam-se sobre o que fazer para se debelar o problema em causa. De facto, a complexidade reside no como fazer, por isso precisamos refletir sobre a formação dos novos e futuros professores de LP, visto que se sentem como parte responsável pelo alcance dos desígnios do ME e da sociedade.

Com efeito, as práticas e os modos de agir em função dos objetivos preconizados devem perspetivar um ensino e educação centrado no aluno e na sua construção como homem capaz de contribuir para o progresso da sociedade, pois ensinar e aprender são duas atividades que

estão intimamente ligadas e, relativamente aos resultados das aprendizagens, o professor costuma ser aplaudido ou criticado pela sua atividade, mesmo quando se sabe que ele não é o único elemento desse processo, ainda assim, parece ser o elemento mais fácil de se apontar as falhas, conforme davam conta Gaspar *et al.* (2012:24).

Pela experiência que temos, enquanto professor de Língua Portuguesa, temos ouvido, no diálogo entre os colegas, que há professores que exercem a profissão pela obrigação da vida e para a satisfação das suas necessidades, mas não porque gostam e amam esse trabalho. Estes, na verdade, gostariam de realizar outras tarefas que não fosse a de ensinar. Como consequência, frequentemente vamos observando um elevado índice de insucesso escolar, com maior incidência na disciplina de Língua Portuguesa. De facto, esta realidade tem preocupado bastante os docentes dos vários níveis e a sociedade em geral, não só em Angola, como também noutros territórios; mais precisamente os que englobam a CPLP. Assim, preocupados com esta difícil realidade, procuramos partilhar a visão de Alves (2010: 1), uma vez que nos ajuda a perceber que o insucesso escolar em Língua Portuguesa é considerado grave, na medida que esta língua é o instrumento de acesso a outros conhecimentos. Ora, se o aluno não domina eficazmente a Língua Portuguesa, acreditamos que não terá a devida capacidade para compreender as outras disciplinas. Contudo, das várias leituras que fizemos, percebemos que, assim como em Angola e outros PALOP, a nível das disciplinas do plano curricular dos distintos países da CPLP, esta continua a ser uma das disciplinas com maior índice de insucesso escolar.

Na verdade, como dissemos, esse quadro crítico do ensino-aprendizagem da língua portuguesa é uma realidade que diz respeito aos vários países lusófonos, na medida em que várias sociedades que têm o português como a língua oficial se debatem com a problemática do insucesso escolar, com particular atenção em Língua Portuguesa. Sendo assim, pensamos ser urgente a necessidade de pontuais intervenções das instituições competentes e vocacionadas a garantir a qualidade e um melhor ensino e educação no país. Ora, por tratar-se de um espaço linguístico e geográfico tão complexo, configura-se bastante significativo trazer à lume esse tipo de abordagem, visto que estamos a falar de um país (Angola) que possui uma vasta extensão territorial e com um número elevado de falantes do português, sendo este idioma falado ao lado de outras línguas africanas locais. De igual modo, Angola precisa, verdadeiramente, de dedicar esforços para que, em prol da pátria e dos seus cidadãos, possa granjear um ensino-aprendizagem de qualidade em todos os níveis, reformulando os paradigmas adotados, no sentido de possuir um ensino reconhecido no contexto da África e do mundo.

Neste prisma de ideias, retomando o enfoque sobre a qualidade de ensino, algumas instituições que pensamos possuírem esta responsabilidade deverão merecer consideração. Desde já, podemos fazer menção ao Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), ao Ministério da Educação (MED) e englobamos neste grupo o Ministério do

Ensino Superior (MES), uma vez que a situação também ganha repercussão ao nível das universidades. Não obstante a estas instituições referenciadas, importa-nos dizer que o Estado tem tomado iniciativas que visam dar conta da promoção e da qualidade de ensino que se pretende, sendo certo que é, de facto, sua responsabilidade zelar pela organização e políticas de ensino mais acertadas para a satisfação das coletividades, uma vez que é a entidade com competência constitucional e detentor de capacidade material para o efeito, o que entendemos representar requisitos *sine qua non* para que, de forma harmoniosa, a entidade estatal corresponda, verdadeiramente, aos interesses do Estado e dos angolanos.

Com efeito, no âmbito do projeto educação para todos, sendo um dos tópicos da missão da UNESCO, em que Angola deve colaborar, enquanto membro, podemos crer que o Estado angolano tem na sua agenda essa preocupação, uma vez que a educação dos cidadãos é o caminho para o progresso de qualquer sociedade. De facto, é este o desiderato que o então Ministro da Educação, Mpinda Simão, nos fez perceber aquando da apresentação do relatório referente ao Fórum Mundial sobre a Educação. Conforme a leitura dos dados avançados pelo mesmo, ficamos a saber que o compromisso político do Estado angolano para com a Educação de Qualidade para Todos remonta a março de 1990, assunto debatido, igualmente, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), que adotou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o que traduz a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem subscrita pela maioria dos Estados da Comunidade Internacional e reafirmado em Abril de 2000 no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal) e que adotou o Quadro de Ação de Educação para Todos até 2015.

Por conseguinte, frisou o referido Ministro que estes dois eventos internacionais definiram um amplo conjunto de desafios que vêm sendo enfrentados de modo diverso, em que então, esforços coletivos significativos têm sido desenvolvidos no sentido de prover os meios para se melhorar as condições educativas de milhares de crianças, jovens e adultos. Este compromisso decorre igualmente do preceito constitucional que estabelece a Educação como um Direito Fundamental e do cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece a educação como "a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais", em cujo artigo 26.º estabelece a instrução elementar gratuita, obrigatória e universal. Além disso, na sua intervenção, salientou que os esforços do MED têm sido orientados e concentrados na concretização da política educativa do país, cuja visão estratégica está claramente refletida em três pilares: o acesso, a equidade e a qualidade educativa como prioridades.

Na mesma senda, referiu que com a conquista efetiva da Paz, em abril de 2002, a República de Angola tem realizado acentuados progressos nesses domínios estruturais de intervenção estratégica, sendo as taxas de crescimento nos diferentes níveis, modalidades e

subsistemas de ensino superiores a 50% à esta parte e, também mencionou que a adesão da República de Angola à Iniciativa Salto Decisivo, universalmente designada por “Big Push”, em março de 2013, tem permitido reforçar, consolidar e desenvolver as ações em curso com destaque para a implementação dos Seis (6) Objetivos do Quadro de Ação de Dakar, sendo Angola apontada como um bom exemplo de forte engajamento político. Por fim, o Ministro reiterou o compromisso do Estado Angolano para uma Educação de Qualidade para Todos e que nos engajemos todos com a convicção de que a Educação é um problema da Nação. (Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola 2014: 5)<sup>2</sup>.

É, portanto, fundamental reconhecer que se torna indispensável aludir sobre determinados pressupostos linguísticos que, neste âmbito de abordagem, contribuem para uma melhor perceção do assunto em questão, colocando-nos mais próximos do enfoque sociolinguístico e do ensino de línguas. Efetivamente, queremos trazer à colação algumas conceções atinentes à linguagem, língua e o seu ensino.

Primeiramente, queremos frisar que a língua é um objeto de investigação que merece bastante cuidado e respeito. Assim, e com base nessa reflexão, Galisson e Coste (1983: 442) reportam-nos que Saussure apresenta a língua como sendo todo o sistema específico de signos articulados, que serve para transmitir mensagens humanas. Os mesmos autores reforçam que ela é de natureza social e também é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções, mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu caráter evolutivo (Diacrónico).

Desta forma, pela sua vitalidade e nas relações entre a língua e os membros de uma comunidade ou grupo, tendo como base a influência do etnocentrismo ocidental que despertou no seio dos investigadores o interesse nos estudos das línguas indo-europeias, baseando-nos em Garmadi (1983: 23-24), perspetivamos a língua em três planos: no primeiro, a língua é vista como o reflexo do povo, a memória coletiva em que este deposita a experiência a transmitir às gerações futuras, sendo o povo a influenciar a língua. Já no segundo plano, a língua é o meio mais seguro, talvez o único, de descoberta e de ordenamento do real, ela é o quadro e a matriz do pensamento coletivo e condiciona a experiência dos que a falam. Enquanto que para o último, a língua simultaneamente manifesta e molda o espírito do povo, influenciando este a sua própria língua, mas, também, recebendo influência dela.

---

<sup>2</sup> Este relatório foi preparado pelas autoridades nacionais competentes com vista ao Fórum Mundial sobre a Educação realizado em Incheon, República da Coreia, entre os dias 19 a 22 de maio de 2015. Este relatório foi apresentado em resposta ao convite feito pela UNESCO aos seus Estados Membros para avaliar os progressos realizados desde 2000 com vista a atingir a Educação para Todos (EPT). As ideias e opiniões expressas neste documento pertencem aos seus autores e não vinculam a UNESCO. As designações utilizadas e a apresentação de dados nele contidos não implicam qualquer tomada de posição pela UNESCO quanto ao estatuto jurídico dos países, territórios, cidades ou zonas, ou das suas autoridades, nem quanto à delimitação das suas fronteiras ou limites.

Nesta sequência, segundo o Dicionário de Linguística (Dubois *et al.*, 1973: 378), no sentido mais corrente, podemos definir a língua como sendo um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade. Na mesma esteira, segundo o idealismo de Chomsky, afirma-nos Vogt (1989: 41) que “[...] a língua é o espaço em que reside a liberdade do homem, a sua capacidade criativa [...]”. Com efeito, acreditamos que é neste pressuposto onde radica o poder da língua, pois ela é o espelho que reflete a identidade e o mundo dos que a falam.

De igual modo, Cunha e Cintra (2000: 1), reportam que a língua é um sistema gramatical pertencente um grupo de indivíduos, sendo também a expressão da consciência de uma coletividade e o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Os autores acrescentam que a utilização social da faculdade da linguagem, enquanto criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

Seguidamente, nesse quadro teórico de conceções, não nos dispensa, com relevância, referir que, no século XX, os estudos sobre a linguagem foram profundamente marcados pelos linguistas; pois a esse respeito desenvolveram várias conceções. É isto, exatamente, o que nos reporta Vogt, dizendo que entre as hipóteses levantadas por Chomsky para o estudo da linguagem humana, a linguística moderna viveu a partir de 1957, com o livro *Syntactic Structures* de Noam Chomsky (1989: 94), uma revolução cujas influências se fazem sentir até hoje. Nesta sequência, pensa o referido autor (1989: 102) que a estrutura e a função da linguagem são realidades históricas. É, de facto, neste prisma onde radica a relatividade destes conceitos, a sua fraqueza e também a sua força. Não obstante a esta alusão, no passado e no presente, a linguística ofereceu e tem oferecido, sem dúvida nenhuma, uma contribuição enorme ao estudo da linguagem.

Contudo, no contexto da linguística antiga e medieval, consoante está plasmado no *Dicionário das Ciências da Linguagem*, podemos evidenciar que, muito antes do século XX, as preocupações dos linguistas e outros interessados pelo estudo da língua sempre nortearam o desenvolvimento dos estudos linguísticos e a busca de respostas sobre este fenómeno, conforme podemos apreciar em Ducrot e Todorov (1982: 65), reportando-nos que a reflexão sobre a linguagem é contemporânea da história da humanidade e que podemos encontrar os seus traços desde os primeiros documentos de que se dispõe. Os autores acrescentam que não poderia ser de outro modo, uma vez que a escrita, que nos preservou esses textos, assenta necessariamente numa análise preliminar da linguagem. Todavia, a maior parte das vezes, essa reflexão apenas indiretamente anuncia a Linguística, na medida em que são antes devaneios sobre a origem, a forma e a força das palavras. Com base nestes autores, percebemos que as investigações sobre a origem da linguagem, mais particularmente, mantem-se no momento em que aparecem as

primeiras gramáticas, e prosseguem mesmo ao longo da história ocidental, até meados do século XIX.

Contudo, queremos sublinhar que, escrevendo sobre a linguagem, William Labov referiu a esse respeito apresentando a linguagem como sendo “um índice sensível de muitos processos sociais, sendo uma matéria relativamente fácil de estudar e que permite tirar conclusões sobre a estrutura da sociedade” (1982: 85-86). Efetivamente, parece-nos ser uma perspectiva sociológica de pendor sociolinguístico e que, realmente, justifica ser fundamental termos em conta o valor da dimensão social e seus fatores no ensino de línguas.

Neste seguimento, já segundo o *Dicionário de Didática das Línguas*, a linguagem é vista como sendo o meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens (Galisson e Coste, 1983: 445). De igual modo, merece também destaque a concepção patente no *Dicionário de Linguística*, que nos reporta a linguagem como a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centro nervosos geneticamente especializados (Dubois *et al.*, 1973: 387).

Todavia, a linguagem humana enquanto objeto de estudo da Linguística parece-nos não se esgotar nas suas aceções. Dada a sua importância na sociedade e na esfera particular dos indivíduos, frequentemente, muitos são os estudiosos que se debruçam com alguma preocupação sobre esta matéria. Assim sendo, a título elucidativo e, ainda, nesta perspectiva, gostaríamos de trazer à colação algumas concepções de linguagem fundamentais, conforme Eufrásio (2013: 132) dava conta, ao analisar a linguagem na perspectiva de Geralde (2006: 41), num modelo de abordagem que apresenta como base três correntes linguísticas:

1 - *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam, o que não nos parece adequado afirmar.

2 - *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código, (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao recetor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções e nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais.

3 - *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações, de um emissor a um recetor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Sendo assim, por meio dela, o sujeito que

fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala.

Contudo, sem perder de vista a visão do citado autor, grosso modo, essas três concepções, conforme apresentadas acima, acabam por refletir as diversas tipologias de abordagem linguística e sociolinguística sobre como a prática docente deve ser operacionalizada, bem como a dimensão do valor social que a linguagem assume na vida do homem. Além disso, estas noções de linguagem são de conhecimento imprescindível para o investigador e para o docente de língua, pois costumam ser relacionadas às três grandes correntes dos estudos linguísticos, apesar de não haver certo consenso entre os diferentes modelos teóricos que abordam sobre a concepção da língua e os modelos gramaticais. Assim, tomando Oliveira (2013: 3-17) e Sousa (2014: 38-45), concretamente, referimo-nos as seguintes correntes linguísticas: i) o Estruturalismo (que privilegia a gramática tradicional), ii) o Funcionalismo (que busca entender a diversidade de usos da linguagem, ou seja às diferentes situações comunicativas) e iii) o Gerativismo (que privilegia o funcionamento da faculdade da linguagem). Consideramos esta última como a linguística da enunciação que, na verdade, sendo, também, concebida enquanto processo de interação da linguagem, do ponto de vista da pedagogia da língua, podemos entendê-la como uma concepção a ser acolhida no contexto de ensino de língua, sem, no entanto, menoscar as demais, na medida em que elas podem ser adotadas como subsídio ou recurso.

Além disso, ao lado dessas considerações, aqui, merece alguma atenção o papel da mãe no processo de aquisição da linguagem, tudo pelo facto de exercer na criança forte influência ao longo do seu crescimento como indivíduo possuidor desta faculdade humana; do mesmo modo, também, ela participa na formação das primeiras lições e noções básicas a serem desenvolvidas na escola, com o auxílio dos professores. É esse contributo da mãe que, certamente, constatou Bechara ao afirmar que “a mãe é sempre, ou quase sempre, a primeira mestra da linguagem de seus filhos, seguida da colaboração dos demais familiares (...)” (Bechara, 2009: 17). Porém, podemos estabelecer um plano esquemático<sup>3</sup> em que a presença da mãe<sup>4</sup> e a da linguagem sejam determinantes no reconhecimento do mundo que envolve a criança.

---

<sup>3</sup> Criação nossa para demonstrarmos as relações entre mãe, linguagem e criança.

<sup>4</sup> Enfatizamos a figura da mãe pelo facto de ser com ela que a criança aprende as primeiras palavras.

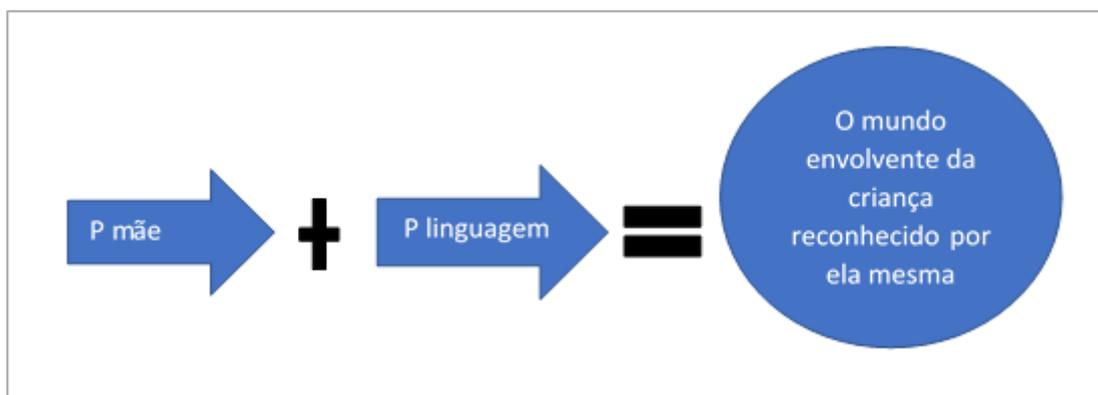


Figura 1: Papel da mãe na aquisição da linguagem

Na perspetiva de Sardinha (2005: 161), o desenvolvimento da linguagem está dependente do conteúdo das conversas que os adultos estabelecem com as crianças, por esta razão o papel dos pais para a importância do diálogo é de extrema consideração. A autora acrescenta que é através do diálogo que as crianças têm a oportunidade de testar as regras que vão descobrindo, visto que cada frase construída se transforma numa hipótese que é confirmada ou infirmada sistematicamente. Com efeito, na procura da informação a criança constrói e desenvolve a linguagem e o pensamento, na medida em que a linguagem do meio social representa um fator muito importante na evolução da capacidade linguística.

Depois destas alusões, percebemos que a linguagem é uma propriedade comum a todos, uma atividade humana e também um sistema interligado com a personalidade, a sociedade e a cultura. Ademais, a sua existência e relação com a sociedade é, de facto, inegável, na medida em que, com a linguagem, o homem possuidor da razão relaciona-se mais facilmente com os outros homens, podendo desta maneira exercer a sua liberdade, tal como dava conta Quelhas (2008: 67).

A Sociolinguística, do ponto de vista do ensino de línguas, configura-se como sendo uma área determinante e auxiliadora capaz de fornecer dados que, verdadeiramente, respondam aos vários fenómenos ligados ao ensino-aprendizagem de uma língua. Como sabemos, de facto, é fundamental conhecermos a realidade sociocultural do aluno para se ensinar melhor uma determinada língua. Assim, lembrando que a relação língua e sociedade, língua e etnias são algumas das linhas que refletem o objeto de estudo da Sociolinguística (Reis, 2006: 11), apresentamos atentamente Mahmoudian (1982), que nos reforça, também, de maneira evidente sobre o valor da Sociolinguística no ensino de línguas, considerando que “uma língua apresenta variações inerentes ao seu sistema. E estas variações repartem-se segundo os fatores geográficos e conforme as classes sociais” (Mahmoudian, 1982: 136). É neste sentido que, quando se ensina uma língua, não podemos dispensar conhecer a realidade social e cultural do

aprendente; uma vez que esse conhecimento ajudar-nos-á a perceber melhor a questão da variedade linguística e como dar conta das diversas produções discursivas dos alunos.

## 1.1 Didática de Línguas: quadro teórico

Motivados pela necessidade de contribuir com novas perspetivas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, caminhamos para o desafio de nos envolvermos e realizar, com uma atitude de abertura à investigação, um trabalho preciso na área de Linguística e, sempre que possível, subsidiando a Didática de Línguas; uma área que conferimos bastante importância para um melhor ensino de língua. A nossa experiência como docente, no dia-a-dia, levou-nos a perceber a constante necessidade de descobrir e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, podendo constituir-se, de algum modo, como uma forma de investigar em educação.

Antes de mais, importa-nos salientar que os estudos mostram que a maior parte da investigação e das preocupações políticas na área do ensino e educação incidem sobre a aprendizagem da língua nos primeiros anos de vida e de escolaridade, mas ainda assim, pela dinâmica da língua, parece-nos que os estudos nesta direção não têm dado uma resposta cabal. Assim, mergulhados no mesmo âmbito de pesquisa, pretendemos contribuir com alguns subsídios que sejam capazes de satisfazer muitas das preocupações que não encontravam respostas ao nível dos trabalhos já desenvolvidos nesta direção.

Uma apreciação também fundamental, neste ponto, quase na mesma ordem investigativa sobre os estudos referentes à linguagem, é podermos, de facto, adiantar que a questão do ensino de língua remota também longos anos. Tratando-se de língua e para percebermos como foram conseguidos os avanços sobre esta área de estudo (ensino de línguas), pensamos ser relevante respondermos, ainda que amiúde foi aludido, a seguinte pergunta que se coloca: **o que é a língua afinal? Qual é a sua finalidade?**

Para uma definição esclarecedora das interrogações suscitadas, interessa-nos recordar que língua e linguagem são duas realidades distintas, o que significa que as não podemos confundir. Para tal, achamos conveniente fazer referência ao renomado linguista Saussure, que considera que a língua é “antes uma parte determinada e essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (Saussure, 1995: 34).

Igualmente, ainda para responder a uma das perguntas anteriormente apresentadas, na Academia das Ciências, o professor Michaelis, num dos seus postulados, definiu língua como

sendo “o lugar de conservação e o depósito da experiência e do saber das gerações passadas, como o meio de transmissão desse mesmo saber às gerações futuras, que assim recebem todas as experiências do passado” (Marcellesi e Gardin, 1974: 24).

Para responder à última pergunta, vamos fazer recurso ao Dicionário das Ciências da Linguagem. Nesta obra, os seus autores e numa visão Saussuriana fazem-nos perceber que a língua é um elemento intrínseco à sociedade, não podendo desempenhar uma função contrária que não seja a da comunicação (Ducrot e Todorov, 1972: 32). Portanto, a língua tem como fundamento ou fim a comunicação entre os homens; isto significa que se uma determinada língua não cumprir esta finalidade não poderá também servir para a sociedade.

Na verdade, não pode haver sociedade sem língua, tal como não há língua numa determinada sociedade que dela se não sirva. Essa coincidência universal sugere um parentesco profundo, uma verdadeira partilha entre o social e o linguístico. Por essa razão e pela própria natureza, podemos afirmar que seria contraditório os homens permanecerem numa certa comunidade sem a presença de um meio de comunicação entre eles. Porém, o processo de comunicação identifica-se com a própria vida social, pois a língua não se constitui fora deste processo (Fabre, 1979: 103).

Efetivamente, torna-se necessário percebermos que o insucesso escolar em Língua Portuguesa é preocupante, em qualquer nível de ensino, não só para o aluno ou família como para toda a comunidade educativa. Os resultados dos estudos que versam sobre esta temática revelam haver a iliteracia no seio dos alunos. É, portanto, fundamental e urgente que se comece a projetar um plano eficaz que vise desenvolver os hábitos de literacia e também a sua promoção.

“Escutando, falando e errando é que se aprende a falar”

Ligia Arruda (2012: 3)

### **1.1.1 Língua Materna**

Normalmente quando estamos diante do termo Língua Materna (doravante LM) pensamos imediatamente na origem, o que faz com que se pareça ser de denominação fácil. Na verdade, muitos são os autores que se dedicam aos estudos sobre a LM, mas definições para o termo pouco podemos encontrar. Consequentemente, diferente dos conceitos Segunda Língua e Língua Estrangeira, o conceito de Língua Materna tem sido tratado pela maioria dos autores como sendo uma denominação tão evidente.

Na visão da didática das línguas e da linguística aplicada, de acordo com Gallisson e Coste (1983:442), a LM é aquela que se aprendi “como o primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”. Na verdade, parece-nos haver unanimidade entre estes e outros autores que abordam sobre esta matéria, tudo porque, de facto, a LM representa a língua com a qual o indivíduo começa as suas primeiras atividades linguísticas, comunicando-se com o seu semelhante e com o mundo que o envolve.

Na perspetiva de Candé, a Língua Materna (LM) é percebida como a primeira língua adquirida por um indivíduo, aquela que é utilizada de forma espontânea e natural, tornando-se automática nele. A autora também considera LM como sendo L1 por ser a primeira língua de aprendizagem da criança e com a qual esta estabelece os seus primeiros laços afetivos, sendo estes determinantes para o seu desenvolvimento cognitivo e social (Candé, 2008: 3).

Quanto ao poder que a língua exerce na vida do indivíduo, também associam à LM a questão afetiva, a criança e sua origem as autoras como Duarte, Ferraz e Sim-Sim que, refletindo sobre o ensino do PLM, observam que em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o conjunto dos dados linguísticos que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) permite estimular a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um plano de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence (Sim-Sim *et al.*, 1997: 19).

É, efetivamente, com a realização da atividade linguística, pela sua natureza, a de falar, que acreditamos ser possível usufruir do poder da língua muito referenciado por diversos autores. Paralelamente ao que ficou frisado, pensamos ser pontual que se adotem e que se materializem, no contexto nacional angolano, as políticas viáveis para que, de facto, ocorra no domínio do Plano Curricular Nacional a implementação das línguas locais ou regionais no sistema geral educativo. Assim, para além do já referido poder que as línguas possuem, nelas, também, refletem-se a identificação e a riqueza cultural de um povo.

Com efeito, com base em Perdigão (2009: 3), não podemos deixar de notar que num contexto social onde a LM da criança não possua um tratamento favorável poderá haver, negativamente, influências das suas capacidades de produção linguística, originando a abertura de caminhos que, futuramente, ponham em risco o seu sucesso escolar. Daí a relevância que devemos tomar perante a consciência linguística, enquanto a capacidade de refletir sobre a língua, de a utilizar e de agir sobre a mesma, aprimorando os conhecimentos e/ou habilidades cognitivas sobre as suas regras de funcionamento, em torno de todo um processo de ensino-aprendizagem da língua.

Na atualidade, a alusão em prol da riqueza linguística como meio de expressão de identidade cultural, por assumir grande pertinência e interesse no seio dos amantes da linguística, tem sido uma temática a que muitos investigadores não deixam de abordar nos seus trabalhos. Neste sentido, podemos mencionar a título exemplificativo a linguista Maria Mateus, que reconhecendo o valor do uso da língua materna em distintas sociedades, considera a LM de cada indivíduo como um contributo poderoso para que o mesmo se reconheça a si e também reconheça o outro. Na sua visão, a LM é, na realidade, “um fator de identificação cultural” (Mateus, 2014: 29), mas nós entendemos que este fator só traduzirá o seu significado real se, de facto, os indivíduos de uma determinada sociedade tomarem nota do valor que a LM representa para o desenvolvimento humano e social, enquanto elemento primordial da cultura de um povo e não simplesmente de um grupo. É neste sentido que para a autora referida, pensando na utilidade da LM, faz-nos perceber que a expressão da mesma (de identidade cultural) poderá encontrar lugar, exatamente, no uso, e pelo uso, que dela o indivíduo é capaz de fazer e não apenas por ser pertença de uma das várias comunidades que a utilizam como materna.

Nesta conceção de LM, adicionalmente, ressalta-se o fator espontaneidade com que se processa a aquisição da linguagem; tal como compreendemos na visão de Duarte (2000: 15), considerando que uma língua natural possuirá validade de língua materna numa determinada comunidade linguística quando é nela que as crianças nascidas nessa mesma comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem.

Não obstante a diversas posições, entendemos que LM também designada de L1 é, fundamentalmente, aquela que se domina melhor no conjunto das línguas que o indivíduo conhece. É, também, a língua que se adquire de forma natural, através da interação com o meio envolvente, sem a ocorrência de uma atividade pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente.

Neste sentido, a promoção do ensino da língua portuguesa, na base da qualidade, nos tempos hodiernos e num mundo global como esse em que vivemos é, sem qualquer dúvida, pertinente. Com efeito, sendo ela a nossa língua (LP), aquela que nos fornece a base fundamental, não só para comunicar, mas, também, para permitir o acesso a outros conhecimentos, acreditamos merecer um lugar de destaque no seio da sociedade e dos estudiosos. Deste modo, um aluno que apresenta dificuldades na leitura, na interpretação e na escrita, terá insucesso nas outras áreas curriculares.

Pelo facto de a língua exercer forte influência na vida do homem, desde a maneira de pensar, sentir e agir, a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna assume-se como sendo uma parte integrante da formação do seu conhecimento e do seu mundo, pois junto à

competência linguística se adquirem também os valores pessoais, sociais e culturais. Efetivamente, a Língua Materna caracteriza a origem, sendo, geralmente, usada para a satisfação das necessidades do dia-a-dia; é o que sucede na maioria das vezes.

Na realidade angolana, a título exemplificativo, a LM pelas valências que comporta no quadro de línguas, dado o seu carácter identitário e revelador de conhecimento, deve merecer especial consideração ao lado de outras línguas, como e.g., língua de ensino-aprendizagem (LP). Nos dias atuais, acreditamos ser de todo relevante que se promova o seu ensino, o que permite despertar uma nova visão do próprio processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua. É, obviamente, nessa perspetiva de conceber a LM que Ferraz *apud* Alves (2010:11) considera que a LM deve ser ensinada, indicando como garantias da sua aprendizagem os seguintes resultados:

- Desencadeia processos cognitivos;
- Facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Propicia o auto - conhecimento;
- Alarga o conhecimento do mundo;
- Facilita o relacionamento com os outros;
- Permite o acesso à informação e à cultura;
- Possibilita o sucesso social e no trabalho.

Contudo, ainda no mesmo seguimento, pensando no valor da escola para a efetivação desta tarefa e na sua promoção, vale-nos ressaltar o papel do Estado na definição de uma política linguística que viabilize a concretização da LM no espaço escolar e a sua valorização no seio da sociedade em geral. Como é sabido, a escola é a instituição eleita e vocacionada para proporcionar ao indivíduo o acesso ao conhecimento e à cultura. Desta feita, parece-nos óbvio percebermos que existe uma relação intrínseca entre a língua, escola, cultura e competência. É dessa relação e do valor que os termos assumem na vida do indivíduo que, evidentemente, Alves (2010: 11), ao tomar como ponto de partida a visão de Ferraz, compreendeu que é garantia da escola possibilitar o desenvolvimento da competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, fornecendo-lhes as aprendizagens necessárias, bem como abrindo caminhos para a aquisição de saberes que, de facto, os tornem cidadãos cultos. Demais, vejamos, por exemplo se percebermos a língua como o espelho que reflete o mundo do indivíduo, a sua identidade, sua personalidade, o seu modo de estar, pensar e sentir; qual seria a sua dimensão? Indubitavelmente, concluiríamos que a língua (o seu domínio) é mais do que um meio de interação verbal entre os homens, que ela não só torna cidadãos cultos, como também contribui para a construção de indivíduos livres e mais participativos na sociedade em que pertencem.

É, sem dúvida, com uma escola preocupada a assegurar o saber-fazer que permita ao aluno resolver os variados problemas, que se consegue promover atitudes almejadas no jovem que a sociedade precisa. Em suma, a escola deve criar condições que contribuam para a afirmação do aluno, quer linguisticamente, quer no respeito por si e pelos outros, e quer pelo trabalho como forma do seu reconhecimento enquanto parte integrante do mundo circundante e globalizado.

Todavia, o insucesso escolar nesta área (ensino-aprendizagem da língua materna), dado o quadro vigente, é uma realidade. A continuar assim, essa situação pode vir a constituir-se numa “ameaça”, não só para o aluno, mas também para o sistema educativo. Daí a urgente necessidade para uma reflexão no sentido da concretização de uma política linguística, uma vez que a mesma, de facto, faz parte da política geral do Estado.

### 1.1.2 Língua Segunda

Os estudos sobre a Língua Segunda, geralmente, abordam esse tipo de língua como sendo aquela que é eleita no conjunto de várias existentes num determinado território, facilitando a satisfação das necessidades comunicativas dos seus cidadãos. Acreditamos ser a língua que, do ponto de vista estratégico-político, serve melhor os interesses de uma nação com uma vasta diversidade linguística. Podemos, como exemplo, citar os casos de Angola, Moçambique e outros PALOP. É desta forma que assegurando a utilidade de comunicação de todos os membros de uma determinada sociedade e no conceito de unidade nacional, a LS tem sido consagrada como Língua Oficial do Estado.

Há, no entanto, uma oposição entre a LS e a LE apresentada por Gallisson e Coste (1983:442), ao afirmarem que ambas as línguas se definem como sendo não maternas e que desempenham a função de instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares. Podemos concordar que estas sejam línguas não maternas (LNM), mas que ambas sejam instrumentos secundários ou auxiliares de comunicação é discutível. Vejamos o caso de Angola, por exemplo, onde a língua portuguesa, sendo LS, como sabemos, possui o estatuto de Língua Oficial e funciona como instrumento de comunicação principal ou primário e não secundário. Entretanto, hoje podemos fazer uma leitura diferente do quadro linguístico angolano: para a nova geração, grande parte, o Português é LM/L1, já para a geração antiga (sobretudo os menos escolarizados) ela é LS e não LE.

Na perceção de Leiria *et al.* (2005: 5), o vocábulo língua segunda (LS) traduz a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, tendo, no entanto, o estatuto de Língua Oficial. Geralmente, esta língua, pelo valor que comporta, funciona como um instrumento primordial para a

participação na vida política e económica do Estado, sendo também uma das línguas da escola ou mesmo a principal no sistema de ensino. Tal é, na verdade, o que se verifica nos PALOP e em Timor.

Contudo, ao considerarem a questão de um ponto de vista exclusivamente sociolinguístico, os autores afirmam que o português só é LS para os falantes dos países africanos, propondo que o modelo do Português disponibilizado para o ensino seja o de LS. (Leiria *et al.*, 2005: 6). Esta visão fundamenta-se por ser nestes territórios que a língua portuguesa não sendo materna, pelo menos para a maioria, ela ocupa o estatuto de Língua Oficial. Ora, se o português está em situação de contacto com as outras línguas locais ou regionais (nos PALOP e Timor), acreditamos justificar-se que o seu ensino-aprendizagem seja realizado com base nesta perspetiva que, combinando com o seu estatuto, coaduna com o ensino do PLS.

Como sabemos, o ensino de línguas não é e nunca foi tarefa fácil. Deste modo, a aprendizagem de uma língua segunda (LS) e o seu ensino, não sendo língua materna (LM), naturalmente estas atividades não serão tão simples. Neste processo, tal como podemos observar a complexidade que há, não se opera meramente a transferência da língua materna para a língua nova, quer seja por repetição, por exemplo, ou de forma automática (Dias, 2008: 53). Evidentemente, ela possui características próprias que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, o que sucede como resultado do contacto de línguas. Todavia, será necessário a observação de metodologias e tarefas específicas para que o processo se realize de forma harmoniosa.

Durante longo tempo, tal como sublinha a autora anteriormente mencionada, tem sido grande a preocupação para se encontrarem caminhos seguros que viabilizem o ensino de outras línguas diferentes da língua materna (L1); outrossim, têm sido envidados esforços no sentido da procura das características que assegurem o ensino-aprendizagem da LS e de outras línguas designadas como línguas não maternas (LNM). Com efeito, costumam ser utilizadas expressões como línguas estrangeiras (LE), língua não materna (LNM) e língua segunda (LS), de modo geral como sendo outras línguas aprendidas para além da LM do aprendente, quer se aprenda em contexto informal ou formal.

Na tentativa de se encontrar propostas metodológicas que visem facilitar e desenvolver as competências em PLNM/LS, os docentes de LP e, se necessário, os de outras disciplinas, com a participação da escola, no âmbito da sua autonomia, podem desenvolver atividades curriculares e/ou extracurriculares capazes de garantir o domínio e o aperfeiçoamento da língua portuguesa. As atividades devem ser cuidadosamente preparadas, delimitadas, realizadas e avaliadas, podendo sempre que se considerar necessário trabalhar em articulação

com os pais, encarregados de educação e/ou os próprios alunos, conforme dava conta Galvão (2014: 21).

Relativamente ao modo de avaliar, tomando a autora citada, com esta metodologia, as linhas a seguir serão as seguintes: i) Aplicação de um teste diagnóstico de Língua Portuguesa, no início do ano letivo ou no momento em que o aluno iniciar as atividades escolares; ii) Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projeto curricular de turma às necessidades do aluno; iii) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita; iv) Constituição de portfólio como instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados ao longo do percurso.

Neste seguimento, Padilla (1993: 529) entende que a prática linguística de uma língua materna é fruto de uma larga e contínua experiência que, em princípio, não se verifica com quem aprende uma língua segunda, o que constitui o seu principal obstáculo de aprendizagem. Ao nível de resultado, se a escolha ou a aprendizagem da LS não for voluntária e ser imposta por razões alheias ao aprendente, as dificuldades agudizar-se-ão. Para esta autora, a utilização de métodos diversificados facilita o processo e, desta maneira, podemos recorrer ao método comunicativo, envolvendo a prática da oralidade; ao método gramatical, envolvendo a resolução de exercícios de gramática e o método situacional, que envolve o uso de vídeo (audiovisual) e a representação teatral em sala de aula. Porém, com a criação de diversas situações de aprendizagem, o aluno será estimulado a formular diversas respostas, habilitando-se na LS, tal como podemos ver o processamento na figura abaixo<sup>5</sup>.

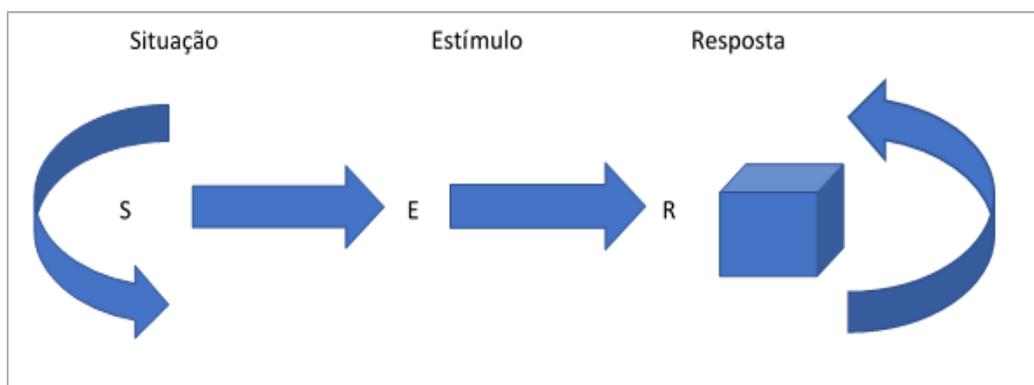


Figura 2: Processamento do Método Situacional

<sup>5</sup> Criação nossa para percebermos a riqueza do recurso às diversas situações de aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa.

Conforme podemos observar, em função das situações de comunicação criadas em torno do indivíduo, formam-se diversos estímulos e estes, por sua vez, incentivam a produção e circulação de respostas que remetem para a conceção de linguagem no domínio da comunicação e interação, não só para a LS, fundamentalmente, como também para a LE e/ou LM.

A autora anteriormente citada chama-nos a atenção a ter com o ensino-aprendizagem de língua, afirmando que “El aprendizaje de una lengua no es sólo memorizar enormes listas de vocabulario sino que consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de comprenderla y servirse de su sistema para comunicarse, bien oralmente bien por escrito, com los individuos que utilizan el mismo sistema lingüístico” (Padilla, 1993: 529).

Ora, tal como acontece com a LM, LE, que possuem objetivos determinados no seu ensino, por exemplo, também, será um dos objetivos do ensino do Português como língua segunda (PLS) permitir que os alunos tenham uma aprendizagem ajustada à sua realidade (e.g., alunos de Angola e os de outros PALOP, onde as línguas vernáculas são numerosamente diversificadas) e dominem a Língua Oficial. É, como dissemos, o que sucede com a LM, conforme dava conta Duarte (2000: 57), que refletindo sobre o ensino da gramática em relação à língua materna, a autora percebia que um dos objetivos da LM é fazer com que todos os alunos tenham o acesso à Língua Padrão.

Por conseguinte, O ensino do PLNM envolverá, naturalmente, uma abordagem distinta em relação ao ensino do Português enquanto língua materna, visando encontrar caminhos que, desta maneira, contribuam para o aumento da qualidade e do sucesso escolar, tendo em atenção a diversidade linguística e cultural que, claramente, existe em Angola. Quanto à diversidade referida, ela tem de ser vista como um fator de coesão e de integração no seio da escola e da sociedade, de modo geral e, a nível de responsabilidade específica, compete à escola encontrar respostas viáveis para que os alunos possam desfrutar de atividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo um sólido ensino-aprendizagem e a sua plena integração social.

Efetivamente, os diferentes contextos de ensino-aprendizagem por que a Língua Portuguesa teve que passar e ainda passa nos dias de hoje, adicionando-lhe uma diversidade de situações de contacto, fazem com que surjam fenómenos de variação e, inevitavelmente, originem produtos linguísticos a que têm sido designados de português língua segunda (PLS) e português língua estrangeira (PLE), conforme Leiria apreciava (2004: 1). A oposição entre os termos possui algum fundamento e teremos o cuidado de estabelecer a distinção ao longo da nossa abordagem, tal como na subsecção posterior se segue.

### 1.1.3 Língua Estrangeira

A expressão língua estrangeira (doravante LE) costuma designar, frequentemente, aquela língua que não sendo língua materna (L1), nem língua segunda (L2) é, pela mesma razão, aprendida e ensinada depois destas. Ademais, genericamente, LE tem sido percebida como uma determinada língua(s) sem o estatuto de língua oficial e que se aprende(m) para além da língua materna do aprendente, podendo a mesma ser aprendida no contexto natural em que é falada (contexto informal), ou no contexto de sala de aula, com os meios próprios (contexto formal). Por conseguinte, o ensino-aprendizagem da mesma, normalmente, tem ocorrido nos países onde a(s) língua(s) vernácula(s) coexiste(m) com a língua oficial. A situação descrita pode ser enquadrada no contexto linguístico de Angola, como exemplo.

Doutro modo, podemos perceber a L E como uma L2 (mas não língua segunda e/ou oficial) de um indivíduo natural de um país em que não há diversidade linguística local ou regional. Tal é o que acontece em Portugal, por exemplo, em que a língua portuguesa sendo a L1 (LM da maioria), não se considera, no entanto, a LE como sendo uma LS ou língua oficial. Contudo, entendemos por isso, nestes casos, ser a LE uma L2.

Outrossim, numa outra perspetiva, podemos entender que o termo língua estrangeira (LE) tem sido usado para qualificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico, o que corresponde com a perceção de Leiria *et al.* (2005:5). Assim sendo, no plano distintivo, acreditamos que a LS não pode ser confundida com a LE, na medida em que a LS, normalmente, goza o estatuto de língua oficial. Por conseguinte, este privilegio da LS não se verifica com a LE. Concretamente, podemos fazer referência à língua portuguesa em Angola e outros PALOP, onde a LP é tida como LS, pelo menos para a maioria dos falantes, sem, todavia, ser considerada como língua estrangeira. Porém, o critério estatuto na distinção desses produtos linguísticos assume-se como imprescindível.

### 1.1.4 Língua Oficial

Depois de vários séculos de contacto entre a língua portuguesa e as línguas locais ou vernáculas nas ex-colónias portuguesas, dado o prestígio adquirido pelo português no cenário político, económico e social, associando a ausência de uma língua de unidade entre os povos naqueles territórios, a língua do colonizador, depois das independências dos povos oprimidos, foi escolhida para servir os novos países livres como Língua Oficial (doravante LO).

Relativamente a Angola, precisamos atentar que, mais do que língua oficial, neste espaço, o Português funciona como a língua nacional, veicular e de unidade nacional, embora o seu estatuto legal estabeleça limite como sendo a LO e não língua nacional. É deste modo

que corrobora Undolo (2014: 90-5), considerando que a adoção do Português como LO e o seu reconhecimento como língua de unidade nacional encontram fundamentos por quanto se apresentam como um mecanismo político conducente à integração nacional, no que tange à angolanidade.

Atualmente, face ao complexo quadro da língua portuguesa, no território angolano, podemos dizer que esta língua se apresenta como sendo *sui generis*. Na verdade, os vários papéis desempenhados pela LP no seio da grande diversidade das línguas maternas angolanas fazem com que esta interação propicie características peculiares no português falado em Angola (doravante PA), conforme davam conta outros estudiosos do PA, como e.g., Mingas (2000); Cabral (2005); Nzau (2011); Adriano (2014); Panzo (2014); Undolo (2014); Teresa Costa (2015), entre outros. Contudo, esta alusão foi feita no sentido de percebermos a real situação do português no panorama linguístico angolano, não constituindo o cerne do nosso trabalho.

O contexto geográfico a que fazemos referência no nosso trabalho, sem descurarmos o contexto sócio histórico, levar-nos-á a apontar alguns fatores que estiveram na base da adoção do Português como LO em Angola. Na realidade, diversas são as circunstâncias que circundam a imposição da língua do colonizador, tal como aconteceu com outros colonizadores. Em Angola, durante todo o período de colonização, o Português foi imposto ou foi-se impondo, já como LO, ainda que sem legitimidade por parte dos seus nativos, funcionando como a língua do ensino, usada na comunicação social e em todos os atos oficiais (Banza, s/d: 34).

Tal como foi aludido, igualmente refere Enders (1994: 69), clarificando algumas das condições que acreditamos justificarem o contexto em que se impôs a língua do colonizador. O autor indicado dava conta que a colonização, para Portugal, pressupunha a conquista dos territórios, no sentido de desenvolverem uma economia de exportação e a submissão da mão de obra indígena para o trabalho e para o imposto. Da mesma maneira, assim era para as outras potências europeias. Com efeito, os dados apresentados não esgotam as circunstâncias que estiveram na base da implantação forçada do português, em Angola, em particular, e na África Lusófona, no geral.

Apesar desta difícil situação, a Angola pós-colonial adotou a língua portuguesa como o idioma da nação angolana, sem qualquer hesitação. Desta maneira, o português tornou-se a língua oficial, gozando especial proteção na Constituição da República de Angola (doravante CRA), nos termos do artigo 19.º, nº1, sob epígrafe Línguas. Quanto ao seu conteúdo, este artigo declara que a língua oficial de Angola é o português. Mesmamente, já no nº2 do mesmo artigo, este diploma refere que o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional (CRA, 2010: 11).

Não obstante, quanto à tutela da identidade linguística e cultural dos povos, podemos compreender que a questão da valorização das línguas maternas de Angola (doravante LMA), com a sua realidade contraditória<sup>6</sup>, sempre mereceram atenção do Estado, ainda que não se verifiquem ações com impacto na vida dos cidadãos. Assim, possuindo o português consagração no diploma fundamental referido, carta magna da república, o mesmo funciona como a língua do Estado e da nação angolana. Todavia, em todas as esferas da vida, a sociedade angolana é obrigada a envolver-se nesta situação linguística complexa, com todas as dificuldades que daí advêm (Cambuta, 2014: 23).

Ainda assim, a forma como se processou a expansão da língua portuguesa (LP) no território angolano não foi a mais pacífica possível; tal não foi nos anos da colonização, sobretudo, mas, curiosamente, também não foi depois da independência que se deu a 11 de novembro de 1975. De facto, vários foram os fatores que condicionaram a implementação de um processo de expansão mais adequado para todos os cidadãos. O prestígio dado ao Português fez e, ainda, faz com que os cidadãos se veem obrigados a aprender uma língua adquirida por herança do colonizador, tudo pelas necessidades que a mesma impõe. Pelo que referimos anteriormente, destas necessidades, aquela que mais justifica a adoção da LP como LO, em Angola, especialmente, e em toda a África Lusófona, é a que se prende com o facto de ser este o idioma que serviu e serve, até hoje, de elo de ligação entre os povos com modos culturais diferenciados, unindo-os como sendo a língua de todos, aquela que não tem dono, permitindo assim o entendimento entre falantes que possuem uma diversidade linguística complexa e muito grande (Mateus, 2014: 33).

Desta feita, consoante pensava a autora acima indicada, ao lado do que ficou dito, precisamos perceber que a língua portuguesa oficial, em África, é uma opção política, assumindo-se como uma atitude nacional, estabelecendo um forte vínculo com a sobrevivência dos territórios como países independentes.

Desta feita, sendo Angola uma ex-colónia portuguesa à semelhança de outros PALOP, tendo adquirido por imposição ao longo de vários séculos (do século XV a XX) hábitos linguísticos do seu colonizador, após a sua independência, em 1975, face ao mosaico multilinguístico existente, na procura de uma língua de unidade entre os povos e de exercício político e económico, quer no panorama interno, quer internacional, os decisores políticos optaram pela língua portuguesa, em função da sua neutralidade em termos de língua local ou regional. O

---

<sup>6</sup> A realidade das LMA contrasta com o artigo 87.º da CRA, sobre o Património histórico, cultural e artístico. É o que podemos observar nos dois números desta norma: nº1. Os cidadãos e as comunidades têm direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade cultural, linguística e artística. Nº2. O Estado promove e estimula a conservação e valorização do património histórico, cultural e artístico do povo angolano (CRA, 2010: 33).

facto ora apresentado suscita-nos questionar o seguinte: **se não fosse o português a LO, então, que língua teria sido eleita e qual seria o critério?**

Neste prisma de ideias, na tentativa de uma resposta, atentos em Elia (1987: 153) não somos de opinião divergente que sejam os fatores de natureza política, por norma, os grandes decisores de padronização linguística. Como se sabe, após o alcance da independência de um determinado país torna-se prioridade que o mesmo se constitua num Estado capaz de representar a Nação. Para o efeito, é imperioso a existência de uma língua oficial, a língua de Estado, aquela que tem como interlocutores o Estado e o povo dentro das suas fronteiras, e, fora das suas fronteiras, deve ter como interlocutores outros Estados. Isto significa que a LP, por um lado e provavelmente, terá suprido uma dificuldade que se prende com a eleição da LO, e por outro lado, parece-nos ter impedido a construção de uma política linguística cujo futuro gostaríamos de conhecer.

### 1.1.5 Língua Nacional

A formação da língua nacional tem sido, muitas vezes, associada à conceção da língua de Estado. A ideia que se tem sobre esta categoria sociolinguística é aquela que nos remete a uma língua com a capacidade de unificar todos os povos de uma determinada nação. Efetivamente, é o que se costuma designar de língua de unidade nacional, conforme é vista a língua portuguesa em Portugal, por exemplo. Entretanto, conceber assim a LN não se ajusta, na prática, ao real contexto linguístico de Angola, uma vez que aí a LP, sendo já nacional, coabita com as línguas maternas angolanas (LMA), que são vistas e tratadas como línguas nacionais.

Neste seguimento, à luz das ciências da linguagem, compreendemos que a língua nacional é, de facto, a língua oficial no interior de um Estado, podendo haver várias. Pelo menos, isto acontece na Bélgica e/ou na Suíça. Ela é estabelecida, geralmente, de maneira tardia e é imposta pela organização administrativa e pela cultura, servindo os cidadãos nas relações com o Estado e, amiúde, é vista como a única a ser ensinada<sup>7</sup> e com lugar numa literatura (Ducrot e Todorov, 1982: 81). Ora, em Angola há várias LNs, mas nem por isso as mesmas têm o posicionamento de LO; sendo este estatuto reservado à LP, que é a língua dominante.

Segundo diz Elia, a constituição das LNs é um fenómeno surgido na modernidade. São frutos da evolução político-social do tempo referido, convertendo-se em centro linguístico das novas nações e em busca de uma unidade cultural. A sua construção ocorreu, igualmente, com

---

<sup>7</sup> Esse monopólio da língua resulta, sobretudo, pela dificuldade de escrever em alguns dialetos e por faltarem convenções ortográficas.

a emergência dos Estados surgidos na Europa, na época do Renascimento em diante [...], propriamente na idade média (Elia, 1987: 95-106).

Refletindo sobre a política e a cultura da língua, Celso Cunha dá conta que a língua nacional é sempre concebida como uma modalidade superior, exercendo grande força e funcionando como instrumento usado pela nação inteira (Cunha, 1981: 16-17). E desta forma que, em Angola, a língua portuguesa funciona. Todavia, quanto ao português, na realidade angolana e na de outros PALOP, o entendimento que se tem de LN vai para além da língua portuguesa (língua que já funciona como LN nesses territórios, especialmente em Angola), por se incluir nessa categoria todas as línguas africanas (doravante LA) existentes aí nesses países. Contrariamente aos vários Estados monolíngues onde as comunidades fazem o uso de apenas uma língua que, normalmente, acaba por funcionar como LN e LO; em Angola e noutros PALOP a realidade é diferente, uma vez que a multiplicação linguística é grande (Elia, 1987: 103).

Em relação à expressividade das línguas locais, Costa (2013: 22) refere que com a chegada dos portugueses, ao longo de vários séculos, as mesmas estiveram sob opressão e eram desvalorizadas em favor da expansão e da vernaculidade da LP, pese embora essa expansão tenha sido feita apenas por mero contacto e pelas necessidades comunicativas e/ou, ainda, por intercomunicação. Como podemos perceber, esta situação começou a criar profundos problemas, implicando na alteração ou deturpação do português, uma vez que esta língua europeia atinge as massas ou indivíduos de baixo nível sociocultural e que configuravam, pelo quadro social daquele tempo, uma maioria menos escolarizada.

Pois bem, com o quadro anteriormente apresentado, temos a noção dos caminhos pelos quais tiveram que trilhar as línguas autóctones, ficando durante várias décadas sem qualquer consideração e sem norma alguma na sociedade daquele tempo, conforme afirmava a já citada autora, reportando que na época colonial o estatuto reservado às línguas nacionais ou locais (doravante LL) era Zero. Vale-nos dizer que, apesar dos esforços para a destruição da mesma por parte dos colonos, de modo quase incrível, essas línguas prevaleceram face à opressão a que estiveram mergulhadas, não desapareceram e, indubitavelmente, conseguiram manter-se indestrutíveis, como se pode constatar na sociedade angolana atual.

Tomando a autora acima referida, percebemos que com o passar dos tempos e da subjugação, as LL afirmaram-se cada vez mais e, até nos dias atuais, continuam firmes, elas conservam as culturas locais, vivem e convivem com os seus povos, representando a grandeza da sua história e a alma das comunidades. No entanto, comparando o antes e o depois da colonização, aqui, não podemos deixar de realçar que houve uma pequena redução de falantes nessas línguas, como consequência da imposição da LP.

Obviamente, uma língua só deixa de existir se desaparecer a sua comunidade de falante ou se por alguma razão a sua utilidade perder valor na sociedade que serve, o que os longos anos de dominação, com diversas tentativas drásticas para a sua extinção, não conseguiram alcançar. Não obstante, no meio de alguns males, nomeadamente o caso da proibição das LL em todos os seguimentos do espaço social, parece-nos ter havido benefícios, uma vez que naquele tempo, em função desta proibição, houve uma quebra da população monolíngue (os que falavam uma LL) e, como ganho, um aumento da população bilingue (falantes de uma LL e LP), constituindo uma situação favorável para Angola, pelo facto de escolher o português como a sua língua oficial, o idioma de Estado e de unidade nacional, tal como compreendia a autora que indicamos acima. Hoje, as línguas locais, a par da língua portuguesa, possuem ambos estatutos consagrados legalmente na CRA, embora tenham dimensões diferentes nos modos de atuação social.

Vejamos, enquanto no passado a língua portuguesa funcionava como o idioma de subjugação, na Angola atual, a mesma é uma língua de afirmação e de autonomia nacional. Com efeito, apesar das suas variedades, fruto da variação natural, ela reflete uma tradição, um repositório de memórias que os povos que a utilizam reconhecem como parte do seu património, convivendo ao lado dos monumentos, das artes e ofícios, da música e outras formas de manifestação cultural (Mateus, 2014: 33).

Aduzidas estas considerações, por haver alguma desarmonia no uso da LP pela nação inteira, achamos ser nossa preocupação clarificar que há cidadãos angolanos que não possuem o acesso pleno na comunicação feita neste idioma. Referimo-nos aos menos escolarizados e aqueles que, dificilmente, saem das aldeias para os centros urbanos. Como sabemos, a LP é grandemente usada nas grandes cidades, nas do litoral e nos centros urbanos; estamos a falar de Luanda, a capital, Benguela, Lubango e Namibe, apenas para exemplificar, sendo que as mesmas cidades e outras serão apreciadas, posteriormente, no mapa.

No caso de Angola, depois de passado o período pós-colonial, com o alcance da independência, o Estado angolano não descuroou a importância da escola, enquanto centro eleito de produção e de difusão de cultura. É deste modo que a escola como instituição vocacionada para o ensino-aprendizagem mereceu menção na CRA, tal como consta no nº2 do artigo 19.º, clarificando que para além da LP, como LO, o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional (CRA, 2010: 11). Como se observa, a LP e as línguas autóctones possuem estatuto jurídico para que possam, harmoniosamente, conviverem no mesmo espaço territorial. Sendo assim, faz-nos suscitar a seguinte questão: **por que razão o poder e/ou a força que a LP possui, em Angola, difere do das línguas autóctones?**

Na sequência desta abordagem, na procura de uma resposta e para não perdermos de vista que o estatuto das LN e sua utilização efetiva sempre preocuparam e preocupam, nos dias de hoje, os estadistas angolanos, linguistas e outros estudiosos, queremos elucidar que com os dois momentos inesquecíveis da história de Angola, nomeadamente a aquisição da independência a 11 de novembro de 1975 e o alcance da paz a 4 de abril de 2002, o Estado procurou tomar um conjunto de atitudes no sentido da promoção e legitimação deste rico bem imaterial.

Com efeito, com base em Panzo (2014: 50-51), para além da consagração da norma constitucional referida sobre a tutela das línguas faladas em Angola (artigo 19.º, nº2), vários são os diplomas legais e planos nacionais que atestam o conjunto de iniciativas voltadas para as LN e sua valorização. Assim sendo, de forma elucidativa podemos mencionar as seguintes ações:

- A criação do Instituto de Línguas Nacionais (ILN), em 1985, cujo objetivo dizia respeito ao estudo científico das línguas nacionais, a sua normalização e o controlo dos dados linguísticos ao nível da sua difusão, expressos no artigo 3.º do Decreto 40 de 18 de novembro, 1985, do Conselho de Defesa e Segurança;
- A aprovação, por parte do Governo, de uma proposta de alfabeto de seis das dez línguas consideradas maioritárias, sendo a mesma concebida em função dos resultados conseguidos em maio de 1987, no âmbito do estudo das línguas nacionais;
- A atribuição às línguas africanas angolanas (LAA) a designação de Línguas Nacionais, fruto de uma decisão tomada pelo Governo angolano, na sequência dos resultados alcançados pelos peritos;
- A introdução de algumas das línguas nacionais no sistema de educação, sobretudo no Subsistema de Ensino de Adultos, tal como se pode verificar nos tempos atuais;
- A abertura a nível dos órgãos de comunicação social, no sentido da transmissão em línguas nacionais ao longo das suas emissões diárias, pois a Rádio Nacional de Angola (RNA) e a Televisão Pública de Angola (TPA) proporcionam espaços alternados.

No entanto, na realidade, conforme dava conta o já citado autor, a estruturação geral do contexto sociolinguístico nacional permanece favorável a LP, na medida em que as LN só se fazem sentir no domínio privado, em algumas atividades religiosas, fora da zona urbana e nos pequenos grupos de pessoas pertencentes à mesma região do país. Todavia, a LP goza do papel de língua da esfera e do espaço público, fazendo crescer, diariamente, o seu número de falantes, a sua divulgação e, por conseguinte, reforça grandemente a sua função de língua de

identidade nacional, partilhando a mesma extensão territorial com as línguas autóctones, com os povos e seus símbolos, num passado comum que a história e o tempo jamais apagarão.

Ainda assim, consideramos fazer algum sentido frisar que o futuro da situação linguística de Angola depende em grande medida da vontade dos decisores políticos, do reconhecimento que os mesmos atribuem à influencia da natureza social da língua, sua dinâmica funcional e internacional para o desenvolvimento do homem e da sociedade em geral. Ora, se percebermos que um dos aspetos mais atuais da Sociolinguística moderna é a política linguística, então, torna-se urgente e indiscutível que se invista com bastante seriedade nesta área do saber, claro, em paralelo com a da Linguística. Todavia, note-se que a Sociolinguística dedica uma atenção especial aos problemas da valorização linguística que, na verdade, no âmbito da identidade cultural e reconhecendo a língua como meio de expressão do pensamento, essa valorização reflete um direito dos povos angolanos e de outros povos; pois advogámo-la, visto que constitui a base ou fundamento para a definição do futuro das línguas (Reis, 2006: 13).

Todavia, as alusões feitas levam-nos a compreender que o ensino-aprendizagem da LP, em Angola, enquanto LN, pode ser concebida de duas maneiras: (i) como primeira língua ou língua materna, começando na infância (nos primeiros contactos com a escola, no ensino primário) e, por força natural, vindo a terminar com a morte do indivíduo; (ii) como língua segunda, também chamada de língua adquirida, sendo esta aprendida depois da língua de nascença do indivíduo, em contextos formais ou informais (Cunha, 1981: 12).

## **1.2 A Sociolinguística: um caminho para o aperfeiçoamento do ensino de línguas**

Do ponto de vista Sociolinguístico e Linguístico, por quanto se assumem como áreas basilares que contribuem para a compreensão dos fenómenos que ocorrem na língua, revela-se preponderante, em primeiro lugar, percebermos que as línguas evoluem, o que é inquestionável há várias décadas, e que, em segundo lugar, compete às escolas acompanhar e orientar essa evolução e não promover a sua rutura (Elia, 1987: 107).

O ensino de línguas ajustado à nova realidade social, para além de ser desenvolvido com base em conhecimentos de Linguística e de Sociolinguística, deve zelar pelo tipo de professor que a sociedade pretende e a sua visão face à tarefa de ensinar e aprender, com particular atenção perceber como este profissional concebe o processo de ensino-aprendizagem de línguas, por um lado. Por outro lado, pensando num ensino inclusivo e com docentes inclusivos, é-nos solícito dizer que o paradigma atual mostra-nos a necessidade de professor que tenha o desejo e habilidades para promover uma aprendizagem capaz de envolver todos os alunos, que

esteja disponível para refletir sobre a sua ação pedagógica, bem como realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino de línguas e o seu desenvolvimento; melhorando desta forma o seu desempenho como docente.

De maneira alguma a inclusão referida faça menção aos alunos com necessidades especiais ou àqueles que tenham alguma deficiência, mas sim à uma escola e professores que, em função da sua responsabilidade, tenham a noção de ensinar face à diversidade da população existente no espaço escolar. Deste modo, quanto ao ensino do Português e refletindo num ensino inclusivo na base da diversidade, cabe-nos fazer perceber que a escola inclusiva, neste contexto, pressupõe um romper definitivo da visão tecnicista das dificuldades dos alunos, baseado no método de ensino certo para as necessidades deste e/ou daquele aluno; o que se pretende é a adoção de uma nova metodologia assente na valorização dos fatores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (Nunes, 2010: 17).

Pelo que referimos anteriormente, cabe-nos frisar que o êxito do ensino da LP implicará com as suas devidas consequências a adoção urgente de uma nova conceção para o ensino da gramática, que é na atualidade uma preocupação que se assume ou que deveria ser assumida como prioritária no quadro das políticas de ensino-aprendizagem e políticas de conceção dos planos curriculares<sup>8</sup>. Neste sentido, queremos promover uma reflexão sobre o ensino da gramática no seio da classe docente; precisamente, estamos a falar da gramática prescritiva ou normativa, uma vez que esta visa ditar às regras e as exceções da língua que, na prática comunicativa ou no contexto real, não se aplicam tal como são ensinadas ou como prevê a gramática (Camillo a), 2007: 59-61).

Hodiernamente, no caso de Angola, para muitos docentes o ensino tradicional da gramática parece ser uma conceção que não resulta, visto que aos alunos são ensinadas às regras, mas a própria realidade comunicativa contradiz o que os professores ensinam. Esta situação, para além de Angola, diz respeito a outros países de expressão portuguesa, e.g., o caso do Brasil e de outros PALOP. Com efeito, esta atividade reflexiva não retira o valor do conceito que a gramática normativa possui, ela deve estar presente como auxiliadora do processo e não visto como o único recurso.

Contudo, como é do nosso domínio, tem sido grande e constante a necessidade de se adequar o ensino da língua portuguesa. Assim, de acordo com a reflexão da autora anteriormente mencionada, propusemos um ensino de LP baseado em práticas discursivas que

---

<sup>8</sup> Percebemos por Plano Curricular o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino fundamental, de acordo com os objetivos consagrados na atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 17/16), em conformidade com as disposições dos artigos 25.º, 29.º, 33.º e 35.º da referida lei.

privilegiem a leitura, a oralidade e a escrita. De facto, o que pretendemos é um ensino que possibilite ao aluno a aprendizagem de uma gramática em uso, que amplie a sua visão discursiva e reflita sobre o funcionamento da língua em vários contextos. Para o efeito, precisamos apoiar os docentes que continuam a ensinar a gramática de forma metódica ou sistemática, como se fosse o aspeto mais relevante no processo de ensino-aprendizagem da LP.

Sequencialmente, a nível metodológico e com pendore na postura docente, assume-se relevante frisarmos que, para uma prática produtora do processo de ensino-aprendizagem, a Sociolinguística faz-nos compreender que é preponderante incidirmos as nossas atenções sobre o falante (aluno) como membro de uma comunidade, como indivíduo cuja linguagem pode caracterizar a origem étnica, a profissão, o seu nível de vida e a integração numa classe (Fabre, 1979: 105).

Neste seguimento, refletindo sobre o valor da Sociolinguística no ensino-aprendizagem da língua, assume-se valioso termos o conhecimento de que o binómio língua e cultura bem como a sua legitimação é um dos vários contributos desta inquestionável área do saber linguístico; sendo que, diante do aluno e na atividade docente, o professor não deve deixar de os considerar, visto que a sua relação com a comunidade é intrínseca, fornecendo dados sobre a origem, a história e o modo de vida do aprendente, o que favorece, certamente, a tarefa de quem ensina e de quem aprende, (Zau, 2011: 16).

Ainda quanto as contribuições para o aperfeiçoamento do ensino de línguas, conforme anteriormente fizemos menção, gostaríamos de frisar que já noutras subseções discorremos sobre o papel da área do saber em questão, mas podemos, desde já, avançar que os contributos mencionados não esgotam o âmbito de intervenção da Sociolinguística no ensino e na sociedade, assim como no campo da linguística, sua ciência a fim. A par do que ficou dito, partilhando a ideia do autor acima referido, queremos também salientar que, significativamente, já desde a segunda metade do século XX que se observa que a área em foco não pára de dar contributos teóricos e práticos, nem deixa de revelar pontuais descobertas, ainda assim, com a dinâmica da sociedade e dos tempos, estamos a crer que outras descobertas e avanços hão de surgir no domínio da Sociolinguística.

Contudo, face a realidade sociolinguística que Angola vive, a nosso ver, o ensino de língua e a Sociolinguística não devem estar desassociados; e os professores, políticos e a sociedade têm de possuir o domínio desta relação, na medida em que “uma língua mais do que ser utilizada como instrumento ao serviço de uma determinada comunidade humana, acaba, ela própria, por utilizar os membros dessa mesma comunidade” (Zau, 2011: 17). É nesta força da língua que, de facto, pensamos residir as motivações que catapultarão o professor a buscar um conjunto de ferramentas para fortalecer a sua atividade docente e a iniciar-se com

seriedade numa/para uma cultura sociolinguística. É neste sentido que se justifica, claramente, que descrever o uso variável da língua e os determinantes sociais e linguísticos dessa variação seja o escopo da Sociolinguística, mas concretamente no domínio da Teoria da Variação e Mudança Linguística, também denominada de Sociolinguística Quantitativa, Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Variacionista (Silva, 2014: 93).

Na mesma sequência, a autora citada faz-nos perceber que é necessário reconhecermos que a competência linguística dos indivíduos requer que eles dominem os diferentes modos de se expressar em sua própria língua, sendo esta perspectiva o ponto de encontro da Sociolinguística Variacional e a educação como um todo e o ensino de língua materna, de forma mais específica. Essa reflexão é a que apelamos aos docentes e futuros docentes de língua em Angola, uma vez que pode contribuir para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem da LP e a devida adequação na maneira de se conceber a realidade prática em sala de aula. Com efeito, tendo como base a visão Laboviana, o profissional que trabalha com a questão linguística (os fenómenos que se operam a nível da língua) deve preocupar-se não só com a realidade social, como também com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo (Labov, 2008: 216). Sumamente, o autor lembra-nos da preocupação de termos em conta que é comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de se dizer a mesma coisa ou nomear várias realidades (2008: 221), o que deve ser compreendido pelos alunos e qualquer falante, sendo o professor o responsável na transmissão deste conhecimento.

Assim, de maneira também subsidiária, consideramos ser pertinente realçar a preocupação de sabermos que a língua portuguesa é dinâmica e viva, ela é uma modalidade não estática, pelo contrário, segue o seu caminho ou deriva, fazendo-se ininterruptamente na boca dos que a utilizam como sendo a forma normal e modelo de comunicação e expressão (Cunha, 1981: 19). Por conseguinte, no domínio da aquisição linguística, torna-se decisivo o papel do professor em habilitar o aluno para a cultura linguística escolar, no sentido da língua padrão. Esta é a função que, normalmente, prevalece ou deveria prevalecer na escola, a de assegurar uma educação linguística da variedade padrão, a mais prestigiada e também designada de culta; entretanto, sem estigmatizar as variedades linguísticas presentes na sociedade.

Ainda com base nestas considerações, porque achamos ser pertinente termos em conta a situação atual da língua portuguesa e o seu ensino, é-nos crucial recordar que a língua portuguesa, em Angola, nos tempos que correm, é um macro sistema que integra duas grandes variantes nacionais distintas: o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB). Esta situação faz originar dentro de cada uma destas variantes nacionais normas internas,

precisamente as de natureza regional (dialetos<sup>9</sup>) e de natureza social (socioletos<sup>10</sup>) e uma norma de referência, aquela que domina o uso culto, o ensino e a comunicação social, a que geralmente se dá o nome de norma-padrão (Leiria *et al.*, 2005:8).

Assim sendo, uma vez que as duas variedades do Português estão constantemente em contacto com os alunos e com toda a realidade escolar, a prática docente tem de ter em conta a existência de duas grandes normas-padrão do Português, suas características e aplicar uma delas em função do contexto linguístico e social dos alunos e dos professores. Segundo o disposto, vale sempre recordar que o ensino de língua, assim como o de outras disciplinas, deve incidir no indivíduo. O ensino e a sociedade congregam-se de tal modo que uma não pode existir sem a outra; certamente, as duas realidades funcionam como se fossem duas forças focalizadas na vida do indivíduo.

Do mesmo modo, Rodrigues (2012: 57) percebe que a educação e a escola constroem os seus programas visando, simultaneamente, o desenvolvimento do indivíduo na base do seu contexto sociocultural, visto que “ninguém se encontra à margem de uma sociedade e de uma cultura”. Assim, com base em teorias construtivistas que, atualmente, enquadram o modo de pensar e organizar um modelo de ensino em articulação com um modelo de aprendizagem, a mesma autora ressalta que o crescimento (em qualidade) do ser humano tenha como base uma construção que produza evolução social e cultural, através de aprendizagens com progresso.

É neste sentido que a participação do ensino na sociedade assume um lugar de destaque, sem menoscabar o papel da sociedade neste processo. Pois, sabemos que os elementos da cultura, com todo o seu saber e força que carregam, circundam na sociedade; contribuindo para um bom ensino e para o desenvolvimento do próprio homem. Sumamente, podemos dizer que um ensino que não desempenha a sua função social, concomitantemente, não poderá servir a sociedade.

Quanto ao uso, indiscutivelmente, consideramos ser uma língua viva aquela que é capaz de servir os cidadãos no funcionamento da vida social, pois esta função da língua é primordial e faz-nos perceber que a preocupação do processo de ensino-aprendizagem da LP deveria pautar-se nestes moldes (Camillo, 2007: 34).

---

<sup>9</sup> Cf. Para a devida distinção dos conceitos, conforme reportam Mateus e Xavier (1990: 425), do ponto de vista Sociolinguístico, dialeto é entendido como cada uma das subdivisões que se podem aplicar a uma determinada língua, tomando por critério a região geográfica ou a camada social a que pertencem os falantes.

<sup>10</sup> Os Sociolinguistas usam o termo socioleto para indicar uma variante linguística que se define com base em critérios sociais, em oposição a regionais, correlacionando-o com uma determinada classe social ou grupo profissional (Cristal, 1985: 243).

Contudo, pensando que a Sociolinguística tem no cerne das suas preocupações compreender as relações entre a língua e os seus locutores (os que a falam), acreditamos ser esta área do saber imprescindível para a melhoria do ensino de língua e para responder a algumas inquietações voltadas para o ensino da LP, bem como pode contribuir para uma formação cabal do professor que trabalha ou trabalhará com a realização concreta da linguagem verbal, escrita ou oral. Destarte, para um panorama preciso sobre as linhas de apoio a nível do ensino-aprendizagem, baseando-nos em Fabre (1979: 104-105), vamos elencar algumas das áreas de atuação da Sociolinguística, nomeadamente as seguintes:

- a) Estudo das relações entre uma língua e a visão do mundo daqueles que a falam, a nível do campo semântico, da busca de conceções e de organização de conhecimento;
- b) Estudo das reflexões do falante sobre a linguagem e as línguas, a nível dos mitos, das ligações entre a língua e a natureza e da interpretação individual das palavras;
- c) Estudo da comunicação, a nível dos tipos de línguas, tipos de discurso, do plurilinguismo, da diglossia e do sentimento de culpa linguística, etc.
- d) Estudo das relações entre a língua e um determinado grupo social.

Paralelamente ao que aduzimos, ainda no âmbito da adequação do ensino da LP, é essencial termos em conta que a comunicação e a simbologia da língua, enquanto dimensões básicas do saber linguístico devem merecer respeito; quer a nível de conhecimento, quer a nível de função. Queremos com isso dizer que o acesso a nível da gramaticalidade, necessariamente, constituirá um instrumento fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Para tal, é imperioso estabelecer a articulação adequada dos contextos e práticas comunicativas devidamente definidas; assim sendo, estar-se-ia diante de uma gramática da língua capaz de fomentar a comunicação e interação. Podemos assim chamá-la de gramática da comunicação-interação (Amor, 1993: 10-11).

Na mesma linha de pensamento, face à situação atual do ensino da LP em Angola, e porque não está ainda disponível um diploma que oriente o ensino do PLS, pensamos que a prática docente no que tange ao ensino do Português necessita ser repensada e reorganizada, na medida em que, na atualidade, uma nova abordagem para a melhoria do ensino-aprendizagem da LP já é uma realidade bastante discutida. Neste prisma, Wittke (2012: 573) dá conta da existência de consenso de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática normativa, cujo objetivo comumente consiste em identificar e classificar conteúdos para, posteriormente, serem cobrados em prova ou avaliação regular, não são adequados à atual função social que deve desempenhar o ensino de uma língua, visto que os procedimentos tradicionais não são eficientes para que se desenvolva a capacidade interativa do aluno, quer a nível da oralidade, quer a nível da escrita.

Contudo, a autora indicada considera ser fundamental que se ajuste o objeto de ensino assim como o procedimento didático-pedagógico, priorizando-se o trabalho com o texto, nos mais variados gêneros textuais, desenvolvendo os elementos básicos ao ensino de língua, nomeadamente: diferentes estratégias de leitura, de oralidade, de aspetos linguísticos e de produção textual, revelando-se, desta feita, uma aula de português que funcione como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, facilitando-lhe o processo de interação com os outros que o cercam e possibilitá-lo o exercício constante de comunicação, seja na oralidade, seja na escrita.

Com base nesta reflexão, tendo o texto como suporte, o professor pode criar oportunidades para que os alunos desenvolvam a oralidade. Ademais, depois do trabalho relacionado com a oralidade, às regras que sustentam um diálogo e a oratória, o professor pode promover debates, com júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações e atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua, não de maneira aleatória, mas de modo organizando, respeitando às regras de uso social. Assim, feita a leitura e estudado o texto, estimulada a oralidade, vai-se para o momento da expressão escrita (Wittke, 2012: 583).

Ora, ainda com base na autora citada acima, dependendo do tipo de texto e da temática trabalhada, o professor pode sugerir inúmeras atividades de produção, com finalidades diversas e com vários leitores. Entretanto, vale lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que razão ele vai escrever aquela mensagem e quem será o seu possível leitor. Ele precisa estar ciente do género que produzirá e conhecer as suas características típicas tais como vocabulário e expressão, estrutura, onde circula o referido tipo de texto bem como considerar os aspetos de produção, circulação e receção de um texto. Nessa perspetiva, é relevante que alguém leia o texto produzido, sem precisar que seja unicamente o professor e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades de léxico, de estrutura frásica e textual, de coesão e coerência, uso de conectores, pontuação, grafia e concordância, e.g., aquelas dificuldades que prejudicam a qualidade da sua expressão escrita.

Para um ensino de língua aperfeiçoado devemos considerar a linguagem não apenas como meio de aquisição de conhecimento, mas sim como a principal via de realização do discurso em ação, pensando num ensino de língua como discurso em que podemos observar e orientar a atividade linguística do aluno; o que não ocorre no ensino de língua pela língua que dá primazia aos aspetos normativos da gramática. Com esta abordagem, o professor de língua adquire um novo papel, deixando de ser um mero transmissor de saberes e passa a ser um mediador entre o texto e o aluno, um facilitador do processo de aprendizagem e um auxiliar na construção do conhecimento.

Ao lado deste ponto de vista, refletindo sobre o ensino da LP no contexto angolano, partilhamos o pensamento de que é necessário olhar para a noção de linguagem como sendo um processo ativo na construção de significados a símbolos linguísticos e culturais, elementos que devem estar sempre presentes numa escola atual, atuante e reflexiva (Perdigão, 2009:12). Destarte, em conformidade com a visão da já citada autora, entendemos que o posicionamento do linguista/professor deve nortear-se no pressuposto de que a diversidade linguística, comunicativa e cognitiva trará consigo riqueza, mudança e aperfeiçoamento do aluno, enquanto leitor e escritor.

A Sociolinguística, com os seus avanços e ganhos, sempre contribuiu e continua a contribuir para o entendimento dos diversos fenómenos decorrentes da língua e da diversidade linguística dos povos, o que assegura a adequação do ensino-aprendizagem de língua aos seus locutores. Assim, as particularidades que observamos a nível da LP, hoje, não constituem admiração e ajuda-nos a perceber que ela é, sem hesitação, diferente consoante a região onde se fala, ficando expressa o que chamamos de variedades geográficas, tal como abordava Galvão (2014: 11). Com efeito, estas variedades, por sua vez, são constituídas por diversos dialetos regionais, caracterizados por uma pronúncia, entoação e sintaxe própria.

Relativamente aos dialetos regionais, podemos encontrar com naturalidade os regionalismos, comportando expressões características de cada região. Nesta senda, há também a necessidade de mencionarmos os dialetos sociais, designados geralmente por socioletos e influenciados por determinados fatores como a classe social, o sexo, a origem étnica, a idade, entre outros elementos. A título exemplificativo, referimo-nos ao calão ou à gíria, formas que diferem, claramente, do idioleto enquanto forma particular de falar de um só indivíduo. Ora, em correspondência com esta diversidade, a linguística também apresenta variedades como i) os cronoletos, que dependem da faixa etária e/ou geração; ii) os etnoletos, que têm a ver com as variedades usadas pelos grupos étnicos; iii) os ecoletos, que dizem respeito aos hábitos e/ou modos particulares do uso da língua, adotados por pessoas de uma mesma casa, conforme nos reporta a já citada autora.

Deste modo, estas variedades, a nível de impacto que produzem na vida do aluno, podem vir a influenciar direta e/ou indiretamente a aquisição e aprendizagem da língua e, de acordo com as variações em causa, são capazes de facilitar ou prejudicar o processo de aprendizagem, uma vez que as mesmas acabam por constituir parte da construção identitária do passado linguístico dos familiares do aluno. As alusões feitas implicam que as raízes familiares e os seus membros influenciam a forma como os alunos desenvolvem os seus conhecimentos, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem de uma nova língua, seja a LP, seja LE ou LA. Contudo, acreditamos que os familiares, a situação educacional e económico-financeira do país, bem como a comunidade na qual os alunos estão inseridos são elementos

que exercerão sempre influência na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, pelo que é primordial atender a esses fatores e conjugá-los de forma a facilitarem o processo de ensino-aprendizagem (Galvão, 2014: 12).

Paralelamente as variedades sociais, conforme apresentam Amorim e Sousa (2015: 33-36), há também na língua portuguesa as variedades situacionais, aquelas que são resultantes da situação em que aquele que fala e se expressa se encontra, adequando o seu discurso à situação em que se encontra, sendo caracterizado por um dos seguintes registos específicos: i) o registo cuidado/elaborado, registo frequentemente utilizado em situações mais formais, em que os interlocutores são considerados falantes social e culturalmente bem posicionados, usando vocabulário selecionado e frases bem estruturadas; ii) o registo corrente, caracterizado pelo uso de um vocabulário do conhecimento geral e uma linguagem que se pretende acessível a todos os falantes, independentemente do seu nível sociocultural, pelo que, entre outros, se adequa aos meios de comunicação, precisamente aos contextos informativos; iii) o registo familiar, enquadra uma linguagem que se adequa às situações informais, entre os amigos e familiares, havendo uma menor preocupação com a correção linguística, o vocabulário utilizado é simples e espontâneo, incluindo normalmente palavras e expressões familiares, bem como o calão; por último, iv) registo popular, usado por falantes que, frequentemente, refletem um nível de escolaridade pouco elevado e constitui-se numa variedade social que está associado a camadas populares da sociedade.

Assim sendo, o ensino da LP deverá ser orientado, primeiramente, para um registo cuidado/elaborado, sem o desrespeito de outros registos sociais e apresentados pelos alunos, uma vez que, de antemão, devemos saber que o aluno terá contacto com outros registos e variedades quotidianas da língua portuguesa, quer como resultado da vida familiar, quer como produto da sua interação no quotidiano. Deste modo, fica claro que o ensino da Língua Portuguesa se torna um desafio contínuo para os professores e, para o efeito, devem levar em consideração todos os elementos e especificidades do aluno em causa.

Conceber a definição da língua portuguesa nos moldes acima referenciados, levar-nos-á a mencionar um antigo defensor da expansão e utilização da LP no mundo, pois o mesmo defendia que o Estado português deveria criar políticas viáveis para que este idioma, nos países de expressão portuguesa, fosse usado nos vários seguimentos da sociedade e por toda a população se possível, sem deixarmos de dizer que o mesmo fazia também alusão ao uso da LP nas organizações internacionais, e.g., a O.U.A (ONU), a UNESCO (Pereira, 1979: 80-95). Quanto à implementação da LP nas organizações internacionais, na verdade, com base neste autor, logo após a independência das ex-colónias portuguesas, os líderes africanos foram os primeiros a manifestar essa necessidade, tanto mais que, pela primeira vez, na cimeira da O.U.A em Khartoum, em 1976, o ex-presidente de Moçambique, Samora Machel, exprimiu-se em

português, de seguida, na mesma cimeira, o ex-presidente de Angola, Agostinho Neto, requereu ao Secretário Geral da Conferência que o português passasse a ser língua oficial da organização, tornando o problema uma questão internacional.

O autor citado, sendo também antigo diplomata português e defensor de que fizemos referência, dava conta que a promoção da LP no mundo enriqueceria, grandemente, o matrimónio cultural de Portugal, dos PALOP, do Brasil e de outros territórios espalhados pelo mundo, mais concretamente onde houvesse comunidades falantes de português. Dizia o mesmo que a língua portuguesa constituía o elo de ligação insubstituível entre todos os seus falantes espalhados e que a sua permanência em África representaria um património cultural, não só de Portugal como dos PALOP, cuja destruição significaria um crime histórico imperdoável (1979: 80-81).

Diante do que ficou exposto, pensamos estar aqui patente o conceito de lusofonia, sendo indiscutível e necessário que se perceba e se respeite<sup>11</sup> as variedades do português (fatores de variação e de mudança linguística), conforme aduzimos anteriormente, observando a lusofonia enquanto sistema de comunicação linguístico-cultural, valorizando as particularidades linguísticas, geográficas e sociais dos vários povos que a utilizam como língua materna e língua segunda, simultaneamente. Estamos a falar de países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, incluindo assim os falantes dos antigos territórios portugueses da Índia, China, Malásia e das comunidades portuguesas migrantes espalhadas pelo mundo (Galvão, 2014: 12).

Nesta sequência, para um melhor entendimento sobre a situação em que a LP se encontra no mundo lusófono, tendo como base os resultados do Observatório da Língua Portuguesa (OLP) e uma notícia publicada no Jornal Público<sup>12</sup>, vamos apresentar os dados estatísticos que demonstram o número de falantes por cada país membro. Como se sabe, a língua portuguesa é falada nos cinco continentes, sendo a língua oficial de nove<sup>13</sup> países (vale-nos aqui frisar que a Guiné Equatorial apenas integrou como membro<sup>14</sup> da CPLP em 2014<sup>15</sup>, por isso não apresentamos a estatística da população falante do Português, visto que não há, ainda, dados fiáveis): Angola (19,8 milhões de habitantes), Brasil (194,9 milhões), Cabo Verde (496 mil), Guiné-Bissau (1,5 milhões), Moçambique (23,3 milhões), Portugal (10,6 milhões), São

<sup>11</sup> Corroboramos com a ideia de que todos os representantes das diferentes línguas, nas organizações internacionais ou regionais, devem fazer respeitar os princípios da diversidade cultural e linguística e o estatuto das línguas. Cf. Observatório da língua francesa. Éditions Nathan, Paris, 2013: 22.

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.publico.pt/2013/10/28/culturaipilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559>.

<sup>13</sup> Cf. CPLP, disponível em <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>.

<sup>14</sup> Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/07/20/internacional/1405852956\\_098717.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/07/20/internacional/1405852956_098717.html).

<sup>15</sup> Disponível em <https://www.publico.pt/2016/10/30/politica/noticia/lisboa-insiste-na-abolicao-da-pena-de-morte-na-guine-equatorial-1749328>.

Tomé e Príncipe (165 mil) e Timor-Leste (1,1 milhões). Contudo, só nos casos de Portugal e do Brasil é contabilizada toda a população como falante de português. Em Timor-Leste, por exemplo, apenas 20% dos habitantes falam português, enquanto na Guiné-Bissau são 57%, em Moçambique 60%, em Angola 70%, em Cabo Verde 87% e em São Tomé e Príncipe 91%, conforme nos revelam os dados do Observatório.

Para além dos países mencionados, a língua portuguesa é ainda falada em locais por onde os portugueses passaram ao longo da História, são os casos de terras como Macau, Goa (Índia) e Malaca (Malásia). De acordo com o OLP, no tempo atual, a língua portuguesa é falada por aproximadamente 244,392 milhões de pessoas, número este que tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos e, segundo informação do OLP, os números apresentados poderão chegar a 335 milhões em 2050. Desta forma e com mais ações de promoção, acreditamos que a afirmação do nosso idioma comum (a língua portuguesa) poderá revelar a sua pujança e conquistar lugar para que seja utilizado no domínio das grandes organizações internacionais (como por exemplo a ONU), tal como acontece com os outros idiomas já afirmados no mundo, e.g., chinês (mandarim), inglês, espanhol, francês, russo, árabe.

### 1.2.1 A questão do Bilinguismo

O bilinguismo é um problema que tem atraído o interesse dos sociolinguistas, sendo nesses tempos muitas vezes notável a existência de indivíduos com disposição para a aquisição bilingue e interessados a desenvolverem saberes e hábitos multiculturais na diversidade social e cultural que o mundo atual oferece. Deste modo, podemos considerar bilingue o indivíduo que domina dois códigos linguísticos de maneira alternada (Elia, 1987: 155). Dependendo do grau de conhecimento dos códigos, tal como aprecia o autor referido, há casos em que esse domínio pode ser muito bem assegurado e controlado em mais de uma língua, naquelas situações em que o bilingue consiga reconhecer as estruturas linguísticas dos códigos envolvidos sem dificuldades. Há, também, casos em que o bilingue domina simplesmente um dos códigos de forma prática, por necessidade comunicativa e fins relacionados com negócio ou operação comercial; na procura de certos serviços em aeroportos, lojas, hospedarias, etc.

O bilinguismo torna-se cada vez mais comum e a nossa tomada de consciência sobre o facto de que a habilidade de usar duas ou mais línguas, para além da nossa língua materna, parece-nos ser a regra e não a exceção. Contudo, acreditamos estarem envolvidos alguns fatores na formação deste fenómeno. Deste modo, gostaríamos de referir a aceleração ininterrupta do processo de globalização cultural e económica, a aproximação crescente de

culturas e línguas, a explosão das TIC e suas facilidades nunca vistas antes. Estes e outros fatores fazem com que um indivíduo aprenda mais do que a sua língua materna.

Nesta senda, no sentido de percebermos o processo de transição de um falante monolíngue a bilingue, temos de ter em conta a capacidade de conhecimento possuído pelo indivíduo na realização linguística da LNM ou LS a ser adquirida ou já adquirida. Assim sendo, as definições de bilinguismo refletem as hipóteses sobre o grau de proficiência que uma determinada pessoa deve atingir antes de ser considerada ou qualificada como bilingue. Isto se observa quando comparamos um falante nativo monolíngue e a sua categoria de conhecimento mínimo numa segunda língua (Cristal, 1988: 39). Deste modo, o que queremos clarificar é que o ponto de domínio dos sistemas linguísticos por parte do falante é considerado como sendo relevante na determinação de um indivíduo bilingue.

Demais, o critério grau de domínio dos sistemas linguísticos referidos acima não representa um pressuposto taxativo. Atentando o raciocínio ressaltado pelo autor exposto acima, gostaríamos de realçar que é imprescindível tomarmos nota de que os estudos sobre o bilinguismo envolvem a análise de questões sociais, psicológicas e nacionais, tendo em consideração o status social das diversas línguas em presença e o seu papel de identificar os falantes de acordo com um determinado grupo étnico. No entanto, as questões apontadas e sua análise, nesta ordem de ideias, configuram-se como elementos subsidiários para a compreensão e definição do fenómeno bilinguismo.

Na realidade, torna-se cada vez mais necessário o domínio de diversas línguas, sendo que a mesma necessidade constitui nos tempos que correm um fenómeno generalizado no mundo todo. Ademais, o contacto com as outras culturas pode ampliar a nossa maneira de ver o mundo, oferecendo-nos experiência de vida, cultura geral e possivelmente um vasto saber académico.

Nos tempos hodiernos, com uma maior permeabilização das fronteiras culturais entre os países, constitui-se uma preocupação comum saber outras línguas além da nossa língua materna. Esse conhecimento, no entanto, pode ser desde o uso de algumas palavras bastante conhecidas, como o *merci*, do francês, ou o *gracias*, do castelhano, até um saber pleno e um alto nível de proficiência (Matheus *et al.*, s/d: 1).

Efetivamente, o bilinguismo contribui para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, precisamente nos nossos dias, em que as culturas estão em permanente encontro. Segundo se observa em Grosjean, na sua reflexão sobre o crescimento da criança e o bilinguismo, percebemos que a realidade a nível do conhecimento exterior, para a criança, será adquirida através do uso da língua, principalmente. Acrescenta o autor referido que será na

comunicação com os pais, familiares, outras crianças e adultos, que a mesma trocará e processará informação sobre o mundo que a rodeia (Grosjean, s/d: 1).

Sempre que se fala de ensino bilingue, pensamos ficar evidente a existência de situações de bilinguismo, tornando-se pertinente a sua abordagem quando se pretende falar de ensino da língua portuguesa como LS/L2 (Nhongo, 2009: 18). Assim, baseando-nos nesta autora, se entendermos o bilinguismo como a posse e uso de duas línguas em igualdade de situações, perceberemos que, quando este fenómeno é bem orientado, o mesmo funcionará como um fator positivo na integração social do indivíduo, contribuindo no desenvolvimento da sua vida, uma vez que promove uma consciência mais objetiva do funcionamento da linguagem.

Com efeito, serão os conhecimentos aprendidos em tenra idade que, normalmente, servirão de bases para a sustentabilidade das atividades que ocorrerão na escola, facilitando desta feita a compreensão da língua. Assim, procurando enquadrar o fenómeno no contexto angolano, fazemos sobressair a oficialização da língua portuguesa em Angola e a forte presença das línguas locais ou regionais que, na perspetiva do bilinguismo, representam e justificam a área linguística complexa que neste território se formou. Pois, é a diversidade de línguas aí existentes e o mosaico multicultural que fazem deste país um grande detentor de riqueza imaterial, enquanto património da Nação e até mesmo da humanidade (Garmadi, 1983: 41).

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, o bilinguismo deve ser uma razão de discussão e de reflexão no conjunto da classe docente e, posteriormente, no seio da classe discente, visto que a sociedade e/ou os alunos, atualmente, revelam de maneira óbvia a necessidade de possuírem e dominarem mais do que uma língua face a crescente interação comunicativa que o mundo globalizado impõe. No contexto angolano, de facto, há condições para que os cidadãos, para além do português, aprendam mais línguas; condições essas facilitadas pelo facto de haver uma variedade linguística grande e porque o inglês e o francês são línguas estrangeiras com acolhimento nas escolas. Assim, um determinado indivíduo dominaria ou aprenderia a LP, as LMA (pelo menos algumas) e as LE.

Seguidamente, revela-se preponderante realçar que grande parte dos adolescentes e jovens, em Angola, convivem diariamente, em casa e no bairro (especificamente neste caso) com uma LMA e na escola com a língua portuguesa, sendo esta última a LO do país. Este contexto escolar faz com que seja notória uma resistência à manutenção das suas LMA<sup>16</sup>, quer pela influência dos seus pais que as dominam como língua primeira, normalmente, quer pela força cultural que elas carregam na vida das famílias e dos povos.

---

<sup>16</sup> Cf. A situação apresentada, com as suas especificidades, é também uma preocupação linguística em Cabo-verde, tal como aponta Rute Perdigão, num trabalho feito sobre “Contacto entre línguas, a cultura crioula/ cabo-verdiana na escrita em Português” (2009:2-3).

## 1.2.2 A questão do Plurilinguismo

Diante do plurilinguismo, ressalta-nos a preocupação de aludirmos sobre este fenómeno numa dimensão cuja base reflexiva, indispensavelmente, coloque no centro o valor do sujeito aprendente de línguas, numa abordagem mais alargada de educação em línguas, numa perspetiva de didática do plurilinguismo e de forma a abranger diversas vertentes, desde o papel comunicativo e utilitário da língua, ao papel afetivo que esta pode ter; contribuindo desta maneira para o progresso de cidadãos mais interventivos numa sociedade mais global.

Nesta esteira, assume-se relevante a abordagem do pluralismo linguístico. De facto, este fenómeno representa uma riqueza nas sociedades, pese embora se desenvolvam poucos estudos sobre o mesmo. Efetivamente, a dimensão do plurilinguismo vai para além do domínio da diversidade das línguas nacionais, ressalta-se a questão do “plural” e o seu respeito; contribuindo para a compreensão da linguagem enquanto objeto de estudo e também objeto de ensino (Fanti, 2003: 101-102). Entretanto, a par de uma língua influente, como a LO, procura-se preservar a diversidade linguística e discursiva dos falantes, como sendo características fundamentais para a conceção de linguagem. Não se põe em causa o uso da língua-padrão, mas é preciso respeitar-se as variedades.

Ademais, entendemos ser, igualmente, relevante chamar a atenção dos professores para a importância de promover a reflexão sobre a aprendizagem das línguas, sublinhando que o ensino-aprendizagem de línguas não se cinge, somente, em dotar os alunos de proficiência linguística e comunicativa, mas, também, desenvolver um conjunto de competências no sujeito, na medida em que o torna, assim, um ser social consciente, responsável, cultural e plurilingue.

“A alguns portugueses, mais pequenos que o próprio país, custa ainda compreender que a maior gloria do nosso idioma esteja em não ser mais português, ou não ser mais de Portugal que de todos os outros países onde também se fala e escreve, e onde com o fulgor de suas palavras as pessoas catam e choram e mutuamente se consolam”<sup>17</sup>.

Padre António Vieira (1608-1697)  
*apud* Aqualusa (2011: 119-121)

### 1.3 O fenómeno do Contacto de Língua

O contacto de língua é um fenómeno linguístico que na atualidade tem sido bastante estudado. Comumente, em Angola, a abertura do contacto de línguas, mais concretamente o encontro entre a LP e as LAA (línguas africanas angolanas), costuma ser associada a chegada da língua portuguesa neste território, com o primeiro grupo de portugueses que se afixaram em Angola. De facto, dos acontecimentos mais importantes da história dos PALOP e não só, o século XV jamais será esquecido. Este século, na verdade, marcou uma nova era na vida dos povos pertencentes a estes países, estabelecendo o contacto entre africanos e portugueses, sem, todavia, conseguirem calcular ou medir as consequências que daí resultariam.

Ora, os portugueses lançaram-se ao mar e alcançaram diferentes terras onde acabaram por se estabelecer durante muito tempo, levando sempre a sua cultura e a sua língua. Desta forma e com as grandes navegações, a língua portuguesa começa a sua expansão e também o seu enriquecimento, sofrendo, inevitavelmente, influência das línguas nativas por onde passou. Por exemplo, no Brasil, entrou em contato com as línguas indígenas, africanas, e também com a língua de um universo de imigrantes, tornando-a assim, enriquecida pela miscigenação cultural (Cruz, 2013: 14).

As línguas em contacto encontram sua fundamentação num conjunto de fatores de ordem histórica, corroborando com os fatores culturais e sociais dos falantes das línguas alvo. Assim sendo, o ano de 1482, século XV, marca o encontro entre a língua portuguesa e as línguas maternas angolanas como resultado da chegada do navegador português de nome Diogo Cão ao reino do Congo. Nesta altura não havia qualquer língua franca<sup>18</sup>, uma vez que os antigos reinos de Angola que originaram o atual Estado angolano conservavam, entre si, uma certa autonomia política. Todavia, esta situação veio a mudar profundamente com a dominação portuguesa,

---

<sup>17</sup> Cf. José Eduardo Aqualusa, *O Lugar do Morto*, Edições tinta-da-china, Lisboa 2011.

<sup>18</sup> Referimo-nos a uma língua com a função de servir os falantes de uma comunidade multilingue, permitindo a comunicação entre si. Cf. Dicionário de termos linguísticos (Xavier e Mateus, 1990: 228).

significando uma união territorial dos diversos reinos angolanos sob a tutela de uma única autoridade política (Dundão, 2014: 52).

Relativamente a questão linguística, os hábitos e os costumes dos dois povos que se haviam encontrado estão na base do complexo linguístico que se vive no tempo presente, em Angola, sem nos esquecermos das diversas consequências provenientes deste contacto. Desta feita, depreendemos que as alterações morfofonológicas e morfossintáticas que caracterizam o português falado em Angola comparativamente ao de Portugal terão sido motivadas, sem dúvida, pelo contacto entre duas sociedades distintas, precisamente, uma comunidade de origem europeia, possuindo uma língua neolatina, a LP e, uma outra, de origem africana, possuindo uma variedade de línguas do grupo bantu, as LMA, o que viria produzir uma série de interferências de varia ordem, conforme pudemos notar no trabalho de Mingas (2000: 43). Para além disso, corroboramos com a mesma autora ao entendermos que as mudanças que se vão observando na VAP resultam de um contexto particular, exatamente, de um contexto de contacto de línguas e culturas diferentes, baseadas num espaço de relação evidente e, socialmente, desigual<sup>19</sup>.

No decurso das línguas em contacto há inevitavelmente a ocorrência do processo de inserção de elementos de uma língua para a outra. Por um lado, esse contacto faz com que um dos sistemas linguísticos interfira sobre o outro, dando lugar a introdução de novos elementos da língua emissora ou fonte para o interior da estrutura da língua recetora. Por outro lado, entre as línguas em contacto haverá uma reciprocidade lexical no interior da estrutura de cada uma delas, possibilitando a entrada de elementos estrangeiros (novos ou estranhos) nas línguas em causa (Barbosa, 2013:2).

É certamente este fenómeno que a língua portuguesa viveu e continua a viver até aos dias de hoje em Angola, visto que, com a chegada dos portugueses, em 1482, tal como reza a história e afirmam vários estudiosos, a LP entrou em contacto permanente com as línguas autóctones deste país. Consequentemente, as trocas e as interferências são frequentes neste território, assim como acontece noutros PALOP.

Como sabemos, o contato linguístico representa uma das forças capaz de estimular a variação e mudança das línguas. Assim, a nível do contacto entre as LMA e a LP, é fundamental que se considere o valor dos angolanos no enriquecimento da LP, enquanto património imaterial de todos os povos que a utilizam e, mais particularmente, na formação do PA. Segundo as

---

<sup>19</sup> No período colonial, a organização social compreendia dois grupos principais: os angolanos e os portugueses. Relativamente aos angolanos, eles estavam divididos em assimilados e não assimilados (indígenas), pois a condição de vida dependia da categoria em que cada um se encontrava. Quanto aos portugueses, a divisão também comportava duas categorias: a dos colonialistas (agentes da metrópole colonizadora) e a dos colonos, que eram os instrumentos da colonização.

informações das fontes históricas, essa situação é fundamentada pelo facto de que durante a maior parte da história colonial de Angola a população branca ter sido minoritária, enquanto a população negra representava a grande maioria, o que justifica, em parte, o não desenvolvimento do crioulo neste território; situação essa idêntica a do Brasil colonial (Bagno, 2016: 24).

Do ponto de vista de resultado, o fenómeno do contacto de língua favorece a aquisição bilingue, constituindo-se num processo complexo que faz com que o indivíduo desenvolva, naturalmente, sistemas gramaticais autónomos em cada uma das línguas, permitindo ao falante em situação de contacto regular a sua comunicação de acordo com o contexto e/ou os interlocutores (Perdigão, 2009: 2).

Contudo, é precisamente esta situação que se vive em Angola, na medida em que os falantes constantemente contactam com mais línguas para além da LP que é a LO. Apesar desta complexidade, este contacto tem contribuído para o aumento da riqueza lexical do português, visto que nascem todos os dias novas palavras nesse território africano, enriquecendo assim este bem incalculável dos povos que se servem dele. Neste seguimento,

Outrossim, acreditamos ser uma vantagem a existência do bilinguismo na vida do indivíduo, partindo da ideia de que este fenómeno possibilita que o falante comunique e interaja, socialmente, com mais falantes e em mais situações de comunicação, conforme ressalta Perdigão (2009:3). Na mesma sequência, tal como dava conta esta autora, podemos também verificar benefícios que se prendem com o reforço da inclusão social do indivíduo, o espírito de pertença a um grupo e o desenvolvimento de uma consciência de língua.

Em virtude da situação relativamente recente do estabelecimento oficial do Português em Angola, a investigação sobre a variedade africana neste país tem, de igual modo, uma história recente. Pela mesma razão, embora haja algum avanço nesses tempos, ainda assim, parece-nos que muitos fenómenos precisam ser convenientemente estudados. Com efeito, até ao presente momento, das áreas mais exploradas destacam-se os estudos a nível dos clíticos, os empréstimos lexicais da LP às LAA e vice-versa, os estudos comparativos entre a norma do PE e a variedade do PA, as interferências das LN na LP e o inverso, os que incidem sobre a morfossintaxe, a Fonética e os de pendor didático.

Paralelamente, os dados descritos acima, ainda que com determinadas particularidades, os mesmos refletem a realidade de outros PALOP. Sendo assim, a título de exemplo mencionamos Angola e Moçambique, que embora tenham sido durante mais de cinco séculos colónias de Portugal, de qualquer forma, o processo de formação das variedades do Português faladas nestes territórios começa a ter lugar, verdadeiramente, depois das suas independências, em 1975. As especificidades referidas sobre o Português falado em África

podem ser explicadas por algumas motivações que, por um lado, se prendem com o afastamento no espaço e no plano político e, por outro lado, também, são resultantes do contacto com as outras línguas africanas. Assim, a nível de épocas e zonas de contacto, queremos realçar que o contacto entre a língua portuguesa e as línguas locais, até ao século XIX, restringiu-se às regiões costeiras e às cidades e, com maior escala, só se observou depois da Conferência de Berlim de 1885, no início da colonização do interior do continente, tal como percebia Endruschat *et al.*, (2015: 251).

Diante do exposto, na mesma linha de ideias, tal como abordam os autores referidos, não podemos deixar de recordar que, em África, apesar de a língua portuguesa apresentar uma grande força variacional e coexistir casos de diglossia, que é um fenómeno evidente em quase todos os PALOP, geralmente, as condições em que se desenvolveram os crioulos de base portuguesa, nalguns desses países, são historicamente diferentes e fazem de Angola uma exceção, curiosamente. Quanto à esta particularidade, podemos juntar ao lado de Angola o caso de Moçambique, pelo facto de aí não se desenvolver o crioulo.

Contudo, os mesmos autores já indicados, baseando-se em Valkhoff (1996), reportam que nas grandes cidades angolanas como Luanda e Benguela, várias vezes, descreveu-se um crioulo secundário ou uma espécie a que Holm (1992) designou de semi-crioulo, chegando a receber o nome de linguagem dos musseques<sup>20</sup> que, também, foi vista como uma variedade que entrou na literatura angolana, sendo muito usada por escritores como Luandino Vieira, Óscar Ribas, Uanhenga Xitu, entre outros. Nos dias que correm, o impacto desse intercâmbio linguístico é bastante visível na norma culta do português falado em Angola e, com mais notoriedade, no português popular.

Pois bem, apesar da intensa interação entre as línguas africanas angolanas e a língua portuguesa, durante centenas de anos, pouco ou nada se estabelece sobre o desenvolvimento do crioulo em Angola. Todavia, mostra-se fundamental termos em conta que a influência que uma dada língua exerce sobre a outra, em situações de contacto linguístico, não constitui perigo e, pelo contrário, é um caso normal (Endruschat *et al.*, 2015: 256). Demais, as misturas de línguas não conduzem, necessariamente, ao surgimento de “línguas” mistas (pidgin e crioulo). Assim, fica aberta uma questão que merece a devida atenção: **como devemos perceber a inexistência do crioulo em Angola?**

Ora, entendemos pidgin como sendo uma língua mista, reduzida na sua gramática e no léxico, o que é suficiente para a comunicação em determinadas situações de contacto e, muitas vezes, vista como língua de contacto comercial. O pidgin mais antigo e conhecido é a língua franca, desenvolvido na Idade Média, no comércio árabe, sendo também usado pelos europeus

---

<sup>20</sup> Zona periférica das grandes cidades.

de diferentes línguas maternas como língua comercial. Quanto à sua estrutura, os pidgins estão sempre relacionados com uma língua de base, e.g., português, inglês, francês, etc., caracterizando-se pela redução, pela simplificação e reestruturação. Normalmente, são segundas línguas, distintas das línguas maternas, claramente.

Quanto ao crioulo, diferente de Cabo verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, onde há variedades de crioulo disseminadas, tal situação não se verifica em Angola. Geralmente, uma língua crioula origina-se na sequência da expansão e da colonização, em regras, dentro de poucas décadas. Estas línguas, no cômputo geral, formaram-se a partir do contacto linguístico entre falantes de línguas europeias e não europeias (precisamente africanas), no âmbito da escravatura e da economia das plantações, numa sociedade multilingue e com desníveis sociais, conforme dão conta as autoras acima citadas (2015: 259).

Ademais, na maior parte das vezes, estas línguas são exógenas e, em regra geral, não surgem na região linguística da língua de base ou de uma das outras línguas envolvidas no contacto, mas sim, em ilhas ou em regiões geograficamente isoladas, conforme fazem referência as já citadas autoras. Neste sentido, podemos perceber que a localização geográfica de Angola e os modos em que a colonização foi realizada não propiciaram condições favoráveis para que se desenvolvesse o crioulo, visto que os europeus (portugueses) permaneceram várias décadas neste território, um espaço muito bem configurado, sem isolamento e com diversos grupos étnicos, fortes e organizados.

Com efeito, como fruto do contacto de línguas, muitos vocábulos das línguas bantu têm sido lexicalizados em português e são utilizados pela maioria da população angolana. Deste modo, a título de exemplo, podemos demonstrar uma lista de palavras do Kimbundu (formas lexicalizadas e suas respectivas traduções em português padrão) e que são utilizadas em Angola, com maior pendor na sua capital (Luanda), quer por ser uma língua dessa região, quer por ser uma das línguas com mais falantes dentre as LB e, conseqüentemente, por ser a que mais forneceu e, ainda, fornece novos vocábulos à língua portuguesa, tal como se pode ver no quadro abaixo, comprovando que o nível lexical é a parte mais sensível e mais rica em fenómenos de interferência, conforme a abordagem feita por Mingas (2000: 59-60).

Vocábulos Kimbundu	PA	Contexto de uso no PE
dikamba	camba	amigo
dikota	cota	alguém mais velho
imbamba	imbamba	bagagens
fungi	funge	prato tradicional
ngajaja	gajaja	fruto local
mbondo	imbondeiro	imbondeiro
kusungila	sungular	divertir-se dançando
kabetula	cabetula	dança popular
kuxinga	xingar	insultar
kalunga	calunga	mar, morte
kambuta	cambuta	de pequeno talhe, anão
kikonha	quiconha	desmaio
mbulututu	brotuto	brotuto
cassule	cassule	último filho, alguém de menor idade

Quadro 1: Bantuismos na língua portuguesa

Como pode observar-se, gostaríamos de frisar que, no PA, grande parte dos vocábulos (os bantuisms) são provenientes do Kimbundu, língua bastante falada na periferia de Luanda, Bengo, Kwanza Sul, Kwanza Norte e Malange. No entanto, nem sempre os lexemas que vão surgindo são determinados com toda a precisão, visto que as línguas bantu são todas aparentadas entre si (Endruschat *et al.*, 2015: 253). Na base do que davam conta estas autoras, paralelamente ao que se vê apresentado no quadro acima, adicionaremos a título exemplificativo os seguintes vocábulos: kariengue (trabalho clandestino), kazucuta (desordem ou confusão), kitanda (loja, barraca de comércio, mercado), kota (chefe, mais velho), maka (briga, discussão), mussuque (bairro pobre), etc.

Curiosamente, já em 1985, aquando do debate ardente sobre o Acordo Ortográfico, alguns anos depois de Portugal abandonar as suas ex-colónias de África, a ideia de que a LP seria um idioma sem proprietários e presente nos vários espaços geográficos já se fazia sentir no seio dos políticos portugueses, escritores e outras individualidades que, pela ausência de conhecimento sobre os mecanismos que regulam a variação e a mudança linguísticas, receavam a sua destruição, o que nos parece não terem tido a noção de que a língua é um organismo vivo e que o português já tinha entrado em contacto com outros povos, porém, outros viam a sua apropriação por diferentes povos como o melhor caminho para a preservação desta língua (Leiria, 2007: 5).

Na mesma esteira, a já citada autora faz-nos saber que depois do grupo que não era a favor da difusão da LP, surgiu um novo constituído por linguistas, estes possuíam uma visão adversa àqueles, pois advogavam que se reconhecesse a existência de duas variantes nacionais, o PE e o PB, e a preparação para o reconhecimento das outras variedades em formação no espaço africano, inevitavelmente. Sendo assim, os linguistas referidos colocavam de parte a insustentável unidade da língua portuguesa, como se defendia no final dos anos 70.

Além do mais, em função do que aduzimos, ressalta-nos a ideia de que o posicionamento daqueles linguistas trar-nos-ia a reflexão a possibilidade de discussão em prol da legitimação da VAP, um assunto que na atualidade tem ocupado os linguistas e vários investigadores que se debruçam sobre o PA, sem nos esquecermos que o mesmo, na verdade, já se discutia faz muitos anos, fazendo-nos lembrar Marques (1983: 205-215) no seu trabalho sobre a problemática linguística em Angola, no qual dava conta da necessidade de se repensar a situação do ensino da língua portuguesa face as línguas nacionais de origem bantu. Ora, refletindo sobre as variedades nacionais do português consagradas (PE e PB) e sobre as variedades que se vão formando ou já formadas em África (nos PALOP), suscita-nos questionar o seguinte: será que dentro de algum tempo poderemos presenciar mais variedades nacionais do português? Por exemplo, uma terceira variedade, o PA (Português Africano ou de África). Esta e outras perguntas que surgem como resultado do fenómeno do contacto entre línguas, obviamente, trazem à tona um conjunto de questões que nos levariam a pensar sobre o futuro da língua portuguesa no espaço lusófono africano.

É nesta perspetiva que consideramos ser urgente, por parte dos Estados e de investigadores, a promoção da abordagem de estudos sobre o PA, do PM e de outras variedades africanas do português, conforme davam conta autores como Adriano (2014: 8), Gonçalves (2015: 10) e Undolo (2016: 61), que nos afirmam ser escassos os estudos relacionados com as variedades africanas do português, constituindo esta insuficiência um entrave para o avanço e o conhecimento efetivo da situação linguística presente nestes espaços.

No entanto, depois do que foi exposto, a nossa apreciação é que os fenómenos linguísticos devem ser cuidadosamente estudados pelos interessados, precisamente aqueles que são versados em abordar a questão Linguística e Sociolinguística. Na verdade, esta visão também é defendida pelos autores citados, apresentando argumentos que, nitidamente, evidenciam a necessidade de se realizar estudos de âmbito descritivo e/ou explicativo do português falado nos países africanos de expressão portuguesa, especialmente em Angola, o que poderá, no futuro, contribuir para o conhecimento da situação concreta da LP neste contexto em referência e, de seguida, colaborar para a tomada de decisões no que respeita a planificação e política linguística, sem nos esquecermos da Sociolinguística e da Linguística Educacional, como também pensava Adriano (2014: 11).

Adicionalmente, a nível das implicações do contacto de língua, para além dos fatores endógenos à língua, gostaríamos de fazer referência que os fatores exógenos também se apresentam como elementos influenciadores da variação linguística; assim, podemos mencionar fatores como o contacto entre os povos, entrada de imigrantes nos territórios de acolhimento, movimentação turística por estrangeiros e não só, relações estreitas de nações entre nações.

Contudo, a partir dos estudos de Osório (2002: 121), podemos perceber que para além das motivações de nível estrutural, sistemático e interno à língua, há também outras motivações de âmbito extralinguístico e que se prendem com os domínios sociopolítico, geográfico e cultural, sendo estes de relevante contribuição para que o fenómeno em causa se observe, a par dos fatores internos à língua.

### **1.3.1 A Interferência Linguística**

Em Angola, o Português, língua oficial, é falado pela minoria da população como sendo língua materna (L1) e/ou falado maioritariamente como língua segunda (L2), essencialmente, por aqueles que têm as línguas autóctones como línguas maternas. Com efeito, vale ressaltar que a norma adotada, oficialmente, como referência é a do Português Europeu padrão (PE). Neste sentido, sendo a interação entre a língua portuguesa e as línguas africanas angolanas uma realidade inegável, como resultado desse contacto vão surgindo produtos linguísticos diversos, quer a nível lexical, fundamentalmente, quer morfossintático, quer fonético e semântico. Contudo, a diversidade dos fenómenos linguísticos que se originam, constantemente, reflete com nitidez a existência de interferência linguística na sociedade angolana.

No âmbito do léxico, desde os primeiros contactos entre os portugueses e os angolanos e, ainda, nos dias de hoje, precisamente no período colonial, a influência das línguas do grupo bantu de Angola foi e continua a ser expetante na formação do novo léxico do PA, o que se

manifesta na introdução de novas palavras na variedade angolana do português (VAP), assim como o surgimento de novas subcategorias de palavras que já existem no PE e que se vão introduzindo na VAP; tal como sucede no português da variedade moçambicana (PM), conforme percebia Gonçalves (2012: 401) no seu estudo sobre o contacto de línguas em Moçambique. Deste modo, torna-se indubitável a existência de uma introdução incessante de empréstimos das línguas bantas na LP, originando características específicas no português falado em Angola.

Se o elemento africano, sem dúvida, é responsável por muitas das características gramaticais específicas do português brasileiro, já para o português em Angola, o elemento línguas bantu (LB) é responsável pelas características que fazem com que a variedade angolana do português seja diferente não só do português europeu como também das demais línguas da família românica, tal como entendia Bagno (2016: 23), na sua reflexão sobre o impacto das LB no PB e Undolo (2014: 275), no seu estudo sobre “Caraterização da Norma do Português em Angola”. No entanto, quanto às características entre as variedades do PE e as do PB, a VAP assemelha-se mais ao PB.

Quanto ao aspeto da aproximação entre as variedades do português, numa tentativa de buscarmos uma resposta, podemos dizer que as razões que justificam a referida semelhança estão mais viradas aos elementos de índole histórico e cultural vividos entre os dois povos na época colonial e que, ainda nestes dias, como herança, fazem com que os angolanos e os brasileiros continuem ligados, conservando os laços que os une. Relativamente a influência brasileira em Angola, para além dos fatores referidos, cabe-nos mencionar, aqui, o grande impacto exercido pela produção literária, cinematográfica e artística, de modo geral, consumidos pela população angolana, nos tempos hodiernos.

Com efeito, apoiando-nos em algumas estruturas frásicas apresentadas por Mateus (2014: 26), no sentido de ilustrarmos a interferência apenas a nível morfossintático, a título de exemplo e como resultado do contacto entre línguas, pese embora não seja o nosso foco caracterizar as variedades do português, podemos observar algumas das características que distinguem as variedades acima referidas, traços esses que ocorrem em diversas categorias gramaticais, no interior de uma mesma língua, a portuguesa, conforme se verifica abaixo:

- a) Oposição na utilização e emprego das formas casuais dos pronomes pessoais (sujeito, objeto direto e indireto):

PB/PA ou VAP

Eu vi ele na rua

quero lhe conhecer

me diga uma coisa

PE

eu vi-o na rua

quero conhecê-lo

diga-me uma coisa

João Martins

a menina <u>se</u> levantou	a menina levantou- <u>se</u>
não tinha ainda <u>se</u> afastado	não <u>se</u> tinha ainda afastado
ele pode <u>se</u> aborrecer	ele pode aborrecer- <u>se</u>

b) Oposição na utilização de preposições:

ele foi <u>na</u> cidade	ele foi <u>à</u> cidade
--------------------------	-------------------------

c) Oposição no uso dos verbos ter e haver:

<u>tem</u> fogo naquela casa	<u>há</u> fogo naquela casa
------------------------------	-----------------------------

Ora, quanto ao impacto do fenómeno de interferência, no interior dos idiomas, a sua ocorrência projeta-se bilateralmente, visto que o contacto da língua portuguesa com as línguas dos povos das ex-colónias de Portugal produziram, evidentemente, várias influências na língua dos colonizadores. Estas situações das influências foram reforçadas e motivadas, por um lado, pelo facto de os filhos dos grandes latifundiários, os grandes senhores, crescerem frequentemente em íntima relação com os filhos dos autóctones (normalmente escravos) e, por outro lado, pela dinâmica das línguas e da própria sociedade (Mateus, 2014: 23). Repare-se que no Brasil essa situação não foi diferente. Na mesma senda, a semelhança do que pensa a autora já citada, acreditamos que estes encontros entre diferentes povos, culturas e línguas nos colocam diante de um interessante quadro multilinguístico, confirmando, deste modo, a importância do contacto entre línguas para a compreensão da variação linguística.

Do ponto de vista histórico, quer o Brasil (tendo alcançado a sua independência em 1822), quer as colónias portuguesas de África, todos tiveram a LP como língua de subjugação cultural, pois foi este o seu papel desde o século XV até grande parte do século XX, um século antes para o Brasil, uma vez que o ano de 1968 (o caso da Guiné Equatorial) marca o início das independências dos PALOP. Assim, na altura em que o ultramar africano iniciou a abrir fissuras, e quando a LP começou a perder o carácter de língua de subjugação, nascia, desta forma, o português como língua de unidade nacional, fazendo cobertura às nações plurilingues e funcionando como bandeira, o que originou o fortalecimento do fenómeno do contacto de língua até a atualidade (Mateus, 2014: 32-33).

Em Angola, conforme já aduzimos, a língua portuguesa, de origem românica, e as línguas angolanas, de origem africana, coabitam o mesmo espaço nacional, compenetrando-se, o que resulta, de forma inevitável, o fenómeno linguístico de interferência. Nesta senda, direta ou indiretamente, é fácil perceber que a gramática das línguas bantu constitui-se como sendo um dos principais fatores externos de transformação a que se tem verificado no PA, podendo, desta maneira, ser necessário mencionarmos também outros como a convivência entre as diferentes culturas locais e as novas necessidades comunicativas que se vão observando na sociedade e que, querendo ou não, se impõem à esfera social de qualquer pessoa, como

consequência das mudanças na estrutura social, no sistema de governação, no sector económico, no âmbito da cultura jurídica entre outras áreas da vida. Assim, ao lado do fenómeno em discussão, não podemos deixar de fazer referência a questão da fraca exposição à norma europeia neste processo de mudança e formação de características peculiares que assistimos a nível do português em Angola, tal como nos reporta Undolo (2014: 284).

## **CAPÍTULO II**

# **CARATERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA**

## CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA

Discorrer sobre a temática supracitada implica viajar no tempo e no espaço para que possamos perceber em que condições e caminhos os povos viveram e conservaram os hábitos e costumes que, no passado, estiveram enraizados fortemente em suas vidas e que, hoje, representam as marcas de identidade e riqueza imaterial imensurável do povo angolano, bem como a memória coletiva de um povo que, diante da realidade cultural ocidental, conseguiu manter traços da sua cultura face ao processo de aculturação forçada que se viveu e ao impacto da globalização que, nos nossos dias, ainda se assiste. Ora, neste sentido, vale reconhecer a grandeza deste povo, um povo que não se deixou e nem se deixa de todo corromper culturalmente e, não obstante ao que dissemos, pelas suas características, fica aqui a nota de que este povo sempre teve a sensibilidade e a abertura para o intercâmbio cultural com outros povos, conforme as suas necessidades.

Efetivamente, o mosaico sociolinguístico angolano está intrinsecamente ligado às marcas peculiares dos povos que dele fazem parte, como resultado do processo histórico de formação de Angola, é por este facto que o uso do português, em Portugal e em Angola, não é igual<sup>21</sup>, nem podemos esforçar que assim seja, uma vez que estamos diante de povos com realidades social, histórica, cultural, linguística, política e económica diferentes<sup>22</sup>. De modo claro, sabemos que os fenómenos de mudança e variação no português falado em Angola é uma realidade inquestionável, visto que, na realização da atividade linguística, os falantes apresentam características típicas e bem marcantes, distanciando-se da realidade sociolinguística portuguesa, onde o real linguístico está próximo do ideal (o português padrão), diferente do contexto angolano que, na verdade, é multilingue. Assim, acreditamos ser daí que, por algumas dessas razões, quando se fala do português em Angola, se afirma estar em formação e generalização uma variedade do português que se distancia do português europeu, sendo, por sua vez, a norma-padrão desta sociedade.

Diante do que foi exposto, ressaltando a abordagem de que há características próprias e visíveis no português da variedade angolana, vários autores como Castro (2006), Inverno

<sup>21</sup> Fica frisado, também, que as desigualdades abrangem os modos de viver, de estar, de ser, de sentir e de ver o mundo; havendo, sempre, em diversas áreas da vida social, algumas semelhanças entre os povos.

<sup>22</sup> As diferenças a que nos referimos surgem de modo exemplificativo, para a compreensão e o respeito da diversidade linguística que, como sabemos, é uma realidade (uma realidade que, para o espaço lusófono, expressa alguma reflexão e pode apontar caminhos para aquilo que tem sido chamado de união na diversidade, sem nos cingirmos ao aspeto linguístico). Neste sentido, queremos aclarar que, apesar do que foi dito, os povos referidos partilham diversos traços significativos, o que nos permite perceber as idiossincrasias entre ambas as sociedades.

(2008), Undolo (2014: 25), Adriano (2014: 57) entre outros, apresentam-nos uma reflexão na qual nos dão conta da existência de determinadas características específicas no português falado em Angola, revelando-se aí a constituição de uma gramática não coincidente nem com o PE, nem com o PB, tal como acontece em Moçambique (Castro, 2006: 10). De igual modo, Inverno (2008: 171) sublinha que a variedade do português que se tem vindo a generalizar não é a variedade padrão europeia, mas sim uma variedade vernácula do português resultante do contacto com as línguas africanas num contexto multilingue em que estas continuam a ser as mais faladas no dia-a-dia pela maioria da população e em que o acesso à educação formal e aos meios de comunicação social é ainda pouco generalizado.

Ora, despidos de etnocentrismo e sem qualquer tipo de impugnação, cabe-nos fazer referência que o intercâmbio entre povos pode ser de relações amistosas ou de hostilidade e, ainda, num outro quadro, pode ser processado no plano simples das transações comerciais ou consistir em empréstimos e/ou trocas de bens espirituais e diversos, tal como podemos ver na abordagem feita por Sapir (1969), e.g., a arte, a ciência e a religião. Deste modo, o que podemos depreender é que as manifestações das influências e interferências, como resultado desse contacto, não se cinjam em questões linguísticas, simplesmente, na medida em que as próprias necessidades humanas, entre povos que possuem línguas distintas, criam condições para que os mesmos se envolvam num ambiente de relações culturais, sociais e políticas, conforme o interesse mútuo.

Neste prisma de abordagem, quando refletimos sobre o simbolismo e o impacto da expansão portuguesa, ao atingir o litoral da África nos séculos XV e XVI, percebemos que o exemplo português mostrou à Europa que o valor da África, naquele momento, não dizia respeito, somente, ao ouro ou ao comércio de especiarias, ou, ainda, à possibilidade de expansão do cristianismo. Na verdade, estava subjacente a informação de que o continente tinha outras potencialidades e era capaz de fornecer escravos para a exploração das Américas. Mesmamente, Portugal mostrou ainda, para as potências mais vigorosas que desenvolviam seu poderio marítimo, que do contacto com a África poderiam ser retirados muitos proveitos, o que, cada vez mais, fazia do continente berço da humanidade vítima de suas riquezas (Pereira, 2010: 2).

De acordo com os resultados definitivos do Censo Geral da População e da Habitação realizado no ano de 2014 (CGPH), os dados oficiais mostram-nos que em 16 de maio do referido ano, a população residente em Angola era estimada em 25 789 024 habitantes, dos quais 12 499 041 do sexo masculino, constituindo 48% da população total residente e 13 289 983 do sexo feminino, representando 52% da população total residente (INE, 2016: 15). Como é sabido, Angola é um país plurilingue, na medida em que, de modo global e de forma individualizada, um angolano possui a habilidade de falar uma ou mais línguas locais em

diversos contextos de comunicação, constituindo-se, logo, num espaço multilingue, visto que do ponto de vista do contexto social integra várias línguas nacionais, cada uma com as suas variantes e, estruturalmente, diferentes umas das outras, sendo que todas coexistem com a LP que é a única língua oficial.

A compreensão da situação sociolinguística de Angola, num panorama geral, passa também por perceber, antes de mais, qual é a situação do quadro estrutural da própria sociedade. Neste sentido, do ponto de vista de garantias da situação vital, a nível socioeconómico, a nível de saneamento básico e a questão da esperança média de vida, segundo os dados apresentados pelo INE (2016: 15), a caracterização social comporta-se da seguinte maneira:

- ❖ O índice de masculinidade (rácio homens/mulheres) é de 94, o que significa que existem 94 homens para cada 100 mulheres. A província em que o índice de masculinidade é mais baixo é a do Cunene, onde existem 88 homens por cada 100 mulheres e, no extremo oposto encontra-se a província da Lunda Norte com 106 homens por cada 100 mulheres.
- ❖ A província de Luanda é a mais habitada, com 6 945 386 de residentes. A província do Bengo, com 356 641, é a província onde residem menos pessoas.
- ❖ A Esperança de Vida total em Angola é de 60.2 anos. Para os homens a Esperança de Vida é de 57.5 anos, enquanto que para as mulheres ela é de 63.0.
- ❖ A taxa de Crescimento Natural é de 2.7%.
- ❖ A taxa de Fecundidade é de 5.7 filhos por mulher.
- ❖ A proporção da população com 0-14 anos é de 47.3% e a de idosos (65 ou mais anos) é de 2.4%.
- ❖ A idade média da população é de 20.6 anos.
- ❖ A população estrangeira recenseada em Angola é de 586 480 indivíduos.
- ❖ Apenas 13.0% da população com 18-24 anos completou o II ciclo do ensino secundário e 2.5% da população com 24 ou mais anos possui formação superior.
- ❖ O mercado de trabalho concentra cerca de 40.0 % da população com 15 ou mais anos, sendo que as atividades do sector primário concentram 44.2%, as do secundário 6.1%, e as do terciário 26.2% e enquanto que 23.5% da população residente não declarou a sua atividade.
- ❖ O número médio de pessoas por agregado familiar é de 4.6, na sua maioria os agregados familiares são chefiados por homens, 62%, enquanto que as mulheres chefiam somente 38%.
- ❖ O número de unidades habitacionais é de 5 544 834. Cerca de 69.7% das habitações estão ocupadas pelos proprietários e 19.2% são arrendadas.

- ❖ O acesso à água apropriada para beber abrange, 44.0% dos agregados familiares, enquanto o acesso ao saneamento adequado abrange 60.0% dos mesmos.
- ❖ A maioria dos agregados familiares, 70.0%, despeja os resíduos sólidos, ou lixo, ao ar livre.

Nº	Indicadores	Área de Residência				Sexo	
		Angola	Urbana	Rural	Homens	Mulheres	
1.	Caraterização demográfica						
1.1	Total da população	25 789 024	16153987	935 037	12 499 041	13 289 983	
1.2	Índice de masculinidade	94	95	93	-	-	
1.3	Idade média da população	21	20	21	20	21	
1.4	Esperança de vida a nascença	60.2	-	-	55.5	63.0	
1.5	Taxa de fecundidade	5.7	5.2	6.5	-	-	
1.6	Taxa de crescimento natural	2.7	-	-	-	-	
2.	Migração						
2.1	População de nacionalidade estrangeira	586 480	401 308	185 172	328 896	257 584	
3.	Registo de Nascimento						
3.1	Proporção da população com registo de nascimento	53.5	67.7	29.6	56.3	50.8	
3.2	Proporção de crianças com 0-4 anos de idade com registo de nascimento	24.8	33.5	12.7	24.9	24.7	
4	Educação e Ensino						
4.1	Proporção da População com 6-17 anos de idade que nunca frequentaram a escola	13.4	6.8	25.2	12.3	14.2	
4.2	Proporção da População com 6-17 anos de idade a frequentar a escola	81.5	88.6	69.0	82.9	80.2	
4.3	Taxa líquida de frequência do ensino primário	76.0	83.6	63.5	76.1	75.9	
4.5	Taxa líquida de frequência do I ciclo do ensino secundário	15.4	21.6	3.3	15.2	15.5	
4.6	Taxa líquida de frequência do II ciclo do ensino secundário	8.3	12.0	1.0	8.6	8.0	
4.7	População com 24 ou mais anos de idade com ensino superior concluído	234 676	226 732	7 944	140 555	94 121	
5.	Alfabetismo						
5.1	Proporção da população com 15 ou mais anos de idade que sabe ler e escrever	65.6	79.4	41.1	80.0	53.0	

5.2	Proporção da população com 15-24 anos de idade que sabe ler e escrever	76.9	87.7	54.7	40.4	36.5
6.	Deficiência					
6.1	Proporção da população com alguma deficiência física ou mental	2.5	2.3	3.0	2.9	2.2
7.	Caracterização Socioeconómica					
7.1	Taxa de emprego da população com 15-64 anos de idade	40.0	34.4	50.0	46.6	34.1
7.2	Taxa de desemprego da população com 15-64 anos de idade	24.2	30.8	14.3	23.6	24.9
8.	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação					
8.1	Proporção da População com 5 ou mais anos com acesso ao telefone móvel	37.5	46.8	21.2	40.9	30.4
8.2	Proporção da População com 5 ou mais anos com acesso ao computador	9.9	11.8	6.5	11.6	8.3
8.3	Proporção da População com 5 ou mais anos com acesso a internet	10.2	12.0	7.0	11.8	8.7
9.	Orfandade					
9.1	Taxa de orfandade de crianças de 0-17 anos	10.1	10.5	9.5	10.0	10.2
10.	Caracterização dos Agregados Familiares					
10.1	Média de pessoas por agregado (Tamanho médio do agregado)	4.6	4.8	4.4	-	-
10.2	Proporção de agregados que praticam atividade agrícola por conta própria	46.3	23.5	74.5	45.3	48.1
11.	Condições de Habitabilidade					
11.1	Proporção Agregados Familiares com acesso à fonte de água apropriada para beber	44.0	57.0	22.4	-	-
11.2	Proporção Agregados Familiares utiliza tratamento apropriado para a água de beber	36.1	51.4	13.0	-	-
11.3	Proporção Agregados Familiares com acesso a instalação sanitária adequada	60.0	81.0	25.9	-	-
11.4	Proporção de Agregados Familiares com acesso à eletricidade	31.9	50.9	2.2	-	-
11.5	Proporção de Agregados Familiares que utiliza combustível sólido para cozinhar	55.0	30.7	93.5	-	-

11.6	Proporção de Agregados Familiares que deposita o lixo em local apropriado	26.3	37.5	8.8	-	-
------	---	------	------	-----	---	---

Quadro 2: Síntese dos Principais Indicadores Sociais. Fonte: INE (CGPH, 2014).

## 2.1. Os grupos linguísticos angolanos: caracterização do ponto de vista linguístico e sociocultural

Em Angola, a situação linguística é bastante complexa, coexistindo num único território diversos grupos linguísticos e mais de centena de línguas, onde a língua portuguesa coabita com as línguas do grupo bantu e não bantu. É neste sentido que acreditamos ter sido adotada a língua portuguesa como a LO, sem qualquer dono angolano e/ou africano, evitando, como pensam alguns estudiosos, conflitos de natureza tribal, visto que neste espaço africano convive uma multiplicidade de línguas locais. Ademais, a LP funciona como o veículo de comunicação entre os povos cujas línguas maternas angolanas são diferentes, pois o contrário traria consigo implicações na comunicação entre os cidadãos e na administração pública do Estado. Para termos uma visão geral da área que corresponde a família linguística bantu e não bantu, atentemos a sua distribuição no mapa que se apresenta abaixo.

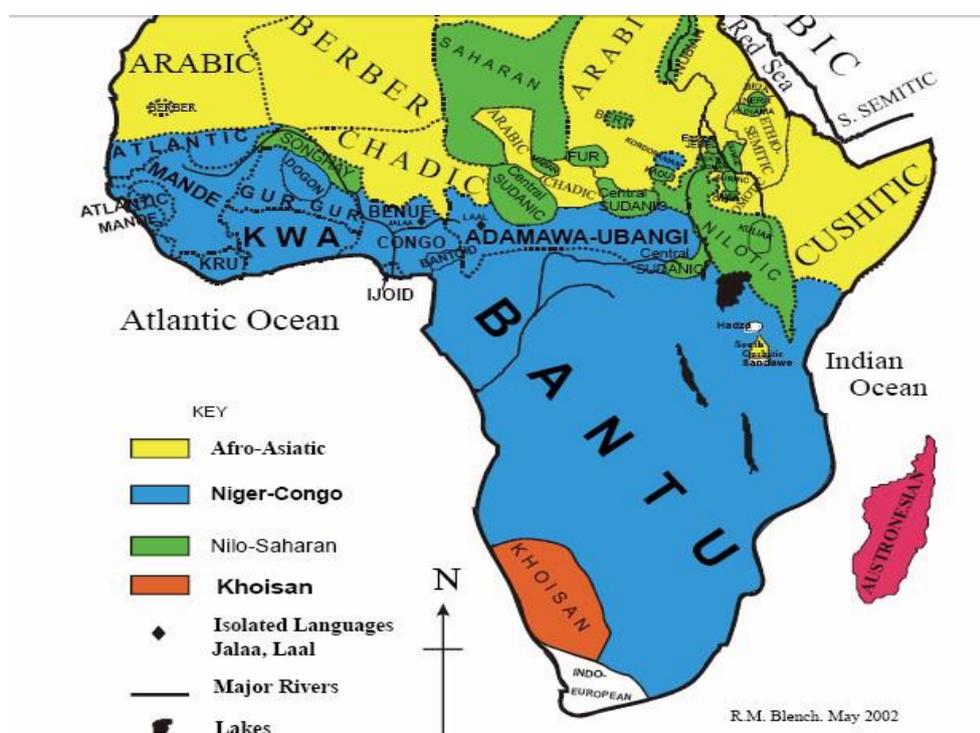


Figura 3: Área Linguística Bantu no Mapa Africano (adaptado)

Fonte: <https://yahushuahebreu.blogspot.com/2016/08/os-verdadeiros-hebreus.html>

(consultado a 07.06.2018)

A abordagem da situação linguística bantu<sup>23</sup>, no contexto angolano e, em geral, africano, tem suscitado bastante interesse e, ao mesmo tempo, quanto à precisão dos dados tem havido alguma divergência no seio dos investigadores, por isso percebemos haver uma abordagem *mutatis mutandis*<sup>24</sup>. Este quadro resulta do número reduzido de trabalhos feitos sobre a realidade angolana e africana, em geral. Todavia, pese embora a investigação linguística e sociolinguística seja incipiente, nos últimos tempos, um número considerável de investigadores africanos tem realizado os seus trabalhos virados para o entendimento da situação linguística dos países de expressão portuguesa, incentivando, assim, a continuidade dos mais variados estudos sobre a realidade africana.

Perfilhando a ideia de Mingas (2000: 32), em Angola, podemos observar a existência de línguas que pertencem à família linguística bantu e as que são da família não bantu e que, por força da expansão portuguesa, no fim do século XV e início do século XVI, começaram a conviver com a língua portuguesa, tendo permanecido até os nossos dias como LO, com pendor de LN e por ser a única que une os distintos grupos etnolinguísticos. Relativamente às da família bantu, citamos as seguintes: Umbundu, Kimbundu, Cokwe, Kikongo, Ngangela, Kuanhama, Nhaneka, Helelo, Oxindonga e Oxiwambo. Quanto às da família não bantu, temos o Khoisan<sup>25</sup> e o Vatwa. Documentos sobre a história destes povos são escassos ou quase não existem, tal como dava conta Undolo (2014: 61), o que revela a marginalização destes grupos. Neste sentido, gostaríamos de apelar as entidades competentes, no sentido de tomarem providências para o restabelecimento da história do povo em causa, bem como a regulação da sua situação legal no contexto angolano e africano.

Efetivamente, as línguas khoisan são precisamente o Khoi (do povo Hotentote) e o San (do povo Vakankala). Como dissemos, anteriormente, a abordagem sobre a situação das línguas de origem bantu e sua distribuição no território angolano, dada a incipiência do seu

---

<sup>23</sup> A palavra em apreço foi utilizada pela primeira vez por linguistas europeus (Bleek, 1862-9? Meinhof, 1932 e outros) para designar o conjunto de línguas da mesma família e que possuem características comuns, faladas maioritariamente na África Subequatorial, a sul de uma linha divisória, que vai desde os montes Camarões (África Ocidental), até à foz do rio Tana (África Oriental). Ora, na visão de Malcom Guthrie, as línguas bantu têm uma origem comum, que teria dado origem ao que ele chamou pro-bantu (língua-mãe). Esta língua teria sido falada na região dos grandes lagos e, segundo a História, aí os povos começaram a espalhar-se em direção ao Sul do continente. Para o mesmo autor, no proto-bantu, «ba-» seria o morfema do plural e próprio da classe a que pertence o nome «ntu-», que significa “pessoa”. Assim, «bantu» significaria “pessoas”; e uma vez que estas línguas possuem características comuns e quase a mesma palavra para designar pessoa, por Guthrie, foram chamadas de línguas «bantu», o que quer dizer línguas de pessoas. Cf. Chimbutane, 1991: 41.

<sup>24</sup> Uma abordagem em que se muda o que deve ser mudado. Assim entendemos pelo facto de a abordagem do assunto ainda ser parca e bastante controversa. Para a compreensão da expressão latina usada, cf. Arruda (2012: 220).

<sup>25</sup> Este termo significa literalmente língua do povo. Cf. Undolo (2014: 61).



Tal como acabamos de dizer, na perspetiva de Severo (2015: 9), a distribuição geográfica e étnica das línguas deve ser vista de forma mais complexa e menos estática, visto que o mapa etnolinguístico apresenta um panorama geral e ilustrativo, considerando que os usos linguísticos locais, comparativamente, possuem características diferentes. Para além disso, os usos referidos, muitas vezes, compreendem realidades multilíngues e de misturas e cruzamentos linguísticos, com maior pendor nas regiões fronteiriças. Por conseguinte, tendo como base a autora indicada acima, outra alusão que merece destaque diz respeito à cartografia linguística que não compreende a complexa movimentação dos grupos transumantes, uma vez que, constantemente, mudam de lugar. A título exemplificativo, citamos o caso dos pastores da região do sul de Angola, os Kuvale<sup>27</sup>, que circulam pelo deserto do Namibe, localizado no sudoeste de Angola e que, apesar da sua grande mobilidade, sendo um grupo de forte coesão cultural, sempre conservou uma certa homogeneidade linguística, conforme dava conta a citada autora.

Na mesma sequência, tendo como base a perspetiva de Panzo (2014, 45:47), apresentaremos uma breve caracterização dos diferentes grupos etnolinguísticos que se patenteiam no mapa ilustrado acima, fazendo a devida distinção entre os mesmos e mencionando as suas zonas e as atividades por eles praticadas. Assim sendo, os grupos serão descritos da seguinte maneira:

- Relativamente ao grupo Tucokwe, que possui como língua o Cokwe, podemos considerá-lo como um dos grandes grupos étnicos, sendo um povo agricultor e artesão e que, na sua maioria, está presente na região nordeste do país, cobrindo de modo significativo grande parte do território nacional, o que abarca as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e uma grande extensão da província do Kwando Kubango e, ainda, uma pequena parcela do Bié.
- De seguida, apresentamos o grupo étnico Bacongo, cuja língua é o Kikongo e que, por tradição, vive da atividade agrícola e piscatória. Este grupo situa-se nas províncias de Cabinda, Uíje, Zaire e uma parte da província do Bengo.
- O grupo Ambundu, que tem como língua o Kimbundu, este localiza-se numa vasta extensão do território entre o mar e o rio Kwango, possuindo uma zona de difusão que se inscreve pelas províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje. Quanto à atividade, no passado este povo vivia na base da agricultura e da pesca.
- O grupo etnolinguístico Vangangela caracteriza-se pela sua dedicação à agricultura, à caça e à pesca. Este grupo está situado em duas grandes regiões

---

<sup>27</sup> Este grupo minoritário representaria o que, geralmente, a literatura denomina de povos pré-bantu, aqueles que chegaram antes de quaisquer povos bantu.

do país: i) a região Leste, compreendendo as províncias de Moxico e Kwando Kubango; ii) a região Central do País, que compreende as províncias de Bié e Malanje, mais concretamente, tendo como língua de comunicação a língua Ngangela.

- Os Ovambos, grupo situado na sua maioria entre os rios Cunene e Kuvango e expressam-se em duas línguas: a língua Ovakwanyama e Ovandongua. Este grupo tem como atividade principal a criação de gado.
- O grupo Ovanyaneka-Nkhumbi encontra-se situado nas províncias da Huíla e Cunene, tendo algumas pequenas dispersões nas províncias de Benguela e Namibe. A sua língua é o Olunyaneka e tem como base de sustento a pecuária.
- O grupo Ovibundu caracteriza-se maioritariamente pela vasta atividade agrícola do seu povo e habita nas províncias do Huambo, Bié e Benguela, tendo como língua de comunicação o Umbundu. Pelo grande número de falantes que possui nas zonas em que é falada, considera-se como sendo o maior grupo etnolinguístico de Angola, tal como se pode observar nos dados estatísticos das línguas faladas no território angolano.
- Finalmente, apresentamos o grupo Ovahellelo que se vive na província do Namibe, possuindo como língua o Oshihellelo. Este povo tem como atividade principal a pecuária, sua grande fonte de sustento e de sobrevivência.

Segundo o autor ora mencionado, apesar de as línguas nacionais angolanas de origem bantu estarem frequentemente associadas, podemos encontrar em determinadas zonas do território pequenas comunidades de falantes de língua materna (nacional) diferente da língua nacional predominante numa dada região. Deste modo, não é incomum, por exemplo, encontrar pequenos grupos de falantes de língua umbundo na região leste onde a língua predominante é a Cokwe. Esse facto pode ser justificado pelo fluxo migratório motivado por vários fatores, mais concretamente, pela guerra a que o país foi alvo durante muitos anos.

## **2.2. Dados estatísticos das línguas faladas em Angola**

A diversidade linguística e cultural é um traço distintivo facilmente perceptível em Angola, reconhecida por linguistas, por antropólogos, sociólogos e pela população. Essa diversidade tem como base vários fatores presentes no percurso de formação do território e da população angolana. No entanto, ainda se mostram incipientes os trabalhos científicos que tratam da diversidade de línguas faladas em Angola. Assim, tendo como recurso o INE (Instituto Nacional de Estatística), procuraremos apresentar os dados estatísticos mais atuais possíveis, visto que tencionamos fornecer uma informação hodierna e segura. O documento que nos serve de base salienta que os resultados do Inquérito de Cobertura do Censo 2014 estão em linha com

os padrões de qualidade internacionais, com uma taxa de cobertura de 94.4%, considerada de Boa, de acordo com a classificação das Nações Unidas (INE, 2016: 15).

Antes de nos discorrermos sobre os dados estatísticos das línguas faladas em Angola, consideramos ser fundamental referir que, atualmente, o país é constituído por 18 províncias, 162 municípios e 559 comunas, conforme nos mostra o recente Censo da População e Habitação de Angola (INE, 2016: 27). Deste modo, expostas estas considerações, sentimo-nos prontos para procedermos a devida apresentação dos dados estatísticos sobre as línguas faladas em Angola, o que permitirá perceber, do ponto de vista do mosaico linguístico angolano, qual é o estatuto do Português entre as línguas autóctones, bem como compreender o grau de utilização das línguas faladas neste território, em termos de frequência de uso, o número de falantes possuído por cada uma delas e a ordem ou posição no gráfico de línguas mais faladas (habitualmente) pelo povo angolano. Assim sendo, de acordo com o INE (2016: 51), entre as línguas mais faladas apresentamos as seguintes: a língua portuguesa, LO, falada por mais de metade da população, correspondendo a (71%), com maior predomínio nas áreas urbanas, onde (85%) da população fala esta língua, enquanto que somente (49%) dos que habitam na área rural falam este idioma. Depois do português, o Umbundu é a segunda língua mais falada, com (23%) da população falante e, no domínio da LA, é a primeira mais falada, seguindo-se as línguas kikongo (8, 24%) e o Kimbundu (7, 82%), representando perto de (8%) da população cada. Quanto às demais línguas, observa-se o quadro abaixo<sup>28</sup>.

Línguas	Posição/Estatuto	Percentagem
Português	1ª língua	71,15%
Umbundu	2ª língua	22,96%
Kikongo	3ª língua	8,24%
Kimbundu	4ª língua	7,82%
Cokwe	5ª língua	6,54%
Nyaneka	6ª língua	3,42%
Ngangela	7ª língua	3,11%
Fiote	8ª língua	2,39%
Kwanyama	9ª língua	2,26%
Mukhumbi	10ª língua	2,12%
Luvale	11ª língua	1,04%
Outra(s) língua(s)	12ª língua e/ou outras	3,6%

Quadro 3: Línguas mais faladas em Angola

<sup>28</sup> Quadro feito com base nos dados fornecidos pelo INE, no âmbito do Censo Geral da População e Habitação. Os dados podem ser consultados em <https://andine.ine.gov.ao/nada4/index.php/catalog/14> (acesso a 14.06.2018).

### 2.3. O perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa em Angola

A sociedade angolana está em constante mudança diária, impondo uma reiterada adaptação no sistema de ensino e nas regras educacionais. Assim, atendendo aos fenómenos de Globalização, massificação do ensino e a crescente expansão do uso da língua portuguesa que a nossa sociedade tem vivido nos últimos tempos, essa adaptação é cada vez mais pertinente, obrigando à adoção de métodos e estratégias que permitam um ensino eficaz da Língua Portuguesa, enquanto língua oficial.

Deste modo, no quadro de perfil sociolinguístico, a nível de prática docente, torna-se indispensável que o professor apresente ao aluno a variante culta, sem dúvida alguma, mas, além de ensinar a variedade culta da língua apresentada, é necessário considerar, na práxis escolar, todas as variedades linguísticas que os alunos trazem dos seus ambientes, pois os estudos sociolinguísticos comprovam que não existe uma maneira certa ou errada para falar, tal como já referimos, o que existe são variedades distintas dentro de uma mesma língua, todas eficazes no âmbito da comunicação, por outras palavras, podemos dizer que todas as variantes trazem apenas formas enunciativas diferenciadas, que expressam o mesmo valor real de sentido, conforme davam conta SGarbi e Roncália (s/d: 3).

Ora, se o professor não toma em conta os fatores sociais sobre a língua, podemos pensar que a sua visão incide apenas para a dimensão estrutural e estruturante da linguagem, aquela que concebe a língua como um sistema homogéneo e unitário, conforme a visão Saussuriana, o que impede uma consideração adequada da determinação dos fatores sociais e do valor socio-histórico do fenómeno linguístico, na medida em que os processos de variação e heterogeneidade na língua estão relacionados aos processos de mudança linguística, tal como nos reporta Lucchesi (1998: 63).

É fundamental sublinhar que ser professor não é e nunca foi tarefa fácil. Ademais, nos tempos hodiernos, implica enfrentar constantes desafios, sendo crucial moldarmo-nos às necessidades da sociedade e, principalmente, dos nossos alunos. Sendo assim, a melhoria e a eficácia no sentido da qualidade da formação dos professores deve ser urgente e uma realidade a nível de todos os sistemas de ensino, como acontece noutras sociedades que têm ultrapassado esta preocupação, fruto de uma efetiva política educativa; podemos, assim, referir o exemplo dos países da União Europeia que consideram a formação dos professores como sendo de extrema importância, uma vez que pensam ser urgente e indispensável capacitar estes profissionais, preparando-os para responder às mudanças sociais e culturais da escola moderna, onde a evolução do conhecimento científico, acompanhada das TIC, em todas as áreas do saber é um facto incontornável (Rodrigues, 2012: 91).

Por conseguinte, do ponto de vista de perfil sociolinguístico do professor, vale dizer que nos tempos hodiernos o docente não deve basear a sua atividade numa visão monocultural, pois o ensino de línguas tem de ser intercultural, pautado na aquisição dos aspetos estruturais e culturais associados à língua local e estrangeira, com o intuito de desenvolver, no aprendiz, a capacidade de entender a cultura estrangeira e usar a língua nas mais variadas situações, de modo a compreender e a se fazer compreendido no mundo que o cerca, conforme davam conta Figueiredo *et al.*, (206: 106).

Para que a aula de língua seja exitosa, alcançando os objetivos preconizados, é indispensável que o professor planifique as atividades didáticas da variedade linguística mais prestigiada (PE), tendo em conta, sempre, a variedade angolana do português (PA), as suas características específicas, visto que a mesma reflete a prática comunicativa real dos alunos e não só. Desta forma, toda a atividade interativa como a escrita e a oralidade devem partir do contexto real de uso da língua, adequando os conteúdos gramaticais aos textos selecionados. Este procedimento de planificar as práticas pedagógicas, tendo em atenção as dificuldades dos alunos, garante que os mesmos adquiram competências no domínio ortográfico e oral sem, no entanto, ferir a sua identidade linguística. Ademais, o professor deve refletir sobre os fenómenos da linguagem, especialmente os que envolvem a questão da variedade linguística, garantido o combate a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos ao uso da língua e, por meio de atividades de interação discursiva, envolver o aluno na reflexão destas questões.

É preciso recordar que o papel do professor vai para além de ensinar, ele é antes de tudo um educador, conselheiro e interveniente ativo na vida do aluno, por isso não ser, nestes tempos, para qualquer um o trabalho docente, realmente nunca foi. Deste modo, não basta apenas o professor ter o domínio da sua área de atuação, tal como nos reportam Gaspar *et al.* (2012: 23), reforçando que, hoje, o docente tem de possuir múltiplos papéis, podendo ter um pouco de psicólogo, de sociólogo, de gestor, de criativo, de pai, de mãe, de amigo, entre outros. A expectativa dos observadores, normalmente, é que os papéis apontados sejam todos exercidos no ambiente escolar e em consonância com os valores sublimes que a sociedade espera. Ora, tendo como base os autores referidos e se pensarmos que a escola apresenta diretrizes focadas num currículo e que o seu alvo é o processo de ensino, restritamente, então, não havendo nas linhas dos objetivos espaços para que o docente desempenhe outras funções, as aprendizagens vão sempre lacunar.

Como sabemos, trabalhar com a linguagem é uma tarefa que vai para além das atividades de ensino-aprendizagem; este trabalho, bonito e que não exige menos do professor, transcende as preocupações que se prendem com o funcionamento da língua, devendo incidir, a nosso ver, numa verdadeira e plena preparação do aluno, num processo integrado de

desenvolvimento intelectual, físico e moral do indivíduo, principalmente na infância e a juventude, salvaguardando os intentos fundamentais da educação e a garantia de uma inserção adequada do homem na sociedade atual e democrática.

Pensado nos novos desafios sociais, entendemos que deve ser preocupação do professor educar para a vida e participação ativa dos alunos, com o auxílio do Estado e de toda a comunidade, visando o alcance do bem-estar e sua verdadeira promoção, enquanto indicadores significativos de desenvolvimento. Neste prisma, mencionamos o professor Chomsky (2017: 185-189), linguista renomado, que nos confirma o quão é importante investir na educação do indivíduo, indo mais longe do que isso. Este autor afirma-nos que um público educado é um pré-requisito para uma democracia funcional, não apenas educado no sentido de informado, mas com a capacidade de perguntar livre e produtivamente, evidenciando, desta feita, o principal objetivo da educação.

Assim sendo, para que possamos observar um ensino e educação efetivos na sociedade, diferente dos modelos programáticos atuais que visam ensinar para testar, sugere-nos o citado autor que persigamos as alternativas ou mudanças de paradigma, visto que são um tipo enriquecedor de modelo a seguir para que tenhamos experiência de uma população verdadeiramente educada, em todas as dimensões do termo, que consiga encarar as questões tão críticas que, neste momento, estão na ordem do dia (2017: 186).

Ainda neste seguimento, no âmbito da educação global para uma análise crítica dos diversos fenómenos sociais, gostaríamos de trazer à colação o papel da leitura a par da biblioteca escolar como caminhos insubstituíveis para que, no cômputo geral, os desideratos do sistema de educação de Angola sejam uma realidade, mais especificamente os desígnios do ensino-aprendizagem do português, a pensar na resolução do insucesso escolar, na formação de um aluno leitor-escritor e crítico. Com efeito, o hábito de leitura e sua promoção, por parte do professor de língua e, em geral, dos demais professores, assume-se como basilar no quadro de perfil que se espera de quem ensina a língua portuguesa.

Deste modo, a intervenção de outros agentes na vida da escola bem como o contributo que deles podemos receber para o sucesso que se espera de todo o processo têm lugar determinante, pois percebemos que, em alguns casos, o fraco relacionamento dos jovens com o livro tem como fundamento a ausência deste no meio familiar, associando a falta de estruturas de apoio à leitura, e.g., livrarias perto da escola, bibliotecas escolares, municipais e públicas; as debilidades na formação de professores nas áreas da leitura e sua promoção, conforme nos faz perceber Sequeira (2000: 7).

Sendo assim, se o profissional não estiver dotado do perfil acima referido, não nos parecerá ser produtor de falar-se de projeto que vise, por exemplo, formar leitores, um

projeto dinamizador para um espaço de abordagens curriculares integradas. Isto quer dizer que o professor deve ser o primeiro neste projeto. Demais, com base no que salienta a autora referida, advogamos a existência de uma relação salutar entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e o livro, num círculo académico que privilegie outras relações como a que deve haver entre a biblioteca escolar enquanto um lugar, por excelência, de cruzamentos curriculares, dinamizados por uma atitude positiva de toda a comunidade escolar em relação ao prazer da leitura, seja informativa ou recreativa, ao lado da comunidade de alunos, professores, funcionários e órgãos de gestão da escola.

O apoio da família assume um lugar determinante na aquisição e no fornecimento dos hábitos de leitura, sem descurarmos o papel da escola e, cada vez mais, o da biblioteca, tida como um complemento essencial na educação para a criação de hábitos de leitura e de dinâmica do livro, aproximando-a sempre as novas tecnologias como parceiras indispensáveis (Quelhas, 2008: 67). A leitura é o caminho para o desenvolvimento intelectual, sendo que do ponto de vista da análise discursiva ela representa o centro, ela é tudo, no dizer da autora citada.

No seguimento da relevância da leitura e do livro como ferramentas preponderantes para o desenvolvimento das proficiências linguística e comunicativa e, ainda, competências metacognitivas, acreditamos que a situação real angolana claudica com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), não só a nível do Subsistema de Ensino Geral, de acordo com o artigo 26.º, com ênfase para o ensino primário, precisamente, mas noutros também. Esta falta é destacada pelo facto de ser o ensino primário o fundamento do ensino geral, sendo que a sua conclusão com sucesso constitui condição indispensável para a frequência do ensino secundário, tal como está disposto no artigo 27.º da LBSEE (2016: 3997).

Ora, se as deficiências que se prendem com a prática da leitura são observadas, e se o fundamento de outros subsistemas de ensino, como dissemos acima, apresenta alguma inconsistência, então, os objetivos específicos previstos nos termos do artigo 29.º a) e b), da lei em causa, que aborda sobre o domínio da leitura, o da comunicação e o da expressão oral e escrita, estarão condicionados pelas insuficiências apontadas, e se uma urgente intervenção das entidades competentes não acontecer, inquestionavelmente, a futura geração ficará comprometida.

Dos domínios apontados, realçamos a leitura por se revelar como um grande instrumento de participação e de renovação cultural, contribuindo para a formação de identidade e o despertar do cidadão para a literacia, enquanto saber em uso e capacidade de se opor e propor modelos que apontem para o desenvolvimento social. Assim, para uma sociedade educativa, tendo como base um conceito de educação ao longo da vida, julgamos

ser imperioso olharmos para a leitura como uma atividade fundamental e natural a todo o ser humano, conforme refletia Sardinha (2008: 75-76).

De facto, do ponto de vista de progresso efetivo no setor de ensino e educação em Angola, a LBSEE apresenta-nos caminhos que conduzir-nos-iam para a melhoria e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas há imobilização de vária índole para que essa realidade se materialize na vida social e pública angolana. Nesta lei em referência, até certa medida, podemos constatar a preocupação do Estado no que concerne ao papel da LP, seu domínio ao longo da formação do indivíduo e o impacto desempenhado por ela para a compreensão das outras matérias ou de determinados conhecimentos e, essencialmente, a força que exerce no desenvolvimento intelectual do mesmo e da comunidade no contexto global.

Como dissemos, amiúde, precisamos perceber que a concretização do ensino da língua como um facto capaz de fomentar o domínio da comunicação, da expressão oral e escrita, por parte do aluno e da comunidade onde ele se insere, deve refletir a situação socioeconómica e histórico-cultural dos sujeitos alvo, estando, indispensavelmente, em harmonia com a aproximação da escola, do livro, destacando a leitura e também outros parceiros sociais. É, sem dúvida, uma das tarefas da escola conjugar este esforço, pois percebemos ser sua missão desenvolver experiências práticas, fortalecer os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora que lhe compete, tal como a LBSEE (2016: 3998) consagra no seu artigo 33.º f).

No âmbito das funções da escola (órgãos de gestão) e do seu contributo para a promoção da leitura e efetivação do ensino-aprendizagem da língua, tomando Sequeira (2000: 8), apresentamos as seguintes sugestões: (i) motivar a escola para a eleição da biblioteca como espaço de atividades curriculares e extracurriculares integradas; (ii) apoiar os professores e funcionários responsáveis pela organização e dinamização da biblioteca; (iii) organizar e dinamizar seminários para professores sobre o papel da biblioteca e a promoção de hábitos de leitura sem esquecer o processo de estratégias de leitura; (iv) desenvolver seminários sobre as novas tecnologias de informação ao serviço da promoção da leitura; (v) apoiar os projetos voltados para o progresso das quatro habilidades linguísticas fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever.

Contudo, é necessário salientar que a promoção do hábito da leitura não se restringe ao professor de português, deve ser tarefa de todo o corpo docente. Assim, para a prossecução deste fim, consideramos que a biblioteca escolar representa um recurso educativo a que se tem de prestar a maior atenção, pois entendemos ser responsabilidade do MED regulamentá-las a nível dos estabelecimentos de ensino geral e dotar as escolas de infraestruturas materiais

e humanas suficientes para que a formação de leitores faça parte do plano de atividades de todas as escolas. Todavia, as atitudes em relação ao livro e a leitura bem como o reconhecimento dos seus valores intrínsecos na formação humana não são muito plausíveis, havendo a necessidade de se prestar maior atenção à formação inicial e contínua de professores, incluindo não só o gosto de ler, mas os conhecimentos sobre leitura, biblioteca e alunos, permitindo uma mudança nas práticas docentes (Sequeira, 2000: 12).

Considerando a perspectiva da autora indicada acima, fica assim o apelo ao MED e ao Ensino Superior (MES), porquanto pensamos a eles caber a tarefa de prestar essa formação a todos os professores, quer através de planos curriculares mais orientados para a compreensão das matérias, para a procura do que está oculto, para as tarefas de investigação que buscam no livro soluções e reflexões, quer através de atividades culturais extracurriculares que ajudam a formar o futuro docente. Em especial, para os futuros professores de português, a formação deve ser mais especializada e a formação pós-graduada constitui uma oportunidade para se aprofundarem temas sobre leitura e bibliotecas.

É, indubitavelmente, oportuno refletirmos sobre o modo como nos encontramos com os livros, uma vez que é, claramente, determinante no nosso futuro como leitores. Como sabemos, gostar de ler e ler voluntariamente não se adequa com a natureza de obrigação que caracteriza qualquer situação de aula. Outro aspeto a considerarmos alia-se ao atual quadro gerado pelos fatores constitutivos da situação pedagógica e a sua organização que, por razões diversas, não têm deixado grande lugar para a leitura por prazer, seja a de ficção ou técnica, para uma leitura voluntária, de natureza privada, sem condicionalismos como o espaço e o tempo, entre outros, conforme via Carvalho *et al.* (2000: 15-16).

Adicionalmente, os autores citados salientam que o fator espaço é um elemento determinante na relação livro e leitor. Contudo, um espaço organizado permite uma atitude mais descontraída do que a possível na sala de aula, podendo aproximar o momento de leitura na biblioteca dos da leitura que é realizada em casa, nos cafés ou no jardim. Em suma, a necessidade escolar de um espaço adequado para a leitura só se fará sentir se o surgimento do mesmo for visto como um espaço estruturado e dinâmico com que professores e alunos possam contar em qualquer circunstância.

Para além do que foi dito, acreditamos ter ficado translúcido que os livros constituem o fundamento da leitura e são a prova mais consumada da reflexão, visto que, na verdade, nada existe sem reflexão, tal como nos reporta Pereira (2008: 11), deixando claro que nem sempre a mesma assume a forma escrita e organizada que os livros consideram.

No seguimento do perfil sociolinguístico do professor de língua em Angola, em correspondência com as escolas de formação de professores, atemo-nos a LBSEE (2016: 3999),

uma vez que o seu artigo 44.º faz-nos saber de alguns pressupostos a serem observados por quem integre a classe docente. Com efeito, o professor deve reunir os seguintes perfis:

- Estar dotado de perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- Possuir sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- Competência para promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- Assumir com responsabilidade a tarefa de educar;
- Estar pronto para participar em ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- Ter formação na área de conhecimento para o exercício do serviço docente.

**CAPÍTULO III**

**SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DO**

**PORTUGUÊS NA CIDADE DO LUBANGO:**

**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

# CAPÍTULO III - SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS NA CIDADE DO LUBANGO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## 3.1 Quadro Sociolinguístico da província da Huíla

A língua portuguesa na Huíla permite o entendimento entre os cidadãos falantes de várias línguas maternas angolanas. Deste modo, inegavelmente, fica confirmado o poder e o papel que a língua portuguesa desempenha em Angola, mais concretamente nesta parcela do país. A diversidade linguística e cultural apresentada por esta província é complexa e bastante plural, daí haver alguma dificuldade no estabelecimento efetivo do seu estudo e, ainda que não queiramos, de modo geral, tais dificuldades também são visíveis no âmbito da realização dos estudos sobre as línguas de origem bantu, dada a sua diversidade e complexo quadro etnolinguístico. Nesta ordem de ideias, grosso modo, depreendemos que o encontro entre os vários grupos etnolinguísticos e a consequente miscigenação da população huilana fundamenta-se em questões de caráter geográfico e social, nomeadamente i) a facilidade no acesso a esta província, em função da sua localização fronteiriça; ii) os fluxos migratórios que resultaram da intensa guerra civil que durou quase 30 anos, sem nos esquecermos das necessidades voltadas para a procura de melhores condições de vida.

Com efeito, Cruz (2013: 30) baseando-se em Fernandes e Ntongo (2002: 57), percebe que em função dos grupos etnolinguísticos, a população huilana encontra-se distribuída da seguinte maneira: i) a norte, o grupo etnolinguístico Ovimbundo, predominando os municípios de Caconda, Caluquembe, Chicomba, Chipindo, Quilengues, Quipungo, percorrendo as províncias limítrofes de Benguela, Huambo e Bié; ii) a este, o Tchokwe e o Vangangela, com forte predomínio ou presença nos municípios de Cuvango e Jamba; iii) a sul, o Ovakwanhama, com maior incidência no município dos Gambos; iv) a oeste, o Ovanyaneka, predominando os municípios da Chibia, Humpata e Cacula, convivendo de forma amistosa com o Ovahellelo, que é dominante na província do Namibe<sup>29</sup>.

Comumente, os grupos etnolinguísticos referidos têm sido designados com base em nomenclatura comum e local, pense embora um pouco distante e por acaso não exatamente correta, do ponto de vista daquilo que tem sido a abordagem científica, no âmbito das línguas africanas de Angola, mas pela sua aceitação e estabelecimento no contexto nacional e por força

---

<sup>29</sup> Cidade vizinha a do Lubango, conforme se pode verificar no mapa de Angola.

dos usos pelos nativos, costumam merecer consideração. Neste sentido, até os dias atuais, subsistem as designações como Umbundo, Ganguela, Quioco, Quanhama, Nhaneca-humbe, Herero, fazendo parte os não-bantu, enquanto grupos visivelmente reconhecidos, dentre os quais, podemos referir a existência de pequenas comunidades Khoisan (historicamente, este grupo compõe o povo originário da Huíla, tendo sido marginalizado por povos pastores e/ou agro-pastoris de diversas proveniências) e também consideramos os descendentes de europeus que aqui são em número avultado, comparando com as demais províncias de Angola, tal como dava conta o já citado autor.

Atualmente, como sabemos, o Lubango por granjear o estatuto de cidade capital, a nível da província da Huíla, faz convergir no seu espaço uma mescla considerável dos povos pertencentes aos vários grupos etnolinguísticos e aos diferentes *status* sociais, conforme, normalmente, as capitais e/ou as grandes cidades são caracterizadas. Diante deste complexo quadro sociolinguístico, questionamos o seguinte: será que a formação de professores de Língua Portuguesa, na província da Huíla, concretamente os que são formados pelo ISCED (Instituto Superior de Ciências de Educação), tem oferecido preparação oportuna para lidar com esta realidade em sala de aula? Será que o curso de Linguística/Português, aí ministrado, privilegia um sólido conhecimento em linguística bantu? Como podemos observar, são questões que, dependendo do tratamento dado, têm implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Angola e, de modo especial, podem ter reflexos na atividade docente nesta parcela do país (Lubango - Huíla).

No sentido de termos uma compreensão objetiva e clara do composto sociolinguístico no espaço territorial em estudo, relativamente ao convívio entre a diversidade de povos, entre as línguas bantu, não bantu (Khoisan) e a europeia (LP), revela-se imprescindível mencionar que o estabelecimento de populações europeias no planalto da Huíla foi motivado pela sua privilegiada localização geográfica e pela apazibilidade do seu clima singular. Assim sendo, não é estranho e nem duvidoso que, conseqüentemente, tenham sido os colonos madeirenses, habituados às altas escarpas da ilha, os primeiros a fixar-se nesta concavidade elevada a quase dois mil metros acima do nível do mar. Todavia, apesar da sua temperatura afável, cuja média anual se aproxima dos 20 graus centígrados, a variação atmosférica costuma atingir temperaturas muito baixas durante a época do cacimbo, particularmente durante a noite e na zona mais elevada da Humpata (Cruz, 2013: 30).

Destarte, tal como é necessário viajar no tempo para que possamos perceber o contexto socio-histórico e cultural do território angolano, também, assim o é para o conhecimento da realidade do território huilano. Deste modo, tomando o autor citado acima e na base do que ficou apresentado, anteriormente, sobre o perfil e a situação morfológica da Huíla, no panorama geográfico e histórico de Angola, queremos trazer à tona que o fim da segunda

metade do século XIX, mais precisamente o ano de 1884, marcou o início da presença da colónia dos madeirenses que, sob orientação de Câmara Leme, neste espaço se instalou e floresceu, apesar das adversidades e grandes fadigas por que tiveram que percorrer. Assim sendo, pouco tempo depois, em 1901, a Huíla foi elevada a categoria de vila e capital do distrito, mais tarde, nos anos de 1923, ascende a categoria de cidade, com o nome de Sá da Bandeira, a título de homenagem ao grande promotor da colonização do sul de Angola.

Ainda quanto ao povoamento da Huíla por portugueses, no dizer de Bastos (2009: 65), depois da chegada dos madeirenses ao planalto, estes formaram várias comunidades: Humpata, São Januário, Lubango e Chibia. A autora reforça que este grupo foi liderado pelo comandante Câmara Leme, tal como já foi frisado, também de origem madeirense, mas de um outro estrato social, podendo-se especular sobre a natureza das relações entre comando e colonos. Com efeito, à chegada ao planalto, os migrantes erguem barracões, que até há pouco persistiram e deixaram nome num lugar junto à atual cidade de Lubango. Nas várias zonas em que se instalam erguem casas cobertas de colmo muito semelhantes às da Madeira e, de maneira surpreendente, deparam-se com um clima mais frio que o da ilha de onde vinham.

No domínio das infraestruturas, esta província não foi das mais assoladas pela guerra, pese embora, em diversos períodos, tenha sido palco de alguns confrontos. Contudo, o primeiro cenário bélico aconteceu no final da década de 80, por ocasião da invasão sul-africana, que assolou a vizinha província do Cunene e, de modo particular, a sua capital (Ondjiva). Os namibianos, da SWAPO, instalaram-se nos municípios circundantes ao Lubango, nomeadamente Chibia e Humpata, onde chegaram a criar as suas bases, tendo originado alguns ataques pontuais a diversas estruturas e equipamentos da província, seguindo-se o bombardeamento da estrada da Leba<sup>30</sup>, uma das maravilhas de Angola e de África no geral, conforme se pode ver abaixo, tendo em função daquela canhonada observado danos incalculáveis. Nesta sequência, em 1992, registaram-se novos conflitos, desta vez internos, entre as forças da UNITA (União Nacional para a Independência de Angola) e as FAA (Forças Armadas de Angola), cujo palco no Planalto Central se traduziu num clima de instabilidade e combates nos municípios a norte da Huíla, obrigando as suas populações a procurarem abrigo seguro nas cidades do interior sul,

---

<sup>30</sup> A Serra da Leba separa a Huíla da vizinha província do Namibe, ligando-as num percurso de 2 horas de viagem, tem um declive de mais de 1.000 metros e faz parte do roteiro turístico de dentro e fora de portas, tendo sido eleita, no seio de 200 candidatas maravilhas de Angola como uma das vinte e sete (27) maravilhas, juntamente com as Fendas da Tundavala, no dia 17 de julho pela organização denominada National 7 Wonders, onde participaram representantes do Ministério da Cultura, Ambiente, Hotelaria e Turismo e outras entidades singulares. De passagem, vale-nos dizer que, no passado, as vias comerciais não eram de acesso fácil, as transações comerciais eram morosas, as mercadorias eram transportadas às cabeças dos carregadores ou no dorso de animais e, hoje, a mesma Leba é reconhecida como sendo uma estrada ziguezagueada, com 19 curvas espetaculares, tendo sido construída em 1915, com a ousadia e conhecimento do engenheiro Artur Torres.

referimo-nos ao caso do Lubango e aos grandes centros urbanos do litoral: Luanda, Benguela, Lobito e Namibe (Cruz, 2013: 29-30).



Figura 5: Serra da Leba (Huíla)-Potencial turístico de Angola

Fonte:

[https://www.google.pt/search?q=em+que+ano+foi+construida+a+serra+da+leba&rlz=1C1CHZL\\_pt-PTPT768&source=lnms&tbnm](https://www.google.pt/search?q=em+que+ano+foi+construida+a+serra+da+leba&rlz=1C1CHZL_pt-PTPT768&source=lnms&tbnm) (acesso a 05.05.2018).

Como dissemos, inicialmente, a configuração (urbana e rural) atual da população que compõe a Huíla é comprovadamente múltipla e, relativamente ao Lubango, porquanto sede provincial, a expressão desta realidade também se verifica de igual modo, conforme será constatado na apresentação dos resultados do questionário. Com efeito, este quadro etnolinguístico proporciona a existência de condições que produzem, nitidamente, reflexos linguísticos, quer ao nível da língua materna (L1) de cada grupo, quer ao nível da língua segunda (L2), quer do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, bem como ao nível do maior ou menor domínio da Língua Portuguesa e/ou de uma assegurada competência linguística e comunicativa.

A província da Huíla localiza-se a sudoeste de Angola, possui uma forma retangular e circunscreve-se a norte com as províncias de Benguela e Huambo, a nordeste com a província do Bié, a sudeste com a província do Cuando Cubango, a sul com a província do Cunene e a

sudoeste com a província do Namibe. Do ponto de vista de superfície, representa uma área de 79,023 km<sup>2</sup>. Depois de Luanda, esta parcela do território é considerada como sendo uma das mais populosas do país, possuindo uma população estimada em cerca de 3.334.456<sup>31</sup> milhões de habitantes.



Figura 6: A província da Huíla no mapa de Angola

Fonte:Pinterest. Explora Sul, Exposição Universal de 2015.

<https://www.pinterest.pt/pin/400961173052540752/> (acesso a 04.04.2018).

Administrativamente, o território huilano é constituído por 14 municípios: Lubango, Caconda, Cacula, Caluquembe, Chibia, Chicomba, Chipindo, Cuvango, Gambos, Humpata, Jamba, Matala, Quilengues e Quipungo, contendo, de modo geral, 39 comunas. Dos municípios citados, destacam-se quatro com categorias de cidade: Lubango, Humpata, Matala e Chibia. O Lubango, por razões históricas, sua antiguidade e localização, constitui a capital da província, localizando-se aí o Governo da Província da Huíla (Cruz, 2013: 29). A base principal de subsistência da população é a pecuária e a agricultura.

Do ponto de vista de fauna, o espaço territorial huilano comporta elefante, leão, palanca, olongo, guelengue e o búfalo. Ademais, na parte Leste, esta província é atravessada

<sup>31</sup> Dados do Governo Provincial da Huíla, 2015.

pelo rio Cunene, enquanto na zona Sul, ela é atravessada pelo rio Caculuar<sup>32</sup>. Este potencial natural e paisagístico contribui fortemente para a atração turística e para a arrecadação de receitas, constituindo, desta maneira, parte do cartão de visita da província. Ainda aqui, pela relevância da informação, não podemos deixar de frisar que, inicialmente e durante a colonização portuguesa, a Huíla estava incluída no território de Benguela, mais tarde, por força do decreto de abril de 1849, foi integrada ao distrito de Moçâmedes (atual província de Namibe) e, no século XX, torna-se autónoma, ganhando a forma atual e, por conseguinte, ascende a categoria de província.

Ao nível climático, existe uma variação entre o clima tropical de altitude no Centro Norte e no Planalto da Humpata, sendo também semiárido nas áreas de altitude menor. Podemos observar duas estações em toda a extensão da província: i) estação das chuvas: de outubro à abril, caracterizando-se por temperaturas médias entre 19° e 21°C, com precipitações médias entre os 600 e 1200 mm; ii) estação da seca: verifica-se nos restantes meses do ano, com temperaturas médias variando entre os 15,5° e os 19°C, havendo acentuadas amplitudes térmicas diárias e ausência de pluviosidade, o que origina a humidade relativa do ar bastante baixa. A província integra-se no vasto conjunto de superfícies planálticas do interior angolano, com altitudes entre os 1000 e os 2300 metros (GPH, 2015: 1).

De acordo com os dados do GPH, o quadro sociolinguístico e etnolinguístico da Huíla é diversificado, uma vez que a sua população está representada fundamentalmente por quatro grupos etnolinguísticos, nomeadamente: Nyaneca-Nkhumbi, Ovimbundu, Ngangela e Herero. Sendo assim, de forma geral, integram nela grupos regionais como Nyaneca-humbi, os Ovamwila da região Mwila, os Ovanyaneca da região Nyaneca, os Ovangambwe da região Ngambwe, os Ovahanda da região Handa, os Ovahumbi da região Humbi, os Ovatchipungu da região Tchipungu, os Ovatchilenge da região Tchilengue e os Ovankhumbi da região Nkhumbi.

Neste seguimento, merece particular atenção dizer que a cidade do Lubango que era maioritariamente habitada pelos povos Ovanyaneca-nkhumbi, hoje, apresenta uma reconfiguração resultante do conflito armado que assolou muitas áreas do nosso país, razão pelo qual imigraram nesta parcela nacional diversos grupos etnolinguísticos provenientes de todo o território, por isso o Lubango atual ostenta uma composição étnica que se entrecruza entre povos como os Ovimbundu, os Vangangela, os Tucokwe, os Bakongo, os Ambundu, os Ochiwambo entre outros, passando estes a fazer parte do mosaico étnico da capital huilana, que se transformou numa cidade cosmopolita, tal como sucedeu com a cidade de Luanda.

### **3.2 Apresentação e Discussão de Resultados**

---

<sup>32</sup> Disponível em <http://www.angolabelazabelo.com/2008/12/provincia-da-huila/> (acesso a 10.05.2018).

Nesta parte do trabalho, tendo em conta o método usado para a obtenção dos dados necessários ao desenvolvimento da investigação, conforme fizemos alusão ao nível da metodologia, vamos proceder a descrição e apreciação crítica dos dados recolhidos dos inquéritos aplicados aos estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED). Assim sendo, distribuímos os dados por um conjunto de 26 itens expostos sob a forma de tabelas e gráficos, garantindo uma leitura fácil e explícita. A informação recolhida através de questões abertas e fechadas será analisada numa perspetiva qualitativa direta, possibilitando realizar uma descrição objetiva do conteúdo, em função dos objetivos preconizados. A nível de sequência, os dados serão apresentados segundo a ordem das respostas às perguntas formuladas no questionário.

Tabela 1: Género e idade dos informantes

Género	Frequência	Percentagem
M	20	53%
F	18	47%
Total	38	100%
Idade		
De 19 a 25	29	77%
De 26 a 32	7	18%
De 33 a 39	2	5%
De 40 a 46	0	0%
Mais de 46	0	0%
Total	38	100%

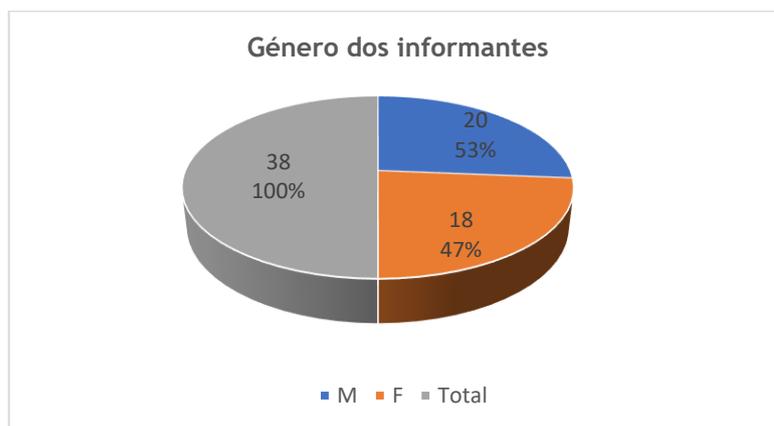


Gráfico 1: Género dos informantes

A tabela 1 e o respetivo gráfico fazem menção ao género e a idade dos informantes. Considerando que o nosso grupo alvo é constituído por 38 estudantes do 3º ano, Curso de Linguística/Português, cuja distribuição corresponde a 20 do género masculino que perfaz 53% e 18 do género feminino, perfazendo 47%. Ora, apesar de haver um certo equilíbrio, este resultado mostra que a maioria do nosso grupo alvo é do género masculino, o que contrasta

com a atual realidade angolana, visto que a maior parte das turmas do ensino geral e superior é composta por estudantes do género feminino, tal como reflete os resultados recentes do Censo Geral da População de Angola de 2014, em que deixa bem patente que 52% da população é mulher. Ainda assim, acreditamos que esta realidade reflete de algum modo uma situação que se explica por diversos fatores de ordem sociocultural em que as mulheres se encontram relegadas, em muitos casos, para segundo plano ou em pequeno número nos diferentes setores da vida pública.

Quanto à idade, conforme se vê no gráfico abaixo, a variação é de 19 a 46 anos (ou mais de 46 anos). A média desse grupo alvo, pelas características da amostra, sendo uma turma do período regular, corresponde ao intervalo de 19 a 25 anos de idade, somando um total de 77%. Todavia, as diferenças observadas devem-se as especificidades próprias da população estudada, refletindo a composição etária e social angolana, por se tratar duma faixa etária jovem a frequentar o ensino superior, dado que a atual realidade universitária do país indica que a maior parte conclui a formação superior (licenciatura) com 30 anos de idade. Este facto justifica-se pela insuficiência de universidades ao nível nacional, pese embora o número tenha aumentado depois da paz alcançada em 2002.

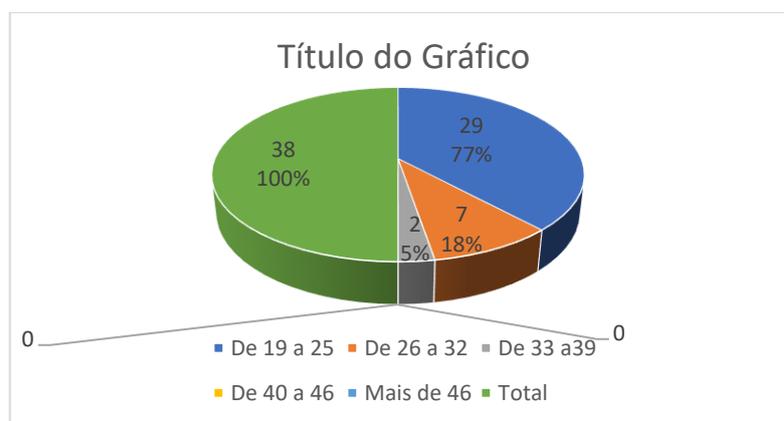


Gráfico 2: Idade dos Informantes

Tabela 2: Informantes que lecionam a Língua Portuguesa e o respetivo ano/classe

Situação quanto à ocupação	Frequência	Porcentagem
Estudante trabalhador	14	37%
Estudante não trabalhador	24	63%
Total	38	100%
Ano de escolaridade		
7º, 8º e 9º Anos	10	71%
10º, 11º e 12º Anos	4	29%
Total	14	100%

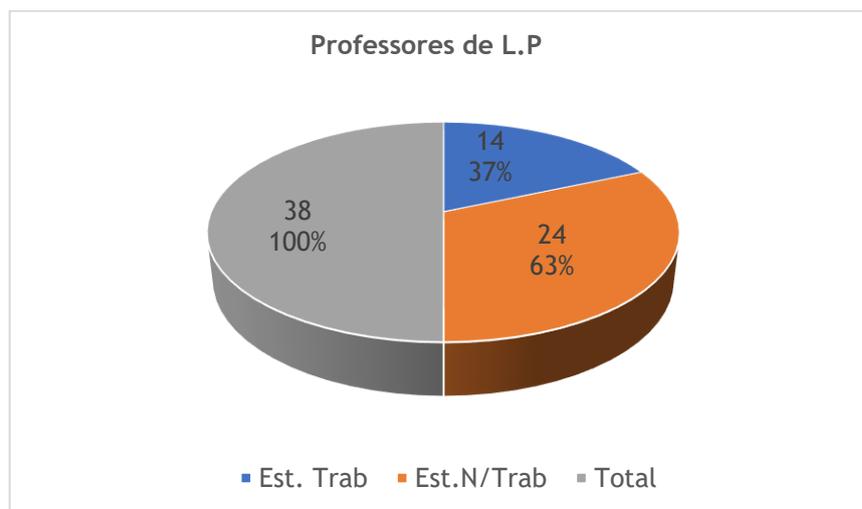


Gráfico 3: Professores de L.P

A tabela 2 e o respetivo gráfico mostram o universo da atividade do nosso grupo alvo e o nível de escolaridade lecionado por aqueles que já são professores. Assim sendo, para os estudantes e professores, simultaneamente, a amostra é de 14 informantes, que perfaz um total de 37%. Quanto aos estudantes não trabalhadores, obtivemos um número de 24 informantes, com uma percentagem de 63%. Desta forma, considerando a distribuição por ano de escolaridade, relativamente aos professores estudantes, observa-se que 10 lecionam no primeiro ciclo, correspondendo ao 7.º, 8.º e 9.º anos, perfazendo 71%, sendo que 4 desse grupo lecionam no segundo ciclo, que corresponde ao 10.º, 11.º e 12.º anos, totalizando 29%. Nessa sequência, os resultados obtidos mostram que no contexto angolano há a possibilidade de encontrar estudantes trabalhadores pelo facto de o Estado dar essa oportunidade, em função da escassez de professores, associando a situação socioeconómica, o que obriga os estudantes em fase de formação a concorrerem para a carreira docente antes da conclusão do Curso. Para tal, é necessário que os mesmos reúnam os requisitos exigidos pelo MED.

Tabela 3: Distribuição em zona

Zona	Frequência	Percentagem
Urbana	17	45%
Semiurbana	20	53%
Rural	1	2%
Total	38	100%
Província de Nascimento		
P. Nascimento	Frequência	Percentagem
Huíla	28	73%
Namibe	2	5%
Cunene	1	3%
Huambo	1	3%
Zaire	2	5%
Uíge	1	3%
Lunda Sul	1	3%

João Martins

Zona	Frequência	Percentagem
Luanda	2	5%
Total	38	100%
Província de Residência		
P. Residência	Frequência	Percentagem
Huíla	36	74%
Cunene	1	3%
Zaire	1	3%
Total	38	100%

Dado ao enfoque geográfico apresentado pela tabela 3, os dados mostram que, dos 38 informantes, 17 vivem na zona urbana, correspondendo a 45% e 20 com uma percentagem de 53% vivem na zona semiurbana, enquanto que apenas 1 vive na zona rural, somando 2%. Essa amostra diz respeito a distribuição habitacional dos inqueridos naquela circunscrição de Angola. Com estes resultados, conclui-se que 53%, a maioria, está localizada na zona intermédia do espaço universitário, comparando com os demais.

Como se vê na tabela acima, quanto à proveniência dos estudantes, obtivemos a informação de que o ensino-aprendizagem decorre num ambiente heterogéneo, dada a deslocação dos estudantes em todas as regiões do país, em função da procura da área de formação desejada por estes, bem como pelo número reduzido de estabelecimentos de ensino superior nas suas cidades de origem. Este facto contribui para a centralização dos quadros nas cidades onde há um número de universidade maior, causando um desequilíbrio na distribuição dos quadros ao nível nacional. Contudo, apesar da diversidade de origem, observamos que o maior número de estudantes a frequentar o Curso de Linguística/Português é natural da Huíla, correspondendo a 73% (28 estudantes), ao passo que 27% (10 estudantes) é oriundo de outras províncias, tal como ilustra a tabela.

Finalmente, olhando para a distribuição destes, por província de residência, a Huíla lidera com 36 estudantes, fazendo uma percentagem de 74%. Em relação ao Cunene e Zaire, a turma é representada por um estudante por cada província, o que perfaz um universo de 3% para cada. O resultado é bastante significativo, pese embora o enfoque geográfico não seja tão determinante neste estudo.

Tabela 4: Categoria Sociolinguística

Categorias	Frequência	Percentagem
Monolingue	15	39%
Bilingue	21	56%
Plurilingue	2	5%
Total	38	100%

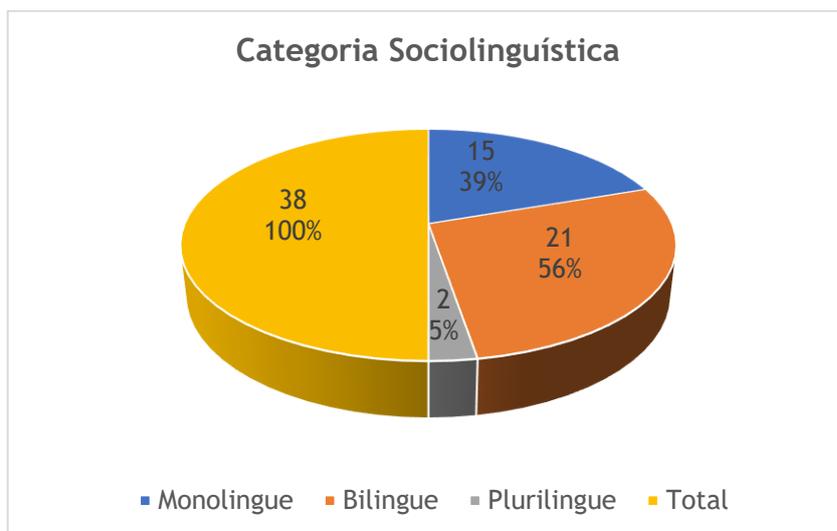


Gráfico 4: Categoria Sociolinguística

A tabela 4 e o seu respetivo gráfico mostram que a população estudada é maioritariamente bilingue, correspondendo a uma percentagem de 56% (21 estudantes), enquanto 39% que corresponde a 15 estudantes é monolíngue, ao lado de 5% (2 estudantes) que são plurilingues. Na amostra, verifica-se que a realização linguística destes se processa de várias formas: i) os monolíngues comunicam em Português, ii) os bilingues comunicam em Português e numa das línguas autóctones<sup>33</sup>, sendo maioritariamente Umbundu, iii) finalmente, os plurilingues que falam o Português e mais do que uma língua autóctone.

Contudo, constata-se que os dados apresentados traduzem o complexo linguístico existente em Angola e que, não obstante a esse quadro, os cidadãos conseguem conviver de maneira harmoniosa, conforme foi tratado ao longo do desenvolvimento do trabalho. Essa situação também se observa a nível de outros ciclos de ensino; de facto, todos os sistemas de ensino nacional apresentam essas características, daí ser fundamental a abordagem sociolinguística para a compreensão das peculiaridades das turmas, no que diz respeito ao ensino do Português, sobretudo como língua segunda.

Tabela 5: Estatuto do Português em Angola

Estatutos do Português	Frequência	Percentagem
LN	6	16%
LO	31	81%
LM	0	0%
LS	1	3%
LE	0	0%
Total	38	100%

<sup>33</sup> Consultar a tabela posterior (8) sobre o “Domínio das línguas maternas de Angola (línguas bantu)”.

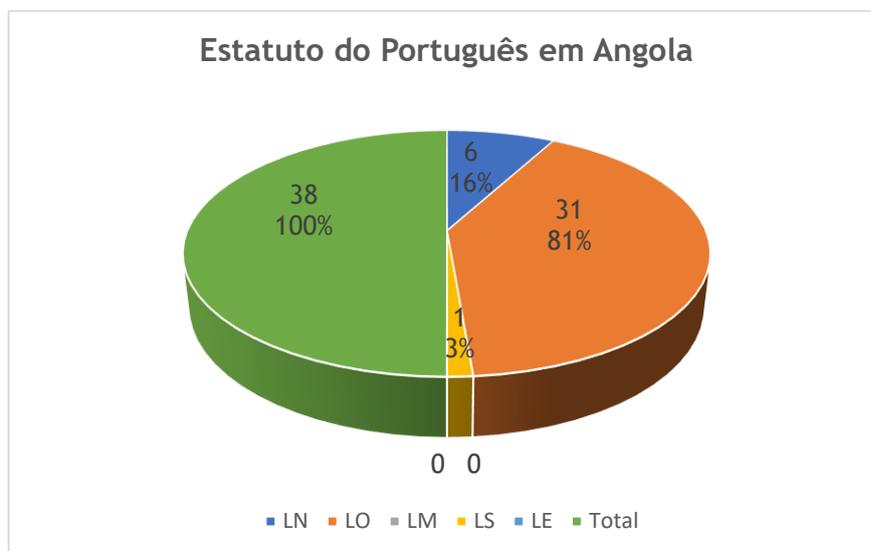


Gráfico 5: Estatuto do Português em Angola

Pela leitura dos dados constantes na tabela 5 e o seu respetivo gráfico, verifica-se que a maioria do público alvo, que corresponde a 81% (31 informantes), considera que o Português, em Angola, possui o estatuto de Língua Oficial, confirmando o conhecimento sobre o estatuto jurídico que a CRA confere a esta língua. Contrariamente a maioria, um número de 6 informantes, que perfaz 16%, acha que o Português tem o estatuto de Língua Nacional, sendo este estatuto aquele que mais se identifica com o papel desempenhado pelo Português em Angola. Na verdade, este é o idioma que mais traduz o conceito de Língua Nacional, por ser a língua que permite a comunicação entre todos os cidadãos angolanos, comparando com as línguas locais ou regionais (línguas da família bantu).

Na mesma sequência, se entendermos que o Português não é uma Língua Nacional no território angolano, pelo menos em termos formais, mas sim Língua Oficial, então podemos considerá-lo como sendo Língua Segunda. Com efeito, conforme se observa no gráfico e tabela em causa, apenas 3% considera que este idioma possui o estatuto de Língua Segunda, o que pressupõe alguma dificuldade no reconhecimento de informação sobre o estatuto da LP em Angola e o seu ensino, enquanto LNM.

Tabela 6: Estatuto do Português escolhido para o ensino em Angola

Estatutos	Frequência	Percentagem
LN	8	21%
LO	21	55%
LM	5	13%
LS	4	11%
LE	0	0%
Total	38	100%

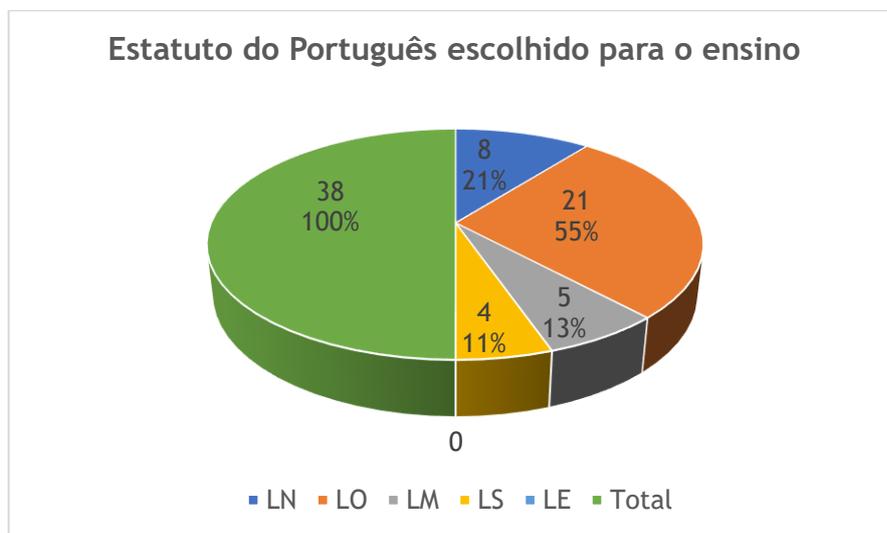


Gráfico 6: Estatuto do Português escolhido para o ensino em Angola

Perante os resultados apresentados na tabela 6 e seu respetivo gráfico, notamos que o grupo representativo (55%), correspondente a 21 informantes, é de opinião que o Português seja ensinado com o estatuto de Língua Oficial, denotando que este idioma, claramente, deve ser ensinado como Língua Segunda em Angola, uma vez que nos PALOP a LO é, geralmente, LS. Segundo esse grupo, a diversidade linguística angolana justifica a razão de o Português ser ensinado como Língua Oficial. Ao lado dessa maioria, 21% (8 informantes) acha que o mesmo idioma deveria ser ensinado como Língua Nacional, por ser falada a nível de todo o território nacional. Contrariamente aos informantes já mencionados, 13% considera que o Português deveria ser ensinado como Língua Materna, justificando que desta forma os falantes estariam isentos do fenómeno de interferência linguística, o que nos parece paradoxal, na medida em que antes do Português já o território angolano possuía as línguas autóctones que, pela mesma razão, no contacto com a língua europeia produz o fenómeno de interferências e trocas recíprocas. Por último, apenas 11% considera que o Português deveria ser ensinado como Língua Segunda, por haver muitos falantes que têm como L1 uma das línguas locais.

Os dados mostram que o nosso público alvo tem consciência sobre a coexistência das línguas autóctones e a língua portuguesa, aliando as consequências que daí resultam.

Tabela 7: Nível de conhecimento sobre o ensino do Português como LS

Informação	Frequência	Porcentagem
Sim	34	89%
Não	4	11%
Total	38	100%

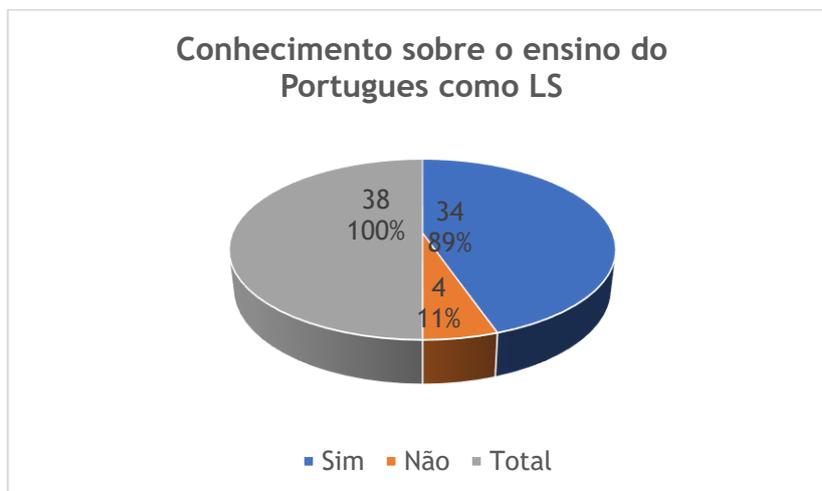


Gráfico 7: Conhecimento sobre o ensino do Português como LS

Os resultados referentes a questão da tabela 7 e o seu respetivo gráfico realçam que grande parte dos nossos informantes, que corresponde a 89% (34 informantes), possui informação sobre o ensino do Português como Língua Segunda, afirmando ter obtido o mesmo conhecimento a partir da escola, do rádio e da televisão. Por outro lado, 11% (4 informantes) respondeu que não têm essa informação. Todavia, pela falta de formação sobre o PLS e pouca divulgação no seio das instituições de formação de professores, acreditamos ser urgente a promoção e massificação da abordagem na especialidade, recorrendo a componente sociolinguística.

Tabela 8: Domínio das línguas maternas de Angola (línguas bantu)

Línguas angolanas	Frequência	Porcentagem
Umbundu	20	53%
Kimbundu	0	0%
Cokwe	1	3%
Kikongo	2	5%
Nyaneka	3	8%
Kwanyama	1	3%
Nganguela	2	5%
Helelo	0	0
Sem domínio	9	23%
Total	38	100%

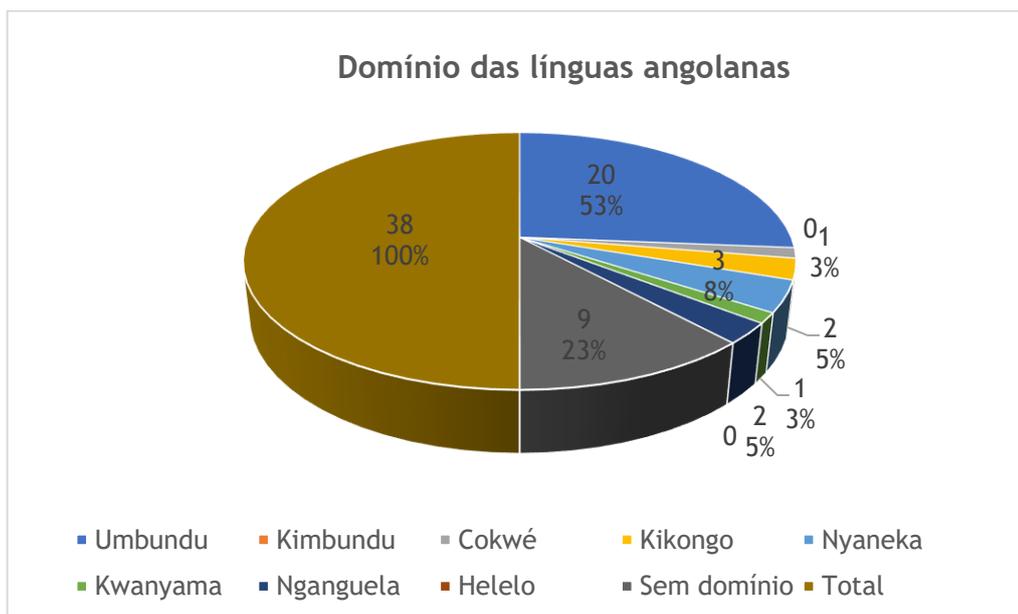


Gráfico 8: Domínio das línguas angolanas

Pela observação da tabela 8 e o seu gráfico respetivo, constatamos que a maior parte dos nossos inquiridos, num total de 20 informantes (53%) e que corresponde a população representativa, tem o domínio da língua Umbundu, que é a língua autóctone dominante nesta parcela do país e uma das línguas angolanas com mais falantes, o que confirma os dados estatísticos apresentados no recente Censo da Habitação e da População de Angola (2014). Para esta questão, verificamos que três dos nossos informantes selecionaram mais do que uma língua local, o que implica serem bilingues ou plurilingues. Por conseguinte, os dados mostram-nos que 9 dos nossos inqueridos têm o domínio de outras línguas, conforme se pode ver na tabela e no gráfico, ao passo que outros 9 não falam ou não dominam alguma das línguas locais. Segundo a leitura dos inquéritos, percebemos que aqueles que não dominam qualquer dessas línguas são mais novos em idade (situados entre 19 a 25 anos) e comunicam com mais segurança em Português, por ser considerada a LM dos mesmos.

Com efeito, no seio dos jovens, precisamente, os que vivem nas grandes cidades, como é o caso do Lubango, essa realidade de não dominar as línguas locais é generalizada. Ainda assim, apesar de não possuírem o pleno domínio, normalmente, conseguem entender o que se diz naquelas línguas, conforme as origens de cada um.

Tabela 9: Relevância da abordagem sobre a variação linguística para o ensino do Português

Resposta	Frequência	Porcentagem
Sim	38	100%
Não	0	0%
Total	38	100%

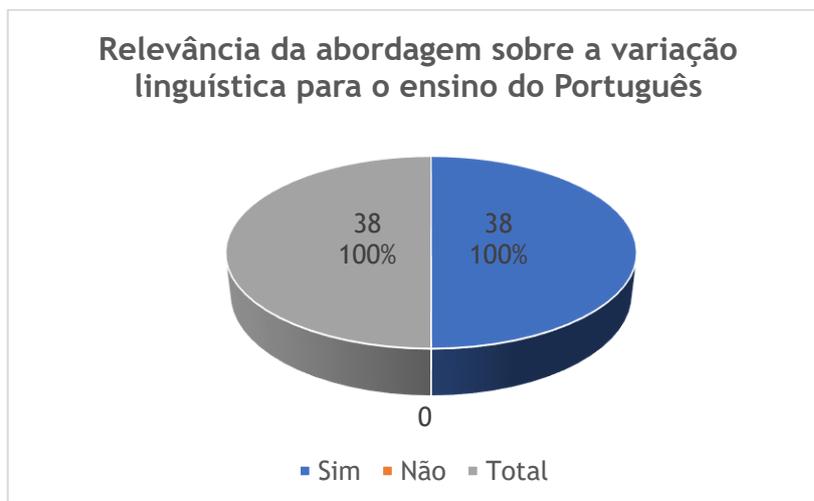


Gráfico 9: Relevância da abordagem sobre a variação linguística para o ensino do Português

Como se pode observar no gráfico acima e na respetiva tabela 9, a compreensão da temática sobre a variação linguística para o ensino do Português é considerada como sendo relevante por todo o grupo alvo (100%), correspondendo a totalidade da população em estudo (38 inquiridos). Segundo os informantes, a relevância desta abordagem permite compreender melhor a realidade sociolinguística de Angola e dos alunos, especialmente, no contexto de ensino-aprendizagem do Português, fornecendo uma nova visão para um tratamento linguístico diferente do tradicional e distante do que se tem chamado de preconceito linguístico.

Tabela 10: Nível de conhecimento sobre as concepções de linguagem

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	12	32%
Não	18	47%
Sem resposta	8	21%
Total	38	100%

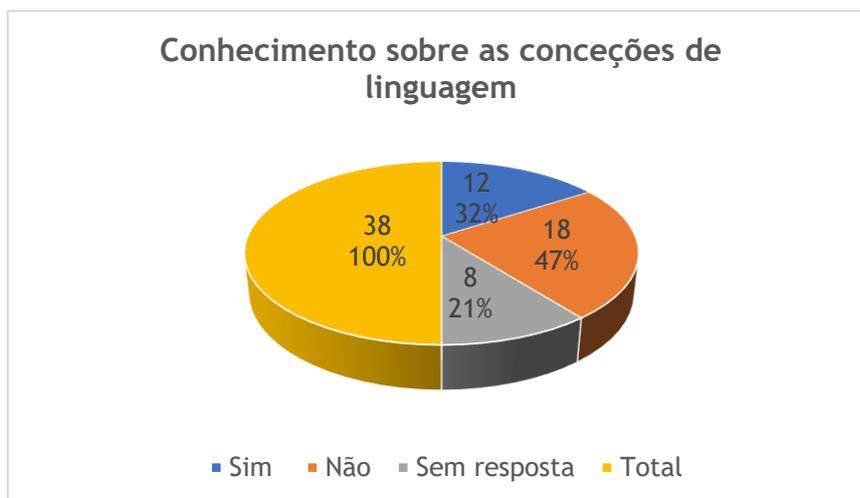


Gráfico 10: Conhecimento sobre as concepções de linguagem

Com base nos dados da tabela 10 e o seu respetivo gráfico, constatamos que a maioria do nosso público alvo não conhece as concepções de linguagem que refletem o ensino de uma determinada língua, isto considerando que 18 deles (47%) responderam que não e 8 (21%) simplesmente não responderam, ao passo que apenas 12 dos informantes (32%) responderam que conhecem. Ainda assim, a minoria que respondeu que conhece revelou alguma falta de conhecimento explícito sobre esta abordagem, uma vez que não justificou qual delas garante um ensino efetivo do Português ou de língua.

Assim, constata-se que o referido quadro traduz a necessidade de reflexão e/ou reformulação do modelo ou plano curricular fornecido pelos Institutos Superiores de Formação de Professores, tendo em atenção a área de Linguística/Português, enquanto responsável pela formação e preparação de professores de Língua Portuguesa.

Tabela 11: Consideração da gramática como o principal instrumento de ensino da Língua Portuguesa

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	33	87%
Não	5	13%
Total	38	100%

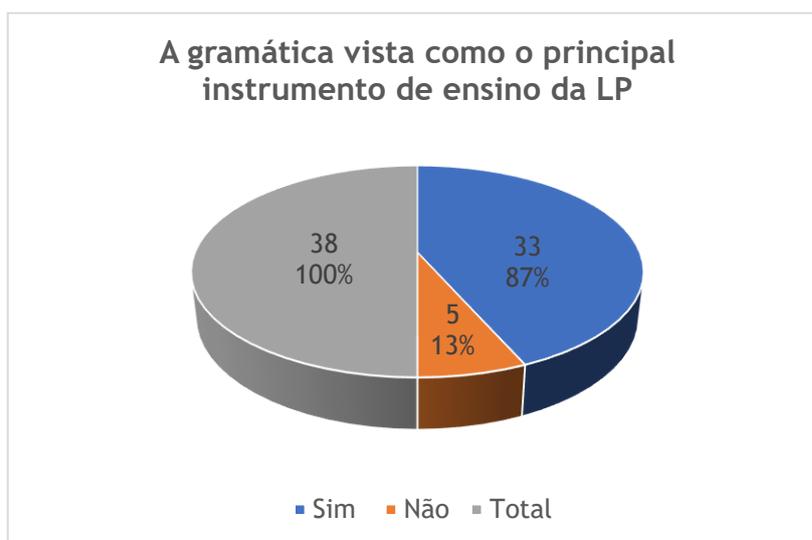


Gráfico 11: Consideração da gramática como o principal instrumento de ensino da Língua Portuguesa

Ao observarmos os resultados da tabela 11 e o seu respetivo gráfico que se apresentam acima, verificamos que a maior parte dos nossos inquiridos (87%) considera a gramática como o principal instrumento no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o que pode justificar o desconhecimento sobre as conceções da linguagem e, conseqüentemente, que conceção deve ser adotada para um ensino efetivo do Português em Angola. Nesta sequência, a maioria referida justifica que o ensino do Português é fundamentado na gramática e, por sua vez, é a gramática que permite ensinar as regras da língua, o padrão, o que pressupõe que ensinar a língua é ensinar a gramática (modelo tradicional que concebe a linguagem como instrumento de comunicação).

Deste modo, percebemos ainda estar patente uma visão tradicional do ensino do Português, visto que 33 dos nossos informantes pensam que é a gramática que garante o ensino-aprendizagem de uma dada língua, que o ensino de língua é a aula de gramática e que com ela se desenvolve as competências comunicativa e linguística. Ora, esta apreciação não retira a validade da gramática no ensino de língua, porém, ela não deve ser vista como o principal instrumento de ensino-aprendizagem, mas sim um recurso, um elemento auxiliar ao lado da conceção de linguagem como um processo de interação e comunicação, sendo a conceção mais adequada para o ensino de língua, na medida em que a mesma envolve os aprendentes ou falantes numa efetiva realização da linguagem, enquanto faculdade humana.

Com efeito, dos dados obtidos, apenas 5 informantes (13%) não privilegiam a gramática como sendo o principal instrumento no processo de ensino-aprendizagem do Português, todavia, não fundamentaram a opção tomada nesta questão, o que revela a falta de conhecimento sobre esta abordagem.

Tabela 12: Nível de conhecimento sobre fenómenos linguísticos que explicam os enunciados apresentados em F1 e F2

Informação	Frequência	Percentagem
Resposta dada	32	84%
Resposta não dada	6	16%
Total	38	100%

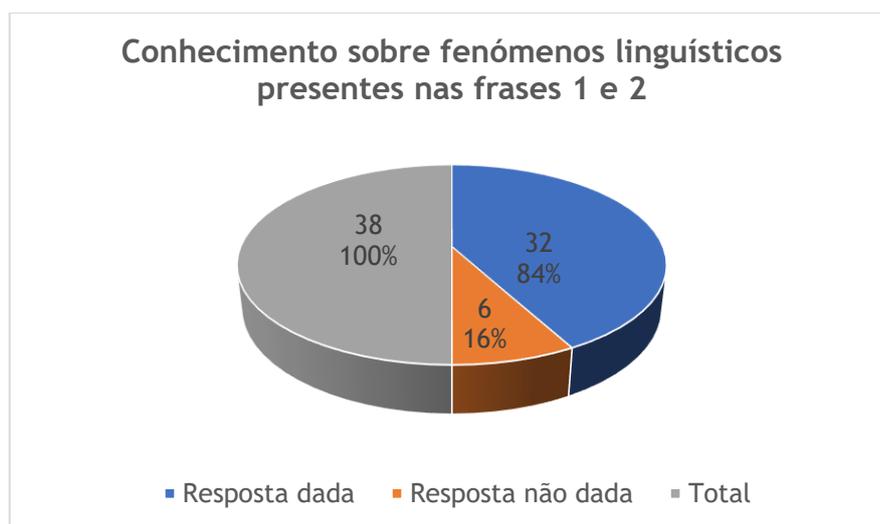


Gráfico 12: Conhecimento sobre fenómenos linguísticos presentes nas frases 1 e 2

Perante a leitura da tabela 12 e o seu respetivo gráfico, podemos observar que grande parte do nosso público alvo, correspondente a 32 informantes (84%), respondeu à questão colocada, contrariamente a 16% (6 informantes) que não respondeu. Face a estas constatações e perante os enunciados apresentados em F1 e F2, verifica-se que parte do grupo que respondeu considera estar presente o fenómeno de interferência das línguas maternas de Angola no Português, ao passo que metade do mesmo grupo considera haver erros na colocação dos elementos da frase ou oração, sem, no entanto, fazer referência ao tipo concreto de fenómeno em causa. Contudo, apesar de algumas respostas estarem próximas da questão formulada, de modo geral, a interpretação do conteúdo das respostas, do grupo representativo no gráfico e tabela, em função da análise feita, é reveladora de não haver um conhecimento manifesto sobre a abordagem dos fenómenos de interferência linguística e de contacto de língua e, especificamente, em Línguas Bantu, enquanto disciplina ou unidade curricular do Curso de Linguística/Português.

Quanto aos informantes que não responderam, presume-se terem tido receio em responder, bem como revelam a ausência de domínio sobre a questão formulada no inquérito, o que pode traduzir alguma insuficiência curricular, daí a necessidade de se refletir em prol do futuro do ensino do Português em Angola.

Tabela 13: Conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	27	71%
Não	11	29%
Total	38	100%

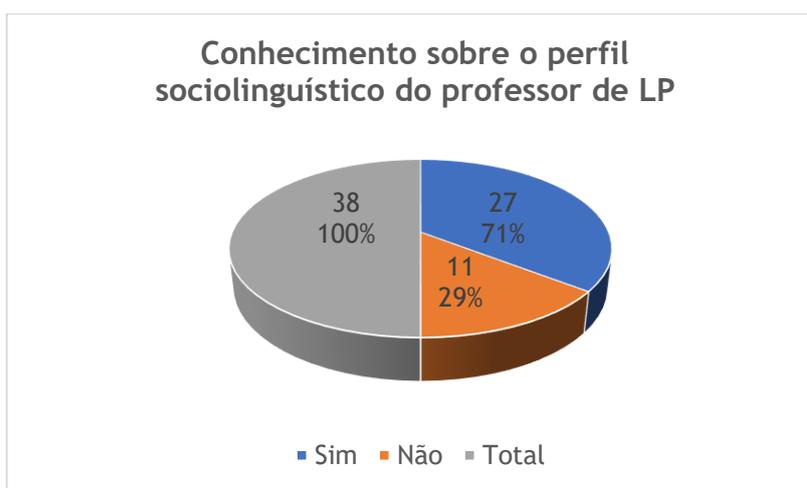


Gráfico 13: Conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa

Como se pode verificar na tabela 13 e no seu respetivo gráfico, a maior parte dos nossos informantes, correspondendo a 71% (27 informantes), respondeu que tem conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa, ao passo que 29% (11 informantes) respondeu que nunca ouviu falar. Todavia, do ponto de vista de correspondência de informação, os resultados que obtivemos do grupo que representa a maior percentagem, quanto à questão formulada, mostram-nos haver alguma discrepância entre a opção selecionada (o sim) e a justificação da referida preferência, fazendo com que os resultados neste ponto sejam questionáveis, pelo facto de dar a entender uma certa tendência que centraliza o professor no processo de ensino-aprendizagem, em que a aula é fundada na exposição. Esta discordância manifesta-se na medida em que as respostas dadas acabam por nos revelar um conhecimento parco e implícito sobre a abordagem do perfil sociolinguístico do professor de línguas, bem como um certo desconhecimento a nível dos pressupostos sociolinguísticos e linguísticos para o ensino do Português.

Sendo assim, tendo em conta as respostas fornecidas pelos nossos informantes, os dados que se apresentam não nos asseguram um real conhecimento sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa por parte do grupo representativo que se pode observar no gráfico e na tabela, visto que ao fundamentarem o sim escolhido, no que se pede em 16.1, a

maioria referida apenas mencionou que o professor de Língua Portuguesa deve possuir conhecimento sobre a variação linguística e ter o domínio da gramática, para ensinar as regras da língua aos alunos, conforme muitos responderam em relação à pergunta número 14. Nós entendemos que o ensino de língua deve proporcionar as possibilidades de interação comunicativa entre os falantes, e não centralizar o professor no processo, preocupando-se a ensinar regras gramaticais, privilegiando o método expositivo. Precisamos saber que a língua é um fenómeno social e de interação.

Em gesto concludente, a análise de todos os resultados conseguidos, em torno das respostas dadas às questões expostas, permitiu-nos perceber a existência da necessidade de se refletir sobre a abordagem sociolinguística e o ensino de línguas no seio de profissionais, de estudantes e de futuros professores de Língua Portuguesa, numa visão em que se possa abrir caminhos capazes de possibilitar o progresso e mudança de paradigma, face aos tempos atuais e fundamentado na própria realidade social, bem como nacional. Demais, outro espectro relevante e capaz de contribuir para a melhoria do processo de ensino, bem como para o entendimento de diversos fatores e fenómenos linguísticos, necessariamente, passa pela perceção da seguinte distinção: i) que a gramática valoriza a estrutura da língua e questões normativas, ii) enquanto a Linguística conexa a Sociolinguística valoriza as variedades e mudanças que se operam na esfera da língua.

Nesta sequência, após a análise dos resultados, percebemos que os nossos inqueridos possuem as noções fundamentais requeridas, pressupondo que o plano curricular oferecido pelo ISCED, no que concerne à formação de professores de língua, não está bastante distanciado do ideal, o que não lhe retira a necessidade de reflexão, avaliação e a devida adequação, de acordo com a realidade atual. Não obstante ao que foi dito, a forma como os referidos informantes responderam a determinadas questões, a falta de justificação às opções adotadas, e.g., faz revelar um conhecimento parco e uma certa despreparação cuja origem não nos ocupamos neste trabalho, mas podemos dizer que pode (poderá) ter implicações no desempenho das suas funções, no «sucesso»<sup>34</sup> ou insucesso da formação que recebem e, posteriormente, no «sucesso» ou insucesso dos alunos.

Relativamente à questão do insucesso escolar em Português e a reflexão e/ou reformulação em torno dos planos curriculares de que fizemos referência no primeiro capítulo, consideramos ser interessante e esclarecedor mencionarmos os dados que revelam a perceção deste fenómeno e outras preocupações concernentes ao assunto no seio de académicos angolanos de longa data, fazendo recurso a uma recolha conseguida por meio do programa para

---

<sup>34</sup> Colamos a palavra entre aspas pelo facto de o quadro observado oferecer mínimas garantias de sucesso. Mostramo-nos despidos de pessimismo e sem qualquer juízo de valor, apenas pela apreciação crítica realizada.

a cadeira de Técnicas de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (cadeira anual do 1º ano de Linguística/Português) do ISCED-HUÍLA, elaborado pelo ilustre Professor Agnelo Carrasco, que é, também, regente de várias cadeiras específicas do Curso. Prosseguindo, no referido documento podemos constatar a iniciativa da UAN (Universidade Agostinho Neto), através da sua pró-Reitoria para a Reforma Universitária, que havia determinado que 2004/2005 seria o ano inicial de implementação de novos currícula. O referido programa reporta-nos que aquela implementação tinha sido precedida de uma revisão dos planos de estudo que vigoravam naquela altura, enfatizando que no caso do Curso de Linguística/Português se manteve o plano em vigor, com apenas algumas adaptações pontuais, mas que tinha sido, na prática, intocado desde o início da abertura do Curso, em 1986 (?), decorridos quase 19 anos.

Na mesma senda, esse programa faz-nos saber que no conjunto das (curtas) reflexões gerais que se fizeram (e) no decurso daquela revisão e, especificamente, no âmbito da reforma e atualização do Curso já mencionado, uma das linhas de reflexão incidiu sobre a quantidade e qualidade dos conhecimentos em Língua Portuguesa trazidos pelos candidatos ao exame de acesso, abrangendo aqueles que, depois da avaliação dos conhecimentos, ingressam no 1º ano. Assim sendo, das reflexões feitas, as grandes conclusões foram as seguintes: a) acentuada pobreza vocabular; b) desconhecimento das estruturas básicas e dos mecanismos de funcionamento da língua; c) débil capacidade de interpretação e de apreciação crítica de textos; d) flagrantes insuficiências de compreensão do texto escrito e de produção escrita com qualidade; e) desconhecimento das técnicas de redação de diferentes tipos de textos.

Com efeito, os problemas que se vivem não se esgotam na implementação de novos currícula, é necessário que a sua aplicação prática seja uma realidade, assim como a sua submissão a posterior avaliação dos resultados, ficando aberta a possibilidade de se incluir casuais ajustes e/ou correções, tendo em conta a dinâmica do contexto social. No entanto, por razões de delimitação que traçamos na apresentação do programa acima referenciado, sugerimos a consulta do mesmo nos anexos, para se ter uma informação completa sobre o funcionamento desta unidade curricular ou cadeira, podendo contemplar as finalidades, objetivos, estratégias, avaliação, conteúdos e distribuição da carga horária por unidades.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho permitiu-nos concluir que a área de pesquisa sociolinguística representa o arcabouço para o progresso dos estudos linguísticos, na medida em que a observação dos fenómenos que se operam a nível da linguagem tem como ponto de partida a sociedade, sendo nela que, verdadeiramente, a língua cumpre a sua função. Ademais, esta área do saber tem trazido importantes contribuições para o âmbito do ensino da língua, o que nos faz perceber que o estudo sobre o ensino da língua materna deve ser suficientemente desenvolvido em Angola, num esforço que envolva os investigadores, professores, o Estado e a sociedade, considerando que a língua é um património cultural, um bem coletivo transnacional.

Contudo, no domínio da atividade docente, o professor tem de saber que a aula de língua é o espaço apropriado para a aquisição de conhecimentos, de representação de conceitos, de comunicação de saberes, de construção e compreensão de enunciados, de consciencialização linguística e de representações metalinguísticas. Demais, o ensino de língua tem de privilegiar o desenvolvimento de práticas de leitura, que se configura como uma das responsáveis nas relações sociais entre os indivíduos, possibilitando o seu acesso na sociedade e no mercado de trabalho, bem como promover uma reflexão voltada para as diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico.

Ao olharmos para a situação linguística de Angola, dada a sua complexidade, pensamos ser urgente a abertura de discussões que respondam aos vários problemas atinentes aos aspetos etnolinguísticos, sociolinguísticos e outros que, do ponto de vista de unidade nacional, estão mais ligados ao uso da língua portuguesa pelos cidadãos, na medida em que há neste espaço alguns angolanos que não se servem de maneira efetiva ao Português, ou seja, não beneficiam da utilidade da língua portuguesa. Com efeito, para que o estado angolano se assumira como uma Nação, efetivamente, será necessário que os decisores políticos repensem numa política linguística de consolidação nacional e que satisfaça as aspirações e interesses do povo angolano, uma vez que a língua representa, primordialmente, um dos elementos caracterizadores de uma Nação. Isto quer dizer que sem a garantia de uma situação linguística saudável numa determinada sociedade não haverá Nação, por quanto entendemos Nação como o conjunto de indivíduos historicamente ligados pela mesma língua, a mesma cultura e por tradições, interesses e aspirações comuns. A política linguística de que fazemos referência deveria ser refletida de acordo com os vários trabalhos dos pesquisadores angolanos que versam sobre a questão da língua, a Linguística (o caso angolano e africano), a Sociolinguística, a Antropologia, a Psicolinguística, a Sociologia e a História dos povos de Angola e de África no

geral, cooperando com outros investigadores estrangeiros ou internacionais que se dedicam ao trabalho linguístico.

No que concerne a língua materna, é de realçar a preponderância de se manter um vínculo positivo e significativo às origens familiares, mesmo que isto implique mais trabalho, levantando novos desafios em torno da didática e da pedagogia e reconhecendo a LM como vantagem ou recurso cognitivo, elevando os níveis de ensino-aprendizagem do Português, uma vez que os avanços científicos e tecnológicos, o desenvolvimento económico, a globalização, o âmbito da cooperação bilateral entre os vários países e os membros de diversas organizações internacionais, os *media* e a escolarização entre outras necessidades não deixam de exigir uma aprendizagem e utilização da língua portuguesa efetiva. Do mesmo modo, também, associamos as línguas estrangeiras como o inglês e o francês, a título de exemplo.

O professor de língua deve ter uma preparação que lhe permita conviver e compreender a diversidade cultural, na medida em que pensamos que uma das razões do fracasso escolar reside no facto de alguns profissionais tratarem os alunos com o que podemos chamar de discriminação a diversidade cultural, o que faz com que se pense que a causa do fracasso escolar é a própria escola, transformando, desta maneira, diferenças em deficiências. Nesta perspetiva, é preciso saber que diferença não é deficiência, e que as diferenças culturais têm de ser respeitadas e compreendidas. Relevante também é perceber que todas as línguas são adequadas às necessidades e às características da cultura a que servem e que, igualmente, todas são válidas como instrumentos de comunicação social. Sendo assim, não existe uma língua ou variedade linguística superior ou inferior a outra, na verdade, o que existe são diferenças geográficas e sociais que provocam diferenças linguísticas, originando os dialetos regionais e as variedades sociais.

Tendo em conta a realidade angolana, percebemos, também, que se o professor de língua não estiver dotado de conhecimento sobre o ensino do Português como língua segunda (PLS/PLNM), sem, todavia, desconsiderar outras categorias sociolinguísticas ser-se-á difícil e/ou menos produtivo desenvolver a atividade docente no contexto social em causa, podendo limitá-lo o conhecimento sobre o quadro de perfil que um professor deve reunir para que possa contribuir de forma eficaz no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, enquanto língua de partilha de saberes, de comunicação e de transmissão da cultura, não apenas cultura angolana ou africana, mas **Cultura** no sentido da multiculturalidade.

O valor da dimensão social e seus fatores no processo de ensino-aprendizagem de línguas são elementos fundamentais a termos em conta no domínio da planificação da atividade docente, bem como no da elaboração e implementação de planos curriculares. Na verdade,

estes elementos entrelaçam-se, visto que o ensino de língua ocorre em sociedade, assim como acontece com quaisquer outros saberes.

Sumamente, consideramos que a Sociolinguística regula o ensino-aprendizagem do Português, esta menção é fácil de entender e faz todo o sentido, sobretudo, quando percebemos que a Sociolinguística é a ciência que estuda o funcionamento da língua na sociedade, pois a sua inexistência implicaria enormes dificuldades no que tange ao entendimento dos vários fenómenos linguísticos, da variação e mudanças que ocorrem na língua e, de modo geral, o conhecimento e/ou compreensão que possuímos acerca do funcionamento da comunicação entre os homens de distintas realidades socioculturais e linguísticas não nos seria explícita e possível. Neste sentido, esta área do saber assume-se como o arcabouço dos estudos de dimensão linguística, que buscam proceder a descrição e perceber os fenómenos decorrentes da língua em determinada sociedade, assim como serve de maneira especial no campo didático-pedagógico, enquanto ferramenta fundamental, garantido um ensino de língua adequado.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- ADRIANO, P. (2014), *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola - Divergências em relação à Norma Europeia*, Diss., Évora, Universidade de Évora.
- AGUALUSA, J. (2011), *O Lugar do Morto*, Edições tinta-da-china, Lisboa.
- AITCHISON, J. (1978), *Introdução aos estudos linguísticos*, Lisboa, Editora Europa-América.
- ALVES, C. (2010), *O Insucesso Escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. Diss., Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- AMOR, E. (1993), *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Porto, Texto Editora.
- AMORIM, C., SOUSA, C. (2015), *Gramática da Língua Portuguesa*, Porto, Areal editores.
- ARRUDA, L. (2012), *Gramática de Português Língua Não Materna*, Porto Editora, Portugal.
- CAMARA, J. (1989), *Princípios de Linguística Geral*, Rio de Janeiro. Editora Padrão.
- CAMBUTA, J. (2014), *A Formação de Verbos no Português de Angola (Para um estudo comparativo entre o Português Europeu e o Português de Angola)*, Diss., Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- CAMILLO, L. (2007), *Projeto Folhas: Análise de Materiais Didáticos Escritos por Professores da Rede Pública do Paraná*, Diss., Londrina, Universidade Estadual de Londrina.
- CANDÉ, F. (2008), *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Diss., Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- CARRASCO, A. (2016), *Programa para a cadeira de Técnicas de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, 1º ano de Linguística/Português. ISCED-HUÍLA.
- CARVALHO, J. et al, (2000), *As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: Uma caracterização*, Lisboa, Editora Instituto de Inovação Educacional.
- CASTRO, I. (2006), *Introdução à História do Português*, Lisboa. Edições Colibri.
- CHOMSKY, N. (2017), *Otimismo e não Desespero*, editora Elsinore, Portugal.
- COSTA, T. (2013), *Os Empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola, (Um Estudo Lexicológico da Variante Angolana)*, Golfe I, Angola.
- CRISTAL, D. (1988), *Dicionário de Linguística e Fonética*, Rio de Janeiro.
- CRUZ, E. (2013), *As Políticas de Divulgação e Internacionalização da Língua Portuguesa - O Exemplo do Mercosul*, Diss., Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- CUNHA, C. (1981), *Língua, Nação, Alienação*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CUNHA, C., CINTRA, L. (2010), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: João Sá da Costa.
- DIAS, H. (2008), *Português Europeu Língua Não Materna a Distância: (Per) Cursos de Iniciação baseados em tarefas*, Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- DUARTE, I. (2000), *Língua Portuguesa, Instrumentos de análise*. Universidade Aberta, Lisboa.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. (1972), *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Paris.

- DUNDÃO, S. (2014), *Conflito Armado e Construção do Estado: Uma Comparação entre Angola, Moçambique e Guiné-Bissau*, Diss., Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- ECO, U. (1996), *A procura da Língua Perfeita*, Lisboa, Editora Presença.
- ELIA, S. (1987), *Sociolinguística*, Rio de Janeiro, Editora Padrão.
- ENDERS, A. (1994), *História da África Lusófona*, Lisboa, Editorial Inquérito.
- ENDRUSCHAT, A. e SCHMIDT-RADEFELDT, J. (2015), *Introdução Básica à Linguística do Português*, Lisboa, Edições Colibri.
- EUFRÁSIO, D. (2013), *O Ensino de Língua Portuguesa e sua Configuração Disciplinar em Dissertações de Mestrado*, Diss., São Paulo, Universidade de São Paulo.
- FABRE, Christian Baylon Paul. (1979), *Iniciação à Linguística*, Coimbra. Tradução de Telmo Verdelho.
- FERNANDEZ, F. (2009), *Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Editora Ariel.
- FIGUEIREDO *et al.*, (2016), *Construções Identitárias de Professores de Línguas*, São Paulo. Pontes Editores.
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983), *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra.
- GALVÃO, C. (2014), *Ensino do Português como segunda língua: A Perspetiva dos Professores do 1º CEB*, Diss., Coimbra, Instituto Superior de Coimbra.
- GARMADI, J. (1983), *Introdução à sociolinguística*, Lisboa, Editora Dom Quixote.
- GASPAR, L., OSÓRIO, P., PEREIRA, R. (2012), *A LÍNGUA PORTUGUESA e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012.
- GLEASON, H. (1978), *Introdução à linguística descritiva*, Lisboa, Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- LABOV, W. (2008), *Padrões Sociolinguísticos*, São Paulo, Parábola Editorial.
- LUCCHESI, D. (1998), *Sistema, Mudança e Linguagem*, Lisboa, Edições Colibri.
- MAHMOUDIAN, M. (1982), *A Linguística Hoje*, Paris, Edições 70.
- MARQUES, I. (1983), *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*, in Congresso sobre a Situação Atual da Língua Portuguesa no Mundo. Lisboa.
- MATEUS, M. (2014), *A Língua Portuguesa, Teoria, Aplicação e Investigação*, Lisboa, Fernão Mão de Ferro.
- MATEUS, M. *et al.* (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- MINGAS, A. (2000), *Interferências do Kimbundu no Português falado em Lwanda*, Porto, Editores, S.A.
- NHONGO, N. (2009), *A habilidade escrita dos alunos no Programa de Educação Bilingue no Ensino Básico em Moçambique*, Diss., Lisboa, Universidade de Lisboa.
- NUNES, R. (2010), *Trabalho Cooperativo e a Aprendizagem do Português Língua não Materna*, Lisboa.

- OSÓRIO, P. (2002), *Reflexões Metalinguísticas sobre a Sintaxe do Português e a Dimensão Histórica de Fenómenos Sintáticos do Português Arcaico Médio*, Tese, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- PADILLA, M. (1993), *La Enseñanza del Español como Segunda Lengua en un Grupo de Refugiados Bosnios*, in Simposio “Didáctica de Lenguas y Culturas”, Universidade da Coruña.
- PANZO, J. (2014), *As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: Linhas de Atuação. Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola*, Tese, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- PEREIRA, A. (1979), *A Língua Portuguesa em Perigo*, Lisboa, Fundação Oliveira Martins.
- PEREIRA, A. (2008), *Os livros, as livrarias e as escolas na formação de Portugal*, in Atas das PERES, J., MÓIA, T. (2003), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editora Caminho.
- PEREIRA, A. e SARDINHA, M. (2008) Coord., *Atas das Bibliotecas e Literacia: Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira*. Castelo Branco e Castilla y León, UBI, Covilhã.
- PUBLICAÇÕES DOM QUIXOT (1995), *Curso de linguística Geral*, Lisboa, Editora Dom Quixote.
- QUELHAS, A. (2008), *Hábitos de leitura*, in Atas das Bibliotecas e Literacia, Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira: Castelo Branco e Castilla y León, UBI, Covilhã.
- RODRIGUES, M. (2012), *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo. Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de Professores do 1º Nível*, Tese, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- SAPIR, E. (1969), *A linguagem: Introdução ao Estudo da fala*, Tradução de J. Mattoso Camara Jr. Editora Perspectiva, Brasil.
- SARDINHA, M. (2005), *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*, Tese, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- SARDINHA, M. (2008), *A leitura e a construção da identidade*, in Atas das Bibliotecas e Literacia, Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira: Castelo Branco e Castilla y León, UBI, Covilhã.
- SEQUEIRA, M. (2000), *Formar leitores: o caminho da biblioteca escolar*, Lisboa, Editora Instituto de Inovação Educacional.
- SIM SIM, I. et al., (1997), *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa.
- SOUSA, Gonçalo de Vasconcelos e. (1998), *Metodologia da Investigação, Redação e Apresentação de Trabalhos Científicos*, Porto, Livraria Civilização Editora.
- UNDOLO, M. (2014), *CARACTERIZAÇÃO DA NORMA DO PORTUGUÊS EM ANGOLA*, Diss., Évora, Universidade de Évora.
- VOGT, C. (1989), *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo, Editora Hucitec.
- ZAU, D. (2011), *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*, Tese, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

## WEBGRAFIA

ANGOLABELA, 2008.

<http://www.angolabelazebelo.com/2008/12/provincia-da-huila/> (acesso a 03.05.2018).

BAGNO, M. (2016), “O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro”,  
Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 19-31.

[https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm\\_source=o-impacto-das-linguas-bantas-no-portugues-brasileiro](https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=o-impacto-das-linguas-bantas-no-portugues-brasileiro) (acesso a 04.04.2018).

BARBOSA, T. (2013), *Língua guajajara: um estudo sobre a interferência e empréstimos da língua portuguesa*, Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_862.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_862.pdf)  
(acesso a 03.02.2018).

BASTOS, C. (2009), *MARIA ÍNDIA, OU A FRONTEIRA DA COLONIZAÇÃO: TRABALHO, MIGRAÇÃO E POLÍTICA NO PLANALTO SUL DE ANGOLA*, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 51-74.

<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n31/a03v1531.pdf> (acesso a 04.05.2018).

BECHRA, E. (2009), “Machado de Assis e o seu Ideário de Língua Portuguesa”, *Boletim da AGLP* 2: 21-30.

<https://academiagallega.org/normas-de-regime-interno/1339-boletim-da-aglp-n-2-2009.html>  
(02.02.2018).

CAMILLO, L. (2007), *Conceção de Linguagem e Ensino Gramatical: A Visão do Professor*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina.

[https://www.google.pt/search?rlz=1C1CHZL\\_ptPTPT768&q=A+linguagem+segundo+Geraldi+pd](https://www.google.pt/search?rlz=1C1CHZL_ptPTPT768&q=A+linguagem+segundo+Geraldi+pd)  
(acesso a 25.03.2018).

CHIMBUTANE, F. (1991), *Línguas Bantu ou Línguas Bantas?*, In GAZETA de Artes e Letras, coord. Daniel da Costa.

[http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Perguntugues\\_%20Linguas\\_bantu\\_bantas.pdf](http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Perguntugues_%20Linguas_bantu_bantas.pdf)  
(acesso a 30.04.2018).

CPLP, *Língua Portuguesa e Cultura*, 2011.

<https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4211&PID=10035&M=NewsV2&Action=1&NewsId=1778&currentPage=24>. (acesso a 04.04.2018).

FANTI, M. di. (2003), “A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos”, *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos - UFJF* 7.1-2: 95-111.

<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf> (acesso a 06.02.2018).

- GONÇALVES, P. (2012), “Contacto de línguas em Moçambique: algumas reflexões sobre o papel das línguas bantu na formação de um novo léxico do português”, Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 401-406.  
<http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-29.pdf> (acesso a 12.03.2018).
- GONÇALVES, P. (2015), “Aspetos Morfossintáticos da Gramática do Português de Moçambique: a Concordância Nominal e Verbal” Cuadernos de la Alfal nº7, 9-16  
[http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07\\_cuaderno\\_002.pdf](http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07_cuaderno_002.pdf) (acesso a 12.03.2018).
- GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA, Perfil da Província, 2015.  
<http://www.huila.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx> (acesso a 10.04.2018).
- HUÍLA-ANGOLA, Mapa da Província da Huíla, 2015.  
<https://www.pinterest.pt/pin/400961173052540752/> (acesso a 04.04.2018).
- INSTITUTO DE GEODESIA E CARTOGRAFIA DE ANGOLA, *Mapa Etnolinguístico de Angola* (adaptado), *apud* Fernandes, J.; Ntondo, Z. (2002:57). *Angola: Povos e Línguas*, Luanda: Editorial Nzila.  
[http://www.triplov.com/letras/americo\\_correia\\_oliveira/literatura\\_angolana/anexo3.htm](http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo3.htm) (acesso a 20.03.2018)
- INVERNO, L. (2005), *A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal*. Madrid/Frankfurt, Ibero-americana/Editorial Vervuert.  
<http://www.docdatabase.net/more-a-transi231227o-de-angola-para-o-portugu234s-vern225culo-estudo-1120797.html> (acesso a 13.05.2017).
- JORNAL PÚBLICO, *Língua Portuguesa*, 2013.  
<https://www.publico.pt/2013/10/28/culturaipsilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559> (acesso a 02.05.2018).
- LEIRIA, I. (2007), “Português em África / Português de África?” In *Atti del convegno da Roma all’Oceano - La lingua portoghese nel mondo* 30.03.07. Roma: La Nuova Frontiere.  
[http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ROMA\\_Portugues\\_de\\_Africa.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ROMA_Portugues_de_Africa.pdf) (10.03.2018).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014), *Educação para Todos*, Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos. Luanda.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf> (acesso a 27.11.2017).
- OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA FRANCESA, *A implementação do nas organizações internacionais: Colocar em prática a diversidade linguística*, Éditions Nathan, Paris, 2013.  
<https://www.francophonie.org/IMG/pdf/portugais.pdf> (acesso a 04.04.2018).
- OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, *Dados Estatísticos*, 2017.  
<http://observalinguaportuguesa.org/category/dados-estatisticos/> (04.04.2018).
- OLIVEIRA, A. (2006): *O Livro das Adivinhas Angolanas*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.

- OLIVEIRA, A. (2013), *AS PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS DA LINGUÍSTICA E OS ESTUDOS GRAMATICAIS*, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.17 - 2º Semestre - ISSN 1807-5193.  
[http://www.letramagna.com/17\\_1.pdf](http://www.letramagna.com/17_1.pdf) (acesso a 17.06.2018).
- PERDIGÃO, R. (2009), “Contacto entre línguas, a cultura crioula/ cabo-verdiana na escrita em Português”, ESE de Paula Frassinetti Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14.  
[https://www.researchgate.net/publication/276457999\\_Contacto\\_entre\\_linguas\\_a\\_cultura\\_crioula\\_caboverdiana\\_na\\_escrita\\_em\\_Portugues](https://www.researchgate.net/publication/276457999_Contacto_entre_linguas_a_cultura_crioula_caboverdiana_na_escrita_em_Portugues) (acesso a 14.02.2018).
- PEREIRA, A. (2010), *A (Longa) História da Desigualdade na África do Sul*, Mal-estar na Cultura / Promoção: Departamento de Difusão Cultural - PROEXT-UFRGS/ Pós-Graduação em Filosofia - IFCH - UFRGS.  
<http://www.ufrgs.br/difusaocultural/adminmalestar/documentos/arquivo/AfricaDoSulDanileviczPereira.pdf> (acesso a 04.05.2018).
- SOUZA, F. (2014), *TEORIAS LINGUÍSTICAS E SUAS CONCEÇÕES DE GRAMÁTICA: ALCANCES E LIMITES*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 6, N. 1.  
<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/vol%206%20n%201%202014%20-%20artigo%203.pdf> (acesso a 17.06.2018).
- SILVA, I. (2014), *Sociolinguística Variacionista, Ensino de Línguas Estrangeiras e Avaliação de Livros Didáticos*, Bragança, Número 6, p. 93-104. julho-dezembro/2014. ISSN-2358-0526.  
[https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/11/06\\_izabelmariadasilva\\_artigo.pdf](https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/11/06_izabelmariadasilva_artigo.pdf) (acesso a 03.05.2018).
- SGARBI, M. e RONCÁLIA, F. (s/d), *SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: TEORIA E PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA*, UNIGRAN.  
[http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n10/edicao/vol10/artigos/14.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n10/edicao/vol10/artigos/14.pdf) (acesso a 03.05.2018).
- TUSSI, M., XIMENEZ, A. (2010), “Bilinguismo: características e relação com aspetos cognitivos”, *Anais da X Semana de Letras PUCRS*, 16  
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/> (acesso a 2018).
- WITTKÉ, C. (2012), *Perfil Contemporâneo do Professor de Língua: Um Pesquisador*. Revista travessias, v.6, n.1.  
<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6207/4870> (acesso a 21.04.2018)

# APÊNDICES

## APÊNDICE I



Universidade da Beira Interior  
Departamento de Letras  
Mestrado em Estudos Lusófonos

À Direção do Instituto Superior de Ciências de  
Educação da Huíla  
Lubango

### **Assunto:** Pedido de Autorização

Vimos pedir a colaboração da vossa instituição para a recolha de dados para uma investigação a ser realizada no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Lusófonos (Linguística).

A presente investigação tem como objetivo o estudo da Sociolinguística e o ensino do português em Angola. Para alcançarmos os objetivos desta investigação, é necessário procedermos à recolha de dados, tendo como base a aplicação de inquérito aos estudantes de Linguística/Português do ISCED-HUÍLA, 3º Ano, visto que no seio da turma, normalmente, há professores de Língua Portuguesa, a par de futuros professores.

A vossa colaboração é indispensável para o sucesso da presente investigação. Neste sentido, pedimos à instituição que nos auxilie na aquisição dos dados, garantindo aos estudantes o acesso no fornecimento dos dados. Os dados serão recolhidos por meio de questionários anónimos e não se destinam à avaliação dos informantes, mas sim à análise dos pressupostos linguísticos e sociolinguísticos implicados ao ensino do português da variedade angolana.

Na expectativa de uma resposta, desde já, agradecemos a disponibilidade de V. Exa.  
Com os melhores cumprimentos,  
João Martins

Covilhã, março de 2018

## APÊNDICE II

João Martins

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Universidade da Beira Interior  
Departamento de Letras  
Mestrado em Estudos Lusófonos

---

## PROJETO DE MESTRADO

### A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA CIDADE DO LUBANGO

INQUÉRITO EM TORNO DAS CONCEÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS E O ENSINO DO PORTUGUÊS,  
ENQUANTO CONTRIBUTO IMPRESCINDÍVEL PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO DO  
PORTUGUÊS EM ANGOLA

Autor: João Martins

Local de aplicação: Angola

Data: março/abril

## QUESTIONÁRIO

---

João Martins

O presente inquérito insere-se numa investigação de Mestrado a decorrer na Universidade da Beira Interior, Portugal. Pretendemos, na base do mesmo, adquirir informações em torno das conceções sociolinguísticas e o ensino do português, enquanto contributo imprescindível para um ensino-aprendizagem efetivo do português em Angola. Todos os dados fornecidos destinam-se exclusivamente para o fim proposto. Nesta perspetiva, não deixe de responder, pois as suas respostas são confidenciais e muito importantes quer para o bom desenrolar da investigação, quer para possibilitar o alcance dos objetivos pretendidos.

Muito obrigado!

#### PERFIL DO INQUIRIDO

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade:

19 a 25 anos  26 a 32 anos  33 a 39 anos  40 a 46 anos  Mais de 46  
anos

3. É professor de Língua Portuguesa?

Sim

Não

4. Qual é a classe que leciona?

5. Em que zona vive?

Urbana

Rural

Semiurbana

6. Província de nascimento: \_\_\_\_\_

7. Província de residência: \_\_\_\_\_

8. Qual é a sua categoria sociolinguística?

Monolingue

Bilingue

Plurilingue

9. Qual dos estatutos acha que o português possui em Angola?

LN

LO

LM

LS

LE

9.1. Em que estatuto acha que o português deveria ser ensinado? Justifique.

10. Já ouviu falar sobre o ensino do português como língua segunda?

Sim

Não

10.1. Por que meio ou circunstância ouviu?

11. Quantas línguas maternas de Angola domina?

---

João Martins

Nyaneka  Umbundu  Nganguela  kimbundu   
Kikongo  Helelo  Cokwe  Kwanyama

Outra

(por favor, mencione.) \_\_\_\_\_

12. Acha que a compreensão da temática sobre a variação linguística é relevante para o ensino do português?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

13. Conhece as conceções de linguagem que refletem o ensino de uma determinada língua?

Sim

Não

13.1. Qual delas garante um ensino efetivo do português?

---

14. Considera a gramática como um instrumento principal no ensino da língua portuguesa?

Sim

Não

Porquê?

---

15. Que fenómenos linguísticos estarão na base dos enunciados que se apresentam em F1 e F2?

---

F1 Ele deu as ovelhas no meu pai. F2 Eu lhe dei bananas.

16. Já ouviu falar sobre o perfil sociolinguístico do professor de Língua Portuguesa?

Sim

Não

16.1. Enumere os que conhece.

---

---

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### A LÍNGUA PORTUGUESA E O REGIME LINGUÍSTICO DE ALGUMAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

ORGANIZAÇÕES	LÍNGUAS OFICIAIS	LÍNGUAS DE TRABALHO
Assembleia-Geral das Nações Unidas Regulamento interno, art. 51.º (A/520/Rev.15).	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo Secretariado Geral: francês e inglês
Banco Mundial (BM)	Não precisado	Inglês Tradução: árabe, espanhol, francês, mandarim, português, russo
Comissão Económica para a África das Nações Unidas (CEA) Regulamento interno, art. 31.º-35.º (E/CN.14/111/Rev.8/Corr.2)	Inglês, árabe, francês	Inglês, árabe, francês
Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)	Inglês, francês, português	Inglês, francês, português
Tribunal Internacional de Justiça (CIJ) Estatuto de 1945, art. 39.º, nº1	Inglês, francês	Inglês, francês
Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (CNUCED) Regulamento interno, art. 69.º (TD/63/Rev.2) e art. 64.º (TD/B/740).	Alemão, inglês, árabe, chinês, espanhol, francês, russo	Secretariado: inglês, francês
Conselho de Segurança da ONU Regulamento interno, art. 41.º (S/96/Rev.7).	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo
Conselho Económico e Social das Nações Unidas (Ecosoc) Regulamento interno, art. 32.º (E/5715/Rev.2) e (E/5975/Rev.1) para as comissões técnicas.	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo	Inglês, espanhol, francês
Fundo Monetário Internacional (FMI) Normas e regulamento, art. C13.º	Não precisado	Inglês Tradução: alemão, árabe, chinês, espanhol francês, português, russo
Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos	Inglês, francês	Inglês, francês

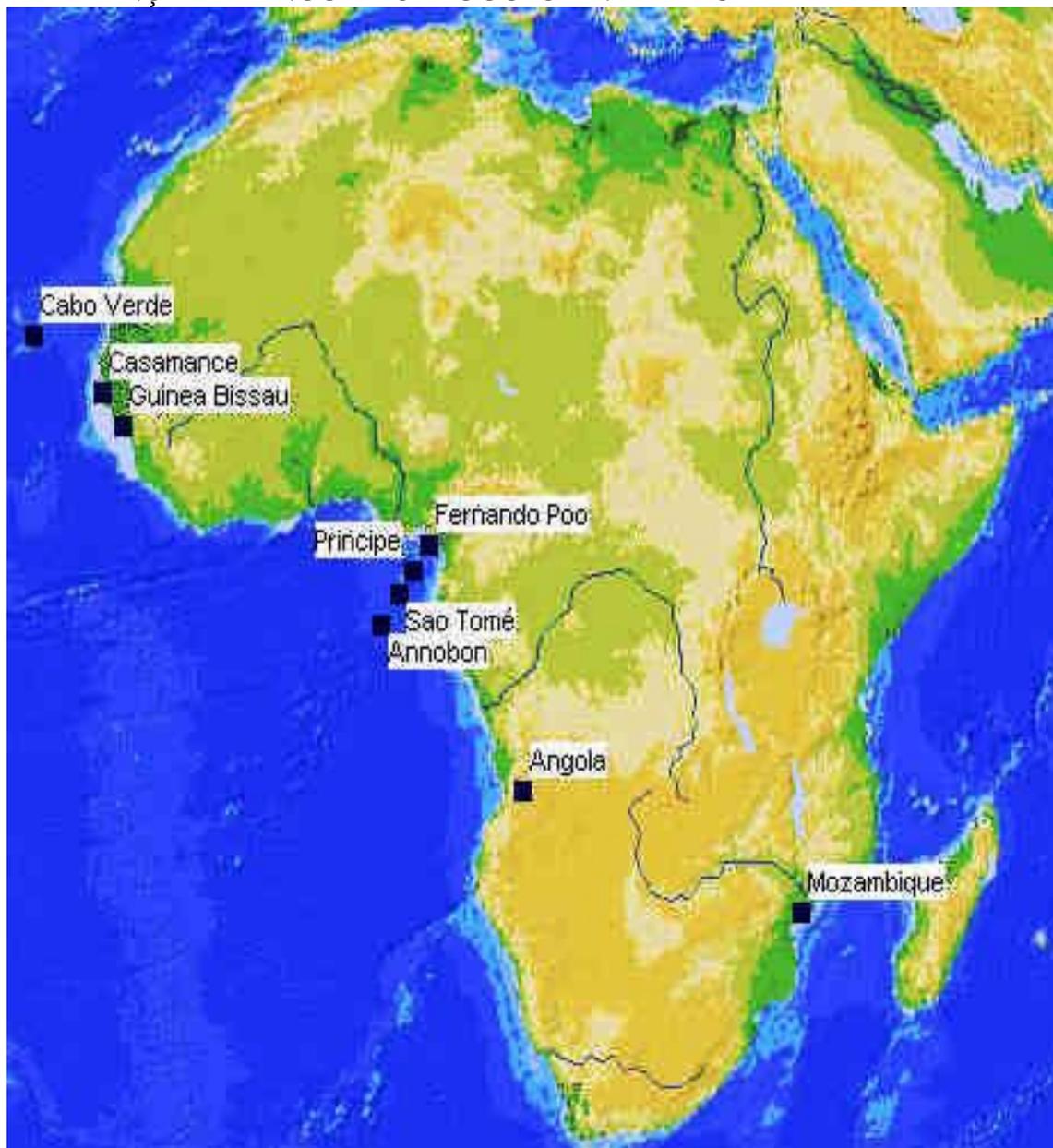
(OCDE) Convenção de 14 de dezembro de 1960.		
Organização da Aviação Civil Internacional (OACI) Regulamento interno da Conferência Geral, art. 64.º e 65.º e Regulamento interno do Conselho, art. 56.º	Inglês, árabe, chinês, espanhol, francês, russo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo
Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) Regulamento geral, art. XLVII.	Inglês, árabe, chinês, espanhol, francês	Inglês, árabe, chinês, espanhol, francês
Organização Internacional do Trabalho (OIT) Regulamento da Conferência Internacional do trabalho, art. 24.º e 58.º	Inglês, francês (conferências e comissões)	Inglês, espanhol, francês Tradução: alemão, árabe, chinês, russo
Organização Mundial do Comércio (OMC)	Inglês, espanhol, francês	Inglês, espanhol, francês
União Europeia (UE) CE, Regulamento interno, art. 1.º Tratado que institui a CE.	Alemão, inglês, búlgaro, dinamarquês, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romenos, eslovaco, esloveno, sueco, checo Na Comissão: alemão, inglês, francês	
Organização Mundial da Propriedade Institucional (OMPI) Art.6.º, nº2 e VII da convenção que institui a OMPI e a Ass.-Geral dos Estados-Membros.	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo
Organização Mundial de Saúde (OMS) Regulamento interno do Conselho Executivo, art. 22. AG e Conselho Executivo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo	Inglês, árabe, chinês, espanhol francês, russo
União Africana (UA), ato constitutivo, art. 25.º, Regulamento interno da Conferência, art. 14.º, Regulamento interno do Conselho Executivo, art. 15.º e Regulamento interno do Comité dos representantes permanentes, art. 10.º	Inglês, árabe, espanhol, francês, português, kiswahili e qualquer outra língua africana	Inglês, árabe, espanhol, francês, português
União Internacional das Telecomunicações (IUT)	Não precisado	Inglês, árabe, chinês, espanhol, francês, russo

Conferência plenipotenciária de Nice (1989) e Resoluções 103 e COM 6/1 das conferências de Mineápolis (2002) e Marraquexe (1998).		
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) Regulamento interno da Conferência Geral, art.50.º, 54.º e 55.º e regulamento interno do Conselho Executivo, art. 21.º	Conferência geral: inglês, árabe, chinês, espanhol, francês, hindi, italiano, português, russo	Conferência e Conselho executivo: inglês, árabe, chinês, espanhol, francês, russo Secretariado: inglês, francês

Fonte: Adaptação feita a partir do Observatório da Língua Francesa, 2013.  
<https://www.francophonie.org/IMG/pdf/portugais.pdf> (acesso a 02.04.2018).

## ANEXO II

### A HERANÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁFRICA



Comunidades de língua portuguesa em África nos dias de hoje, com a integração da Guiné Equatorial.

Autor: Marco Ramerini

Fonte: <https://www.colonialvoyage.com/pt-pt/a-heranca-da-lingua-portuguesa-na-africa/> (acesso a 04.04.2018).

### ANEXO III

## PROGRAMA DO CURSO DE LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS, 1º ANO DO ISCED- HUÍLA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
HUÍLA/LUBANGO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
REPARTIÇÃO DE INVESTIGAÇÃO E ENSINO DO PORTUGUÊS

PROGRAMA PARA A CADEIRA DE **TÉCNICAS DE  
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA** – 1º ANO DE  
LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS

LUBANGO, 2016

### 1) CARGA HORÁRIA

Semana	4 horas	2 aulas
Semestre	60 horas	30 aulas
Ano	120 horas	60 aulas

- Por hora entende-se aqui um período de 45 minutos e uma aula equivale a um período duplo, isto é, de 90 minutos.

### 2) DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Período	Horas/Aulas Teóricas	Horas/Aulas Práticas	Avaliações Sumativas
Semana	3 horas/1,5 aula	1 hora/0,5 aula	xxxxxxxx
Semestre	45 horas/22,5 aulas	15 horas/7,5 aulas	4 horas/2 aulas
Ano	90 horas/45 aulas	30 horas/15 aulas	8 horas/4 aulas

- As horas de avaliações sumativas serão deduzidas das horas das aulas práticas.
- Na verdade haverá aulas teóricas e aulas teórico-práticas. Estas consistirão na reserva dos segundos 45 minutos para consolidação ou verificação do conteúdo teórico desenvolvido nos primeiros 45 minutos, mediante a resolução de qualquer exercício de aplicação.

### 3) JUSTIFICAÇÃO DA CADEIRA

A UAN, através da sua pró-Reitoria para a Reforma Universitária, determinou que 2004/05 fosse o ano inicial de implementação de novos currícula.

Essa implementação foi precedida de uma revisão dos planos de estudo que até então vigoravam. No caso do curso de Linguística/Português, o plano em vigor mantinha-se, à parte algumas adaptações pontuais, praticamente intocado desde o início da abertura do curso, em 1986 (?).

No conjunto das (curtas) reflexões gerais que se fizeram (e) no decurso dessa revisão e, particularmente, no âmbito da reforma e actualização do curso de Linguística/Português, uma das linhas de reflexão incidiu sobre a quantidade e qualidade dos conhecimentos em português que trazem, quer os candidatos ao exame de acesso, quer os que, depois disso, entram no 1º ano.

As grandes conclusões a que se chegou foram:

- Acentuada pobreza vocabular;
- Desconhecimento das estruturas básicas e dos mecanismos de funcionamento da língua;
- Dêbil capacidade de interpretação e de apreciação crítica de textos;
- Flagrantes insuficiências de compreensão do texto escrito e de produção escrita com qualidade;
- Desconhecimento das técnicas de redacção de diferentes tipos de textos.

Na sequência dessas conclusões, optou-se por introduzir, no primeiro ano, uma disciplina com conteúdo e estratégias destinados, se não a ultrapassar, pelo menos a diminuir as carências detectadas e que, partindo dos escassos conhecimentos de que os alunos dão prova, corrigisse os erros, reduzisse as insuficiências, consolidasse e alargasse os conhecimentos já possuídos, para ser mais fácil a assimilação dos conteúdos mais específicos nos anos subsequentes e a movimentação progressiva e cada vez mais alargada e segura dos alunos na área vastíssima e complexa que é a língua portuguesa.

Evidencia-se aqui e assim a preocupação realista em propiciar ao aluno a continuidade no estudo e o apuramento no uso e no tratamento da língua. Por isso, o programa que se propõe é notoriamente de carácter e conteúdos propedêuticos.

#### 4) FINALIDADES

**N.B.: A produção escrita deverá merecer a prioridade.**

- Aperfeiçoar as capacidades de interpretação e de produção de textos escritos
- Consolidar os conteúdos programáticos dos níveis anteriores (particularmente Ensino Médio e pré-Universitário) e que têm particular incidência nas capacidades de interpretação, composição e produção do texto escrito
- Desenvolver um adequado poder (capacidade) de organização e expressão de ideias, principalmente a nível escrito
- Contribuir para o aprofundamento e aperfeiçoamento da competência linguística e comunicativa dos alunos
- Proporcionar a aquisição de métodos e técnicas que reforcem o domínio das operações intelectuais inerentes à prática do discurso e à reflexão linguística e estético-literária
- Despertar os mecanismos intelectuais que permitam a organização do conhecimento linguístico num saber coerente e sistematizado
- Promover, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua, o desenvolvimento de formas rigorosas de raciocínio e reflexão com vista à integração da experiência num saber linguístico sistematizado
- Assegurar um uso adequado da língua portuguesa no equilíbrio das funções informativa, expressiva e estética
- Inculcar o respeito pela língua portuguesa, enquanto património cultural comum e, nesse sentido, factor de unidade nacional e de identidade internacional.

#### 5) OBJECTIVOS

- Compreender e usar apropriadamente a língua, em função das variadas situações de comunicação
- Apropriar-se das regras de colocação, concordância e regência
- Aperfeiçoar o domínio da organização lógica e semântica do texto, a fim de evitar erros de colocação, concordância e regência
- Compreender enunciados orais
  - \* deduzir sentidos implícitos
  - \* avaliar a intencionalidade e a eficácia comunicativa

- Utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades, através da aquisição da capacidade de apreciação crítica de diferentes tipos de textos
- Adequar o discurso a distintas situações de comunicação oral e escrita
- Desenvolver vs aperfeiçoar a competência de interpretação e fruição do que ouve e lê, mediante a apropriação de instrumentos linguísticos e estético-expressivos
- Produzir diferentes tipos de textos (informativo-expositivo, expositivo-argumentativo, expressivo, criativo, narrativo, descritivo, diálogo...) demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas requeridas
- Resumir e sintetizar textos
- Organizar e exprimir correctamente as ideias, empregando os indispensáveis e adequados recursos linguísticos
- Analisar vs teorizar estruturas (problemas) linguísticas

## 6) ESTRATÉGIAS

### 6.1. MEIOS

Este Programa inclui as indicações bibliográficas indispensáveis para o desenvolvimento adequado dos conteúdos.

No decurso das aulas serão distribuídos textos fotocopiados, quer como reforço do suporte teórico, quer como ponto de partida de trabalhos práticos, valendo estes de verificação e/ou consolidação de conhecimentos, ou de avaliação formativa.

Textos produzidos pelos alunos poderão também ser usados para o tratamento de alguns tópicos, se o professor assim o entender.

### 6.2. ACTUAÇÕES

O conteúdo deste Programa será desenvolvido através das seguintes estratégias básicas:

- Aulas teóricas (expositivas)
- Aulas teórico-práticas

com utilização das seguintes técnicas:

- Exposição
- Chuva de ideias (brainstorm)
- Exposição e debate
- Interpretação e comentário
- Produção escrita

Os trabalhos práticos poderão ser feitos na aula, ou fora dela, individualmente, em pares, ou em grupos, em dependência, quer do tipo de trabalho, quer da opção do professor, embora se recomende a preferência pelo trabalho individual.

## 7) AVALIAÇÃO

Constará de duas provas parcelares (avaliação sumativa) por semestre, como a modalidade mais importante. As provas parcelares não deverão repetir conteúdos e estes devem abranger a matéria dada até a última aula imediatamente anterior à data da prova.

Esta avaliação será complementada pelas várias avaliações formativas (trabalhos práticos individuais e/ou em grupos), que não valerão por si, independentemente, mas entrarão em média aritmética com as notas das avaliações sumativas.

Tratando-se de uma cadeira nuclear, o exame é sempre obrigatório. O estudante será presente a exame com qualquer nota de avaliação sumativa e a sua aprovação ou reprovação resultará de a nota final, obtida por média quantitativa, isto é  $NAS+NE/2$ , ser igual ou superior a 10 valores, ou inferior a este número. Em caso de reprovação, o estudante poderá submeter-se a Exame de Recurso, desde que a média já referida seja entre sete e nove. A nota deste exame é única, ou seja, não entra em média com qualquer outra e o estudante será aprovado com a nota mínima de 10 valores.

**LEGENDA:** NAS= nota de avaliação sumativa; NE= nota de exame

É recomendável o recurso a avaliações diagnósticas, quer no início do curso, quer no início de uma nova unidade e sempre que o professor ache conveniente, uma vez que estas avaliações orientarão o professor sobre o nível de conhecimentos dos seus alunos e, por isso, sobre o ponto em que ele pode e deve começar a desenvolver os conteúdos programáticos e sobre as estratégias supostamente mais adequadas e rentáveis.

## 8) CONTEÚDOS

### Notas:

1. Os conteúdos que se apresentam, a seguir, de forma sintética, serão apresentados dentro do tempo destinado à cadeira. No entanto, a distribuição da carga horária pelas unidades deve ser vista como uma sugestão, uma vez que cabe ao professor gerir adequadamente o tempo, em função de diversos factores que se entrecruzam no processo de ensino-aprendizagem ao longo de um ano lectivo.

A própria sequência dos conteúdos não é impositiva. A habilidade e a coerência do docente serão decisivas e nelas se confia para o ordenamento das matérias.

2. Tirando os conceitos introdutórios (Unidades 0 e 1), houve o cuidado de organizar os conteúdos em três grandes blocos: o primeiro trata de noções, mas fundamentalmente de questões bastante práticas de gramática; o segundo destaca o aspecto redaccional, uma vez que concede toda a prioridade à produção de diversos tipos de textos; o terceiro centra-se na análise de textos, como mais uma estratégia para o estudo e enriquecimento vocabular e desenvolvimento da capacidade de análise e de crítica bem estruturada.

3. O cuidado posto na escolha dos tópicos explica-se não por eles mesmos, mas pelo suporte que se pretende venham a constituir em estudos subsequentes. Por isso, como facilmente se notará, alguns desses conteúdos foram recolhidos do uso quotidiano do português em Angola.

### UNIDADE 0

TEMPO: 6HORAS /3 AULAS

### DIAGNÓSTICO

Verificação / Correção/ Consolidação de conhecimentos

**UNIDADE 1**

**TEMPO: 40 HORAS/ 20 AULAS**

**GRAMÁTICA DA LÍNGUA. PROBLEMAS DE LINGUAGEM**

- Pronominalização.
- 2.1. Colocação dos pronomes oblíquos átonos.
- 2.2. Divergências sintácticas e de colocação dos pronomes pessoais entre a norma padrão europeia e a variante angolana do português. O *lheísmo*.
- 2.3. A classe dos verbos.
- 2.3.1. Tipos de verbos.
- 2.3.2. Conjugações verbais. Conjugação de alguns verbos (entre outros: reaver, precaver, intervir/entrever...)
- 2.3.3. Modos e tempos verbais. O imperativo negativo.
- 2.3.4. Formas nominais e forma adverbial. Verbos abundantes: participios duplos.
- 2.3.5. Paradigmas
- 2.3.6. Vozes verbais. Passiva analítica e passiva sintética
- 2.3.7. Concordância verbal
- 2.4. Discurso Directo. Discurso Indirecto
- 2.5. O problema da crase.
- 2.6. O abuso na utilização do *que*
- 2.7. O emprego de *cujo*
- 2.8. A análise sintáctica das frases
- 2.8.1. Frases simples e frase complexas. Coordenação e subordinação. Articuladores do discurso.
- 2.8.2. Orações desenvolvidas e orações reduzidas.
- 2.8.3. Relações morfossintácticas: classes de palavras e funções sintácticas. Os termos da oração.
- 2.8.4. Palavras que pertencem a várias classes: exemplos de *que, se, porque, a, agora, como, mal, mesmo, quanto*.

**UNIDADE 2**

**TEMPO: 54 HORAS: 27AULAS**

**CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

- 3.1. Ortografia. Regras Práticas.
- 3.2. Acentuação gráfica.
- 3.3. Pontuação
- 3.4. Translineação
- 3.5. Escrita para apropriação de técnicas de produção de textos de diferentes géneros e funções
- 3.5.1. Textos normativos
- 3.5.1.1. Circular
- 3.5.1.2. Acta
- 3.5.1.3. Autobiografia
- 3.5.1.4. Curriculum vitae
- 3.5.1.5. Relatório
- 3.5.2. Texto informativo-expositivo
- 3.5.2.1. Resumo
- 3.5.2.2. Síntese

- 3.5.3. Texto informativo-expressivo
- 3.5.3.1. Diferentes tipos de carta
- 3.5.4. Texto informativo-argumentativo
- 3.5.1. Exposição
- 3.5.2. Dissertação
- 3.5.3. Comentário
- 3.6. Escrita expressiva e criativa
- 3.6.1. Descrição
- 3.6.1.1. Descrição e interpretação. Campo léxico-semântico.
- 3.6.2. Narração

### UNIDADE 3

TEMPO: 20 HORAS: 10 AULAS

#### ANÁLISE DE TEXTO

Para o desenvolvimento desta unidade deverão ser usados os mais variados tipos de textos, literários inclusivé, mas de autores contemporâneos, independentemente das nacionalidades, o que significa a possibilidade de trabalhar com traduções. É mesmo recomendável que alguns dos textos sejam de produção dos próprios alunos, aproveitando os que forem construídos na Unidade 3 deste Programa. O indispensável é que o texto esteja escrito em português.

A seleção, o aproveitamento e a exploração dos textos são tarefas deixadas a cargo do professor, desde que haja sempre a preocupação de enquadrar os conteúdos tratados nas unidades anteriores.

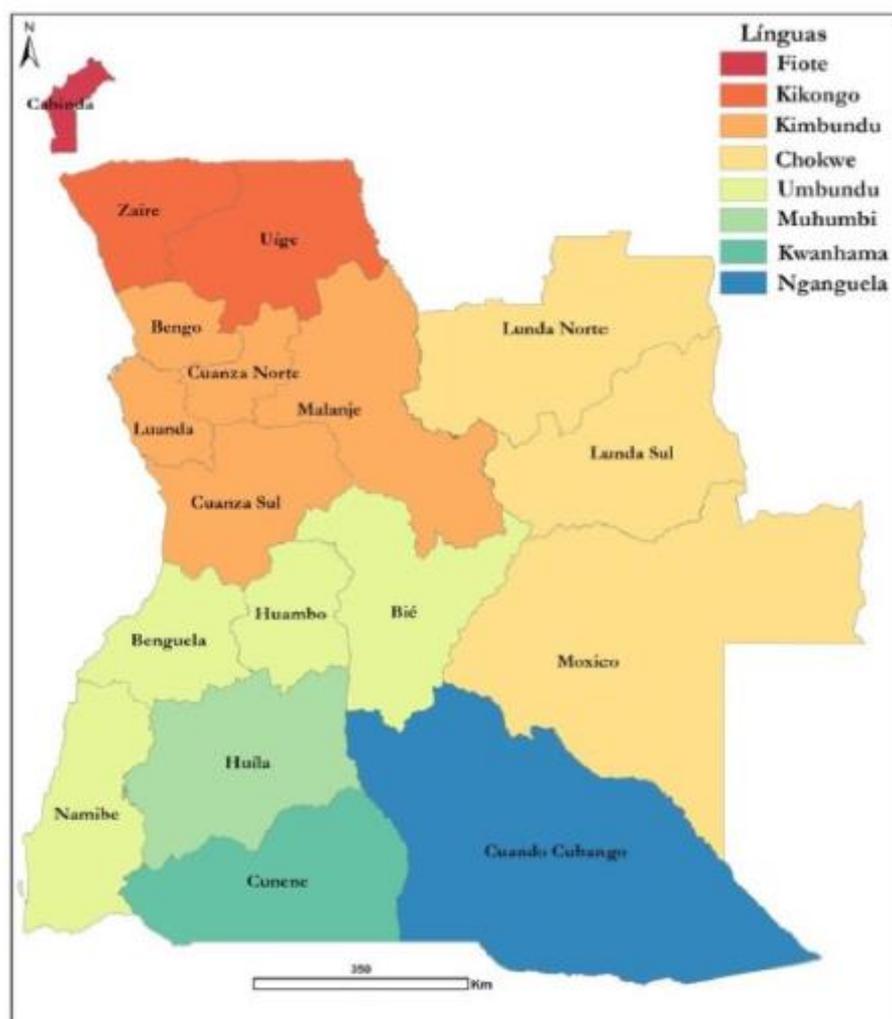
O estudo dos textos será também ocasião para exercitar habilidades de interpretação, de síntese, de comentário; vozes e discursos; relações de sentido entre as palavras; importância do contexto; reescrita com mudança de tempos e pessoas verbais; pedagogia do erro; campos lexicais e semânticos; níveis de língua...

#### 9) BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. F.(1990). *Português Básico para Cursos Superiores*, 2ª ed. revista e ampliada. S. Paulo: Editora Atlas S.A
- Amorim, C. & Sousa, C. (2014). *Gramática da Língua Portuguesa*, Porto, Areal Editores
- Barbosa, O. (1987). *Dicionário de Homónimos e Parónimos*. Brasília: Editerra Editorial, Ltda
- Buescu, M. L. C. & Ceia C.s (1999). *Português B – 11º ano*. Cacém: TextoEditora
- Carmelo, L. (2005). *Manual de Escrita Criativa*. Lisboa: Publicações Europa-América

## ANEXO IV

### PRINCIPAIS LÍNGUAS FALADAS EM ANGOLA





# DIÁRIO DA REPÚBLICA

## ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresnacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA	O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. P.
	Ano	
As três séries	Kz: 611 799.50	
A 1.ª série	Kz: 361 270.00	
A 2.ª série	Kz: 189 150.00	
A 3.ª série	Kz: 150 111.00	

### SUMÁRIO

#### Assembleia Nacional

**Lei n.º 17/16:**

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. — Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

#### Ministério do Interior

**Despacho n.º 466/16:**

Cria a Comissão Multisectorial para Avaliação e Condução do Processo de Abate dos Veículos à Carga deste Ministério e dos respectivos Serviços Executivos.

#### Ministério da Economia

**Despacho n.º 467/16:**

Cria a Comissão de Negociação para a condução do processo de privatização da EMPROTEL — Luanda, coordenada por Joana da Graça da Silva Palhares.

### ASSEMBLEIA NACIONAL

**Lei n.º 17/16  
de 7 de Outubro**

A implementação da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional.

Porém, ante o novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, torna-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adopção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Assim, o Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente, contribuir de forma mais efectiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional.

O Sistema de Educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

A presente Lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino.

A Assembleia Nacional aprova, por mandato do povo, nos termos das disposições combinadas da alínea i) do artigo 165.º e da alínea c) do n.º 2 do artigo 166.º, ambos da Constituição da República de Angola, a seguinte:

## LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

### CAPÍTULO I Disposições Gerais

#### ARTIGO 1.º (Objecto)

A presente Lei estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.

#### ARTIGO 2.º (Educação e Sistema de Educação e Ensino)

1. A Educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva.

2. Nos termos do previsto no número anterior, o indivíduo desenvolve-se na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz, da unidade nacional, na promoção e protecção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural do País.

3. O Sistema de Educação e Ensino é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.

#### ARTIGO 3.º (Âmbito de aplicação da Lei)

A presente Lei aplica-se ao conjunto de estruturas, modalidades e instituições que constituem o Sistema de Educação e Ensino em todo o território nacional e tem por base a Constituição da República de Angola, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento e as Políticas Nacionais de Educação.

#### ARTIGO 4.º (Fins do Sistema de Educação e Ensino)

O Sistema de Educação e Ensino tem os seguintes fins:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;
- c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;

- d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;
- e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;
- f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;
- g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

### CAPÍTULO II

#### Princípios Gerais do Sistema de Educação e Ensino

#### ARTIGO 5.º (Princípios gerais)

O Sistema de Educação e Ensino rege-se pelos princípios da legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos.

#### ARTIGO 6.º (Legalidade)

Todas as instituições de ensino e os diferentes actores e parceiros do Sistema de Educação e Ensino devem pautar a sua actuação em conformidade com a Constituição da República de Angola e com a lei.

#### ARTIGO 7.º (Integralidade)

O Sistema de Educação e Ensino assegura a correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País, que se materializam através da unidade dos objectivos e conteúdos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

#### ARTIGO 8.º (Laicidade)

O Estado assegura, independentemente da confissão religiosa, a primazia da prossecução dos fins do Sistema de Educação e Ensino e dos objectivos estabelecidos para cada subsistema de ensino, o acesso aos diferentes níveis de ensino desde que estejam preenchidos os requisitos estabelecidos e a não-exaltação dos ideais de qualquer religião nas instituições de ensino.

#### ARTIGO 9.º (Universalidade)

O Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na

frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

ARTIGO 10.º  
(Democratização)

O Sistema de Educação e Ensino tem carácter democrático, pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos directamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agente da educação ou de parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afectas à Educação, nos termos a regulamentar para cada Subsistema de Ensino.

ARTIGO 11.º  
(Gratuidade)

1. A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre o qual a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino.

2. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino.

3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e de outros encargos, no II Ciclo do Ensino Secundário e Ensino Superior, constituem responsabilidade dos Pais, Encarregados de Educação ou dos próprios alunos, em caso de maior idade.

4. O Estado coloca à disposição mecanismos de apoio social para os quais podem candidatar-se os alunos que reúnem os requisitos estabelecidos nos termos da lei.

5. O disposto nos números anteriores não prejudica o recurso a bolsas de estudo cujo regime é estabelecido em diploma próprio.

ARTIGO 12.º  
(Obrigatoriedade)

1. A obrigatoriedade da Educação traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas, de assegurar e promover o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar.

2. A obrigatoriedade da Educação abrange a classe da iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário.

ARTIGO 13.º  
(Intervenção do Estado)

1. Ao Estado através do Titular do Poder Executivo incumbe as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino.

2. A iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

3. No exercício do poder regulamentar, o Titular do Poder Executivo aprova e implementa políticas e normas sobre a organização, funcionamento e desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino, nos seus diferentes subsistemas e níveis, independentemente da natureza pública, privada e público-privada que as instituições de ensino possam revestir.

4. O Estado pode apoiar iniciativas para o desenvolvimento de instituições privadas e público-privadas de ensino no desempenho efectivo de uma função de interesse público, desde que integradas no plano de desenvolvimento da educação.

ARTIGO 14.º  
(Qualidade de serviços)

No exercício da actividade educativa, as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação.

ARTIGO 15.º  
(Educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos)

O Sistema de Educação e Ensino promove o respeito pelos símbolos nacionais e a valorização da história, da cultura nacional, da identidade nacional, da unidade e integridade territorial, da preservação da soberania, da paz e do Estado democrático, bem como dos valores morais, dos bons costumes e da cidadania.

ARTIGO 16.º  
(Língua de Ensino)

1. O Ensino deve ser ministrado em português.

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

3. Sem prejuízo do previsto no n.º 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

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

CAPÍTULO III  
Organização do Sistema de Educação e Ensino

SECÇÃO I  
Estrutura do Sistema de Educação e Ensino

ARTIGO 17.º  
(Estrutura)

1. O Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino.

2. Os Subsistemas de Ensino são os seguintes:
- 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.
3. Os Níveis de Ensino são os seguintes:
- Educação Pré-Escolar;
  - Ensino Primário;
  - Ensino Secundário;
  - Ensino Superior.

ARTIGO 18.º  
(Regime de mobilidade)

O regime de mobilidade em cada um ou entre diferentes subsistemas de ensino é objecto de diploma próprio.

ARTIGO 19.º  
(Articulação entre os Subsistemas de Ensino)

1. A articulação entre os conhecimentos e competências garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino e o Sistema Nacional de Qualificações é objecto de regulamentação em diploma próprio.

2. Na articulação entre os subsistemas de ensino, as áreas transversais tais como, o ensino das línguas, o ensino artístico e cultural, a educação física e desportos, a educação moral e cívica, a educação política e patriótica e outras, têm estratégias específicas de desenvolvimento, tendo em conta as particularidades de cada subsistema, nos termos a regulamentarem diploma próprio.

ARTIGO 20.º  
(Idades mínimas de referência no Sistema de Educação e Ensino)

1. As idades mínimas de referência para o acesso e frequência de cada nível de ensino são as estabelecidas para cada subsistema de ensino e constam no Organigrama do Sistema de Educação e Ensino, estruturado sob a forma vertical e horizontal, constantes dos Anexos 1 e 2 da presente Lei e que dela são partes integrantes.

2. A frequência dos diferentes níveis de ensino, observando as idades mínimas de referência estipuladas, com a tolerância de até 2 (dois) anos de atraso, considera-se Ensino Regular.

3. A frequência dos diferentes níveis de ensino com mais de 2 (dois) anos em relação às idades mínimas de referência considera-se Ensino de Adultos, devendo existir condições técnico-pedagógicas diferenciadas.

SECÇÃO II  
Educação Pré-Escolar

ARTIGO 21.º  
(Subsistema de Educação Pré-Escolar)

O Subsistema de Educação Pré-Escolar é a base da educação, que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 22.º  
(Objectivos Gerais do Subsistema de Educação Pré-Escolar)

Os objectivos gerais do Subsistema de Educação Pré-Escolar são:

- Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral;
- Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a actividade lúdica da criança.

ARTIGO 23.º  
(Estrutura do Subsistema de Educação Pré-Escolar)

- A educação pré-escolar estrutura-se em 3 (três) etapas:
  - Creche: dos 3 (três) meses aos 3 (três) anos de idade;
  - Jardim de infância: dos 3 (três) aos 5 (cinco) anos de idade;
  - Jardim de Infância: dos 3 (três) aos 6 (seis) anos, compreendendo a Classe de Iniciação, dos 5 (cinco) aos 6 (seis) anos.
- A Classe de Iniciação pode ser ministrada nas escolas do ensino primário.

SECÇÃO III  
Objectivos Gerais e Estrutura do Subsistema de Ensino Geral

ARTIGO 24.º  
(Subsistema de Ensino Geral)

O Subsistema de Ensino Geral é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes.

ARTIGO 25.º  
(Objectivos Gerais do Subsistema de Ensino Geral)

- Os objectivos gerais do Subsistema do Ensino Geral são:
- Assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas;
  - Assegurar conhecimentos técnico-científicos e tecnológicos que favoreçam um saber-fazer eficaz e eficiente que se adapte às exigências de desenvolvimento económico e social;
  - Educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento;
  - Promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para a aprendizagem de uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida;

- e) Assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida activa.

ARTIGO 26.º  
(Estrutura do Subsistema de Ensino Geral)

O Subsistema de Ensino Geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário;  
b) Ensino Secundário.

SUBSECÇÃO I  
Objectivos Específicos do Ensino Primário

ARTIGO 27.º  
(Ensino Primário)

1. O Ensino Primário é o fundamento do ensino geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário.

2. O Ensino Primário tem a duração de 6 (seis) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completem 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula.

ARTIGO 28.º  
(Organização do Ensino Primário)

1. O Ensino Primário integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo 2 (duas) classes para cada ciclo e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1.ª e 2.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 2.ª classe;  
b) 3.ª e 4.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 4.ª classe;  
c) 5.ª e 6.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos efectuada na 6.ª classe.

2. As crianças com idades compreendidas entre os 12 (doze) e 14 (catorze) anos que não tenham concluído o ensino primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no ensino de adultos.

ARTIGO 29.º  
(Objectivos específicos do Ensino Primário)

Os objectivos específicos do Ensino Primário são:

- a) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;  
b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;  
c) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;  
d) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;  
e) Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;  
f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO II  
Objectivos Específicos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 30.º  
(Ensino Secundário Geral)

O Ensino Secundário Geral é o nível que sucede o Ensino Primário e prepara os alunos para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou após formação profissional complementar.

ARTIGO 31.º  
(Organização do Ensino Secundário Geral)

1. O Ensino Secundário Geral compreende dois ciclos de 3 (três) classes cada e organiza-se da seguinte forma:

- a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes e é frequentado por alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade;  
b) O II Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes e é frequentado por alunos dos 15 (quinze) aos 17 (dezassete) anos de idade.

2. As crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 14 (catorze) e 17 (dezassete) anos, que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no Ensino de Adultos.

ARTIGO 32.º  
(Objectivos Específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral)

Os objectivos específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral são:

- a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário;  
b) Permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subseqüentes;  
c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica;  
d) Aprofundar os fundamentos de uma cultura humanística, baseada nos valores morais, éticos, cívicos e patrióticos;  
e) Aprofundar a formação técnica, cultural e artística que constitui suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa;  
f) Criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de adaptação à mudança;  
g) Promover o empreendedorismo, desenvolvendo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para a vida activa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.

## ARTIGO 33.º

(Objectivos Específicos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral)

Os objectivos específicos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral são:

- a) Assegurar uma formação sólida e aprofundada numa determinada área de conhecimento;
- b) Preparar o aluno para ingressar no Subsistema de Ensino Superior ou para actividades de formação profissional e inserção na vida activa;
- c) Desenvolver uma visão do mundo assente no pensamento filosófico, lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática;
- d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- e) Consolidar os valores patrióticos, morais e cívicos, desenvolvendo o espírito de participação e envolvimento na vida social;
- f) Desenvolver experiências práticas, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- g) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.

## SECÇÃO IV

Objectivos e Estrutura do Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional

## ARTIGO 34.º

(Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional)

O Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino que assegura uma preparação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos, para a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no Subsistema de Ensino Superior.

## ARTIGO 35.º

(Objectivos Gerais do Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional)

1. Os objectivos gerais do Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional são os seguintes:

- a) Assegurar o ensino e a formação técnica e profissional dos indivíduos em idade escolar, dos candidatos a emprego e dos trabalhadores;
- b) Capacitar para o exercício de uma actividade profissional ou especializada;
- c) Dar respostas às necessidades do País em mão-de-obra qualificada e especializada, ajustada à evolução técnica e tecnológica;
- d) Desenvolver a valorização do trabalho, potenciando a aprendizagem de uma actividade laboral socialmente útil e a melhoria das condições de vida;
- e) Promover hábitos e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;

- f) Assegurar uma base científica que permita a continuação dos estudos e uma formação integral, assente em valores morais, cívicos e patrióticos;
- g) Consolidar a vocação profissional e a preparação para a vida activa e para o aumento dos níveis de produtividade.

2. O Titular do Poder Executivo promove a articulação entre o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional e o sistema de formação profissional, visando assegurar a formação de mão-de-obra qualificada e especializada ajustada à evolução técnica e tecnológica.

3. A articulação prevista no número anterior, não implica a atribuição de graus académicos no Sistema de Formação Profissional.

## ARTIGO 36.º

(Estrutura do Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional)

O Subsistema de Ensino Técnico-Profissional estrutura-se da seguinte forma:

- a) Formação Profissional Básica;
- b) Ensino Secundário Técnico-Profissional.

## SUBSECÇÃO I

Formação Profissional

## ARTIGO 37.º

(Formação Profissional Básica)

A Formação Profissional Básica é o processo através do qual se adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício de uma profissão.

## ARTIGO 38.º

(Organização da Formação Profissional Básica)

1. A Formação Profissional Básica corresponde ao I Ciclo do Ensino Secundário e realiza-se nas Escolas Secundárias Técnicas, após a conclusão do Ensino Primário.

2. A Formação Profissional Básica compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes e é frequentada por alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade, podendo ingressar indivíduos até aos 17 (dezassete) anos de idade.

## ARTIGO 39.º

(Objectivos Específicos da Formação Profissional Básica)

Os objectivos específicos da Formação Profissional Básica são os seguintes:

- a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário;
- b) Complementar a formação escolar no quadro da educação permanente;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da curiosidade técnica e tecnológica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subseqüentes ou a entrada no mercado de trabalho;

- e) Promover o desenvolvimento das habilidades para o trabalho e para a vida activa, associadas ao empreendedorismo, ao espírito de iniciativa, à criatividade, à inovação e à autonomia.

SUBSECÇÃO II  
Ensino Secundário Técnico

ARTIGO 40.º  
(Ensino Secundário Técnico-Profissional)

O Ensino Secundário Técnico-Profissional é o processo através do qual se adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e o exercício de uma actividade profissional e, mediante critérios, o acesso ao ensino superior.

ARTIGO 41.º  
(Organização do Ensino Secundário Técnico-Profissional)

1. O Ensino Secundário Técnico-Profissional realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com a duração de quatro anos, em escolas técnicas do Ensino Secundário.

2. Após a 9.ª classe e a 12.ª classe do Ensino Secundário Geral, são organizadas formas intermédias de formação técnico-profissional, com a duração variável de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, de acordo com a especialidade.

3. Os indivíduos a partir dos 15 (quinze) anos de idade têm acesso ao Ensino Secundário Técnico-Profissional.

ARTIGO 42.º  
(Objectivos Específicos do Ensino Secundário Técnico-Profissional)

Os objectivos específicos do Ensino Secundário Técnico-Profissional são os seguintes:

- Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário;
- Capacitar os indivíduos para o exercício de uma actividade profissional ou especializada;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da curiosidade técnica, tecnológica e científica;
- Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho ou o prosseguimento dos estudos no Subsistema de Ensino Superior;
- Promover o desenvolvimento das habilidades para o trabalho e para a vida activa, associadas ao empreendedorismo, ao espírito de iniciativa, à criatividade, à inovação e à autonomia.

SECÇÃO V  
Objectivos e Estrutura do Subsistema de Formação de Professores

ARTIGO 43.º  
(Subsistema de Formação de Professores)

O Subsistema de Formação de Professores é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

ARTIGO 44.º  
(Objectivos Gerais do Subsistema de Formação de Professores)

Os objectivos gerais do Subsistema de Formação de Professores são os seguintes:

- Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- Desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- Promover acções de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

ARTIGO 45.º  
(Estrutura do Subsistema de Formação de Professores)

O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se da seguinte forma:

- Ensino Secundário Pedagógico;
- Ensino Superior Pedagógico.

SUBSECÇÃO I  
Ensino Secundário Pedagógico

ARTIGO 46.º  
(Ensino Secundário Pedagógico)

O Ensino Secundário Pedagógico é o processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular, de Adultos e na Educação Especial e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior Pedagógico.

ARTIGO 47.º  
(Organização do Ensino Secundário Pedagógico)

1. O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério.

2. As Escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário.

3. A formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas para o efeito.

#### ARTIGO 48.º

##### (Objectivos específicos do Ensino Secundário Pedagógico)

Os objectivos específicos do Ensino Secundário Pedagógico são os seguintes:

- a) Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário;
- b) Capacitar os indivíduos para o exercício da actividade docente-educativa na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógica e científica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para a inserção na actividade docente-educativa ou para o prosseguimento dos estudos no Subsistema de Ensino Superior;
- e) Fomentar o empreendedorismo para o desenvolvimento de habilidades de trabalho para a vida activa, associadas ao espírito de iniciativa e de autonomia.

#### SUBSECÇÃO II

##### Ensino Superior Pedagógico

#### ARTIGO 49.º

##### (Ensino Superior Pedagógico)

O Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da actividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino.

#### ARTIGO 50.º

##### (Organização do Ensino Superior Pedagógico)

1. O Ensino Superior Pedagógico realiza-se após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso.

2. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de graduação, outorgando os graus académicos de bacharelato e de licenciatura.

3. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de mestrado e doutoramento.

4. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização.

5. A profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior, por intermédio de acções específicas de agregação pedagógica.

6. A formação contínua de professores e agentes de educação é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o Ensino Superior Pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito.

#### ARTIGO 51.º

##### (Objectivos Específicos do Ensino Superior Pedagógico)

Os objectivos específicos do Ensino Superior Pedagógico são os seguintes:

- a) Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor;
- b) Garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização;
- c) Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de acções específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica;
- d) Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação.

#### SECÇÃO VI

##### Objectivos Gerais e Estrutura do Subsistema de Educação de Adultos

#### ARTIGO 52.º

##### (Subsistema de Educação de Adultos)

O Subsistema de Educação de Adultos é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação de processos educativos baseados em princípios, métodos e tarefas de andragogia.

#### ARTIGO 53.º

##### (Objectivos Gerais do Subsistema de Educação de Adultos)

Os objectivos gerais do Subsistema da Educação de Adultos são os seguintes:

- a) Promover acções educativas destinadas à recuperação do atraso escolar e ao combate ao analfabetismo literal e funcional;
- b) Promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a sua melhor integração social e profissional;
- c) Dotar os indivíduos de capacidades técnicas para responder às exigências do desenvolvimento económico e social do País;
- d) Promover a educação patriótica, moral, cívica e, cultivando o espírito de tolerância, o respeito mútuo, o respeito pela diferença e a preservação do ambiente;
- e) Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional;
- f) Desenvolver no indivíduo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para participar na transformação do meio familiar e social, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário e rural;

- g) Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional dos alunos com vista a auxiliar à adequada escolha de uma profissão.

## ARTIGO 54.º

(Estrutura do Subsistema de Educação de Adultos)

O Subsistema de Educação de Adultos destina-se à integração sócio-educativa e económica dos indivíduos a partir dos 15 (quinze) anos de idade, e estrutura-se da seguinte forma:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário.

## ARTIGO 55.º

(Organização do Subsistema de Educação de Adultos)

1. O Ensino Primário de Adultos divide-se em dois ciclos e organiza-se da seguinte forma:

- a) Alfabetização, que corresponde às 1.ª e 2.ª classes e é frequentado por alunos com idades a partir de 15 (quinze) anos;
- b) Pós-Alfabetização, que corresponde às 3.ª, 4.ª, 5.ª e 6.ª classes e é frequentado por alunos com idades a partir de 17 (dezassete) anos.

2. O Ensino Secundário de Adultos organiza-se da seguinte forma:

- a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral, que compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes;
- b) O II ciclo do Ensino Secundário Geral, que compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes;
- c) A Formação Profissional Básica, que compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes;
- d) O Ensino Secundário Técnico, que compreende as 10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª classes.

3. O Ensino Primário de Adultos tem uma organização flexível de conteúdos, metodologias de educação e de avaliação, bem como uma duração adequada às características, necessidades e aspirações dos beneficiários.

## ARTIGO 56.º

(Local de realização da Educação de Adultos)

1. A Educação de Adultos é realizada em escolas públicas, público-privadas e privadas em horário diferente das actividades do ensino regular ou em horário flexível, desde que existam condições técnico-pedagógicas que o permitam.

2. A Educação de Adultos pode contar com o apoio de parceiros sociais, nomeadamente associações e organizações comunitárias, instituições militares e para-militares, religiosas e outras devidamente autorizadas para o efeito.

## SECÇÃO VII

Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário

## ARTIGO 57.º

(Natureza das Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário)

As Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário revestem a natureza de escolas públicas, escolas privadas e escolas público-privadas.

## ARTIGO 58.º

(Tipologia de Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário)

1. As instituições de Educação Pré-Escolar são Centros Infantis.

2. As instituições de ensino dos Subsistemas de Ensino Geral, Técnico-Profissional, Formação de Professores e de Educação de Adultos podem ser:

- a) Escolas primárias;
- b) Escolas primárias e secundárias;
- c) Escolas secundárias.

3. As instituições primárias e secundárias podem ser:

- a) Escolas do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário;
- b) Escolas do Ensino Primário e do I e II Ciclo do Ensino Secundário.

4. As instituições do Ensino Secundário podem ser:

- a) Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário;
- b) Escolas do I e II Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário;
- d) Institutos técnicos;
- e) Institutos politécnicos;
- f) Magistérios.

5. As instituições de ensino referidas nos números anteriores podem incluir lares e internatos para alunos, campos de produção, oficinas e outros serviços, bem como residências para gestores, professores e trabalhadores.

6. A organização e funcionamento das diferentes instituições de ensino referidas nos números anteriores são definidos em diploma próprio.

## ARTIGO 59.º

(Designação das Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário)

1. As Instituições de Educação Pré-Escolar designam-se Centros Infantis.

2. As Instituições de Ensino Primário designam-se Escolas Primárias.

3. As Instituições de Ensino Secundário designam-se:

- a) Colégios, sempre que ministrem o I Ciclo do Ensino Secundário Geral;
- b) Liceus, sempre que ministrem o II Ciclo do Ensino Secundário Geral;
- c) Institutos Técnicos, sempre que ministrem cursos do Ensino Secundário Técnico numa área de formação;
- d) Institutos Politécnicos, sempre que ministrem cursos do Ensino Secundário Técnico em várias áreas de formação;
- e) Magistérios, sempre que ministrem cursos de Formação de Professores para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário;
- f) Complexos Escolares, sempre que ministrem simultaneamente diferentes níveis de um mesmo subsistema de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

## ARTIGO 60.º

(Nomes associados às designações das Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário)

1. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, podem ser associados nomes distintivos às designações das instituições de ensino.

2. Os nomes associados às designações das instituições de ensino não devem ser os mesmos que os da respectiva Entidade Promotora, nem serem ofensivos à moral e aos bons costumes, nem devem ser conceitos vulgares ou banais ou representados por palavras usadas para designar objectos do senso comum.

3. Os nomes associados às designações das instituições de ensino não devem igualar-se ou confundir-se com as designações das diferentes instituições do sector da vida pública nacional.

4. Os nomes associados às designações das instituições de ensino podem adoptar nomes de heróis nacionais e personalidades que se destacaram no desenvolvimento da educação, a denominação da localidade onde se inserem e outras, cujos critérios de análise e determinação competem ao Titular do Poder Executivo.

## SECÇÃO VIII

Objectivos Gerais e Estrutura do Subsistema de Ensino Superior

## ARTIGO 61.º

(Subsistema de Ensino Superior)

O Subsistema de Ensino Superior é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

## ARTIGO 62.º

(Acesso ao Ensino Superior)

1. Têm acesso ao Ensino Superior os indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente e que tenham aprovado no exame de acesso organizado para o efeito.

2. São determinantes na selecção dos candidatos ao Ensino Superior o mérito e a excelência comprovados pela aplicação dos critérios do sistema de avaliação das aprendizagens na conclusão do ensino secundário, a compatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida, bem como o mérito no exame de acesso.

3. O modo de aplicação das disposições referidas nos números anteriores, bem como o tratamento excepcional de casos de incompatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida no ensino superior, são objecto de regulação em diploma próprio.

## ARTIGO 63.º

(Objectivos Gerais do Subsistema de Ensino Superior)

Os objectivos gerais do Subsistema de Ensino Superior são os seguintes:

- a) Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento;
- b) Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do País e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na actividade económica para o benefício da sociedade;
- d) Ministar cursos de graduação e pós-graduação para a formação de quadros e técnicos de nível superior;
- e) Ministar cursos de especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de nível superior;
- f) Promover a investigação científica, a divulgação e aplicação dos seus resultados, para o enriquecimento da ciência e o desenvolvimento multidimensional do País;
- g) Promover a extensão universitária, através de acções que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida;
- h) Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional com vista ao exercício de uma profissão.

## ARTIGO 64.º

(Natureza binária do Subsistema de Ensino Superior)

1. O Subsistema de Ensino Superior tem natureza binária, caracterizada pela integração, no seu seio, de Instituições de Ensino Universitário e de Ensino Politécnico.

2. A natureza binária do Subsistema de Ensino Superior caracteriza-se igualmente pela organização autónoma e organização unificada das Instituições de Ensino Superior.

3. A organização autónoma consiste na implantação de um regime orgânico em que as Instituições de Ensino Universitário e Ensino Politécnico não dependem umas das outras.

4. A organização unificada consiste na implantação de um regime orgânico em que as Instituições de Ensino Universitário integram, no seu seio, as instituições de Ensino Politécnico.

## ARTIGO 65.º

(Ensino Universitário)

1. O Ensino Universitário é orientado para formações científicas sólidas, com acções de formação aliadas à investigação científica fundamental, tendo em consideração as necessidades específicas de desenvolvimento do País e é ministrado nas Universidades e Academias.

2. O Ensino Universitário está direccionado para uma perspectiva de investigação científica e a criação de saberes conducentes à formação de especialistas.

3. O Ensino Universitário habilita à obtenção dos graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

ARTIGO 66.º  
(Ensino Politécnico)

1. O Ensino Politécnico é vocacionado para formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente e é ministrado nas Escolas Superiores e Institutos Superiores.

2. O Ensino Politécnico desenvolve actividades no domínio da formação e da investigação científica aplicada e do desenvolvimento tecnológico, através de cursos dirigidos à compreensão e solução de problemas concretos para o exercício de uma profissão.

3. No Ensino Politécnico os cursos que concedem o grau de licenciatura são ministrados em modelo bi-etápico, em que é concedido o grau académico de bacharel na primeira etapa e o grau de licenciado na segunda etapa, ambos com carácter terminal.

ARTIGO 67.º  
(Estrutura do Subsistema de Ensino Superior)

O Subsistema de Ensino Superior ministra cursos de graduação e de pós-graduação que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do País, com os Planos de Desenvolvimento Provinciais e das Instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o Sistema de Educação e Ensino.

ARTIGO 68.º  
(Graduação)

1. A graduação compreende os níveis de Bacharelato e de Licenciatura.

2. O Bacharelato corresponde a cursos com duração de 3 (três) anos e tem como objectivo permitir ao candidato que tenha concluído o II Ciclo do Ensino Secundário a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos fundamentais, para o exercício de uma actividade prática num domínio profissional específico.

3. A Licenciatura corresponde a cursos com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo permitir ao candidato que tenha concluído o II Ciclo do Ensino Secundário ou o Bacharelato, a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e práticas fundamentais dentro de um ramo do conhecimento específico e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 69.º  
(Pós-graduação)

1. A pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior compreende as categorias académica e profissional.

2. A pós-graduação académica tem dois níveis: o Mestrado e o Doutoramento.

3. O Mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o aprofundamento da competência científica e técnico-profissional dos licenciados.

4. O Doutoramento, com duração de quatro a cinco anos, é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em Cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da Humanidade.

5. A pós-graduação profissional tem como objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do indivíduo que tenha concluído um dos níveis da formação graduada e compreende:

- a) A capacitação profissional, com cursos de duração variada;
- b) A especialização, com cursos de duração mínima de um ano, em função das áreas do conhecimento.

ARTIGO 70.º  
(Instituições de Ensino Superior)

As Instituições de Ensino Superior são centros vocacionados para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária, com personalidade jurídica própria e regem-se nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

ARTIGO 71.º  
(Natureza das Instituições de Ensino Superior)

As Instituições de Ensino Superior podem ser de natureza pública, privada ou público-privada, nos termos do disposto na presente Lei e demais legislação aplicável.

ARTIGO 72.º  
(Tipos de Instituições de Ensino Superior)

1. As Instituições de Ensino Superior, em função das particularidades das suas actividades nos domínios do ensino, da investigação científica e da extensão universitária, constituem-se em:

- a) Academias de Altos Estudos, sempre que se dediquem especificamente à formação pós-graduada académica e profissional, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária, numa única área do saber e excepcionalmente em mais do que uma área do saber;
- b) Universidades, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada académica e profissional, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária, em mais de três áreas do saber;

- c) Institutos Superiores Politécnicos, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada académica e profissional, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, em três áreas do saber;
- d) Institutos Superiores Técnicos, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada académica e profissional, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, numa única área do saber;
- e) Escolas Superiores Politécnicas, sempre que se dediquem à formação graduada, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, em três áreas do saber;
- f) Escolas Superiores Técnicas, sempre que se dediquem à formação graduada, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, numa única área do saber.

2. As Instituições de Ensino Superior organizam-se em diferentes unidades orgânicas, cuja denominação depende da sua especificidade e complexidade, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 73.º

(Áreas de Saber nas Instituições de Ensino Superior)

1. As Áreas de Saber são propostas pelas Instituições de Ensino Superior, tendo em conta as concepções científicas previstas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como as necessidades e as prioridades de desenvolvimento local e nacional.

2. Cada Área de Saber nas Instituições de Ensino Superior integra um conjunto de cursos e especialidades, cujos fundamentos assentam nas mesmas disciplinas científicas ou em disciplinas científicas com afinidades comprovadas, cuja aprovação é objecto de regulamentação em diploma próprio.

3. Cada curso e especialidade conta com um corpo docente maioritariamente em regime de tempo integral e de exclusividade, tendo o grau académico de Doutor nas Academias de Altos Estudos, o grau académico de Doutor e de Mestre nas Universidades, nos Institutos Superiores Politécnicos, nos Institutos Superiores Técnicos, nas Escolas Superiores Politécnicas, nas Escolas Superiores Técnicas, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 74.º

(Nomes associados aos tipos de Instituições de Ensino Superior)

1. A utilização da designação dos tipos de instituições de ensino referidos no artigo 72.º da presente Lei é reservada exclusivamente às Instituições de Ensino Superior.

2. Na designação de Instituições de Ensino Superior podem ser adoptados nomes com referências de heróis nacionais e

personalidades que se destacaram no desenvolvimento das ciências e da cultura e a denominação da localidade em que se insere a instituição de ensino.

3. As Instituições de Ensino Superior adoptam nomes diferentes da respectiva Entidade Promotora e das demais instituições da vida nacional, devendo enaltecere a moral e os bons costumes, e distanciar-se da vulgaridade, da banalização e de outras representações ofensivas aos valores nacionais.

4. Os critérios de análise e determinação dos nomes associados às Instituições de Ensino Superior são determinados pelo Titular do Poder Executivo.

ARTIGO 75.º

(Classificação das Instituições de Ensino Superior)

1. O Titular do Poder Executivo estabelece os critérios de classificação das Instituições de Ensino Superior com base em pressupostos científicos, pedagógicos, académicos, administrativos e infra-estruturais.

2. A classificação das instituições de ensino superior decorre do processo de avaliação institucional interna ou externa e é definida em diploma próprio.

ARTIGO 76.º

(Promoção da formação, da investigação científica e da extensão universitária)

O Titular do Poder Executivo promove e apoia as iniciativas das entidades públicas, privadas e público-privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da formação de quadros e técnicos, da investigação científica fundamental e aplicada e da extensão universitária.

ARTIGO 77.º

(Autonomia das Instituições de Ensino Superior)

Todas as Instituições de Ensino Superior gozam de autonomia que se traduz na prerrogativa de tomar decisões sobre diferentes matérias inerentes à sua organização e funcionamento, nos domínios científico, pedagógico, cultural, disciplinar, administrativo, financeiro e patrimonial, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

ARTIGO 78.º

(Liberdade académica)

Todas as Instituições de Ensino Superior gozam de liberdade académica que se traduz em assegurar a pluralidade na concepção científica e no método, nos domínios do ensino e aprendizagem, de investigação científica e da extensão universitária, nomeadamente por via da elaboração e implementação de projectos educativos, programas de ensino, projectos de investigação científica, planos e projectos de desenvolvimento específicos, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

ARTIGO 79.º

(Gestão democrática)

Todas as Instituições de Ensino Superior devem contribuir para o desenvolvimento do espírito e de práticas de gestão democrática, através da adopção de estruturas e processos

participativos dos actores e dos membros da comunidade, visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, da investigação científica e da extensão universitária, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável

## ARTIGO 80.º

(Responsabilidade científica, tecnológica e cultural)

1. Todas as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de contribuir para o fortalecimento da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, participando na resolução dos diversos problemas e desafios da vida económica, social e cultural para a promoção do desenvolvimento sustentado do País, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

2. Para efeitos do disposto no número anterior, todos os actores das Instituições de Ensino Superior devem promover o respeito pela propriedade intelectual, nos termos da lei.

## CAPÍTULO IV

## Objectivos e Organização das Modalidades Diferenciadas de Educação

## SECÇÃO I

## Modalidades de Educação

## ARTIGO 81.º

(Modalidades Diferenciadas de Educação)

As modalidades diferenciadas de educação são modos específicos de organização e realização de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptados em função das particularidades dos beneficiários.

## ARTIGO 82.º

(Classificação das modalidades diferenciadas de educação)

As modalidades diferenciadas de educação são as seguintes:

- a) Educação Especial;
- b) Educação Extra-Escolar;
- c) Ensino à Distância;
- d) Ensino Semi-Presencial.

## SECÇÃO II

## Modalidade de Educação Especial

## ARTIGO 83.º

(Educação Especial)

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração sócio-educativa.

## ARTIGO 84.º

(Objectivos específicos da Modalidade de Educação Especial)

Os objectivos específicos da Modalidade de Educação Especial são os seguintes:

- a) Assegurar aos indivíduos com necessidades educativas especiais o alcance dos objectivos educativos dos diferentes subsistemas de ensino;

- b) Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências ou transtornos;
- c) Apoiar a inserção familiar, escolar e social dos indivíduos com necessidades educativas especiais, ajudando na aquisição de estabilidade emocional e social, bem como a auto-estima e a auto-confiança;
- d) Desenvolver as capacidades de comunicação oral, escrita ou gestual;
- e) Desenvolver capacidades, hábitos e habilidades para a vida activa, associadas ao espírito de iniciativa, criatividade e de autonomia;
- f) Proporcionar uma adequada preparação e orientação vocacional e profissional, visando a integração na vida social;
- g) Criar condições para o desenvolvimento das habilidades, capacidades e potencialidades dos indivíduos sobredotados.

## ARTIGO 85.º

(Organização da Modalidade de Educação Especial)

1. A Modalidade de Educação Especial organiza-se de forma diferenciada, ajustada às particularidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais.

2. A Modalidade de Educação Especial pode ser ministrada em:

- a) Instituições de ensino de todos os subsistemas de ensino;
- b) Instituições de ensino especializadas de todos os subsistemas de ensino;
- c) Salas especializadas de outras instituições autorizadas para o efeito.

3. A Modalidade de Educação Especial requer a adequação e a adaptação dos currículos, programas de ensino, regime de avaliação das aprendizagens e demais dispositivos educativos afins, às particularidades dos alunos beneficiários.

4. As formas de organização do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos sobredotados são reguladas em diploma próprio.

## SECÇÃO III

## Modalidade de Educação Extra-Escolar

## ARTIGO 86.º

(Educação Extra-Escolar)

A Educação Extra-Escolar é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e compreende um conjunto de acções complementares às actividades curriculares.

## ARTIGO 87.º

(Objectivos Específicos da Educação Extra-Escolar)

Os objectivos específicos da Modalidade de Educação Extra-Escolar são os seguintes:

- a) Favorecer o desenvolvimento de atitudes de solidariedade social, espírito de equipa e de participação na vida da comunidade;

- b) Assegurar o desenvolvimento harmonioso das potencialidades e capacidades dos indivíduos;
- c) Reforçar o conhecimento e a troca de experiências entre os indivíduos;
- d) Proporcionar o desenvolvimento da orientação vocacional e o espírito de iniciativa;
- e) Promover e propiciar a relação com instituições de ensino e investigação científica, com unidades produtivas, com instituições filantrópicas e com demais instituições;
- f) Assegurar a realização de actividades de estudo dirigido, orientadas para a correcção e superação de dificuldades de aprendizagem;
- g) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres com actividades recreativas, desportivas, culturais e sócio-educativas.

## ARTIGO 88.º

## (Organização da Modalidade de Educação Extra-Escolar)

1. A Educação Extra-Escolar é organizada pelas instituições de ensino, através de actividades que complementam os conteúdos curriculares e podem recorrer a parcerias com outras instituições de ensino e de investigação científica, com unidades produtivas, com instituições filantrópicas e demais organizações.

2. As actividades de Educação Extra-Escolar são organizadas de várias formas, sendo entre outras, clubes juvenis, círculos de interesse, excursões, acampamentos, actividades produtivas, recreativas, desportivas e culturais, visitas de estudo, palestras e sessões de estudo orientado.

## SECÇÃO IV

## Modalidade de Ensino à Distância

## ARTIGO 89.º

## (Ensino à Distância)

1. O Ensino à Distância é uma modalidade em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma virtual, com recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico, complementado por momentos de interacção presencial directa entre alunos, professores e demais actores.

2. Para efeitos da presente Lei, a Modalidade de Ensino à Distância tem como referência o Ensino Presencial, devendo os objectivos gerais e específicos dos diferentes subsistemas de ensino ser assegurados e operacionalizados nos programas de ensino devidamente acreditados.

## ARTIGO 90.º

## (Organização da Modalidade de Ensino à Distância)

A Modalidade de Ensino à Distância é transversal aos diversos subsistemas de ensino e é organizada de acordo com as particularidades das respectivas instituições de ensino acreditadas e com alguns ciclos de avaliação institucional positiva no Ensino Presencial.

## ARTIGO 91.º

## (Objectivos das Modalidades de Ensino à Distância)

Os objectivos da Modalidade de Ensino à Distância são os mesmos definidos para cada um dos subsistemas de ensino em que elas se desenvolvem.

## SECÇÃO V

## Modalidade de Ensino Semi-Presencial

## ARTIGO 92.º

## (Ensino Semi-Presencial)

1. O Ensino Semi-Presencial é uma modalidade de ensino-aprendizagem em que a interacção presencial e directa entre alunos, professores e demais actores ocorre de modo intermitente, com recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico de ensino.

2. Para efeitos da presente Lei, a Modalidade de Ensino Semi-Presencial tem como referência o Ensino Presencial, devendo os objectivos gerais e específicos dos diferentes subsistemas de ensino ser assegurados e operacionalizados nos programas de ensino devidamente acreditados.

## ARTIGO 93.º

## (Organização da Modalidade de Ensino Semi-Presencial)

A Modalidade de Ensino Semi-Presencial é transversal aos diversos subsistemas de ensino e é organizada de acordo com as particularidades das respectivas instituições de ensino acreditadas e com alguns ciclos de avaliação institucional positiva no ensino presencial.

## ARTIGO 94.º

## (Objectivos da Modalidade de Ensino Semi-Presencial)

Os objectivos da Modalidade de Ensino Semi-Presencial são os mesmos definidos para cada um dos subsistemas de ensino em que elas se desenvolvem.

## CAPÍTULO V

## Recursos Humanos, Materiais e Financeiros

## ARTIGO 95.º

## (Agentes da Educação e Ensino)

1. Para efeitos da presente Lei, entende-se por Agentes da Educação e Ensino os docentes, supervisores pedagógicos, inspectores, titulares de órgãos de gestão das instituições de ensino, técnicos e demais especialistas da Área de Educação em efectivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino.

2. Para o exercício das suas funções, aos docentes e aos demais Agentes da Educação e Ensino exige-se idoneidade e integridade moral e cívica, sentido patriótico, elevação permanente das suas competências técnico-científicas, profissionais, dedicação exclusiva e em tempo integral e demais requisitos, nos termos a regulamentar nos respectivos estatutos da carreira.

3. No exercício das suas funções, os docentes e os demais Agentes da Educação contam com a colaboração de parceiros, designadamente as famílias e a comunidade, desde que comprometidos com a realização dos fins do Sistema de Educação, nos termos a definir em cada subsistema de ensino.

**ARTIGO 96.º**  
(Rede de Instituições de Ensino)

1. A Rede de Instituições de Ensino corresponde ao conjunto de estabelecimentos que em território nacional integram o Sistema de Educação e Ensino.

2. A elaboração da Carta Escolar, a orientação e o controlo das obras escolares e da Rede Escolar são da competência do Titular do Poder Executivo.

3. O mapeamento das Instituições de Ensino Superior, a orientação e o controlo das infra-estruturas e da Rede de Instituições de Ensino Superior são da competência do Titular do Poder Executivo.

4. A Rede Escolar e a Rede de Instituições de Ensino Superior são organizadas e harmonizadas de acordo com os Planos de Desenvolvimento Nacional, Provincial e Local.

5. Os órgãos da Administração Local do Estado e as Autarquias Locais têm competência para construir, apetrechar, conservar, manter e reparar as instituições escolares da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

6. Os órgãos da Administração Local do Estado e as Autarquias Locais protegem as instituições escolares e tomam as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do património escolar.

**ARTIGO 97.º**  
(Recursos educativos)

1. Todos os meios utilizados que contribuam para o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino constituem recursos educativos.

2. Os recursos educativos são, entre outros, os seguintes:

- a) Guias e programas pedagógicos;
- b) Manuais escolares;
- c) Meios técnicos e tecnológicos de ensino;
- d) Bibliotecas;
- e) Equipamentos;
- f) Laboratórios;
- g) Oficinas;
- h) Instalações e material desportivo e cultural;
- i) Campos de ensaio, treinamento e experimentação;
- j) Auditórios e salas especializadas.

**ARTIGO 98.º**  
(Financiamento das instituições de ensino dos diferentes subsistemas de ensino)

1. O financiamento das Instituições Públicas de Ensino é assegurado pelo Orçamento Geral do Estado e por outras fontes.

2. As instituições privadas e público-privadas de ensino são financiadas através da remuneração dos diferentes serviços prestados e por outras fontes de financiamento.

3. As fontes de financiamento referidas nos números anteriores devem ser diversificadas, podendo resultar de receitas da prestação de serviços no domínio do ensino, da actividade profissional, da actividade de investigação científica e de transferência de saberes à comunidade.

4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria, desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

5. O Titular do Poder Executivo estabelece o regime de financiamento aplicável às instituições de ensino públicas, privadas e público-privadas dos diferentes subsistemas de ensino.

**ARTIGO 99.º**  
(Propinas, taxas e emolumentos)

1. O Titular do Poder Executivo regula e autoriza a cobrança de taxas e emolumentos pelos serviços prestados em Instituições Públicas de Ensino dos diversos níveis de ensino.

2. Os serviços prestados nas instituições privadas e público-privadas de ensino implicam o pagamento de propinas e de emolumentos.

3. Na definição do valor das propinas e dos emolumentos é aplicado o regime de preços vigiados, nos termos da legislação aplicável.

4. O valor das propinas e dos emolumentos praticados nas instituições de ensino é determinado por critérios de qualidade e em função da classificação obtida no processo de avaliação, devendo ser agrupadas por categorias, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

**CAPÍTULO VI**  
**Administração e Gestão do Sistema**  
**de Educação e Ensino**

**ARTIGO 100.º**  
(Direcção e superintendência das Instituições Públicas de Ensino)

1. As instituições públicas de educação e ensino estão sujeitas à direcção e superintendência do Titular do Poder Executivo a quem compete, entre outras, aprovar, acompanhar, monitorizar, controlar, fiscalizar e avaliar a execução e a implementação dos objectivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

2. O Titular do Poder Executivo assume a iniciativa de criação de Instituições Públicas de Ensino, podendo, mediante protocolos de colaboração, contar com a participação dos demais entes públicos.

3. A colaboração dos os demais entes públicos, referida no número anterior, incide no processo de identificação das necessidades de formação, no financiamento e na administração e gestão, bem como no apoio à concepção e à implementação de planos e projectos de desenvolvimento específicos, visando a diversificação da oferta formativa e a melhoria da qualidade do ensino.

## ARTIGO 101.º

## (Relação do Estado com as Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino)

1. As Instituições Privadas de Ensino estão sujeitas à coordenação, regulação e fiscalização do Estado.

2. O Estado, por intermédio do Titular do Poder Executivo, estabelece as regras de criação, organização, funcionamento, avaliação, fiscalização e encerramento das Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

3. Na relação com as Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino, o Titular do Poder Executivo exerce competências específicas no domínio da organização e gestão dos diferentes subsistemas de ensino.

4. As Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino colaboram com o Estado na formulação e na execução das Políticas Nacionais de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia e nos Programas de Desenvolvimento Local e Nacional.

## ARTIGO 102.º

## (Níveis de administração do Sistema de Educação e Ensino)

1. A administração do Sistema de Educação e Ensino é assegurada pelos Órgãos da Administração Central e Local do Estado, a quem compete, designadamente, o seguinte:

- a) Conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o Sistema de Educação e Ensino;
- b) Planificar e dirigir, normativa e metodologicamente, a actividade de ensino e de investigação pedagógica e científica.

2. Na administração do Sistema de Educação e Ensino, os Órgãos da Administração Central e Local do Estado colaboram com o Poder Local, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

3. A nível da Administração Central do Estado é criado um espaço de concertação alargada sobre matérias inerentes ao desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino.

4. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração do Sistema de Educação e Ensino é objecto de regulamentação própria.

## ARTIGO 103.º

## (Enquadramento e organização das Instituições de Ensino)

1. As instituições de ensino são unidades de base do Sistema de Educação e Ensino e organizam-se de acordo com os subsistemas de ensino em que estiverem inseridas.

2. As instituições de ensino, independentemente das suas especificidades, organizam-se de modo a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.

3. As normas gerais para a vida interna das instituições de ensino são estabelecidas nos respectivos estatutos e regulamentos internos.

## ARTIGO 104.º

## (Outras instituições integradas no Sistema de Educação e Ensino)

1. As instituições de ensino promovidas por organizações militares e para-militares podem ser enquadradas no Sistema de Educação e Ensino, desde que cumpram os pressupostos legais para a sua criação e funcionamento, bem como os objectivos gerais e específicos dos subsistemas de ensino, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

2. O Estado pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no Sistema de Educação e Ensino as instituições de ensino promovidos pelo Estado angolano, sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico dos respectivos Estados.

## ARTIGO 105.º

## (Currículos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares)

1. Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo.

2. Os currículos, planos de estudos, programas de ensino e os manuais escolares para o Ensino Superior regem-se por normas específicas, estabelecidas em diploma próprio.

3. As normas curriculares e pedagógicas para cada subsistema de ensino são estabelecidas em diploma próprio.

4. Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares das escolas consulares sedeadas em Angola regem-se pelos regulamentos dos respectivos países, devendo assegurar igualmente a integração sócio-cultural dos alunos no contexto angolano.

## ARTIGO 106.º

## (Orientação vocacional e profissional)

1. A orientação vocacional e profissional constitui parte da formação integral e multifacética, visa conhecer e consolidar as vocações, assegurar o desenvolvimento de competências profissionais e a inserção no mercado de trabalho e na vida activa.

2. A orientação vocacional e profissional assenta no conhecimento das aspirações e capacidades dos educandos e das particularidades do meio social e do mercado de trabalho, bem como das prioridades de desenvolvimento político, económico, social e cultural do País.

3. A orientação vocacional e profissional é assegurada em cada instituição de ensino a todos os níveis do Sistema de Educação e Ensino, através de actividades curriculares e extra-curriculares e outros serviços.

## ARTIGO 107.º

## (Regime de frequência e transição)

1. O acesso e frequência do ensino superior por qualquer candidato supõe a compatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida.

2. Os regimes de frequência e transição nos diferentes subsistemas de ensino, pelas suas peculiaridades e características da população-alvo, são objecto de regulamentação própria.

3. O regime de acesso e frequência nas instituições dos diferentes subsistemas de ensino por cidadãos estrangeiros é definido em diploma próprio.

ARTIGO 108.º

(Títulos a atribuir no Sistema de Educação e Ensino)

1. A frequência e a conclusão dos diferentes níveis de ensino são formalmente comprovadas através da atribuição de títulos, designadamente Atestado, Certificado e Diploma, que representam documentos oficiais emitidos por instituições de ensino.

2. O Atestado é o documento oficial emitido por uma instituição de ensino, que comprova a frequência e a conclusão de um nível de ensino.

3. O Certificado é o documento oficial emitido por uma instituição de ensino, que comprova as habilitações, o percurso curricular, o aproveitamento escolar ou académico, menção sobre as qualidades relevantes, bem como a duração do período de formação, em função das exigências estabelecidas no Plano de Estudo.

4. O Diploma é o documento oficial emitido por uma instituição de ensino ou por uma entidade competente, que comprova a conclusão com sucesso de um curso técnico ou profissionalizante, confere um grau académico determinado e habilita para o exercício de uma profissão.

5. Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, as instituições de ensino podem emitir outros documentos para diversos efeitos, que não substituem os títulos referidos no presente artigo.

6. As características dos títulos referidos no presente artigo, bem como as entidades emissoras dos mesmos, são definidas em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

ARTIGO 109.º

(Títulos a atribuir nos diferentes níveis de ensino)

Os títulos a atribuir nos diferentes níveis de ensino do Sistema de Educação são os seguintes:

- a) Atestado, após a conclusão da Educação Pré-Escolar;
- b) Certificado, após a conclusão do Ensino Primário;
- c) Certificado, após a conclusão do I Ciclo do Ensino Secundário Geral;
- d) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso de Formação Profissional Básica;
- e) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso do II Ciclo do Ensino Secundário Geral;

f) Diploma e Certificado, após conclusão de um curso do II Ciclo do Ensino Secundário Técnico e do Ensino Secundário Pedagógico;

g) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso de nível de Bacharelato;

h) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso de nível de Licenciatura;

i) Diploma ou Certificado, após a conclusão de um curso de nível de Especialização;

j) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso de nível de Mestrado;

k) Diploma e Certificado, após a conclusão de um curso de nível de Doutoramento.

ARTIGO 110.º

(Graus a atribuir nos diferentes níveis de ensino)

1. Os graus a atribuir nos diferentes níveis de ensino do Sistema de Educação são os seguintes:

a) Técnico, para o indivíduo que conclua um curso de Formação Profissional Básica;

b) Técnico, para o indivíduo que conclua cursos do II Ciclo Ensino Secundário Técnico e Ensino Secundário Pedagógico;

c) Bacharel, para os indivíduos que conclua cursos de nível de Bacharelato;

d) Licenciado, para os indivíduos que conclua cursos de nível de Licenciatura;

e) Mestre, para os indivíduos que conclua cursos de nível de Mestrado;

f) Doutor, para os indivíduos que conclua cursos de nível de Doutoramento.

2. As Instituições de Ensino Superior podem outorgar títulos honoríficos, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 111.º

(Registo dos diplomados)

1. As informações sobre os detentores de Certificados e Diplomas constam de uma base de dados nacional por subsistemas de ensino, gerida pelos órgãos que superintendem o Sistema de Educação e Ensino.

2. As informações sobre os detentores de Certificados e Diplomas constam de um livro de registo gerido por cada instituição de ensino e devidamente validado pelos órgãos que superintendem o Sistema de Educação e Ensino.

3. O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria para cada subsistema de ensino.

ARTIGO 112.º

(Homologação de títulos escolares e académicos)

1. Os Certificados e Diplomas emitidos por instituições de ensino são homologados pelos órgãos que superintendem o Sistema de Educação e Ensino.

2. Os requisitos e procedimentos de homologação de títulos escolares e académicos são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 113.º

(Comparabilidade do Sistema de Educação, reconhecimento e equivalência de estudos)

1. A comparabilidade do Sistema de Educação e Ensino que consta da presente Lei com os sistemas de educação de outros países é feita com base num quadro de referência aprovado pelo Titular do Poder Executivo e que serve para o estabelecimento de acordos de reconhecimento mútuo de estudos, títulos e graus escolares e académicos.

2. Os Certificados e Diplomas dos níveis de Ensino Primário, Secundário e Superior, concluídos no estrangeiro, são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelo Titular do Poder Executivo.

3. Os requisitos e procedimentos de reconhecimento e equivalência de estudos feitos no exterior do País são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 114.º

(Apoio social)

1. O Titular do Poder Executivo estabelece normas dos serviços de apoio social, para benefício de alunos, destinados a minimizar o impacto negativo das condições económicas e sociais precárias no desenvolvimento dos alunos e no seu desempenho escolar e académico, aumentando as possibilidades de sucesso escolar.

2. Os serviços de apoio social concedem apoios sob diversas formas, tais como merenda escolar, bolsas de estudo, material escolar, senhas de transporte, lares e internatos, assistência psicopedagógica, orientação vocacional e profissional e outros.

ARTIGO 115.º

(Calendário Escolar e Calendário Académico)

1. O ano escolar corresponde ao período em que as instituições de ensino desenvolvem actividades lectivas e não lectivas, que compreende um ano lectivo e um ano académico.

2. O Calendário Escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório nos Subsistemas de Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação de Adultos.

3. O Calendário Académico delimita o ano académico do Subsistema de Ensino Superior, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.

4. O ano lectivo e o ano académico têm a duração mínima de 180 dias úteis de actividades lectivas.

5. O Calendário Escolar para o Subsistema de Educação Pré-Escolar tem uma estrutura própria, ajustada às peculiaridades do referido subsistema de ensino.

6. A determinação e a definição do Calendário Escolar e do Calendário Académico é da competência do Titular do Poder Executivo.

ARTIGO 116.º

(Supervisão Pedagógica)

1. A Supervisão Pedagógica consiste no controlo, acompanhamento, apoio didáctico, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objectivos para cada subsistema de ensino, estabelecidos na presente Lei.

2. A Supervisão Pedagógica é realizada pelo Titular do Poder Executivo, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 117.º

(Inspeção do Sistema de Educação e Ensino)

1. A inspeção do Sistema de Educação e Ensino consiste no controlo, na fiscalização e na verificação da conformidade das condições de organização e gestão dos dispositivos educativos e do funcionamento das instituições de ensino e das demais estruturas do Sistema de Educação e Ensino, em função das orientações e das normas estabelecidas, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.

2. As inconformidades constatadas nos actos de inspeção são objecto de correcção de acordo com as recomendações pontuais e plano específico de implementação das mesmas e em caso de incumprimento ou gravidade são sujeitas a procedimento disciplinar ou criminal, conforme a situação, nos termos a regulamentar para cada subsistema de ensino.

3. A inspeção do Sistema de Educação e Ensino é realizada pelo Titular do Poder Executivo, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 118.º

(Avaliação do Sistema de Educação e Ensino)

1. A avaliação do Sistema de Educação e Ensino consiste na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino e demais estruturas do Sistema, de acordo com o Sistema Nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino.

2. O Sistema Nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino, é estabelecido em diploma próprio.

ARTIGO 119.º

(Criação de instituições de ensino)

1. As instituições de ensino são criadas quando preenchem os requisitos legais exigidos, devendo observar as condições gerais seguintes:

- a) Alinhamento do projecto educativo e do plano de desenvolvimento institucional, às exigências estabelecidas para o respectivo subsistema de ensino e ao plano nacional de desenvolvimento;
- b) Conformidade da organização e gestão previstas nas propostas de estatutos e demais regulamentos, bem como nas propostas de programas de ensino e de diferentes actividades, com as normas legais e os princípios que regem o Sistema de Educação;

- c) Garantia de financiamento sustentável e asseguramento permanente dos recursos humanos qualificados e materiais compatíveis com as exigências estabelecidas para o respectivo subsistema de ensino;
- d) Garantia de enquadramento de agentes educativos com idoneidade e integridade moral e cívica e sentido patriótico, competências técnico-científicas e profissionais reconhecidas, bem como com dedicação exclusiva em regime de tempo integral.

2. As instituições de ensino são criadas pelo Titular do Poder Executivo, tendo em conta as condições específicas de cada projecto educativo, bem como a situação económica e as necessidades de desenvolvimento do País, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

3. O regime de criação das instituições de ensino militares e para-militares é estabelecido em diploma próprio.

#### ARTIGO 120.º

##### (Encerramento de instituições de ensino)

1. As instituições de ensino são encerradas quando deixam de corresponder aos fins para as quais foram criadas, verificando-se as situações gerais seguintes:

- a) Incumprimento do projecto educativo e do Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado, bem como das exigências estabelecidas para o respectivo subsistema de ensino e do Plano Nacional de Desenvolvimento;
- b) Desconformidade da organização e gestão da instituição de ensino com os estatutos e demais regulamentos aprovados, bem como com os programas de ensino e de diferentes actividades e as normas legais e os princípios que regem o Sistema de Educação;
- c) Incapacidade de garantir o financiamento sustentável e o asseguramento permanente dos recursos humanos qualificados e materiais compatíveis com as exigências estabelecidas para o respectivo subsistema de ensino;
- d) Incapacidade de garantir o enquadramento de agentes educativos com idoneidade e integridade moral e cívica e sentido patriótico, competências técnico-científicas e profissionais reconhecidas, com dedicação exclusiva e em regime de tempo integral.

2. As instituições de ensino são encerradas pelo Titular do Poder Executivo, tendo em conta as condições específicas de cada projecto educativo, bem como a situação económica e as necessidades de desenvolvimento do País, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

3. O regime de encerramento das instituições de ensino militares e para-militares é estabelecido em diploma próprio.

#### ARTIGO 121.º

##### (Prestação de informação à sociedade)

1. Os Órgãos Auxiliares do Titular do Poder Executivo que superintendem os subsistemas de ensino e as instituições de ensino prestam periodicamente informações à sociedade e aos interessados nos benefícios do Sistema de Educação e Ensino, sobre as oportunidades de educação e ensino, as ofertas de serviços existentes, bem como sobre a qualidade das ofertas educativas e formativas.

2. A prestação de informações e a publicidade devem obedecer à lei, à ética e à dignidade da acção educativa, visando uma informação correcta, com respeito à verdade.

#### ARTIGO 122.º

##### (Invalidade de actos, benefícios e títulos escolares e académicos)

1. Todos os actos praticados e os benefícios concedidos, bem como todos os títulos outorgados, decorrentes do incumprimento das disposições da presente Lei ou de qualquer outra prática irregular comprovada que perigues os objectivos de cada subsistema de ensino, são inválidos e sem quaisquer efeitos escolares e académicos.

2. Os actos praticados e os benefícios concedidos considerados inválidos e sem quaisquer efeitos escolares e académicos, nos termos do número anterior, são definidos, para cada subsistema de ensino, em diploma próprio.

3. O disposto nos números anteriores não obsta a responsabilização disciplinar, civil ou criminal dos seus autores, nos termos da lei.

### CAPÍTULO VII

#### Disposições Finais e Transitórias

#### ARTIGO 123.º

##### (Dúvidas e omissões)

As dúvidas e as omissões, resultantes da interpretação e da aplicação da presente Lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

#### ARTIGO 124.º

##### (Norma revogatória)

É revogada a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

#### ARTIGO 125.º

##### (Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 11 de Agosto de 2016.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

Promulgada aos 27 de Setembro de 2016.

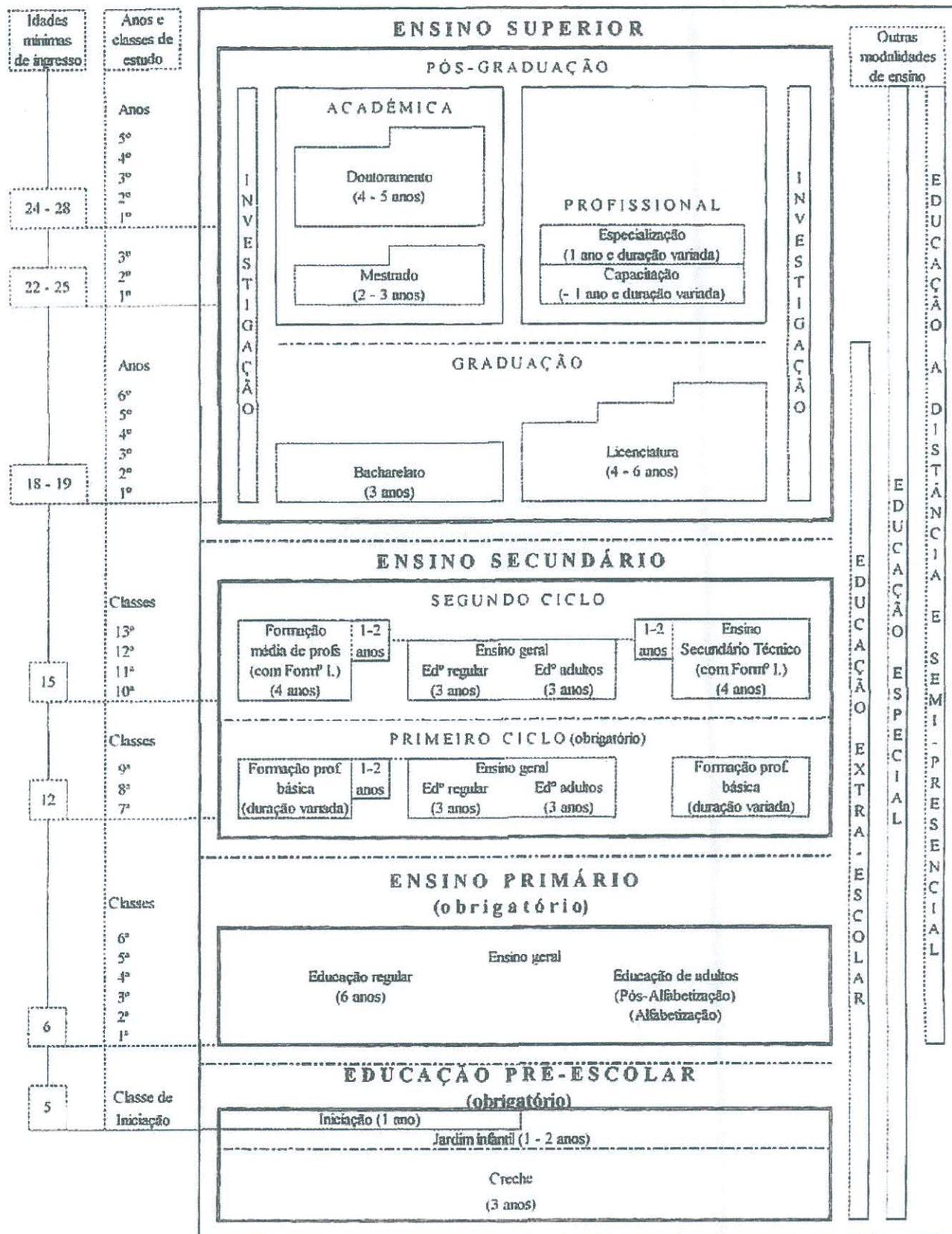
Publique-se.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

Anexo a que se refere o n.º 1 do artigo 20.º da presente Lei

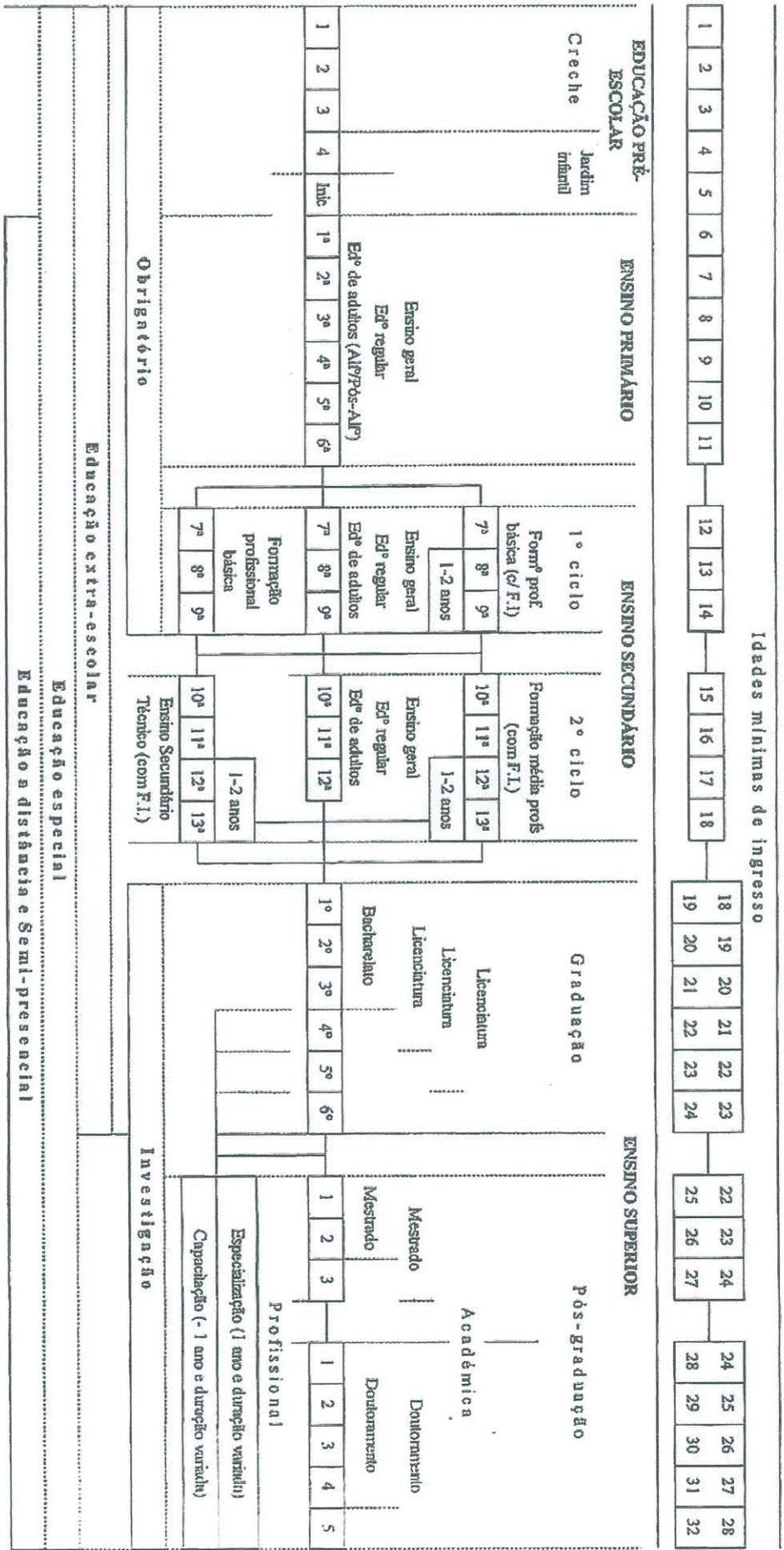
ANEXO I

Organigrama do Sistema de Educação (Estrutura Vertical)



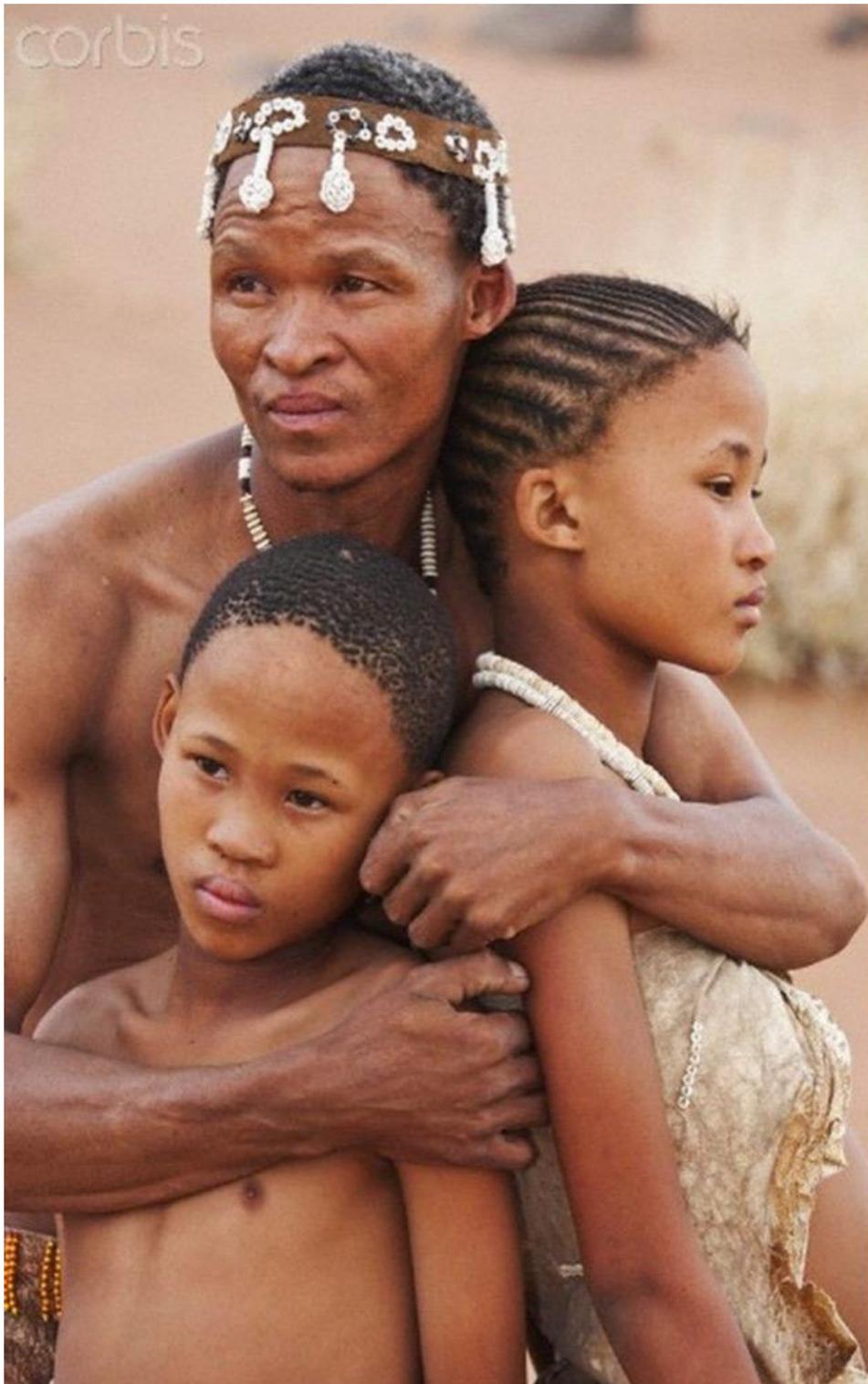
ANEXO II  
Organograma do Sistema de Educação (Estrutura Horizontal)

**ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO**



O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.  
O Presidente da República, *Josef EDUARDO DOS SANTOS*.

## GRUPO NÃO BANTU (KHOISAN)



[httpswww.google.ptsearchq=imagem+dos+Khoisan+de+Angola&rlz=1C1CHZL\\_pt](httpswww.google.ptsearchq=imagem+dos+Khoisan+de+Angola&rlz=1C1CHZL_pt)

(acesso a 14.06.2018)