

A formação inicial de professores de Língua Portuguesa em Angola

Sérgio Manuel Fernandes Gaspar

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português
como Língua Segunda e Estrangeira**

Março de 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale (versão corrigida e melhorada após defesa pública).

DEDICATÓRIA

Pai e Mãe... a quem tudo devo!!!

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho,

À Sofia,

E a todos os que comigo fizeram este percurso...

O meu eterno obrigado!!!

RESUMO

A realidade sociolinguística angolana tem proporcionado verdadeiros desafios aos decisores políticos no que tange à organização do sistema educativo, bem como aos resultados que deste se esperam.

A adoção da língua portuguesa como língua oficial, imediatamente a seguir à independência, fez desta a língua de escolarização em todo o território. No entanto, uma franja maioritária tem ainda nas línguas nacionais a sua língua materna, situação que, segundo dados oficiais, tem contribuído decisivamente para as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos. Em simultâneo, promoveu-se uma democratização do ensino, o que expôs, inequivocamente, as debilidades que o ainda jovem país apresentava a nível do número e da formação profissional dos seus professores. O cenário da longa guerra civil, que exigiu grande parte das atenções políticas, em nada ajudou a inverter este quadro, antes pelo contrário, ainda o fragilizou mais.

Entretanto, o paradigma de escola e de professor mudou, assumindo estes, a par de uma preparação científica dos alunos, uma responsabilidade social que se deverá revelar decisiva na hora de o aluno deixar a escola. No entanto, por diversas razões que tentaremos focar ao longo do nosso trabalho, tal ainda não aconteceu na sua plenitude em Angola.

Assim, neste nosso trabalho, partindo de uma descrição do contexto sociolinguístico angolano, percorremos alguns conceitos teóricos essenciais à elaboração de um plano de formação de professores de língua portuguesa como língua não materna.

Baseados em documentos reguladores e de reflexão oficiais que regem o sistema educativo angolano, estabelecemos como grande objetivo refletir sobre o impacto que uma formação de professores para o ensino da língua portuguesa como língua não materna, legislada a nível superior e promovida por todas as instituições do país, poderia ter no desenvolvimento de saberes e competências dos alunos e, em última análise, na integração destes na sociedade a que pertencem.

Palavras-chave

Língua Materna; Língua Segunda; Aquisição e Aprendizagem; Metodologias de ensino; Formação Inicial de Professores em Angola.

ABSTRACT

The Angolan sociolinguistic reality has brought real challenges to policy makers in regard to the organization of education systems as well as the expected outcomes.

The adoption of Portuguese as the official language, immediately after independence, made it as instructional language throughout the territory, however, a majority still has in national languages their mother tongue. This situation, according to official data, has contributed decisively to the high failure and dropout rates of students. At the same time, was promoted a democratization of education, which set out, unequivocally, the weaknesses that the still young country had in terms of number and professional qualification of its teachers. The setting of the long civil war, which required much of the political attention, did nothing to reverse this situation, on the contrary, still weakened it more.

Meanwhile, the school and teacher paradigm has changed, assuming these, together with a scientific preparation of students, a social responsibility which is crucial to the moment students finish school. However, for many reasons that we will try to focus in our work, this has not yet happened in Angola.

Thus, in our work, starting from a description of the Angolan sociolinguistic context, we go through some theoretical concepts, essential to developing a training plan of Portuguese language teachers as a second language.

Based on regulatory documents and official reflections that rule the Angolan educational system, we established as a major purpose to reflect on the impact that a teacher training program for the teaching of Portuguese as a second language, legislated at the upper level and promoted by all institutions in the country could have on the development of knowledge and skills of the students and, ultimately, on the integration into the society to which they belong.

Keywords: Mother Tongue; Second Language; Acquisition and learning; Teaching methodology; Initial Teacher Training Program in Angola

SIGLAS E ABREVIATURAS

EFP – Escola de Formação de Professores

INE – Instituto Nacional de Estatística

INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies

INFQ-BIEF – Instituto Nacional de Formação de Quadros - Bureau d'Ingénierie en
Éducation et en Formation

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LN – Língua Nacional

LNМ – Língua Não Materna

LO – Língua Oficial

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua Segunda

MC – Ministério da Cultura

MED – Ministério da Educação de Angola

MP – Ministério do Planeamento

PMFP – Plano Mestre da Formação de Professores

VAP – Variedade Angolana do Português

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	I
ANEXO II	II
ANEXO III	IV
ANEXO IV	V
ANEXO V	VI

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
SIGLAS E ABREVIATURAS	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
INTRODUÇÃO	1
I – CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E CULTURAL DE ANGOLA.....	3
1. CARACTERIZAÇÃO DE ANGOLA: GEOGRAFIA, DEMOGRAFIA E HISTÓRIA	3
2. VARIEDADE ETNOLINGÜÍSTICA EM ANGOLA	6
2.1. <i>Os grupos étnicos e as Línguas Nacionais</i>	6
2.2. <i>As Línguas Nacionais no Sistema Educativo de Angola</i>	9
3. A LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA.....	10
3.1. <i>Conceitos de Língua Oficial, Língua Nacional, Língua Materna e Língua não Materna: Língua Segunda e Língua Estrangeira</i>	10
3.2. <i>Estatuto da Língua Portuguesa em Angola</i>	13
3.3. <i>A Variedade Angolana do Português</i>	15
II – ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS A CONSIDERAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LS	19
1. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM: CONCEITOS.....	19
2. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA SEGUNDA: UM MESMO PROCESSO?	21
3. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA.....	26
III – A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA.....	33
1. O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO	33
2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	35
2.1. <i>Documentos reguladores</i>	35
2.1.1. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola	35
2.1.2. Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário	37
2.1.3. Programa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 11ª Classe.....	42
2.1.4. Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa – 1ª Classe	44
2.2. <i>Documento de Reflexão</i>	48
2.2.1. Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência.....	48
2.3. <i>Algumas considerações</i>	51
3. SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA... QUE FORMAÇÃO?	53
CONCLUSÃO	59
BIBLIOGRAFIA	61
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

Muitas serão as razões que levam o mundo, nos dias que correm, a olhar para Angola como uma terra de oportunidades. No entanto, essas, como será bom de ver, regem-se por interesses políticos, económicos, estratégicos, entre muitos outros. A nós, no entanto, nesta viagem que se caracteriza por um cariz essencialmente documental, interessa-nos, apenas, partir da diversidade e riqueza linguística, veículo de identidades e culturas, que este país tem para nos oferecer e tentar compreender toda a problemática que esta tem representado para o sistema educativo angolano, principalmente no que diz respeito à formação inicial de professores de Língua Portuguesa (LP).

Assim, numa primeira fase deste trabalho, tentaremos descrever de forma sumária o mosaico linguístico que Angola representa, resultante da coexistência das diversas Línguas Nacionais (LN) com a Língua Oficial (LO) escolhida, o português, bem como o espaço que a cada uma delas está reservado na sociedade. Ser-nos-á fundamental compreender, igualmente, que vantagens ou constrangimentos oferece este complexo contexto linguístico à sociedade angolana, em geral, e ao sistema educativo angolano, em particular.

Numa segunda, de carácter mais teórico, deter-nos-emos em conceitos que, de forma mais ou menos direta, poderão ter algum peso no gizar de uma eventual reforma do sistema de formação inicial de professores de LP em Angola, na procura de se inverterem alguns índices estatísticos menos positivos que mancham o sistema educativo do país, entre os quais o insucesso e o abandono escolar que se verificam muito às custas de um *corpus* de professores que denota uma qualidade científico-pedagógica aquém de satisfazer as exigências do mundo globalizado em que hoje vivemos. Neste sentido, serão esmiuçados os conceitos de aquisição e de aprendizagem, destrinchados os processos de aprendizagem de uma Língua Materna (LM) e de uma Língua Não Materna (LNM), bem como algumas metodologias subjacentes à ação dos professores no processo ensino-aprendizagem de uma língua.

Por último, a nossa atenção recairá sobre a formação inicial dos professores de LP em Angola. Ao longo das diversas leituras feitas, apercebemo-nos de que o fraco domínio da língua portuguesa, língua veicular e de escolarização em território angolano, por parte de professores e alunos, e a inadequada formação de professores têm sido apontados como fatores decisivos para que a escola não desempenhe devidamente o papel que hoje lhe é atribuído, isto é, um espaço de formação, inspirado nas características da sociedade que o rodeia, onde se proporcione um ensino que dote de saberes e competências todos os seus

alunos, de forma a que estes se integrem, em pleno, no meio em que vivem e se realizam profissionalmente, com o objetivo último de contribuírem ativamente para o desenvolvimento socioeconómico do seu país.

Desta forma, num primeiro momento deste último capítulo, centrar-nos-emos na caracterização do sistema educativo angolano, passando depois, sem qualquer tipo de presunção, pela busca de respostas em alguns documentos oficiais reguladores do sistema educativo angolano, bem como em documentos oficiais de reflexão, cruzando informações entre eles, no sentido de entender e neste trabalho tentar espelhar razões que fundamentem uma nova dinâmica de formação para os professores de LP em Angola, centrada numa preparação didático-pedagógica mais de acordo com a realidade sociolinguística que o país, no geral, e a comunidade educativa, em particular, apresentam, cenário que no último ponto deste nosso trabalho tentamos descrever e fundamentar.

Com este trabalho esperamos, portanto, colecionar saberes, por ora desconhecidos, sobre uma realidade plurilinguística e um sistema educativo bem diferentes dos que o nosso país apresenta. Mais do que portadores de uma "varinha mágica" solucionadora de todos os problemas que o sistema educativo angolano possa apresentar, pretendemos ser intérpretes e difusores sérios das reflexões que tantos autores, antes de nós, fizeram sobre os diversos temas em estudo neste trabalho, não deixando, no entanto, aqui ou além, de dar a nossa opinião.

I – Contextualização sociolinguística e cultural de Angola

1. Caracterização de Angola: geografia, demografia e história

A República de Angola é uma nação que se localiza na região austral de África, representando o seu território uma extensão de 1.246.700 Km², e tem uma população estimada em 24. 383.301 habitantes (INE, 2014, p. 27). Segundo Zau (2002, p. 32), a República de Angola

“é limitada a norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaire); a leste, pela República da Zâmbia e por uma outra parte da República Democrática do Congo; a sul, pela República da Namíbia e a oeste, pelo Oceano Atlântico.”

Angola foi uma colónia portuguesa ao longo de aproximadamente cinco séculos, desde o Séc. XV até à data da sua independência, a 11 de novembro de 1975.

Muito haveria a dissertar sobre os acontecimentos históricos que marcaram o período colonial, no entanto, dado o teor da investigação em curso neste trabalho, é de superior interesse centrarmo-nos, essencialmente, no período pós-colonial.

Assim, alguns acontecimentos que implicaram áreas tão díspares, e igualmente tão interligadas, como a política, a economia, questões sociais e culturais, entre outras, merecem uma especial atenção, uma vez que foram, sem dúvida alguma, promotores e influenciadores de um (re)desenhar contínuo do sistema educativo angolano, desde o início da era pós-colonial até aos nossos dias. Nesta linha, aproveitando os bons ventos da independência, acreditava-se que esta traria “sem dúvida muitas vantagens seja a nível geral como a nível educativo, com destaque para a escolarização de massa, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino (Binji, 2013, p.33).” Citando um documento do Ministério da Educação de Angola (s/d, p. 6)¹, «a sociedade havia compreendido que: “Estudar é um dever revolucionário”. “Quem sabe, ensina, quem não sabe aprende”». Tratava-se, assim, de virar costas a um sistema educativo pensado para a metrópole, não democrático², que nunca se reinventou para se adaptar a um novo contexto sociocultural como o angolano, até porque nunca o poderia fazer, não fosse Angola, até 1975, apenas uma extensão do território português com tudo o que ideologicamente lhe estava associado. Portanto, à época, para além de o ensino não ser,

¹ *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*

² Dados apresentados no texto *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência* dizem-nos que, em 1973, a taxa de escolarização em Angola era de apenas 33%, sendo que, no início da mesma década, 85% da população era analfabeta.

ainda, acessível a todos, imperava o chamado método tradicional de ensino, em que o aluno surgia como um elemento passivo da formação, estando reservado ao professor o papel central de todo o processo. Segundo Binji (2013, p.33), este era um método que tornava o aluno um mero memorizador de conteúdos, não lhe permitindo construir a sua aprendizagem de acordo com as reais exigências da sociedade, contrariando os valores de liberdade tão propalados e sonhados pelo povo angolano durante a luta pela independência, corporizados nos últimos versos do poema *Havemos de voltar*, de Agostinho Neto: “À bela pátria angolana nossa terra, / nossa mãe havemos de voltar / Havemos de voltar / À Angola libertada / Angola independente.”³

Gizada estava, na teoria, uma das linhas mestras para o novo sistema educativo, uma educação para todos. Na prática, o grande constrangimento destes primeiros passos na construção de um novo sistema educativo surgiu da parca preparação técnico-pedagógica do corpo docente que foi reunido. De facto, estes professores, herdeiros de políticas educativas coloniais, apresentavam níveis de escolaridade muito semelhantes aos que iriam lecionar, conseguindo cumprir apenas o objetivo de manter o sistema educativo em funcionamento, não tendo competência para acrescentar, ainda, níveis de qualidade ao mesmo, como defende Binji (2013, p. 34), parafraseando Mangando e Dos Santos (2011):

“(…) pois que o novo sistema reproduzia os mesmos esquemas do sistema colonial, como por exemplo a educação de castigos, a relação professor-aluno o centro do ensino e a aprendizagem continuou a ser o professor e não o aluno como protagonista da sua aprendizagem. A todos estes factores se junta a preparação dos docentes e o baixo nível académico. Portanto não era um ensino que pudesse operar transformações nos alunos e na própria sociedade”.

A guerra civil, que assolou o país por mais de vinte e cinco anos, constituiu um dos maiores constrangimentos à execução do plano educativo para Angola. Durante este período, entre nacionais e estrangeiros, muitos foram os que se viram obrigados a abandonar as suas terras e mesmo o país, desprovido-o, de muitos quadros qualificados, entre os quais os professores⁴. A considerar, ainda, as deslocações em massa dos angolanos para as grandes cidades, principalmente para Luanda, decapitando todos os passos dados para oferecer níveis

³ Disponível em <https://osfieisaochefe.wordpress.com/2007/09/17/%C2%ABhavemos-de-voltar%C2%BB-agostinho-neto/>, consultado a 24/01/2015

⁴ Falamos principalmente dos estrangeiros, os que técnico-pedagogicamente se encontravam mais bem preparados, pois, como vimos anteriormente, os quadros nacionais qualificados não eram, ainda, em número significativo.

de educação aceitáveis a toda a população, provocando nas palavras de Ponso (2009, p. 153), “um desenraizamento cultural”.

O medo e a instabilidade generalizados que se instauraram no país, aliados à destruição de infraestruturas escolares, enfraqueceu, para não dizermos hipotecou, os resultados preconizados para um futuro próximo.

No entanto, tal não impediu que o MED fosse legislando na tentativa de organizar o sistema educativo angolano. Em 1977, este organismo produz um documento intitulado Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola que, de acordo com Zau (2002, pp. 119-120), refere que o sistema de educação e instrução se deve revestir, entre outros, dos seguintes princípios: “espírito democrático; unicidade (Orientação, estruturas, planos e programas); gratuidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade”.

Em inícios dos anos noventa, Angola abre ao multipartidarismo e dá-se início a uma reformulação do sistema de educação e ensino no país. Segundo Miguéis e Brito (1994), citados por Zau (2002, pp. 149-150), Angola torna-se na

“República de Angola, como Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados”.

Em relação aos grandes objetivos traçados para o Ensino Geral Regular, a grande novidade, parece-nos, é o facto de o estudante surgir, pela primeira vez e de forma inequívoca, no centro do processo ensino-aprendizagem.. O desenvolvimento de capacidades e atitudes sobrepõem-se à aquisição/aprendizagem de conhecimentos e conteúdos. Assim, e de novo citando Zau (2002, p. 152), os grandes objetivos para o Ensino Geral Regular, traçados no documento Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, em 1990, gizaram-se no sentido de preparar as crianças e jovens angolanos para participarem ativamente na (re)construção do país, propiciando-lhes uma formação integral adequada às reais necessidades que o país então apresentava.

Já no presente século, é promulgada a Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01. Na base desta encontra-se o pressuposto de

“que as mudanças profundas no sistema sócio- económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana”.

No Capítulo I, Artigo 1º do mesmo documento, avançam-se as definições de educação e de sistema de educação, perspetivando orientações que olhem para a formação do indivíduo de uma forma integral, ou seja, dotado de conhecimentos, mas também de capacidades e valores que lhe permitam colocar ao serviço da sociedade.

Esta reforma, para além de objetivar uma melhoria significativa das estratégias educacionais, introduz, pela primeira vez de forma oficial, a possibilidade de o ensino ser feito com recurso às línguas nacionais, como nos demonstra o ponto 3 do artigo 9º: “Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo⁵, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.” Desta forma, acreditando que as línguas são veículos de identidades e culturas, este documento indicia que haja, por parte de toda a estrutura governativa, a intenção desta manter e preservar as línguas e culturas minoritárias, reconhecendo a sua obrigação de promover e assegurar “as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais⁶”.

Este breve olhar sobre a história recente de Angola permitiu-nos verificar que existe, no papel, um país que, à medida que se afasta e liberta dos fantasmas de um passado colonial, se vai metamorfoseando, adaptando-se e tornando-se mais consentâneo com as exigências colocadas por esta sociedade global em que vivemos e, o mais importante, conhecedor do seu papel de pai, vai envidando esforços no sentido de preparar/educar os seus filhos para serem bem sucedidos, como homens e como profissionais, quer na sua pátria quer noutras paragens. Mas será que teoria e prática andarão de mãos dadas nesta Angola do Séc. XXI? A este tema voltaremos mais à frente neste nosso trabalho.

2. Variedade etnolinguística em Angola

2.1. Os grupos étnicos e as Línguas Nacionais

⁵ Refere-se ao facto de o ensino dever ser ministrado em língua portuguesa.

⁶ Artigo 9º Ponto 2 da Lei nº 13/01

Angola é, à semelhança de muitos países do continente africano, um país que apresenta uma diversidade linguística enorme. Com base em Rodrigues (2012, p. 20), “a sua população é formada, maioritariamente, por povos de origem Bantu, mas também não Bantu [falantes das denominadas Línguas Nacionais] e descendentes de europeus”. Tal contexto, parafraseando Kukanda (2000, p. 115), toma muitas vezes uma conotação negativa, sendo apontado como desencadeador de todas as desgraças e conflitos que têm assolado o continente africano. No entanto, o mesmo autor (2000, p. 115) defende que “a diversidade é uma riqueza (...) [e que] nunca foi uma causa do mal. É a sua má utilização, oportunista, que conduz a situações desastrosas”.

Para melhor entendermos esta teia etnolinguística que representa Angola, decidimos, nesta fase, por seguir uma proposta de Zau (2002, pp. 59-67)⁷, onde se procede a uma divisão etnolinguística do país. Assim, de origem Bantu temos o grupo Bakongo (falantes de Kikongo), o Ambundo (falantes de Quimbundo), o Ovimbundo (falantes de Umbundu), o Lunda-Quioco (falantes de Cokwe), o Ganguela (falantes de tchinganguela), o Nhaneka-Humbe (falantes de Olunianeka), o Ovambo (falantes de Cuanhama), o Herero (falantes de Tchielele) e o Okavango.⁸ De origem não Bantu, realça-se o grupo Khoisan, que corresponde a uma percentagem muito ínfima da população do país.

A este *corpus* de línguas nacionais angolanas tem sido reservado um papel secundário no panorama linguístico do país. Não gozando de um estatuto bem definido por um período longo de tempo, vêm “servindo somente de línguas de comunicação em situações e espaços restritos. Durante o período colonial as línguas nacionais foram consideradas inferiores, não normalizadas em uso e em escrita, sendo apenas usadas pelas comunidades religiosas europeias como línguas de catequização” (Rodrigues, 2012, p.21), principalmente no que diz respeito à evangelização protestante⁹ que, no entender de Severo (2011, p. s.p.), baseando-se em Péclard (1998) e Waldman (2000), tinha como uma das suas principais características “pela via educacional, a promoção das línguas locais, especialmente

⁷ Durante a nossa pesquisa, apercebemo-nos que a terminologia usada pelos diversos autores consultados nem sempre coincidia, no que aos grupos étnicos e respetivas línguas diz respeito. Desta forma, e verificando que é mais a informação que aproxima do que afasta os autores, optámos por seguir a proposta de Filipe Zau, até porque nos pareceu ser a mais esclarecedora.

⁸ A respeito deste grupo, Filipe Zau não indica qualquer língua materna. Revisitando todos os autores pesquisados, ficamos igualmente sem resposta, pelo que decidimos manter a linha atrás adotada, ou seja, a do autor escolhido.

⁹ Em oposição à igreja católica que, segundo Severo (2011:s.p.), “até 1851 a igreja colaborou fortemente com a política portuguesa – cabia aos católicos a responsabilidade pelo sistema educacional dos angolanos, sendo que os planeamentos e currículos eram elaborados pelo governo das colónias.”

pela instauração do código escrito para algumas delas”, evitando que culturas e identidades locais sucumbissem aos tempos.

Não obstante as tentativas de salvaguardar o prestígio das diversas línguas africanas faladas em território angolano, a política assimiladora conduzida por Portugal durante o período colonial, segundo Rodrigues (2012, p.21), “levou a que uma expressiva parcela da população tenha como língua materna a herdada do colonizador”.

Todavia, nos últimos tempos, têm sido dados passos importantes no sentido de resgatar as línguas nacionais e de lhes reconhecer o estatuto que elas na verdade merecem como representantes de uma cultura plural, é indesmentível, mas, no entanto, pertença de todo o angolano. Um dos primeiros passos foi o assumir, com a publicação do Decreto Lei 13/01, a possibilidade de no subsistema de educação de adultos o ensino poder ser ministrado nas línguas nacionais. Na reforma curricular, apresentada num documento organizado pelo Ministério do Planeamento de Angola (2005, p.65), defende-se “a introdução das línguas nacionais no plano curricular [do ensino primário] como factor de identidade e desenvolvimento sócio-cultural”.

Finalmente, em 2011, o Ministério da Cultura (MC) propõe um Projecto de Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais, o qual, na sua introdução, afirma que “[com este documento se] pretende evidenciar a importância das línguas nacionais como veículo de cultura, instrumento de comunicação, meio de ensino, instrumento de relações sociais, políticas e económicas (MC, 2011, p.2)”.

Estes são alguns dos passos dados, até ao momento, no sentido de restituir a importância que é devida às línguas nacionais de Angola. E quem melhor para as promover do que toda a comunidade educativa? Estas medidas, em consequência, podem conduzir a índices de investigação altos, que resultem em novos materiais didáticos mais condizentes com o contexto sociocultural em que se insere o público-alvo, o aluno, e assim

“a cultura nacional não só é valorizada como ajuda a criança na aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que utilizando a língua em situações concretas do quotidiano, o aluno se sentirá mais motivado e a sua língua segunda (português) se aproximará mais facilmente da autenticidade da língua materna”. (Rodrigues, 2012, p.23)”.

As decisões políticas tomadas nos últimos tempos vão, assim, de encontro ao que é defendido por Kukanda (2000, p. 116) e que também constitui a nossa opinião: "a

diversidade na complementaridade deve ser o caminho a seguir pela África que deve assumir o seu presente e passado para o bem das suas populações. ”.

2.2. As Línguas Nacionais no Sistema Educativo de Angola

Tal como referido anteriormente, a introdução de algumas línguas nacionais nos primeiros anos de escolarização está já devidamente legislada, na tentativa de devolver às línguas nacionais, âncoras de identidades e culturas, o estatuto merecido e que ao longo dos tempos haviam perdido. No entanto, a estas medidas estará também subjacente o acreditar de que os índices de insucesso e de abandono escolar tenderão a baixar, pois tal como defende Rodrigues (2012, p. 24), “as aprendizagens, particularmente nos primeiros anos, devem emergir da realidade dos aprendentes porque a ligação entre a cultura da comunidade e as actividades escolares facilitam a apreciação e a valorização da escola.”

Esta mesma ideia aparece defendida no ponto quatro¹⁰ do documento do MED/INIDE (2003, p. 13) intitulado Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo:

"A educação escolar é antes de tudo uma prática social imbuída de forte função socializadora e personalizadora. Isto significa que a escola e a educação alicerçam todo o seu programa numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar.”

Desta forma, partindo destes pressupostos teóricos, acreditamos que estão a ser dados passos no sentido de entender a escola não só como uma fonte de conhecimentos, mas também como uma instituição onde se começam a incutir as atitudes e os valores necessários à construção de toda e qualquer sociedade, ou seja, alia-se o *saber* ao *saber ser* e *saber estar*.

Contudo, após as diversas leituras feitas acerca deste tema, levantaram-se-nos sérias dúvidas sobre a forma como estas decisões educativas estariam a ser, ou não, operacionalizadas no terreno, até porque não conseguimos encontrar um documento onde, de forma clara, sejam dadas orientações metodológicas à comunidade educativa, principalmente aos professores, sobre como proceder à introdução das línguas nacionais nos *currícula* do Ensino Primário, o que nos levanta algumas questões: Que orientações terão sido dadas aos professores sobre como agir numa situação destas? Terão eles recebido uma formação adequada para atuar num cenário destes? Dominarão eles as diversas línguas faladas pelos

¹⁰ *Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino aprendizagem, princípios gerais de intervenção educativa.*

seus alunos? Oferecerão as línguas nacionais toda a terminologia técnica necessária ao ensino dos diversos conteúdos? Que espaço passará a ocupar a língua portuguesa nos *curricula* do Ensino Primário? Passará a ser uma mera disciplina? Caso assim o seja, que abordagem metodológica deverá o professor ter em conta no processo de ensino-aprendizagem da mesma?

Este vazio de respostas que aqui deixamos¹¹, pois entendemos que não nos compete a nós aqui preenchê-lo, poderá estar na origem de algumas das conclusões a que se chegou no Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola, um documento produzido pelo MED (s/d, pp. 54-59), onde se afirma que, apesar da “introdução de sete Línguas Nacionais, com carácter experimental, na 1ª, 2ª e 3ª classes em sete províncias” ter sido um êxito alcançado, a “falta de ensino das línguas nacionais nas escolas”, bem como o “fraco domínio da língua portuguesa por parte de professores, favorecendo o elevado índice de reprovações escolares” são dois constrangimentos apontados para a execução da Reforma Educativa. À primeira vista, estamos perante um grande paradoxo, no entanto, parece-nos apenas a evidência de que nas escolas, provavelmente, pouco ou nada terá mudado na abordagem didático-pedagógica dos professores.

Fechamos este capítulo com a certeza de que, apesar dos primeiros passos já terem sido dados no sentido de devolver o prestígio devido às línguas nacionais, se legislou uma grande mudança sem se medir bem a sua exequibilidade a curto prazo, uma vez que, hoje em dia, os *curricula* destinados à formação inicial dos futuros professores não prevê, ainda, a importância que se quer dar às línguas nacionais, perdendo estas claramente a corrida para a língua portuguesa. No entanto, tem de haver sempre um começo!!!

3. A Língua Portuguesa em Angola

3.1. Conceitos de Língua Oficial, Língua Nacional, Língua Materna e Língua não Materna: Língua Segunda e Língua Estrangeira

Antes de nos debruçarmos em particular sobre cada um dos conceitos que neste subcapítulo nos propomos abordar, parece-nos importante, ainda que de forma muito ligeira, refletir sobre o conceito de língua.

Neste sentido, tivemos em linha de conta um trabalho de Silva e Gonçalves (2011) que, em nossa opinião, reflete esta questão de uma forma bastante aprofundada. Assim, as autoras (2011, p. 23) defendem que “a língua, principal meio de comunicação e de acesso a

¹¹ Vazio nosso e, eventualmente, de muitos professores angolanos

uma cultura, caracteriza-se não só pelas suas funções, como também pelo seu funcionamento”. Não nos interessa tanto a perspetiva puramente linguística do conceito, mas sim a sociolinguística, ou seja, saber que a aprendizagem de uma língua pode ter por base inúmeras motivações, entre as quais, como as mesmas autoras defendem (2011, p. 26), a busca do prestígio, da promoção e da integração social, o que constitui uma realidade ainda maior em contextos plurilingues como o que estudamos. No entanto, não se entenda esta discriminação positiva do português como um constrangimento à sobrevivência das restantes línguas faladas em território angolano, pois, na perspetiva de Gouveia e Solla (2004), igualmente citadas por Silva e Gonçalves (2011, p. 28), “a língua é, acima de tudo, um instrumento fundamental no diálogo e integração de muitas culturas que habitam o mesmo território”.

Conscientes da ligeireza com que definimos língua, avançamos para os diversos conceitos que neste subcapítulo nos propomos abordar. Desta forma, LO assume-se, segundo Ferreira (1988), citado por Chicumba (2013, p. 7), como “a língua de administração, da contabilidade, do exército, da igreja, a língua do discurso oficial, a língua portadora da palavra solene, religiosa e deliberativa [...], a palavra da escola [...], exclusiva da imprensa” que um Estado adota. No contexto angolano, o português nunca perdeu o estatuto de LO¹², no entanto, tal não significa que este seja a LM da maioria dos angolanos, antes pelo contrário, situação que deve obrigar o Estado a definir políticas linguísticas e educativas que promovam uma integração plena de todos os seus cidadãos.

Por sua vez, LN é a que permite a transmissão de valores, de costumes e tradições culturais de uma sociedade. O estatuto destas línguas é conseguido a partir de um reconhecimento oficial que é dado pelo Estado, no caso angolano através do ponto 2 do artigo 19º da Constituição da República de Angola (2010, p. 9): “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola (...)”. Mais adiante, no mesmo texto (2010, p. 10), na alínea n) do artigo 21º, defende-se, ainda, a necessidade de “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”.

No que concerne ao conceito de LM, esta pode definir-se como a que todo e qualquer indivíduo adquire em primeiro lugar, normalmente em contexto familiar, utilizando-a de

¹² Este estatuto está consagrado no ponto 1 do artigo 19º da Constituição da República de Angola (2010, p. 9): “A língua oficial da República de Angola é o português”.

forma natural e espontânea. Nas palavras de Galisson (1998), citado por Silva e Gonçalves (2011, p. 30), "língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade". Para Defays e Deltour (2003), citados pelas mesmas autoras (2011, p.30), "a língua materna é determinante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada indivíduo, tendo repercussões na motivação e capacidades para aprender outras línguas". Num contexto plurilingue como o angolano, as crianças são frequentemente expostas, pelo menos, a dois sistemas linguísticos, a língua falada em casa, normalmente uma LN, e o português, falado pela sociedade em que a criança se insere. Nestes casos, uma das línguas será considerada como LS e nunca haverá uma correspondência inequívoca da LM à LO do país ou a alguma das LN, ou seja, uma criança oriunda de uma família cuja LM dos pais seja o kikongo, mas que em casa estes interajam apenas em português, este será, muito provavelmente, a LM que a criança irá adquirir.

Por antítese à LM surgem as LNM, onde se incluem a LS e a LE, diferenciadas normalmente pelo estatuto oficial de que, na maioria dos casos, a primeira beneficia, como é aliás o caso do português em Angola. Isto mesmo é o que defendem Galisson e Coste (1983), citados por Silva e Gonçalves (2011, p. 31), quando afirmam que LS é a "expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação a língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado". Na mesma linha, Flores (2013, p. 43), fazendo referência a Leiria (2004), diz-nos que "é o estatuto político da língua não materna que define a sua classificação como LE ou L2." O mesmo autor, recorrendo a um outro critério, afirma que

"há uma diferença entre a aprendizagem da L2 circunscrita ao contexto formal da sala de aula, por um lado, e a aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso, a língua é o objecto de estudo na sala de aula; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante".

Na mesma linha, Spinassé (2006, p. 6) define LS como se trate de "uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização".

Esta definição, segundo o mesmo autor, surge em oposição à de que, "a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração". A fechar este inventário teórico, Silva e Gonçalves (2011, p. 32) defendem que "há contextos

sociais que proporcionam a aproximação da língua materna e da língua segunda, sendo que a língua estrangeira se afasta, uma vez que ocorre particularmente em contextos escolares: o seu uso não ultrapassará as paredes da sala de aula".

A partir deste quadro teórico, ainda que muitos autores não tenham aqui sido referenciados, torna-se-nos muito claro que o contexto em que se faz a aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola terá de merecer uma abordagem metodológica que reconheça o facto de a maioria dos alunos angolanos terem a língua portuguesa como uma LS e não como uma LM, caso contrário, acreditamos, que o futuro dos jovens, e da sociedade angolana em geral, continuará a ser hipotecado.

3.2. Estatuto da Língua Portuguesa em Angola

Para melhor compreendermos o estatuto oficial que hoje é reconhecido à língua portuguesa em território angolano, entendemos que temos de olhar para o quadro histórico por inteiro. Neste sentido, torna-se imperativo, nesta abordagem cronológica, recuarmos à época dos primeiros contactos dos portugueses com os povos que habitavam os territórios que hoje formam esta nação, os quais datam de finais do Séc. XV. Nestas expedições os portugueses levavam consigo uma língua, uma cultura e uma religião. A primeira, dada a necessidade de os povos em contacto comunicarem entre si, assumiu, desde logo, um papel indispensável e estratégico na consecução do principal objetivo a que os portugueses se haviam comprometido, uma colonização assente na aculturação dos povos autóctones.

Desta forma, as línguas africanas, encaradas como símbolo de resistência dos povos indígenas, tornaram-se um enorme obstáculo para as intenções portuguesas, o que levou a que fossem perseguidas e estigmatizadas, como afirma Adriano (2014, p. 60): “no caso de Angola, entre 1764 a 1772, D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, governador português em Angola na época, determinou que os brancos ensinassem aos seus filhos a Língua Portuguesa e a ensinassem também aos negros, como se fazia no Brasil.”

Já durante o Séc. XX, o General Norton de Matos, enquanto Governador de Angola, defendeu, através da publicação do Decreto nº 77 de 1921, artigos 2º e 3º¹³, a utilização em exclusivo da língua portuguesa por todos os que se encontravam em território angolano.

¹³ Citando (Norton de Matos:1953), Adriano (2014, p. 61) apresenta-nos os 2 artigos a que nos referimos: Artigo 2.º ... nas escolas católicas, é proibido ensinar as línguas indígenas; Artigo 3.º ... a utilização das línguas indígenas no catecismo não é permitida a não ser como auxiliar durante o período de ensino elementar da língua portuguesa.

Em consequência desta decisão politico-linguística, o domínio da língua portuguesa tornou-se o principal meio de ascensão socioeconómica para os autóctones de Angola, cingindo as LN, muito naturalmente, ao contexto familiar. Como nos diz Mingas (2000, p. 49), "neste período, a única língua que os angolanos deviam e podiam aprender e dominar, ao nível das escolas estatais, era o português. Eles não podiam aceder a um posto administrativo ou de responsabilidade sem serem "assimilados".

Com o início da guerra armada, em inícios da década de 60, Portugal deixou de ser o único decisor no desenhar do estatuto que as diversas línguas faladas em território angolano deveriam ter. Ainda que o colonizador mantivesse a sua posição oficial, os que iniciavam o processo de resgatar Angola ao jugo colonial, começavam, desde já, a exigir para si um papel importante, ainda que oficioso, no que respeitava ao assunto das políticas linguísticas do país, ou seja, depois de afastado o colonizador, que papel passaria a desempenhar toda e qualquer língua falada em Angola, inclusive a daquele, o português? Neste cenário, surge um português utilizado com novos objetivos. Já não se trata, nesta fase histórica, de uma língua utilizada com fins glotofágicos, como havia sido utilizada pelo regime português, mas sim de uma que poderia simbolizar a união de todos os angolanos na concretização de um objetivo comum, a independência do país. Tal é defendido por Coelho (2002, p. 29), quando afirma que "não se podia escolher uma língua nacional para a comunicação, porque seria criar desde logo uma hegemonia dialectal em termos de união para um mesmo objectivo".

Se, por um lado, a decisão dos independentistas¹⁴ fazia adivinhar o estatuto de prestígio que a língua portuguesa continuaria a ter na construção da Angola pós-colonial, por outro, a incorporação de jovens angolanos nas fileiras do exército colonizador, fez com que surgisse, segundo o mesmo autor (2002, p. 30) "uma nova camada de falantes que ampliava a base de utilizadores", uma vez que os que ainda não dominavam o português teriam, obrigatoriamente de o fazer. Desta forma, perante antagonismos políticos claros que conduziram a tempos duros de guerra, havia uma única língua que servia os dois lados, o português; aos portugueses de uma forma, chamar-lhe-íamos natural, porque intrínseca, e aos angolanos como uma estratégia político-linguística que visava, desde já, o futuro do país. Nesta linha, Ponso (2009, p. 151), baseando-se em Canêdo (1986), Firmino (2002) e Mateus (2008), defende que "a língua teria passado a ser uma opção política de luta pela

¹⁴ De realçar que muitos dos impulsionadores da mensagem independentista haviam estudado, entre muitos países estrangeiros, em Portugal. A sua posição social e o domínio da língua portuguesa ajudaram a fundamentar a escolha do português como língua de união nacional durante o período da guerra colonial.

sobrevivência dos países independentes, de comunicação com o exterior, de confronto com as línguas dos países limítrofes, de unificação política.” Outra das razões que contribuiu para a solidificação da escolha do português como LO foi a constatação dos altos índices de analfabetismo da população angolana à data da independência, assumindo-se o português como um instrumento de excelência para combater tal situação.

Outro momento histórico que contribuiu para que o número de falantes da língua portuguesa aumentasse consideravelmente em Angola foi a longa guerra civil que o país viveu e consequente êxodo rural, em busca da segurança prometida nos campos de refugiados situados junto às grandes cidades, onde, como nos diz Coelho (2002, p. 30), havia "a necessidade de comunicação com outros deslocados procedentes de lugares diferentes e falando distinta língua".

Esta observação ajuda-nos a compreender as palavras de Kukanda (2000, p.111), das quais transparece a ideia de que, dificilmente, as línguas nacionais angolanas conseguiriam aproximar diferenças, quer internamente quer com o exterior. Esta missão foi, então, segundo o autor referido, confiada ao português: "O conhecimento da língua oficial é exigido e essa não só joga o papel de mediação para os contactos externos mas, às vezes, o de meio para os contactos internos quando as diferenças entre os grupos são aparentemente muito grandes."

Hoje, inquestionável é, portanto, o estatuto reconhecido à língua portuguesa em Angola, até porque esta foi, a partir de um certo marco histórico, uma escolha dos angolanos para os angolanos. Trata-se, sem margem para dúvidas, de um dos maiores legados dos portugueses a Angola. No entanto, este estatuto oficial concedido à língua portuguesa, política e historicamente falando, foi conseguido, em grande medida, à custa da desvalorização das restantes línguas angolanas, em primeira instância através das decisões discriminatórias do regime colonial, que impediam o seu ensino nas escolas e, mais recentemente, pela falta de políticas incisivas do Estado angolano que visem devolver o estatuto entretanto perdido, confinando a sua importância a espaços rurais e familiares.

3.3. A Variedade Angolana do Português

O português, tal como já vimos anteriormente, instalou-se em Angola há já alguns séculos. No entanto, pese o esforço feito pelo regime colonial em expandir a sua língua, o número de falantes, principalmente nas regiões interiores do país, bem como em grande parte das zonas rurais, nunca chegou a ser muito significativo. Desta forma, a sua utilização cingia-se, até à independência do país, a uma franja elitista que habitava, sobretudo, a capital e que

desempenhava funções profissionais que não dispensavam o conhecimento da língua portuguesa.

Com a independência, ao recair sobre a língua portuguesa a escolha para LO, começa a desenhar-se um novo cenário sociolinguístico para o país. Tornando-se a língua de instrução, do poder político, da cultura e dos meios de comunicação social, o português democratizou-se e passou a ser pertença, mas também exigência, de toda uma nação. No entanto, um grande problema se levantava, pois o português apenas era LM para uma ínfima parte dos angolanos. Desta forma, tornou-se inevitável que as diversas LM tivessem, primeiro em contexto escolar e depois nos diversos espaços da sociedade, entrado em contacto e, posteriormente, se misceginizado, dando lugar ao que diversos autores hoje chamam de VAP. Como defende Mingas (1998), citada por Inverno (s/d, p. 1) nasceu «[...] uma nova realidade linguística em Angola, a que chamamos “português de Angola” ou “angolano”, à semelhança do que aconteceu ao brasileiro ou ao crioulo.»

As deficiências que o país apresentava a nível da organização do sistema educativo, como por exemplo o número exíguo de professores bem como a sua deficiente preparação científico-pedagógica, contribuíram, igualmente, para que a VAP se tenha afastado cada vez mais da norma europeia. É também esta a opinião de Inverno (2008, p. 179): “A mudança para o português que se iniciou em meados do século XX (...) foi uma mudança imperfeita, levando ao surgimento de uma variedade nacional do português altamente influenciada pela estrutura das línguas banto”.

Este afastamento em relação à norma europeia não é realizado de uma forma consciente, como se houvesse uma recusa, por parte dos angolanos, em aceitar o carácter oficial de que se revestiu a língua portuguesa. Como Gonçalves (2000, p. 216) defende, “as divergências relativamente ao padrão europeu são o resultado natural do processo de aprendizagem do Português por falantes com línguas maternas bantu, em contextos em que há pouca ou nenhuma oferta linguística de acordo com a norma europeia.”

Tal como já dissemos anteriormente, a guerra civil em Angola provocou grandes mudanças demográficas no país. Juntavam-se, deste modo, dois mundos sociolinguisticamente diferentes, o da cidade, onde o português estava já mais disseminado, e o rural, onde predominava o recurso às diversas LM. Deste tubo de ensaio resultou que, tal como defende Coelho (2002, p.33),

"tanto os indivíduos de origem rural como os da cidade aumentaram substancialmente o uso quotidiano do português (...). As palavras oriundas de qualquer língua nacional

misturaram-se e universalizaram-se na cidade, sendo utilizadas na linguagem mista e quotidiana dos dois grupos, apontando ao nascimento de um novo crioulo de raiz portuguesa".

Também os primeiros jornalistas angolanos tiveram um grande papel no que Coelho (2002, p. 33) chama de africanização do português: "O português deles, a par da linguagem dos escritores da moderna literatura, apareceu impregnado de termos autóctones e expressões populares importadas das línguas nacionais, vocábulos que, nitidamente facilitam a comunicação local".

Outro dos fatores que está, igualmente, na génese desta VAP é a dificuldade que muitos professores sentem para se expressarem em língua portuguesa. Segundo Ponso (2009, p. 158), referindo-se a Quino (2005),

“[os alunos] recebem as primeiras noções da língua portuguesa de tutores que têm como língua materna uma língua angolana e em muitos casos não são escolarizados. Assim, transmitem aos seus tutorandos ensinamentos de um português possível, carregado de interferências da língua angolana”.

Perante este quadro, torna-se evidente aceitar que a língua portuguesa em Angola se encontra num estado de permanente transformação, como defende Rodrigues (2012, p. 27):

“As interferências linguísticas resultantes do seu contacto [do português] com as línguas nacionais, a criação de novas palavras e expressões forjadas pelo génio inventivo popular, bem como certos desvios à norma europeia, imprimem-lhe uma nova força, vinculando-a e adaptando-a cada vez mais à realidade angolana”.

Esta realidade exige políticas linguísticas sérias por parte da estrutura governativa. Apesar das alterações linguísticas registadas apresentarem “ainda grande instabilidade e variabilidade, não sendo partilhadas de forma sistemática pela totalidade dos locutores destas comunidades linguísticas (Gonçalves, 2000, p. 215)”, o reconhecimento e a respetiva valorização institucional da VAP podem ser o caminho a seguir no sentido de se constituir uma língua que una, finalmente, os diferentes povos de que Angola se compõe. Nesta linha, recuperamos aqui as palavras de Coelho (2002, p. 38), nas quais nos revemos inteiramente:

"O português é o sustentáculo principal da unidade nacional mas não pode ser usado como elemento de submissão. É um bem comum e tem de aceitar-se que os tempos exigem plasticidade e mudanças corajosas. Assim como preconizo a padronização das línguas nacionais, também sugiro que, corajosamente, se encarem transformações fundamentais na língua portuguesa, a sua repadronização".

Recuperando as últimas palavras do autor anteriormente citado, o facto de se estarem a dar estas transformações no português falado em Angola não implica, necessariamente, que se deseje um rompimento generalizado com o português. Antes pelo contrário, estas variações fazem com que esta língua passe a ser sentida pelos angolanos como também sendo sua, onde se torna simbolicamente evidente a mescla linguística de um passado colonial com a identidade e cultura dos povos autóctones angolanos. Numa outra linha, há a considerar outros fatores, entre os quais os económicos e os políticos, pois um isolamento linguístico poderia comprometer as boas relações existentes entre os países. Como defende Mateus (s/d, p. 472),

“(…) o termo “português”, que cobre as variedades sociais, dialectais e nacionais que convivem em Portugal, no Brasil e nos países de língua oficial portuguesa deve ser entendido como importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica num contexto envolvente transnacional.”

No entanto, essas são *contas de outro rosário*, pelo que não nos cabe aqui abordar. Assim sendo, depois de devidamente estudada e normatizada a VAP, poderemos estar perante uma situação linguística semelhante à do Brasil, que apresentando características tão próprias nunca deixou de fazer parte da família dos falantes da língua portuguesa. Terá sido com este espírito, de união na diversidade, que António Guterres terá proferido as seguintes palavras, segundo Rodrigues (2012, p. 27), no encerramento da 1ª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP:

“(…) a língua portuguesa cria-se, recria-se e todos os dias se enriquece com o contributo que para ela dão, angolanos, brasileiros, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, portugueses e santomenses. É dessa riqueza e diversidade, numa lógica e base comuns, que a língua portuguesa retira grande parte da sua força e do seu dinamismo.”

II – Alguns pressupostos teóricos a considerar no processo de ensino-aprendizagem de uma LS

1. Aquisição e Aprendizagem: conceitos

Definir aquisição e aprendizagem pode não se revelar uma tarefa tão linear e precisa quanto isso, pelo menos foi a conclusão a que chegámos após as várias leituras feitas para o efeito. O facto de estes dois conceitos serem objeto de estudo de distintas áreas de investigação, como da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, entre outras, faz com que os mesmos tenham de ser olhados tendo em conta diversas perspetivas. Estas ora se confirmam ora se anulam. Será, talvez, devido a tal evidência que Ellis (2000, p. 14) afirma não existir consenso na definição do termo em virtude da abrangência do conceito, uma vez que o seu alcance conceptual pressupõe perspetivas várias. Na mesma órbita, também Leiria (1991, s.p.) constata que "(...) a maior parte dos investigadores (...) não fazem uma distinção entre aquisição e aprendizagem." No entanto, se há autores que não apontam diferenças entre os dois conceitos, outros há que as estabelecem. O que tentaremos, de seguida, é apresentar uma breve resenha das diversas visões a que a nossa pesquisa sobre este assunto nos conduziu, iniciando pelos autores que diferenciam os dois conceitos.

Um dos autores incontornáveis sobre esta temática é Krashen, que partindo da dicotomia consciente/inconsciente estabelece fronteiras bem definidas entre os dois conceitos. Como nos diz Figueiredo (1995, p. 49), referindo-se a Krashen (1985),

“a aquisição de L2 é um processo semelhante ao modo pelo qual as crianças desenvolvem habilidades em sua L1. É um processo que ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua geralmente não está ciente do fato de que está internalizando as regras da nova língua, mas sim que a está usando para se comunicar. A correção é feita pela intuição”.

Por outro lado, a aprendizagem, para este autor, exige do aprendente uma consciência explícita das regras de uma língua, ou seja, que aquele as reconheça e seja capaz de falar sobre elas. Quando nos referimos a conhecimento implícito e explícito, achamos pertinente recuperar as palavras de Alves (2004), citado por Aquino (2012, pp. 126-127), que define o primeiro como “uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável”. Adquirido de forma inconsciente, dispensa qualquer instrução, dependendo apenas de uma exposição do falante ao *input* adequado. Por seu turno, o mesmo autor considera o conhecimento explícito como algo “que se mostra verbalizável, analisável”. Este pode ser

manipulado pelo falante de forma consciente, no entanto, tal não implica, obrigatoriamente, que o falante saiba aplicar os conhecimentos metalinguísticos adquiridos em situações reais de utilização de uma língua.

Zobl (1995), citado por Madeira (2008, p. 197), aponta, tal como Krashen, a “existência de dois processos distintos, que resultam em dois sistemas de conhecimento com características diferentes”, pois, ao contrário do que acontece com a aprendizagem formal, “a aquisição é um processo uniforme, que não varia significativamente de acordo com os aprendentes.”

McLaughlin, defende, igualmente, uma distinção clara entre os dois conceitos, recorrendo, no entanto, a um critério diferente do anteriormente apresentado, o grau de formalidade em que se dá a aquisição e a aprendizagem. Para este autor, segundo Figueiredo (1995, p. 44),

“o termo aquisição de L2 é empregado (...) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais (...) No entanto, o termo aprendizagem de L2 implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez.”

Outro autor que estabelece diferenças sobre estes dois conceitos é Schütz (2006), referido por Sapucaia (s/d, p. 3), o qual apresenta a *aquisição* como um processo

“de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. [Por sua vez, aprendizagem] tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas (ensino médio, muitos cursos de línguas, etc...)”.

No outro prato desta balança teórica, encontramos, igualmente, alguns autores que, ao contrário da rigidez concetual da proposta de Krashen, defendem que os momentos de aprendizagem são parte integrante de um processo de conhecimento de uma língua que se inicia com a aquisição. Assim, citado por Leiria (1991, s.p.), Stevick (1984) vê

«"aquisição" e "aprendizagem" como um único processo operando sob diferentes circunstâncias que variam ao longo de um continuum. Propõe um contraste entre configurações de "integração fraca" ("poorly integrated") e configurações de "integração forte" ("well-integrated"). Configurações seriam imagens mais ou menos fortes, dependendo disso do conjunto de adjacentes não-linguísticos que tornariam mais ou menos acessíveis os itens linguísticos.»

Na mesma linha, também Gass e Selinker (1993), mencionados por Aquino (2012, p. 130), “definem o conhecimento em geral como uma linha contínua entre conhecimentos implícito e explícito.”

Smith (1994), igualmente referenciado por Aquino (2012, p. 130), defende uma utilização indistinta para estes conceitos, apesar de considerar que aquisição tenha sido, tradicionalmente, associada a um tipo informal de aprendizagem e, inversamente, aprendizagem a um processo mais formal.

A nós, neste capítulo, não nos compete prolongar esta discussão ou tomar posições, apenas apresentar, tal como dissemos inicialmente, uma breve resenha do que alguns estudiosos têm vindo a concluir acerca desta problemática. No entanto, não nos foi difícil inferir que muitos dos legados teóricos decorrem da aceitação ou não da proposta teórica de Krashen. Esta aceitação, pareceu-nos ideia assente, decorre não tanto da refutação da existência da dicotomia aquisição/aprendizagem, mas das fronteiras que o autor entre os conceitos estabelece. Desta forma, nós, neste trabalho, aceitaremos igualmente essa dicotomia, bem como tudo o que ela representa conceitualmente.

2. Língua Materna e Língua Segunda: um mesmo processo?

Entender o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou segunda, pode revelar-se um exercício bastante complexo. Embora existam teorias que reconhecem padrões gerais no processo, as características individuais de cada pessoa, tais como biológicas, de aptidão, de atitude, a idade, a motivação, entre outros, dificultam a descrição de todas as possibilidades deste fenómeno. Para além destas, há que contar com as características próprias de cada contexto em que a aquisição ou a aprendizagem ocorrem. Tal faz com que, ao abordar esta temática, tenhamos de estar atentos a contributos teórico-científicos vindos de diversas áreas, como a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, entre outras.

Estabelecemos, então, como grande objetivo para as linhas que se seguem compreender de que forma o processo de aquisição de uma LM se aproxima ou afasta do de uma LS, bem como de que forma a primeira poderá ou não interferir na aprendizagem da segunda, isto à luz de teorias que a nossa pesquisa nos facultou. Seguiremos, para o efeito, um estudo feito por Madeira (2008), o qual abarca duas das principais teorias que mais têm contribuído para a discussão deste tema, a comportamentalista e a mentalista, com o qual entrecruzaremos ainda outras opiniões.

A teoria comportamentalista defende que uma língua se aprende desde que haja uma exposição do aprendente a estímulos apropriados. Segundo Madeira (2008, pp. 191-192), “as crianças aprendem naturalmente a língua que é falada na comunidade em que crescem. O processo de aprendizagem de uma língua é, pois, totalmente condicionado pelos estímulos linguísticos a que o aprendente está exposto”. Esta teoria não antecipa grandes diferenças entre a aprendizagem de uma LM e de uma LS, no entanto, reconhece uma possível interferência promovida pelos conhecimentos linguísticos da primeira no processo de aprendizagem da segunda. A mesma autora (2008, p. 192) afirma que “há uma característica que distingue a aprendizagem das línguas não-maternas, nomeadamente o conflito que se estabelece necessariamente entre os comportamentos linguísticos já formados, ou seja, os comportamentos associados à L1, e os comportamentos específicos da língua que está a ser aprendida.” A este propósito, Weinreich (1953), citado por Silva (2005, p. 105), diz-nos que “tal influência tem vindo a ser assumida sob a designação de “transferência”, termo que identifica a transposição de formas e significados de uma língua para outra, resultando em interferência.” Da mesma forma Stern (1970), referido por Figueiredo (1995, p. 42), apesar de também reconhecer dois processos distintos de aprendizagem para as duas línguas, defende que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”, até porque tal se torna evidente a partir da produção de erros que os aprendentes de uma LS apresentam. No entanto, para autores como Dulay, Burt e Krashen (1982), mencionados também por Figueiredo (1995, p. 42), “a maior fonte de erros é intra ao invés de interlingual (...), ou seja, a maioria dos erros ocorre devido a estratégias que se assemelham às usadas por crianças ao aprender sua língua materna.”

Esta teoria comportamentalista é fortemente criticada a partir dos finais da década de 50, principalmente a partir de estudos de Chomsky. Este autor, segundo Madeira (2008, p. 192), põe em causa o papel atribuído à imitação e repetição neste processo, uma vez que se as crianças produzem erros, nunca antes ouvidos, de forma sistemática e criativa, jamais estes se poderiam dar em consequência de imitação. Por outro lado, este autor propõe um novo papel para os estímulos linguísticos. Reconhecendo a sua importância, ele defende que são estes que “têm a função de “activar” as faculdades mentais que orientam o processo de aquisição da linguagem (Madeira, 2008, p.193)”.

Surgem então as teorias mentalistas, entre as quais a de Krashen, que tantas discussões tem gerado. No seu estudo, o autor defende que, ao contrário de uma criança, um

adulto poderá desenvolver competências numa LS de duas formas, pela aquisição e pela aprendizagem. Citando Madeira (2008, pp. 195-196),

“De acordo com Krashen (1981, 1982, 1994), os adultos dispõem de dois processos diferentes para desenvolver conhecimento na L2: aquisição, um processo “sub-consciente”, que ocorre quando os aprendentes usam a língua informalmente para fins de comunicação e que resulta na construção de um sistema de conhecimento implícito da gramática de L2; e aprendizagem, um processo consciente, que implica, da parte do aprendente, atenção à forma e que conduz ao conhecimento explícito das regras da gramática.”

Desta forma, Krashen descreve-nos, por um lado, um processo de aquisição de uma LS que se dá de forma inconsciente, em que o conhecimento explícito das regras se apresenta desprovido de qualquer interesse, o que o aproxima do processo de aquisição de uma LM. Por outro lado, afastando-se do processo de aquisição de uma LM, o mesmo autor apresenta-nos um processo de aprendizagem de LS em que os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos são apresentados de forma explícita, sendo, usualmente, aprendidos em contextos formais de instrução. A estas duas formas de conhecimento, para as quais o autor estabeleceu fronteiras rígidas, são atribuídas funções diferentes, como refere Madeira (2008, p. 196):

“O conhecimento gramatical explícito que resulta do processo de aprendizagem formal nunca se converte em conhecimento implícito. Além disso, os dois tipos de conhecimento têm funções distintas: só o conhecimento implícito pode ser utilizado automaticamente, intervindo na produção e compreensão; o conhecimento explícito, por seu lado, tem a função de “monitorizar” os enunciados produzidos pelo aprendente, verificando a sua correcção.”

Segundo esta teoria, o que orienta o processo de aquisição de uma LM e de uma LS é um sistema mental inato e, tal como Chomsky advoga, este será ativado pelos estímulos linguísticos. Assim,

“(…) as diferenças que se observam entre aquisição de L2 e a aquisição de L1, particularmente a maior variação individual entre os aprendentes de L2 e os diferentes níveis de sucesso, podem ser explicadas através de dois factores: ou o aprendente não teve acesso a dados linguísticos [input] suficientes ou adequados ao seu nível de conhecimento linguístico, ou o processo de aquisição foi “bloqueado” por factores “afectivos” adversos, ou seja, factores como a ausência de motivação, altos níveis de ansiedade, etc. (Madeira, 2008, p.196).”

Esta hipótese do *input*, em que “primeiro se adquire o significado, e, como resultado, se adquire a estrutura” (Figueiredo, 1995, pp. 50-51), tem sido considerada, unanimemente, como um dos fatores a ter em conta durante o processo de aquisição de uma LM e, de igual modo, no de uma LS. No entanto, “parece haver pouco ou nenhum consenso quanto ao papel que tal *input* assume em termos quantitativos (qual a quantidade necessária?) e qualitativos (sob que forma se deverá apresentar preferencialmente?) no *output* (ou resultado final) (Silva, 2005, p.106)”. Segundo Figueiredo (1995, p. 50), referindo-se a Krashen, “o indivíduo passa por um processo gradual e, para que a aquisição se processe (...) é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição.”

Na mesma linha, Silva (2005, pp. 106-107) diz-nos que “a aquisição de uma língua [segunda] dependeria exclusivamente do “*input* compreensível”, isto é, o falante terá todo o proveito em confrontar-se com um nível de língua que esteja ligeiramente acima do nível de conhecimento que tenha da mesma (...)”

Assim, o sucesso que se obtém, não raras vezes, em contextos de imersão linguística e nas aprendizagens bilingues, aliado à progressão que os falantes apresentam durante o processo natural de aquisição de uma língua, pode ser encarado como uma evidência do papel privilegiado que o *input* desempenha. No entanto, os teóricos do Modelo de Gramática Universal discordam deste carácter de exclusividade dado ao *input* no processo de aprendizagem de uma LS, como podemos ver a partir das palavras de Mattos (2000, p. 56):

“Assim como na aprendizagem da língua materna, o *input* disponível para o aprendiz de L2 é considerado insuficiente para que a partir dele o aprendiz consiga construir todo o sistema de uma língua. Portanto, para que possa adquirir uma língua estrangeira, o aprendiz, assim como a criança, fará uso da Gramática Universal”.

Na mesma linha, Madeira (2008, p. 198) afirma que

“o sistema de competência linguística que os aprendentes desenvolvem ao longo do processo de aquisição de L2 é demasiado complexo e abstracto para poder ser explicado apenas com base nos dados linguísticos a que os aprendentes estão expostos ao longo do processo de aquisição. Os falantes não-nativos frequentemente revelam conhecimento de propriedades abstractas da L2, para as quais não há evidência directa nos dados linguísticos a que têm acesso.”

Contudo, as áreas de estudo não estagnam e outra questão se levanta. Que forma deve assumir o *input*: evidência positiva ou negativa? A primeira, ou seja, o conjunto de dados

linguísticos ou extralinguísticos ao dispor do falante, tem-se sobreposto, em termos de importância, à segunda, isto é, as correções feitas ou ainda o confronto com estruturas ou formas linguísticas não existentes na língua a ser aprendida. No entanto, como afirma Silva (2005, p. 107), na aprendizagem de uma LS torna-se “relevante considerar dados provenientes de evidência negativa, dado que permitem ao falante auto-regular, até certo ponto, o seu processo de desenvolvimento linguístico”.

Diretamente relacionada com o *input* está a questão do filtro afetivo. Para Krashen (1985), citado por Figueiredo (1995:52), o filtro afetivo é "um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o input compreensível que eles recebem para a aquisição da língua." Assim, para que um indivíduo aprenda ou adquira uma LS, é necessário que o falante esteja aberto ao *input*, ou seja, que o seu filtro seja baixo ou fraco, apresentando-se motivado, com pouca ansiedade e que não apresente bloqueios para aprender a LS. Ao contrário, com um filtro afetivo alto, o falante apresentará todo o tipo de resistência e não possibilitará a entrada do *input*, comprometendo, desta forma, todo o processo. A este propósito, também Bley-Vroman (1989), mencionado por Mattos (2000, p. 60), recorre a este critério, entre outros, na sua Hipótese da Diferença Fundamental (teoria mentalista), para distinguir os processos de aquisição de LM e de LS:

“O sucesso da aprendizagem da língua materna entre crianças parece não ser afetado por fatores como personalidade, socialização, motivação e atitude. A aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos, pelo contrário, parece ser altamente influenciada por tais fatores, ditos afetivos”.

Após fazermos este percurso teórico, constatámos que, apesar de existirem diferenças assinaláveis entre os dois processos, há, de igual forma, características que os aproximam. Dentro das teorias mentalistas, por exemplo, aceita-se, de forma unânime, a existência de um conhecimento implícito que, mediante a apresentação de estímulos linguísticos, determina os padrões de aprendizagem quer de uma LM quer de uma LS. Tal poderá estar na base de aprendentes de uma LS apresentarem os mesmos erros que os falantes nativos ou desenvolverem, tal como estes, a compreensão da LS antes de se saberem expressar. A hipótese do *input* de Krashen prevê isto mesmo, que primeiro se adquira os significados e só depois a estrutura de uma língua. No campo oposto, Madeira (2008, p. 193), à luz das teorias mentalistas, apresenta-nos um quadro bem elucidativo das diferenças que representam a aprendizagem de uma LM e de uma LS (Anexo I).

Perante este cenário, referindo-nos, agora, à aprendizagem de uma LS num contexto formal, o papel que os responsáveis educativos têm de assumir reveste-se de extrema importância. O seu grande desafio será o de compreender os diferentes contextos, linguísticos e socioculturais, em que os falantes desenvolvem o seu conhecimento sobre uma L2, atendendo a motivações individuais e outras especificidades decorrentes da relação entre L1 e L2, a fim de se escolher a melhor abordagem que conduza ao sucesso do aprendente. Este será o assunto sobre o qual nos iremos debruçar no próximo subcapítulo.

3. Metodologias para o Ensino de uma Língua Segunda

Antes de entrar diretamente na apresentação de algumas metodologias que, com as suas particularidades, têm estado subjacentes ao ensino de uma LS, começaríamos por tentar destrinçar os conceitos de *método* e *abordagem*, os quais têm levantado alguma discussão entre os estudiosos, não gerando, de forma alguma, consenso.

Assim, Leffa (1988, s.p.) diz-nos que “abordagem reflete o modelo ou paradigma que se pode considerar próximo de pressupostos teóricos acerca da língua e da sua aprendizagem, enquanto método corresponde ao conjunto de procedimentos que procuram explicar a forma como se deve ensinar”. Mais amplamente, Filho (1990), referido por Coitinho (2007, p. 31), define abordagem como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. No lado oposto, o mesmo autor (2007:31) cita Sánchez (1997) que considera

“excessivamente restritivo reduzir o conceito de método a atividades ou técnicas de que os professores se valem na prática, já que tais atividades ou técnicas são configuradas e elaboradas em virtude do que se deseja alcançar e das bases teóricas em que os professores se apoiam”.

No entanto, uma vez que não nos compete a nós, neste trabalho, aprofundar e prolongar esta discussão, aceitamos como nossa a proposta feita por Richards e Rodger (1986), citada por Vilaça (2008, pp. 78-79), na qual se defende um método com três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos. Desta forma, compreende-se por abordagem “as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas (no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia (no que se refere à visão de ensino/aprendizagem)” O desenho (design), por sua vez, é subdividido em: “objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais

instrucionais, tipos de tarefas”. Por último, “os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.”

Encerrado este parêntesis, importante é que o professor, ainda que se identifique mais com um método de ensino/aprendizagem do que com outro, os olhe como orientações que o façam refletir “sobre os processos em que está envolvido, possibilitando-lhe construir, em bases científicas, uma visão sobre a sua prática pedagógica (Rodrigues, 2012, p.101)”.

A área das línguas, dentro da educação, tem sido das que mais métodos e abordagens de ensino tem proposto e experimentado, em grande parte devido a processos históricos e a mudanças socioeconómicas que, inevitavelmente, se refletem no ensino. Destes métodos e abordagens, a alguns tem sido dado maior destaque do que a outros. Neste trabalho, apresentaremos quatro deles a que, por uma ou outra razão que não nos cabe a nós avaliar, tem sido dado maior realce na literatura que aborda esta temática.

Desta forma, o primeiro trata-se do Método da Gramática e da Tradução¹⁵. Este modelo surge dos tempos em que o latim ainda se assumia como uma língua de grande relevância, essencialmente nos meios religiosos e académicos. Assim, este método “centrava-se na transmissão cultural, com o objetivo de ler obras em grego e em latim (Coitinho, 2007, p. 33)”, bem como no domínio da gramática normativa. Ainda segundo o mesmo autor (2007, p. 33),

“Nesse método, os três pontos essenciais para a aprendizagem da língua, seguiam dois dos três pilares que fundamentavam o ensino do latim: gramática, com o ensino de regras para a formação de frases, e glossário, com a memorização de uma lista de palavras. Após, foram acrescentados a esses dois pontos os exercícios de tradução direta e inversa”.

Como facilmente inferimos, este método, de carácter dedutivo, pois parte da regra para o exemplo, descarta o desenvolvimento das competências orais, a compreensão e a expressão, uma vez que a ênfase recai sobre a leitura e a escrita, comprometendo, em grande medida, o desenvolvimento da competência comunicativa por parte do aprendente de LS. Se, por um lado, este método proporciona ao aprendente conhecimentos profundos sobre a estrutura da língua-alvo, por outro, torna-se para ele uma fonte de insegurança quando colocado perante situações comunicativas.

¹⁵ Também referido por alguns autores como “Método Clássico”, “Método Tradicional” ou “Abordagem da Gramática e da Tradução”.

Outro aspeto que é para nós relevante aqui abordar diz respeito ao papel do professor. Este assume-se como o centro do processo ensino-aprendizagem. Detém todo o saber e torna-se num mero transmissor de conhecimentos, cabendo ao aluno um papel passivo, assimilando apenas os conhecimentos transmitidos, não existindo, portanto, praticamente qualquer tipo de interação, seja entre alunos seja entre professor e alunos.

Um outro aspeto importante deste método é a forma como se tenta, determinantemente, evitar o erro por parte do aprendente, situação que, em termos motivacionais, poderá ter efeitos perniciosos na aprendizagem daquele. Em suma, como afirma Sánchez (1997), citado por Coitinho (2007, p. 33), “o método gramatical enfatiza a racionalização, a abstração e a sistematização do saber sobre a língua e oferece coerência, linearidade nos conteúdos, fácil sequenciação e organização de conceitos”.

Os finais do Séc XIX foram férteis em mudanças socioeconómicas conducentes, se quisermos, aos princípios do que hoje chamamos de globalização. A modernização dos grandes centros urbanos e a expansão do comércio internacional foram fatores que contribuíram, sobremaneira, para a existência de grandes fluxos migratórios que, entre outros efeitos, colocaram povos, culturas e línguas diferentes em contacto. Desta forma, tornou-se necessário encontrar um novo método que satisfizesse as necessidades comunicativas deste novo tipo de público, uma vez que conhecer a gramática de uma LS e saber ler e escrever nessa mesma língua se revelavam competências insuficientes para *sobreviver* numa sociedade, sociolinguisticamente falando, nova.

Surgia, então, o Método Direto que, como Coitinho (2007, p. 34) nos diz, tem “base progressista, preconizava uma abordagem natural, ou seja, acreditava-se que a aprendizagem não se dava de forma consciente, mas que ocorria mediante a observação da aquisição da língua materna.” Brown (2000, p. 21), citando Richards and Rodgers (1986), sumariza da seguinte forma os princípios deste método:

“Classroom instruction was conducted exclusively in the target language; Only everyday vocabulary and sentences were taught; Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes; Grammar was taught inductively; New teaching points were taught through modeling and practice; Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas; Both speech and listening comprehension were taught; Correct pronunciation and grammar were emphasized”.

No que diz respeito ao papel do professor, pouco se altera em relação ao método anterior. Este continua a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, detentor do conhecimento, assumindo-se como o modelo linguístico que os aprendentes devem seguir. No que toca à interação que se estabelece entre os diversos intervenientes, esta existe, no entanto, caracteriza-se essencialmente pela realização de atividades orais que são propostas pelo professor e por um manual – representando estas, na sua maioria, simulações de situações comunicativas do quotidiano, o que impossibilita que o aprendente atue de uma forma mais ativa no seu processo de aprendizagem da LS.

O surgimento do Método Áudio-oral é contextualizado da seguinte forma por Leffa (1988, s.p.): “Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível”.

Recuperando alguns dos princípios do método anterior e inovando noutros, este novo método, como nos refere Fries (1945), citado por Brown (2000, p. 23), “was firmly grounded in linguistic and psychological theory. Structural linguistics of the 1940s and 1950s were engaged in what they claimed was a "scientific descriptive analysis" of various languages; teaching methodologists saw a direct application of such analysis to teaching linguistic patterns”, adquirindo o ensino de línguas a partir deste momento, no entender de Leffa (1988, s.p.), “um *status* de ciência”.

Brown (2000, p. 23), adaptando uma lista de características deste método feita por Prator e Celce-Murcia (1979), descreve-o da seguinte forma:

“New material is presented in dialogue form; There is dependence on mimicry, memorization of set phrases, and over-learning; Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time; Structural patterns are taught using repetitive drills; There is little or no grammatical explanation. Grammar is taught by inductive analogy rather than by deductive explanation; Vocabulary is strictly limited and learned in context; there is much use of tapes, language labs, and visual aids; Great importance is attached to pronunciation; Very little use of the mother tongue by teachers is permitted; Successful responses are immediately reinforced; There is a great effort to get students to produce error-free utterances; There is a tendency to manipulate language and disregard content”.

Neste método é inquestionável que o processo de ensino-aprendizagem, centrado no desenvolvimento da competência oral, ganha, consideravelmente, com os novos recursos utilizados e com as novas técnicas de aprendizagem. No entanto, a forma mecânica como a língua era trabalhada, com recurso à repetição, fazia deste um processo de aprendizagem muito pouco natural. Como afirma Leffa (1988, s.p.),

“A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. (...) As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição”.

Desta forma, o aluno nunca é estimulado a pensar por si, ou seja, são-lhe vetadas quaisquer tipos de conclusões, assumindo, tal como nos métodos anteriormente apresentados, uma posição passiva no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Leffa (1988, s.p.), “a premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas.” Este foi o método de ensino de LS que prevaleceu até inícios da década de 70.

Ainda na década de 70, segundo Leffa (2012, p. 397),

“Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto”.

A partir de um referencial teórico baseado nas noções de *competência* e *desempenho*, “HYMES (1972) trabalhou para formular o conceito de competência comunicativa, segundo o qual fica reconhecida a importância fundamental do uso coerente, adequado e linguisticamente consistente da linguagem em situações interativas (Pacheco, 2006, p. 53)”, preconizando uma interdependência entre língua e comunicação.

O processo ensino-aprendizagem de uma LS ganha, desta forma, um novo rumo, que se caracteriza por uma Abordagem Comunicativa em que, segundo Leiria (1991, s.p.), “a língua é vista num contexto social e situacional mais claro e as necessidades de quem aprende são tidas em consideração.”

Também Grosso (2008, p. 111) nos ajuda a melhor compreender esta abordagem que, ao contrário das anteriores, vê no aluno e nas suas necessidades reais o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LS:

“Segundo o modelo comunicativo, as áreas temáticas inserem-se em contextos de uso necessários ao público-alvo. É pelo funcionamento real da língua que o processo de produção de sentido se torna significativo, dependendo este de parâmetros linguísticos, sociais e culturais da língua-alvo que vão sendo descobertos pelo aprendente.”

Assim, reservado que está o papel central ao aluno nesta abordagem, o professor passa de um mero detentor e transmissor de conhecimentos, característica marcada nos métodos anteriores, a um mediador ou facilitador do processo de aprendizagem. Este deverá ter em conta, nas suas aulas, necessidades e interesses gerais dos aprendentes, mas igualmente os objetivos, dificuldades e ritmos individuais de cada um deles. O objetivo final será o mesmo, mas a forma como cada aprendente o alcança pode ser diferente. Cabe, desta forma, ao professor intuir estas situações, adequando a sua atuação aos contextos individuais que pode ter pela frente. No entanto, as funções do professor não se limitam à seleção dos conteúdos ou técnicas mais adequados a utilizar em sala de aula, sendo de superior importância o papel que este deve exercer quer no plano afetivo quer na promoção da interação que deve existir entre todos os intervenientes no processo, com ênfase na participação oral. De facto, cabe-lhe encorajar o aprendente, ouvindo não só as suas sugestões, mas incorporando-as nas atividades que se desenrolam na sala de aula. Em simultâneo, o professor deverá encarar o erro como parte do processo de aprendizagem, uma vez que a ocorrência deste não coloca em causa o grande objetivo da comunicação.

Uma vez que este tipo de abordagem privilegia a descrição do que se pode fazer através da língua e não as próprias formas da língua, a seleção dos conteúdos baseia-se em categorias nocionais funcionais, ou seja, num conhecimento da LS que possa ser transferido para as situações reais a que o aprendente poderá estar sujeito. Desta forma, como nos diz Leffa (1988, s.p.),

“os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. (...) O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical”.

As mudanças socioeconómicas que, constantemente, se operam nesta sociedade global em que vivemos têm, ao longo dos tempos, conduzido a uma generalizada transformação do quadro linguístico que outrora existia. Hoje, línguas e culturas coexistem mais do que em outra era qualquer. O imperativo destas se comunicarem, pois só assim é possível sobreviver, tem contribuído para que novos métodos e abordagens de ensino de LNM não cessem de aparecer, cada um com as suas especificidades, é verdade, mas com a premissa comum de servir as necessidades mais prementes dos seus aprendentes.

No entanto, como afirma Vilaça (2008, p. 81), “ao contrário do que se imaginava e tanto desejava, o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem”. De facto, a responsabilidade a atribuir à metodologia utilizada no sucesso ou fracasso na aprendizagem de uma LS é algo que nos parece imensurável, pois nesta equação há que pesar outros fatores como a motivação do professor e do aprendente, as condições linguísticas e socioeconómicas em que decorre o processo, entre muitos outros. Assim, um processo de ensino-aprendizagem de uma LNM reveste-se de diversas variáveis que fazem com que um método ou uma abordagem funcionem num determinado contexto e não noutro, o que conduziu a que alguns estudiosos tenham concluído a inexistência do método perfeito, defendendo, antes, um ecletismo que promova uma liberdade e flexibilidade metodológicas no ensino de LNM.

Duque (2004), mencionado por Vilaça (2008, p. 82), diz-nos, em termos gerais, no que poderá consistir este ecletismo metodológico:

“o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente.”.

Em suma, hoje, muitos partem do princípio de que nenhum método ou abordagem são detentores de toda a verdade. Por outro lado, o professor deve contar com a sua intuição e continuar a evoluir no sentido de encontrar estratégias que melhor cumpram os seus objetivos e os dos seus aprendentes. Desta forma, aquele estará a incorporar o novo no antigo e o maior ou menor sucesso do aprendente no processo de ensino-aprendizagem decorrerá da adequação equilibrada do professor ao contexto e da soma das suas experiências e conhecimentos.

III – A formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em Angola

1. O Sistema Educativo Angolano

Centrando-se este nosso estudo em questões intrinsecamente relacionadas com o contexto educativo angolano, e distinguindo-se este, em termos estruturais, do sistema educativo português, consideramos relevante, neste momento, fazer a sua apresentação, traçando um percurso cronológico desde o período pós-independência até aos nossos dias.

Assim, a independência do país, em 1975, tornou possível um novo paradigma político em Angola, o qual resultou em profundas mudanças operadas nas mais diversas áreas da governação, entre as quais a educação. Desta forma, no que diz respeito ao sistema educativo angolano, eis uma breve descrição de como este se apresentava no período imediato à independência:

“Após a independência Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado do modelo português com infra-estruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultavam em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população (MED, s/d, p.7)”.

Identificados os reais problemas herdados do período colonial, foram gizadas linhas mestras para a execução do primeiro sistema educativo de Angola, que Zau (2002, pp. 119-120), citando MED (1977, pp. 5-6), expõe da seguinte forma:

“Espírito democrático; Unicidade (Orientação, estruturas, planos e programas); Gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; Laicidade da educação e da instrução; Fundamento e planeamento da instrução, a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais; Integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade; Participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução”.

Estas medidas educativas, implementadas a partir de 1978, promoveram uma democratização do ensino, permitindo alargar as oportunidades de educação a toda a população, reservando para todos um papel social fundamental para o desenvolvimento da nova nação. Previa, igualmente, um “aperfeiçoamento permanente do pessoal docente” (MED, s/d, p.7), de forma a garantir o sucesso educativo de todos os alunos. Como era esperado, este conjunto de medidas teve como efeito imediato a primeira grande explosão

escolar do período pós-independência. Este aumento do número de alunos expôs, desde logo, algumas das fragilidades que caracterizavam este sistema educativo, talvez a mais importante, o insuficiente número de professores, bem como a sua falta de preparação científico-pedagógica para o desempenho das suas funções. Zau (2002, p. 135), a este respeito, afirma que

“(...) a rede escolar herdada tornou-se manifestamente insuficiente e o número de professores e materiais disponíveis também. Então, foi um acumular de insuficiências que estrangularam e impediram o normal desenvolvimento da educação e ensino”.

Confrontado com os problemas acima identificados, o MED decidiu-se por implementar um Novo Sistema de Educação e Ensino a partir de finais da década de 80. Este passaria por quatro fases, segundo Zau (2002, p. 158): preparação (1989-1991); Experimentação (1991-1994); Avaliação (1994-1995) e Implantação generalizada (1995-1996).

Ainda segundo o mesmo autor (2002, p. 159), a primeira fase revestir-se-ia de especial importância, uma vez que “neste período seriam desenvolvidas acções preparatórias que se traduziriam na criação das bases humanas e materiais necessários ao novo Sistema e na concepção de novos conteúdos programáticos, de novas metodologias e de novos mecanismos de avaliação de conhecimentos”.

No entanto, esta iniciativa nem sequer chegou a sair do papel, uma vez que o país voltou a estar em guerra civil a partir de 1998. O medo, os êxodos do meio rural para as grandes cidades e a destruição de infraestruturas escolares, entre outros motivos, fizeram com que a atenção política se centrasse, principalmente, na guerra, caindo a educação numa apatia generalizada.

Com o fim do conflito armado à vista, em 2001, o MED definiu uma "Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema da Educação", a implementar até 2015, da qual resultaria a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema da Educação (Lei nº 13/01) que veio reestruturar o sistema educativo nos moldes que ainda hoje se mantém. Esta lei aprova-se baseada em dois grandes pressupostos: o primeiro, o de uma democratização do ensino, com o desejo de acabar com os altos índices de analfabetismo vigentes no país; o segundo, decorrente da mudança de paradigma económico que então se verificou, de orientação socialista para uma economia de mercado, que visa a readaptação do sistema educativo com vista a responder às novas e reais exigências do país.

O novo sistema de ensino passou, então, a organizar-se em seis subsistemas (ANEXO II).¹⁶ Esta nova reforma educativa, com efeitos práticos a partir de 2004, comporta cinco etapas de implementação, segundo informação do MED (s/d:3)¹⁷, sendo que estas podem coincidir temporalmente entre elas: Preparação (2002-2012); Experimentação (2004-2010); Avaliação e Correção (2005-2010); Generalização (2006-2011); Avaliação global (a partir de 2012).

2. Descrição e análise de documentos

2.1. Documentos reguladores

2.1.1. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola¹⁸ data de 2007 e “reflete todo o trabalho desenvolvido pela equipa nacional do PMFP, com o apoio científico e metodológico do BIEF [Bureau d’Ingénierie en Éducation et en Formation] (INFQ-BIEF, 2007, p.4)”. Este documento, com implementação prevista para o período entre 2008 e 2015, decorre da necessidade de intervir, quer na vertente teórica quer metodológica, na formação dos professores, entre outras áreas de ação, de forma a tentar resolver os principais problemas até então identificados no sistema de educação. Como consta do mesmo documento INFQ-BIEF (2007, p. 4), este estudo

“dá a conhecer as percepções dos actores implicados na elaboração do PMFP sobre as necessidades de terreno em formação de professores, e sobre os novos perfis que se antevêm para todos os agentes educativos, (...) bem como os perfis de entrada e de saída dos alunos dos cursos de formação contínua e a distância e de formação inicial, para os professores do ensino primário e do 1.º ciclo”.

Para a recolha de informação, gestão e priorização das ações inscritas no PMFP, “as equipas trabalharam com base na metodologia de «**Gestão de Ciclo de Projectos**» (GCP), uma estratégia de articulação das necessidades identificadas com uma linguagem pedagógica pertinente, e simultaneamente uma forma de propor soluções metodológicas adequadas, baseadas no enfoque «**Formar para Resultados**» (INFQ-BIEF, 2007, p.5)”. A lógica subjacente a este trabalho foi a de “formar para atingir resultados concretos”, pelo que se foi

¹⁶ Por serem de relevância maior para este nosso trabalho, destacaremos o Subsistema de Formação de Professores e o Subsistema do Ensino Superior.

¹⁷ Disponível em file:///C:/Users/S%C3%A9rgioPC/Downloads/Reflexoes_Sobre_Educacao_FINAL.pdf

¹⁸ Disponível em http://www.portaldoprofessor.org/file_manager/category_11/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf

preparando, junto das equipas nacionais angolanas, “o caminho para a introdução de métodos e processos articulados em torno do «Enfoque por Competências», mais precisamente, em torno da «Pedagogia da Integração» (INFQ-BIEF, 2007, p.5)”. As novas metodologias de ensino neste estudo defendidas, baseadas numa abordagem por competências, pretendem tornar as aulas mais ativas, centrando-as no aluno e não no professor, devendo este projetar nas suas aulas, a par do saber científico, situações do quotidiano dos alunos, de modo a que estes, eventuais futuros professores, “desenvolvam capacidades para uma vida independente e produtiva (INEE, 2010, p.85)”.

Desta forma, foram definidos oito eixos de intervenção, subdividindo-se estes em várias ações (ANEXO III). Destes oito eixos, quatro dizem respeito à formação inicial e à formação contínua; dos outros quatro, dois atuam especificamente sobre a formação contínua e os restantes sobre a formação inicial, com principal destaque para o eixo 8 que respeita à melhoria da qualidade da formação inicial.

Desta forma, no que diz respeito à formação de professores, nas conclusões de ordem técnica deste documento defende-se que

“A uma «primeira geração» de professores sem agregação pedagógica e com uma educação básica mínima, deveria seguir uma «segunda geração» de professores que actualmente só têm a 8.ª classe e que se encontram em exercício. (...) Finalmente, e a médio ou longo prazos, poder-se-ia pensar numa «terceira geração» que teria como objectivo formar e actualizar aqueles professores que possuem agregação pedagógica (INFQ-BIEF, 2007, p.12)”.

Nas conclusões gerais do PMFP ressalva-se, ainda, em paralelo com a formação dos professores, uma atuação em força noutras áreas constituintes de um sistema educativo.

“Na lógica de uma reforma que busca melhorar a qualidade e a equidade da educação de base a nível nacional, o intervir estruturalmente na formação de professores implicará, necessariamente, (re) pensar e (re) inventar outros pilares do sistema educativo (avaliação, curriculum, manuais e suportes escolares, formação de quadros de apoio e gestão do corpo docente, entre outros) a médio ou a longo prazos (INFQ-BIEF, 2007, p.11)”.

A importância desta mensagem é reforçada num outro documento posterior, onde se evidencia a necessidade de todos os intervenientes educativos assumirem um papel ativo na construção de um novo sistema educativo, capaz de responder aos desafios que as sociedades de hoje exigem de todos os seus cidadãos: “as autoridades competentes ligadas à educação,

devem promover análises críticas e periódicas dos programas de educação, currículos e material pedagógico. Neste processo devem participar activamente os alunos, professores, sindicatos e as comunidades afectadas (INEE, 2010, p.84)”.

Este documento, em suma, segue as orientações traçadas pela UNESCO com o objetivo de se alcançarem bons resultados na educação, como é bem visível nas seguintes palavras proferidas, em 2007, a propósito do Dia Mundial do Professor, citadas por Silva (2011, p. 64):

“A qualidade dos professores e do ensino é também essencial para se atingirem bons resultados de aprendizagem. Isto implica um sistema de ensino que atraia, retenha um corpo docente bem-formado, motivado, efectivo e equilibrado em termos de género; implica um sistema que apoie os professores na sala de aula, assim como no seu desenvolvimento profissional contínuo”.

Este documento, no entanto, não esboça quaisquer indicações específicas a ter em conta na formação de professores da disciplina de Língua Portuguesa. Identifica nos currículos, nos programas disciplinares e na formação científico-pedagógica dos professores as principais fontes de problemas existentes no sistema educativo, no entanto, não reflete sobre uma Didática da Língua Portuguesa e a importância de que esta, por possibilitar efeitos transversais em todo o sistema educativo, se deve revestir. Ou seja, em momento algum se questiona a possibilidade de uma formação de professores que contemple o ensino de uma Didática da Língua Portuguesa como uma LNM como estratégia para combater, a par das outras medidas, o insucesso e o abandono escolar com que o sistema educativo angolano se tem debatido desde sempre. Assume-se, portanto, que tal como está disposto na Lei nº 13/01, no ponto 1 do artigo 9º, onde se lê que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, que a língua de escolarização deverá continuar a ser assumida como a língua materna maioritária no círculo educativo, o que, tal como já vimos anteriormente, não corresponde de todo à realidade.

2.1.2. Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário

Este documento tem como função regular a formação de professores do 1º ciclo do Secundário. Apesar de, após o início da Reforma Educativa, ter havido outras versões, quatro

mais precisamente, optámos por nos cingir à última por ser a que mais próxima de nós está, cronologicamente falando¹⁹.

No entanto, não sendo nossa intenção desmerecer alguns pontos do documento, debruçar-nos-emos apenas naqueles que mais relacionados estão com este nosso trabalho.

Desta forma, logo na Introdução, reitera-se a ideia de que é na qualidade e na quantidade de professores que reside um dos principais constrangimentos do sistema educativo angolano. A aposta terá de ser, tal como previsto no documento que anteriormente descrevemos, numa formação conduzida de forma assertiva, bem como numa substancial melhoria da qualidade dos currículos de formação de professores.

"A formação de professores é uma das componentes do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, visto que um dos principais pontos de estrangulamento do Sistema Educativo implementado em 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente. A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos currículos de Formação de Professores (MED/INIDE, 2010, p.2)".

Esta versão de 2010 confronta-nos com uma nova terminologia para as instituições que promovem o ensino neste nível, ou seja, o Instituto Médio Normal (IMN) deu lugar à Escola de Formação de Professores (EFP), informação esta também disponível no texto introdutório do documento.

¹⁹ Organização do *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*:

- introdução;
- caracterização global do contexto angolano e respetivo sistema educativo;
- caracterização geral da formação de professores do ensino de base em Angola;
- características do aluno no nível etário (13 – 17 anos de idade);
- perfil de saída do professor do 1.º ciclo do ensino secundário;
- caracterização dos planos de estudos; inovações em relação ao plano de estudos vigente;
- caracterização geral dos programas;
- estrutura curricular da formação de professores;
- perspetivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino-aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa;
- orientações didáticas gerais: epistemológicas/pedagógicas, apresentação conceptual dos conteúdos;
- modelo de avaliação adotado para os alunos;
- referências bibliográficas.

Na secção de "caracterização global do contexto angolano e respectivo sistema educativo", faz-se referência ao plurilinguismo que caracteriza o país, bem como o que tal acarreta em termos de políticas educativas:

"É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe, N'gangela, Nyaneka e Kwuannyama.

O ensino formal é feito em língua portuguesa; no entanto, estão em experimentação o ensino das línguas nacionais no ensino Primário e perseguindo o objectivo do ensino em línguas nacionais (MED/INIDE, 2010, p.3)."

Na secção de caracterização geral da formação de professores, no seu ponto 1, formação de professores do ensino de base em Angola, é mencionada a discrepância existente entre os objetivos a que as EFP (antigos IMN) se propõem e o perfil do professor à saída do processo de formação. Citando Peterson (1995), são apontados alguns constrangimentos que estão na base de tal observação:

"(...) nestas instituições constata-se uma formação muito geral, teórica e abstracta. A formação é essencialmente dominada por abordagens normativas prescritivas e descritas.

Os currículos oferecem uma formação muito compartimentada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento auto-formativo e independente (MED/INIDE, 2010, p.3)."

No que ao ensino da disciplina Língua Portuguesa diz respeito, retemos a nossa atenção no facto de uma abordagem normativa ser apontada como a metodologia de ensino privilegiada, centrada, portanto, no professor e nos conteúdos, contrariando as diretrizes educativas que propõem, claramente, o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, uma abordagem mais interativa e participativa onde todos os intervenientes têm um papel relevante a desempenhar.

Outro aspeto que nos despertou a atenção, porque algo paradoxal, foi o facto de se afirmar que o aluno-mestre não assume uma postura auto-formativa. Como o poderia fazer, se, por um lado, o seu professor se apresenta como detentor de todo o conhecimento e, por outro, o país ainda apresenta um deficit de recursos materiais considerável? No entanto, uma certeza temos, será o contexto em que se dá a formação do futuro professor que este espelhará, no futuro, no desempenho das suas funções. Portanto, enquanto não se

metamorfosar, em todos os domínios do saber, o professor de hoje, o de amanhã muito dificilmente deixará de agir como reflexo do seu mestre.

Ainda na mesma secção, no seu ponto 2, "formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário", constata-se o efeito que a qualidade dos programas de formação e a orientação de professores terá na qualidade do sistema educativo: "(...) a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efectivamente nas escolas (MED/INIDE, 2010, p.7)".

A secção "perfil de saída do professor do 1º ciclo", tal como o próprio nome faz adivinhar, enumera competências que o professor deverá ter no fim da sua formação, a nível do *saber*, do *saber-fazer*, do *saber-ser*, de entre as quais destacamos as seguintes:

- “**A nível do saber:** Dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas (...);
- **A nível do saber-fazer:** Adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos;
- **A nível do saber-ser:** Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos (MED/INIDE, 2010, p.8-9)”.

Como facilmente se depreende, após uma leitura rápida das competências apresentadas, a teoria já aponta, de acordo com os princípios educativos delineados no PMFP, para uma abordagem metodológica sensível à diversidade dos alunos, dotando-os não só de conhecimentos, mas também de atitudes transferíveis para o processo de desenvolvimento socioeconómico do país.

No que concerne à secção "caracterização dos planos de estudo" a grande novidade é a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos cursos da especialidade de línguas, passando, desta forma, o curso a ser denominado Português/Educação Moral e Cívica. Nada de mais haveria a observar, não fosse o mesmo documento dizer que “as línguas estão separadas por se verificar a esse nível a necessidade de maior concentração na formação profissional da respectiva especialidade (MED/INIDE, 2010, p.9)", para, mais à frente, na secção "estrutura curricular da formação de professores do 1º ciclo do Ensino secundário", se constatar que as horas anteriormente reservadas a Metodologia do Ensino do

Português se encontram, a partir de 2010, partilhadas com Metodologia de Ensino de Educação Moral e Cívica. Ora, dadas as dificuldades frequentemente apontadas aos professores quer no domínio da língua portuguesa quer no recurso a metodologias adequadas a utilizar em sala de aula, parece-nos, no mínimo, tratar-se de uma decisão irrefletida e muito prejudicial para a consecução dos objetivos que se pretendem atingir, dado o papel que desempenha na aprendizagem de todas as outras disciplinas.

No que respeita à secção "caracterização geral dos programas", ressalvamos apenas, por nos parecer de maior relevância, o que o documento apelida de sugestões metodológicas, as quais

"são escolhidas de acordo com a maturidade e interesse dos alunos, de modo a que as actividades propostas proporcionem uma ampla gama de objectivos de desenvolvimento; respondam aos interesses e necessidades das crianças; propiciem um desenvolvimento em sequência e sejam diversificadas (MED/INIDE, 2010, p.17)."

Estas sugestões alinham-se com as instruções do INEE (2010, p. 93), onde se defende que

"O ensino deve ser interactivo e participativo, assegurando a participação de todos. É necessário utilizar métodos de ensino-aprendizagem adaptados ao desenvolvimento dos alunos. (...) Estes métodos devem ser introduzidos na formação de professores, nos manuais escolares e nos programas de formação".

Da secção "perspetivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino-aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa" realçamos a seguinte afirmação: "(...) a escola e a educação alicerçam todo o seu programa numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar."

É inegável, neste excerto por nós escolhido, quer por muitos outros que compõem este documento, a função socializadora que se pretende colar à educação escolar. Num país de muitos povos, muitas línguas, muitas culturas, muitos interesses e com um historial de guerra como é Angola, é imperativo que a teia sociocultural seja construída da base, ou seja, na escola, com professores, alunos e todos os outros agentes educativos.

Nas restantes secções do documento, não nos deparámos com nada merecedor de destaque ou de superior interesse para os nossos intentos. Na secção "orientações didácticas gerais" esperávamos, por razões óbvias, encontrar algo relacionado com metodologias de ensino da Língua Portuguesa, no entanto, deparámo-nos com um resumo teórico bastante

genérico e sintético na órbita das Teorias do Ensino e da Aprendizagem, pelo que decidimos não lhe reservar especial atenção.

2.1.3. Programa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 11ª Classe

Optámos por incorporar este documento neste nosso trabalho porque achamos essencial tentar compreender de que forma as questões metodológicas do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são trabalhadas desde a formação e, por outro lado, tentar apurar de que forma a abordagem escolhida de ensino desta língua poderá, ou não, contribuir para baixar as taxas de insucesso e abandono escolar, garantindo assim uma integração social plena aos alunos.

No texto introdutório, começa-se por descrever a função que está reservada à língua portuguesa no contexto angolano: “A Língua Portuguesa desempenha a função de veículo para a transmissão de todos os conhecimentos pois ela é a língua oficial e de escolaridade, sendo, portanto, transversal a todos os programas (INIDE, 2013, p.4)”. Ainda no mesmo espaço, afirma-se que é objetivo desta disciplina garantir “que o futuro professor conheça os conteúdos programáticos a ministrar nas seis classes do Ensino Primário, as orientações metodológicas e outros recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (INIDE, 2013, p.4)”.

Desta forma, “o futuro professor deverá utilizar as metodologias mais adequadas para que, ao dar as suas aulas, não tenha problemas em fazer-se entender aos seus alunos (INIDE, 2013, p.4)”.

Os objetivos gerais da disciplina são os seguintes:

“Conhecer a metodologia do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Primário; saber fazer planos de aula integrados em temas; saber como dar uma aula de leitura e de escrita à 1ª classe; conhecer os principais métodos do ensino da leitura e da escrita (INIDE, 2013, p.5)”.

Quanto aos objetivos específicos, estes deixam antever uma abordagem por competências a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Primário. Se os objetivos gerais acima apresentados não fazem qualquer referência ao ensino de métodos que contemplem a oralidade, tal não acontece nesta parte do documento, onde, a par com as outras competências, são para aquela definidos os respetivos objetivos específicos. Sem os especificar detalhadamente, os objetivos específicos distribuem-se pelos

seguintes temas: aprendizagem da Oralidade/Ouvir e Falar; aprendizagem da Oralidade/Ler e Compreender; práticas da Escrita; funcionamento da Língua (INIDE, 2013, p.6-7).

Em nossa opinião, apesar de por economia de espaço não fazermos qualquer referência explícita aos conteúdos, verifica-se neste documento uma adequação evidente entre os objetivos propostos e os conteúdos a abordar, estando reservado para o aluno um papel bem ativo no seu processo de aprendizagem. Deste modo, há conteúdos que fazem antever atividades que se centram nas experiências e na cultura do aluno, como, por exemplo, descrever situações vivenciadas por este, dentro ou fora da sala de aula, ou, ainda, o relato de histórias conhecidas, entre outras. No entanto, são conteúdos e atividades que se centram, essencialmente, no contexto laboratorial da sala de aula, ou seja, não estão orientados, pelo menos de forma explícita, no sentido de preparar o aluno para situações comunicativas reais que possam ter lugar no seu quotidiano e dentro da sua comunidade. Ainda assim, com as sugestões metodológicas propostas neste documento, “a metodologia será essencialmente activa, pelo que se recomenda o recurso a actividades diversificadas, de modo a manter os alunos interessados e activos (INIDE, 2013, p.13)”.

Desta forma, o professor terá de assumir uma nova atitude, pois “ser professor não é limitar-se somente a transmitir o saber, mas também facilitar e orientar a aprendizagem (INIDE, 2013, p.13)”. Este novo papel do professor exige que as aulas deixem de ser meramente teóricas, tendo este de fazer “os possíveis para que as crianças apalpem, diferenciem os objectos de aprendizagem e falem o mais possível sobre eles (INIDE, 2013, p.13).”

Uma outra sugestão metodológica diz respeito à forma como as competências deverão ser trabalhadas, dada a importância de que se reveste a língua na aprendizagem de todas as outras disciplinas. Desta forma, “a criança deverá utilizar a língua nos seus quatro domínios, segundo os objectivos propostos: ouvir, falar, ler e escrever (INIDE, 2013, p.13)”. Quanto à gramática e ao léxico, o seu ensino “deve estar adequado às situações de uso da língua portuguesa (INIDE, 2013, p.13)”.

Quanto ao tipo de linguagem a utilizar pelo professor é referida a importância desta ser “cuidada, expressiva e clara, de modo a ser facilmente compreendida pelos alunos (INIDE, 2013, p.14)” e, acrescentamos nós, a se tornar como um exemplo a seguir pelos alunos. Ora, como mais à frente iremos ver neste trabalho, o fraco domínio da língua portuguesa por parte dos professores, incluindo os da disciplina de Língua Portuguesa, tem sido considerado, precisamente, um dos principais constrangimentos à consecução dos

objetivos do sistema educativo em Angola, o que nos deixa algumas dúvidas sobre a exequibilidade do que, na teoria, este documento defende.

Ao aproximarmo-nos do final deste documento, é feita uma última sugestão para os futuros professores do ensino primário que nos merece algum realce: “atenção especial às crianças que não têm o português como língua materna (INIDE, 2013, p.14)”. Sem nos alongarmos muito sobre este tema, até porque haverá ainda um espaço próprio para o fazermos, esta sugestão faz-nos adivinhar que ainda se acredita na ideia de a maioria dos alunos angolanos ter como LM o português, apresentando-se como exceção, portanto, os que o têm como LNM. Assim, apesar de serem já visíveis neste programa alguns princípios comuns aos que norteiam o ensino de uma LNM, resiste-se a reconhecer, no panorama educativo angolano, as vantagens que o recurso a metodologias de ensino do português como uma LNM poderia trazer a todos os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem.

2.1.4. Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa – 1ª Classe

A razão que nos conduz a introduzir este documento no nosso trabalho prende-se com a pertinência de aferir até que ponto as orientações e sugestões metodológicas preconizadas no Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa se adequam ao que é exigido a um professor de Língua Portuguesa da 1ª classe²⁰.

Logo no texto que introduz o documento, são referidas as diversas funções reservadas à língua portuguesa, no cumprimento do disposto da Lei nº 13/01 já por diversas vezes aqui referida:

“A Língua Portuguesa é, em Angola a língua oficial, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a Língua Veicular através da qual se emitem e recebem mensagens e a base a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas (INIDE, 2003, s.p.)”.

De seguida, e pela primeira vez de forma inequívoca, assume-se que a grande maioria dos alunos angolanos não tem o português como sua LM. Para além disso, a

²⁰ Durante a nossa pesquisa, muito dependente de recursos disponíveis na internet, não conseguimos encontrar um *Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa – 1ª Classe* com data posterior a 2003, pelo que depreendemos que ainda seja este o que vigora. Desta forma, acreditamos que o *Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*, datado de 2013, terá sido concebido tendo em consideração o primeiro, para além de todos os documentos oficiais que regulamentam a Nova Reforma Educativa.

diversidade etnolinguística que o país apresenta possibilita a ocorrência de casos em que, numa mesma sala, coexistam diversas LM, cada uma apresentando características próprias. Este contexto, a existir, exige do professor uma enorme disponibilidade profissional e pedagógica, bem como um grande conhecimento sobre as metodologias de ensino de uma LNM, pois se, por um lado, há que não desprestigiar a LM e a cultura do aluno, por outro, terá de estar consciente de que um incipiente desenvolvimento das competências comunicativas do aluno estará a pôr em risco o sucesso na aprendizagem das outras disciplinas, ministradas em língua portuguesa, e, conseqüentemente, a sua integração plena na sociedade, como este documento antevê: “esses conhecimentos permitirão que, as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e colectiva (INIDE, 2003, s.p.)”.

Assim, a elaboração deste programa foi feita com base no pressuposto, entre outros, de que a língua portuguesa não é a LM da maioria das crianças angolanas, mas que da correta aprendizagem desta dependerá o sucesso escolar nas outras áreas do conhecimento, adivinhando, desta forma, o carácter transversal de que a mesma se reveste²¹.

Foi neste sentido que os objetivos gerais para a disciplina de Língua Portuguesa na 1ª classe (ANEXO IV) foram traçados. Estes não perspetivam uma aprendizagem da língua *per se*, mas antes lhe conferem um carácter instrumental que visa dotar o aluno de competências que assegurem o sucesso no seu percurso escolar e, posteriormente, uma segura transferência de competências que lhe possam garantir uma plena integração na sociedade.

Uma leitura atenta dos objetivos propostos no documento em análise rapidamente nos permite aferir que este foi concebido com base numa perspetiva, em relação ao papel da língua portuguesa, bem mais correta do que aquelas com que nos temos deparado noutras

²¹ Os pressupostos que estão na base da elaboração deste documento são os seguintes:

- “A língua portuguesa é a língua oficial e de comunicação nas relações socio- político-culturais, sendo também língua de ensino;
- Ela não é a língua materna da grande maioria das crianças angolanas;
- A diversidade de “línguas nacionais” não facilita a formação de grupos de crianças linguisticamente homogêneos;
- A língua portuguesa será utilizada pelas crianças, para assegurar um certo número de funções complementares relativamente as línguas nacionais sem, no entanto, as pretender substituir;
- A escolha dos temas teve em consideração o grupo etário e os interesses dos alunos da primeira classe do Ensino Primário;
- A escolha dos conteúdos teve em conta a progressão desejável entre as classes, contemplando os saberes dos alunos e o conteúdo das outras áreas do currículo;
- O sucesso escolar em Língua Portuguesa facilitará a compreensão nas outras áreas curriculares (INIDE, 2003, s.p.)”.

paragens da nossa bibliografia. A par de se reconhecer o carácter oficial e veicular da língua portuguesa no contexto angolano, também se assume, tal como já referimos anteriormente, que tal estatuto não significa que todos os angolanos a tenham como LM. Neste documento, deste modo, privilegia-se não um processo de aprendizagem centrado no conhecimento normativo da língua, tão característico de uma aprendizagem de uma LM, mas um outro em que a aprendizagem da língua é promovida com fins utilitários, à medida dos interesses e das necessidades dos seus aprendentes e de acordo com o contexto social (familiar, escolar, comunidade, etc.) em que o processo decorre. Desta forma, não só se estará a facilitar o percurso escolar do aluno, pois estará preparado para enfrentar os desafios colocados pela aprendizagem de todas as outras disciplinas, como a potenciar a sua posterior integração social, uma vez que também se tornou falante fluente da língua da comunidade em que se vai inserir.

No que diz respeito à organização geral dos conteúdos, o documento apresenta algumas sugestões que o professor deverá seguir: “Os conteúdos relativos aos domínios da oralidade, leitura, escrita e o funcionamento da língua (gramática) manifestam-se e aperfeiçoam-se pela prática da língua. Devem ser entendidos numa perspectiva funcional (...) (INIDE, 2003, s.p.)”.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento das competências o documento sugere que

“Oralidade, leitura, escrita e gramática, não podem ser tratados como unidades à parte. Tais conteúdos especificam-se e remetem a criança e o/a docente para a interacção permanente de práticas de língua, mais orientadas para as vivências da criança e de práticas bem reguladas e estruturadas pelo/a docente (INIDE, 2003, s.p.)”.

Quanto ao currículo, em particular na 1ª classe, defende-se que este se desenvolva “em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de realização, permitindo a passagem gradual de um conhecimento simples e concreto, para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado (INIDE, 2003, s.p.)”.

Este programa organiza os conteúdos em três áreas: *Tema, Vocabulário e Gramática*. São propostos cinco temas a abordar:

- **Quem sou eu?** – Pretende-se que a criança se identifique a si e aos que a rodeiam, bem como outros elementos do grupo que a rodeiam.

- **Eu e a minha família.** – Pretende-se que a criança consiga identificar os diferentes elementos da família e o grau de parentesco que os une.
- **Vou à escola.** – Pretende-se que a criança relacione vivências anteriores (familiares, essencialmente) com as situações escolares que se iniciam. Deve, ainda, identificar as pessoas e objetos de que a sua sala de aula e escola se compõem, estabelecendo comparações entre a casa e a escola.
- **Eu e o meu corpo.** – Pretende-se que a criança conheça e identifique partes do corpo humano, desenvolvendo, igualmente, noções de higiene e manutenção consciente do seu corpo.
- **Os animais que eu conheço.** – Pretende-se que a criança fale dos animais que conhece e com que lida diariamente, bem como da utilidade que estes têm para o homem. A criança conhecerá, ainda, alguns animais selvagens e a sua importância para o ser humano.

Em relação ao ensino do vocabulário e da gramática são feitas algumas sugestões metodológicas. No domínio da aprendizagem de vocabulário são previstos dois cenários, o primeiro para alunos cuja LM é o português e um segundo para todos os outros que têm esta língua como LNM, bem como o relembrar das exigências metodológicas que um cenário linguístico como este coloca ao professor:

“Para crianças cujo português é língua materna, a conversação vai parecer uma brincadeira do dia a dia, ao passo que para aquelas que têm-no como língua segunda, o docente deverá, sempre que possível, fazer recurso a demonstração, mediante a apresentação de provas materiais, contrastando as palavras orais com os objectos a que se referem. (INIDE, 2003, s.p.)”.

No que respeita à ordem por que o vocabulário deve ser aprendido, defende-se que “será necessário partir do antigo (conhecido) para o novo (desconhecido); do próximo para o afastado”, sendo que “os vocábulos devem estar baseados nas vivências da criança (INIDE, 2003, s.p.)”.

No que concerne à aprendizagem da gramática, neste programa sugere-se que “(...) o saber gramatical deve ser apreendido, pela criança, de forma implícita, sem recurso a definições, nem explicitações. (...) A criança precisa de adquirir as regras gramaticais no decurso da prática da língua, no seu dia-a-dia (INIDE, 2003, s.p.)”.

Por último, achamos pertinente aqui realçar o que é sugerido na secção respeitante aos materiais a serem usados nas aulas de Língua Portuguesa na 1ª classe. É feita referência ao manual do professor e do aluno, à gramática e ao dicionário. Sem aqui questionarmos a real existência destes materiais em todas as salas de aula do país, importa-nos, isso sim, enfatizar a sugestão feita no sentido de o professor não se limitar à consulta e utilização destes recursos, até porque “o docente, segundo a região do país onde estiver, deverá adaptar o programa a este meio (INIDE, 2003, s.p.)”. Desta forma, o professor terá o papel de inferir os interesses e as necessidades dos alunos decorrentes do contexto social em que estes se inserem, e, com base nos materiais disponíveis, ajustar métodos e estratégias que sirvam, de forma adequada e assertiva, o processo de aprendizagem do aluno.

Em suma, não sendo nossa intenção alongarmo-nos muito mais em relação a este documento, estamos perante um programa de Língua Portuguesa que, acreditamos, terá sido concebido com base no cenário mais realístico do panorama linguístico das escolas em Angola, o de uma acentuada diversidade linguística. Desta forma, na teoria, alguns passos já foram dados... agora, resta saber como, na prática, quer na formação inicial de professores quer nas práticas letivas do quotidiano, tudo estará a acontecer. Neste particular, cremos que o documento de reflexão que nos propomos analisar de seguida nos poderá facultar algumas informações pertinentes.

2.2. Documento de Reflexão

2.2.1. Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência

Este documento oficial que agora nos propomos analisar “prende-se com a necessidade de se elaborar uma informação que reflecta a evolução do Sistema de Educação no decurso dos Trinta e Cinco (35) anos de Independência de Angola (MED, s/d, p.1)”. Com um carácter meramente informativo, mesmo reconhecendo que “é difícil traduzir completamente no presente documento todos os esforços consentidos pelo Governo tendo em conta os condicionalismos conjunturais e estruturais em que se desenvolveu o Sistema de Educação (MED, s/d, p.1)”, esta reflexão baseia-se em dados concretos “que poderão dar uma ideia sobre a evolução do Sistema de Educação (MED, s/d, p.1)”.

Universalizar a educação, garantindo uma formação a todos os cidadãos adequada às exigências que o mundo atual coloca, tornou-se um dos grandes objetivos do executivo angolano. É neste sentido que este “atribui importância fundamental à valorização do factor

humano como condição essencial para levar a bom termo, o processo de mudança do Sistema de Educação e da reconstrução do País (MED, s/d, p.1)”.

De uma forma geral, este documento ilustra-nos a evolução, em números, que o sistema educativo tem sofrido ao longo dos anos, desde o período colonial até à nova Reforma Educativa saída da Lei nº 13/01. Esta evolução torna-se bem visível quer no número de alunos e professores que acederam à formação proporcionada quer em termos de infraestruturas recuperadas ou construídas para se tornarem espaços educativos. No entanto, não deixando de ser resultados impressionantes os que são apresentados, pouco ou nada nos dizem sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que o sistema educativo oferece aos seus aprendentes. Assim, acreditamos que de que pouco adiantarão os progressos acima referidos se não houver qualidade no ensino, pois, na verdade, sem este requisito, dificilmente uma formação poderá afetar positivamente a sociedade, criando as tais condições necessárias para a promoção da paz e cidadania. Desta forma, nesta descrição que aqui nos propomos fazer, centrar-nos-emos, essencialmente, na enumeração dos constrangimentos identificados que têm dificultado uma melhor implementação da nova Reforma Educativa, pois, a partir destes, se torna mais fácil aferir, do ponto de vista da qualidade do ensino, até que ponto a teoria se tem tornado prática, no que diz respeito à generalidade do sistema educativo e, particularmente, no que concerne ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Uma leitura diagonal de todos estes constrangimentos²² (ANEXO V) permite, de imediato, concluir que existe uma falência iminente de toda a estrutura do sistema educativo em Angola, caso não sejam tomadas políticas educativas assertivas no sentido de reverter este processo. Assim, numa perspetiva generalizada, a imagem do professor não sai nada beneficiada deste cenário, uma vez que lhe é apontado um fraco domínio da língua de escolarização, pondo em causa, desde logo, a comunicação com os alunos e, conseqüentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, afirma-se que os professores, na sua generalidade, não detêm conhecimentos sobre as diversas metodologias de ensino, algo que deveria ser aprendido desde a sua formação inicial. Desta forma, recusam-se a utilizar métodos promotores da comunicação e da interação e enveredam por métodos tradicionais em que se colocam a eles próprios, ao invés do aluno, no centro do processo de ensino-aprendizagem. Este desconhecimento das diversas metodologias de ensino que os professores apresentam faz com que, na hora de avaliar ou

²² Centramo-nos, essencialmente, nos que ao nosso estudo estão diretamente relacionados.

reformular programas, de definir a pertinência de conteúdos ou de elaborar outros materiais científico-pedagógicos, eles se demitam da sua função de co-construtores de um sistema educativo melhor.

No que diz respeito, em particular, aos professores de Língua Portuguesa, é referido que muitos não apresentam formação pedagógica específica para o desempenho das suas funções. Sendo esta a língua de escolarização num cenário linguístico tão complexo como o angolano, não é difícil de adivinhar que tal situação coloca, na base, robustos entraves ao desenvolvimento escolar e social de todos os alunos. De superior importância para o nosso trabalho é o constrangimento identificado, no ensino primário, no que diz respeito à dificuldade que os professores apresentam em estabelecer os objetivos específicos, em resultado de os “programas serem substituídos pelas dosificações”. Ora, em nossa opinião, tal está intrinsecamente relacionado com a forma como se organiza, por exemplo, o Programa de Língua Portuguesa da 1ª classe que anteriormente descrevemos, ou seja, não por conteúdos, mas sim por temáticas que, como já avançámos, devem respeitar interesses, necessidades e ritmos dos alunos, interrelacionando estrategicamente as competências e abordando a gramática a partir de contextos comunicativos. É natural, portanto, que os professores, por um lado, apresentem dificuldades para pôr em prática tal programa, pois não receberam formação inicial adequada, e, por outro, lhe resistam e sigam por metodologias que os deixem mais confortáveis, ainda que às custas da aprendizagem dos alunos.

Neste quadro, não se pode desresponsabilizar o executivo governativo, cuja obrigação de levar até às comunidades educativas todos os documentos oficiais entretanto produzidos, indispensáveis na organização do sistema educativo e na formação de professores e alunos, não tem sido devidamente cumprida, impedindo o professor de se manter atualizado em relação a legislação, metodologias de ensino, programas, etc. e, em última análise, interferindo diretamente no sucesso escolar dos alunos.

Em suma, pela leitura feita deste documento, uma conclusão podemos retirar: teoria e prática caminham, no contexto angolano, a ritmos diferentes e urge, portanto, que a primeira produza efeitos sobre a segunda quer mais rapidamente quer de forma mais assertiva, com pena de o sistema educativo não conseguir cumprir com as obrigações que tem com a sociedade.

2.3. Algumas considerações

Ao longo da descrição que foi sendo feita dos documentos em análise, fomos tecendo algumas opiniões, no entanto, achamos pertinente não fechar este ponto sem antes nos debruçarmos mais profundamente sobre algumas questões que se nos apresentam de superior relevância para este nosso trabalho.

A aceitação de um novo paradigma de escola, em que esta, para além da função de formar cientificamente os seus alunos, os deve preparar para se tornarem socialmente ativos no desenvolvimento do seu país, parece-nos uma evidência que resulta da leitura dos cinco documentos anteriormente apresentados. No entanto, se a escola não estiver preparada para dotar os seus alunos de saberes fundamentais para assumirem assertivamente o seu papel na sociedade, dificilmente se passará da teoria à prática.

Assim, esta mudança de paradigma, para que saia do papel, exige mudanças estruturais profundas a nível de todo o Sistema de Educação, as quais terão de ir além da melhoria das condições físicas das escolas ou do aumento dos salários dos professores, êxitos em parte já alcançados com a nova Reforma Educativa. A aposta terá de passar, isto sim será fundamental, por uma formação inicial e contínua dos professores, proporcionando-lhes conhecimentos não só científicos, mas também didático-pedagógicos, que lhes ofereçam novos horizontes metodológicos e que lhes inculquem segurança no momento de *atuar* dentro da sala de aula. Nesta linha, não será suficiente fazer chegar às escolas currículos, programas ou outros materiais novos com as linhas teóricas que se pensam mais atualizadas e adequadas, produzidos a partir de gabinetes que, por vezes, nem a realidade que se vivencia no terreno conhecem. Quem os recebe na comunidade educativa, os professores, dificilmente se identificarão com eles – este foi um dos constrangimentos atrás apontado, pois não foram envolvidos na sua elaboração, e continuarão a reger-se pelas metodologias obsoletas que lhe oferecem maior segurança, mas que, no entanto, pouco têm a acrescentar à formação que hoje se pretende dar aos alunos. Urge, portanto, neste particular, articular esforços no sentido de sensibilizar os professores para uma aceitação da mudança que se exige e o contexto que melhores condições oferece para que tal aconteça é o da formação, inicial para os futuros professores e contínua para os que já pertencem aos quadros. Essencial neste processo, entendemos nós, é fazer-se, igualmente, uma supervisão do trabalho desenvolvido no terreno, no sentido de limar arestas que estejam a fazer perigar o processo de aprendizagem dos alunos.

No caso particular da língua portuguesa, como não seria de estranhar, em alinhamento com a Lei nº 13/01, em todos os documentos é referida como LO, ou língua veicular ou ainda língua de escolarização para todo o contexto angolano. Ora, tal como acima referimos, os nossos tempos exigem que a escola prepare os seus alunos a ponto de se tornarem agentes indispensáveis na construção de uma sociedade, a todos os títulos, melhor. Contudo, tal desígnio tornar-se-á de difícil concretização se não houver um domínio completo da língua utilizada pela sociedade em que o indivíduo se insere, pois, se pensarmos a língua, em sentido restrito, como um elemento marcadamente identitário, diferenciador de povos e culturas, tal situação fará com que este nunca olhe para essa mesma sociedade com um sentimento de pertença. Assim, quando na escola o aluno é confrontado, a partir do Ensino Primário, com a obrigatoriedade de uma língua que não lhe é familiar, ou seja, que não faz parte da sua identidade e da sua cultura, como é o caso da língua portuguesa em Angola, sofre um choque violentíssimo e o seu percurso escolar redonda, muitas vezes, em insucesso ou abandono escolar.

Terá sido, então, com base nesta evidência, que já terão sido dados os primeiros passos no sentido de alterar os programas de ensino da Língua Portuguesa, essencialmente, nos primeiros anos do Ensino Primário, como é o exemplo do Programa da 1ª classe que acima referimos. Este prevê, de forma inequívoca, um ensino da Língua Portuguesa como LNM, partindo do pressuposto que em Angola a grande maioria dos alunos não tem o português como LM, enveredando por uma abordagem que defende a aprendizagem do português com fins utilitários e comunicativos, preparando os alunos, desta forma sim, para uma integração plena na sociedade. No entanto, uma questão já anteriormente levantada se mantém, ou seja, os professores angolanos não estão minimamente preparados para fazerem uso das metodologias preconizadas para o ensino de uma LNM, pois existe um desfazamento enorme entre a formação inicial que recebem, apropriada para o ensino da Língua Portuguesa como LM, e a realidade com que se confrontam.

Desta forma, acreditamos nós, que urge alinhar por um unir de esforços por parte de todas as instituições que têm parte ativa em todo o sistema educativo angolano, desde os que legislam, passando pelos que formam e culminando nos que, no terreno, aplicam. Nesta linha, é nossa opinião, que é necessário o executivo governativo legislar no sentido de se desmistificar, de uma vez por todas, que o facto de o português ser LO e veicular para todos os angolanos não quer dizer, necessariamente, que seja a LM de todos. Uma vez criada a lei, tornar-se-á possível, em todos os espaços de formação de professores de Língua Portuguesa,

criar uma disciplina de Didática de LNM onde os futuros professores contatem com novas metodologias de ensino e aprendam a interpretar os currículos e os programas da disciplina, a delinear estratégias, a preparar aulas e materiais para estas, enfim, que criem condições para nunca mais serem colocados à margem do processo ensino-aprendizagem. Quanto aos professores que já estão em exercício, a solução teria de passar por uma reciclagem promovida por sessões de formação contínua.

As características geográficas, demográficas e socioeconómicas do país revelar-se-iam, com toda a certeza, elementos dificultadores na execução de um processo desta envergadura, no entanto, acreditamos que não o impossibilitariam, apenas o poderiam tornar mais moroso.

No seguimento de tudo o que acima defendemos, tentaremos definir que tipo de formação será, então, necessária para um professor de Língua Portuguesa num contexto etnolinguístico como o angolano.

3. Ser professor de Língua Portuguesa em Angola... que formação?

Neste ponto do nosso trabalho, o grande objetivo a que nos propomos é o de refletir sobre que tipo de formação será a mais adequada para dotar um professor de Língua Portuguesa em Angola das competências necessárias para o desempenho das suas funções. No entanto, o facto de haver competências do professor que são transversais a todas as áreas do ensino obriga-nos a que, em primeiro lugar, olhemos a formação numa perspetiva mais geral, debruçando-nos, depois, sobre o objetivo a que nos propomos em particular. Por outro lado, uma vez que não se deve olhar de forma isolada toda a problemática que envolve um sistema educativo, na medida em que este é influenciado política, económica e socioculturalmente pela sociedade em que se insere, pensamos ser relevante, ainda que correndo o risco de nos repetirmos, olhar alguns marcos da história recente que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realidade educativa com que nos deparamos atualmente em Angola.

Assim, mediante todas as informações atrás expostas, principalmente ao longo deste último capítulo, a realidade do sistema educativo angolano, apesar de todos os esforços envidados pelo executivo governativo, ainda não reúne as condições ideais para que possa contribuir de forma assertiva, como é desejável, para o desenvolvimento socioeconómico do país. Na génese deste quadro, são de várias ordens as causas que podem ser apontadas, nomeadamente algumas que remontam ao período que imediatamente se seguiu à

independência. De facto, a um sistema educativo elitista vigente durante o período colonial, que cobria um número reduzido da população, seguiu-se um outro que almejou a massificação do ensino, cujo sucesso se revelou estar comprometido à partida, uma vez que o país não detinha, ainda, quadros suficientes para erguer um sistema educativo sustentável e de qualidade. O contexto de instabilidade provocado pela guerra civil em nada ajudou, tendo contribuído para um estado de estagnação e apatia generalizado de todo o sistema de educação, incluindo o sistema de formação de professores.

Desta forma, como anteriormente já mencionámos, apenas nos inícios deste século, com o fim da guerra e com o desenhar de uma nova Reforma Educativa, se diagnosticou um sistema educativo que, à beira da falência, exigia ações imediatas por parte das instâncias competentes. Na base deste diagnóstico menos positivo encontrava-se, essencialmente, um quadro de professores em exíguo número e que apresentava uma insuficiente formação científico-pedagógica para o desempenho das suas funções. A este propósito, um documento do MP de Angola (2005, p. 61) refere que “no que diz respeito aos recursos humanos o principal problema do sector prende-se com o baixo nível de formação académica e pedagógica dos professores”.

Tendo como base este cenário, Peterson (2009), citado por Alfredo e Tortella (2014, p. 129), descreve da seguinte forma um contexto que enche de incertezas a formação de professores em Angola:

“[...] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação.”

Este quadro aqui descrito deixa-nos antever muitas lacunas no processo de formação de um professor, não só a nível do desenvolvimento de competências científicas, mas essencialmente das didático-pedagógicas, sem as quais um professor dificilmente poderá responder às exigências que o processo de ensino lhe coloca.

As transformações, sentidas a diversos níveis, que a sociedade global em que vivemos tem sofrido nos últimos tempos obrigam a um novo paradigma de escola. Esta não é hoje apenas uma fonte de conhecimentos científicos, mas também um espaço em que se transmitem competências que possam influenciar positivamente a sociedade que a rodeia. Neste sentido, Zau (2009, p. 7) defende que

“a escola, como instituição social, tenha a tarefa de, não só, ensinar, mas também, de educar para a vida, concorrendo, assim, para o estabelecimento de indissociáveis alianças, tais como: teoria e prática, escola e família, escola e comunidade, ensino e educação, educação e ética, educação e desenvolvimento.”

Nesta linha, o papel do professor tem, igualmente, de sofrer ajustes, sendo-lhe pedido hoje que assuma não tanto o papel de transmissor de conhecimentos, mas que descentralize o processo de ensino-aprendizagem e se apresente como um mediador ou facilitador desse mesmo processo, fazendo a ponte entre a escola e a sociedade.

É neste contexto, portanto, que é imperativo atuar, de forma assertiva, no domínio da formação de professores. Como defende Nóvoa (2011), citado por Alfredo e Tortella (2014, p. 131), “a formação de professor não pode deixar se inspirar em casos concretos e com base neles encontrar soluções apoiadas em conhecimentos teóricos”.

O mesmo autor (2014, p. 135), citando desta feita Berbaum (1998), acrescenta, ainda, que “o futuro professor precisa compreender que “[...] a aprendizagem tem como finalidade mudar a nossa maneira de fazer, nossa maneira de ver o mundo”. Torna-se, desta forma, fundamental que um professor, a partir das suas experiências, esteja atento e saiba interpretar os tempos em que vive, para que, apoiando-se em outras áreas do conhecimento que uma formação adequada lhe proporcione, tenha uma visão clara da sociedade que o rodeia. É nesta linha de pensamento que Rodrigues (2012, p. 99) defende a urgência de as escolas de formação de professores em Angola encontrarem “modelos de organização e funcionamento que se ajustem aos novos desafios, uma vez que ainda se verificam dificuldades na actuação dos professores que leccionam nos subsistemas de ensino”.

No entanto, para que tal seja possível, ainda segundo a mesma autora (2012, p. 99),

“torna-se necessária a implementação de modelos de formação inicial de professores que privilegiem a formação integral do futuro docente. Também a organização e a planificação dos currículos, para além de atender às características dos alunos e do contexto social, económico e cultural onde a escola se insere, deve trabalhar os conteúdos e os métodos de ensino, tal como a sua justificação e enquadramento teórico”.

No que diz respeito, em particular, à formação de professores de Língua Portuguesa o caso é ainda mais sensível, dado o contexto plurilinguístico que se apresenta em Angola. Assim, como defende Leiria (2008, p. 3), “a escola e os professores confrontam-se com a responsabilidade de acolher essa diversidade e de para ela preparar os cidadãos,

reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural”. No entanto, o reconhecimento e a aceitação desta diversidade dificilmente produzirão efeitos caso se insista em formar professores exclusivamente para o ensino de uma LM, isto apesar, como vimos anteriormente, de alguns materiais pedagógicos esboçarem já tentativas no sentido de se passar a ensinar a Língua Portuguesa como uma LNM. Na verdade, estas iniciativas têm-se revelado infrutuosas, segundo documentos oficiais, na medida em que os professores, perante as novas orientações metodológicas nelas preconizadas, não sabem como atuar, perpetuando uma imagem de escola que, nas palavras de Peterson (2003), citado por Alfredo e Tortella (2014, pp. 129-130), assenta num carácter transmissivo e memorístico dos conteúdos.

Tal como já defendemos anteriormente, é urgente que se legisle no sentido de se criarem condições para uma formação de professores que corresponda às exigências que o contexto plurilinguístico das escolas angolanas representa. A par desta medida, urge criar sinergias entre todos os agentes educativos, de modo a que todos concorram para um mesmo objetivo e, deste modo, convidar também os professores, bem como as experiências que estes somam junto dos seus alunos, a participar na elaboração de currículos, programas e materiais pedagógicos que, por fim, tenham em conta a diversidade linguística, os interesses e as necessidades dos alunos. É nesta linha que Carvalho (2013, p. 152) defende que na sua formação inicial

“(…) um aluno deve adquirir um conjunto de saberes e ferramentas que lhe permitam agir adequadamente como professor de PLN, independentemente do contexto com que seja confrontado: saberes sobre a língua, o objeto de ensino/aprendizagem e saberes sobre os alunos, sujeitos dessa mesma aprendizagem; sobre o currículo, os processos de aprendizagem e os contextos que a potenciam; saberes sobre o mundo atual, em que línguas e culturas se entrecruzam cada vez mais.”

No entanto, para que se torne plausível um cenário desta natureza, tornar-se-á indispensável, sem margem para dúvidas, que a formação inicial de professores de Língua Portuguesa se debruce, igualmente, sobre as especificidades didático-pedagógicas que implicam o ensino de uma LNM, dotando os futuros professores de ferramentas que lhes permitam atuar num espaço linguisticamente tão heterogéneo como se pode revelar uma sala de aulas em Angola. Esta heterogeneidade, que exigirá necessariamente, por parte do professor, uma abordagem diferenciada em relação à dos alunos que têm o português como LM, implica diversos níveis de progressão em vários domínios, segundo Carvalho (2013, p. 149):

“o domínio etário, o que normalmente implica uma discrepância entre os planos cognitivo e linguístico; no domínio linguístico, na medida em que abrange alunos com diferentes línguas maternas, o que propicia diferentes graus de transferência, em diferentes estádios de aquisição e usando a língua em contextos mais ou menos diversificados; no domínio cultural, com implicações a diversos níveis, nomeadamente no que se refere aos hábitos de aprendizagem e diferentes representações e expectativas face à escola.”

Partindo deste contexto, e desde o início da sua formação, um professor de Língua Portuguesa terá de ser sensibilizado e consciencializado para o facto de o ensino de uma LM e de uma LNM se centrarem em objetivos marcadamente diferenciados. Segundo Leiria (2008, p. 4),

“os objectivos do ensino a falantes de língua materna, logo desde os anos iniciais, estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, os objectivos do ensino de Língua Não Materna devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas”.

É neste sentido que Gaspar, Osório e Pereira (2012, p. 37) perspetivam “a língua como instrumento de comunicação e de integração, que medeia a construção do conhecimento e a transversalidade com as diferentes disciplinas constitutivas do currículo”.

Desta forma, este pressuposto deveria invalidar algumas metodologias que frequentemente são utilizadas no contexto educativo em Angola, onde se teima, ainda, que um conhecimento aprofundado da gramática da língua é sinónimo de domínio dessa mesma língua, como nos dizem Gaspar, Osório e Pereira (2012, pp. 27-28):

“ [Em Angola] a gramática é encarada como complexa, é certo, mas tanto os alunos como os professores a associam ao falar bem e ao escrever bem a língua, pelo que ela tem um lugar de destaque”.

O professor, assumindo-se como transmissor de conhecimentos, centralizando em si todo o processo de ensino-aprendizagem, reduz o aluno a um mero executor de tarefas em torno de exercícios gramaticais, sem olhar ao carácter pragmático e funcional que o ensino de uma língua deve igualmente ter, precisamente ao contrário do que é defendido por Bizarro (2008), referido por Carvalho (2013, p. 153), que defende para estes contextos plurilinguísticos que se faça do aluno "o agente da construção dos seus próprios saberes e competências”.

Neste sentido, em Angola, há que moldar os professores de Língua Portuguesa, em espaço de formação, para que estes aprendam a delinear estratégias de ensino em torno das reais necessidades comunicativas e motivações do aluno.

No entanto, é necessário ter sempre em conta que o aluno, na realização das suas tarefas, deverá estar a construir a sua aprendizagem de forma autónoma, mobilizando para tal, como nos refere Carvalho (2013, p. 153), os “recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que possui.”²³

Assim, os professores de Língua Portuguesa, ao longo da sua formação inicial, deverão não só reunir conhecimentos sobre os diferentes métodos e abordagens que poderão pôr ao dispor do processo ensino-aprendizagem, como também ter uma visão crítica dos mesmos, na medida que possibilite, principalmente num ambiente plurilingue como o angolano, uma compatibilidade entre a metodologia escolhida e as reais necessidades e motivações do aprendente. Neste caso, como afirma Vilaça (2008, p. 85), caberá ao professor “fazer escolhas e adotar estratégias e procedimentos adequados, sensatos e produtivos.”

Em suma, não pretendendo nós ser prescritivos, até porque este é um trabalho que, pelo seu cunho documental, resulta de muitas leituras e opiniões que não apenas as nossas, defendemos uma formação específica, no contexto angolano, para os futuros professores de Língua Portuguesa que parta do pressuposto que os alunos, na sua maioria, não têm o português como LM. Urge, portanto, formar professores que saibam criar condições para a aprendizagem da língua e não, como até hoje se tem priorizado, sobre a língua, pois só desta forma, acreditamos nós, será possível a escola cumprir o seu principal papel, o de formar cidadãos competentes em todas as áreas do saber e prontos a agir em prol do desenvolvimento do seu país.

²³ O autor cita o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 29)

CONCLUSÃO

O contexto plurilinguístico angolano tem sido, sem margem para dúvidas, um palco de grandes desafios para os decisores políticos do país.

Após a independência do país, a par da escolha do português como LO, sob o pretexto de unir toda uma nova nação e de facilitar a comunicação com o exterior, iniciou-se um processo de democratização do ensino, de forma a inverter os magros índices de escolarização deixados pelos portugueses durante o período colonial. Deu-se, então, uma massificação do ensino para a qual Angola, mais precisamente o seu corpo docente, não tinha resposta, quer em quantidade quer em qualidade. Urgia, desta forma decidir no sentido de uma reforma de todo o sistema educativo angolano, principalmente no plano de formação de professores.

No entanto, a guerra civil que imediatamente teve lugar, com todas as consequências a ela inerentes, veio inviabilizar quaisquer medidas que tenham sido esboçadas nesse sentido. Assim, é já na última década do Séc. XX, com um horizonte de paz mais duradoira para o país, que se legisla sobre uma segunda reforma do sistema educativo que combata os mesmos problemas de sempre, entre os quais, a exiguidade e qualidade do corpo docente e as consequentes altas taxas de insucesso e abandono escolar por parte dos alunos.

Neste sentido, a formação de professores terá de contemplar os novos paradigmas de escola e de professor que a sociedade dos nossos dias lhe reserva. A escola, personificada na pessoa do professor, apresenta-se hoje como um espaço que, inspirando-se nas reais necessidades que a sociedade que a rodeia apresenta, não deve apenas formar em termos científicos os seus alunos, mas dotá-los, igualmente, de saberes e competências que lhes permitam uma integração social e profissional posterior, dando-lhes a oportunidade de contribuir ativamente no desenvolvimento do seu país.

No entanto, é neste ponto que um contexto plurilinguístico como o angolano oferece os maiores desafios, uma vez que o português, língua veicular e de escolarização, não é, para a maioria dos alunos angolanos, a sua LM, como por diversas vezes referimos anteriormente. Deste modo, como desenvolver competências e garantir saberes aos alunos numa língua que estes não dominam? Como poderão estes alunos sentir-se plenamente integrados socialmente, se não dominam a língua, fundamental elemento identitário de um indivíduo, escolhida pela sua sociedade? Que planos de formação devem ser implementados no sentido de reverter esta situação? Que formação inicial para os professores de LP? Estas foram

algumas das questões que, diretamente ou indiretamente, nos fomos colocando ao longo da elaboração deste trabalho e para as quais, apoiando-nos na bibliografia selecionada, fomos tentando encontrar algumas respostas.

Como anteriormente avançámos, acreditamos ser importante legislar no sentido de se formar professores de LP para o ensino de uma LNM. Assim, torna-se essencial criar espaços em que se reflita não só sobre o papel do professor como também no da língua portuguesa na resolução dos problemas que têm sido consecutivamente diagnosticados no sistema educativo angolano. É primordial que os professores de LP olhem a língua não como objeto de estudo, mas como um elemento com funções utilitárias, facilitador quer do processo de aprendizagem do aluno quer da sua posterior integração na sociedade. No entanto, para que tal seja possível, é preciso colocar o aluno no centro do processo, recorrendo a metodologias e estratégias que priorizem o desenvolvimento das competências comunicativas e não o conhecimento explícito da língua.

Estamos conscientes de que este, a acontecer, nunca seria um processo fácil, uma vez que conta com hábitos há muito enraizados na cultura de grande parte dos professores angolanos. No entanto, acreditamos que só desta forma, a partir de uma formação gizada a partir dos mesmos parâmetros e promovida por todas as instituições de formação de professores de LP, se poderá obter um quadro de profissionais que, detentores de competências e saberes científicos e didático-pedagógicos, se sentirão capazes de responder às reais necessidades educativas dos seus alunos e às exigências que a sociedade a estes coloca.

BIBLIOGRAFIA

- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola: Divergências em Relação à Norma Europeia* (tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Alfredo, F. C., Tortella, J. C. B. (2014). Formação de Professores em Angola: o Perfil do Professor do Ensino Básico. In *Eccos - Revista Científica*, nº 33, 125-142. São Paulo: Universidade Nove de Julho.
- Aquino, C. (2012). Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão?. In *Letrônica*, Vol. 5, nº 3, 125-141. Disponível em [file:///C:/Users/S%C3%A9rgio-PC/Downloads/12039-50775-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/S%C3%A9rgio-PC/Downloads/12039-50775-1-PB%20(1).pdf), consultado a 7 de janeiro de 2015
- Bento, C. T. J. S. F. (2010). *Contributos para uma Caracterização Linguística do Luandense* (dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Binji, P. (2013). *A Reforma Educativa em Angola: O desafio da construção duma escola libertadora*. Pádua: Propaganda – PD.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4ª ed.). Nova Iorque: Longman
- Carvalho, J. A. B. (2013). Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda/Língua Estrangeira: entre a generalização e a especificação. In Grosso, M. J. (Dir.), Bizarro, R., Moreira, M. A., Flores, C. (Coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, 145-154. Lisboa: Lidel.
- Chicumba, M.S. (2012). *A formação de professores de português, Língua Segunda (PL2) em Angola: o caso da universidade Katyavala Bwila/Benguela* (dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Coelho, S. (2002). Angola - Língua oficial e línguas nacionais. In Seabra, J. A. (Coord.). *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº2, 25-40.
- Coitinho, V. P. (2007). *A prática docente do professor de Português para estrangeiros para uma aprendizagem prática: Formação de Professores de Português para Estrangeiros* (dissertação de Mestrado). Curitiba: PUCP.
- Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Figueiredo, F. J. Q. (1995). Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In *Signótica*, nº 7, 39-57.
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Grosso, M. J. (Dir.), Bizarro, R., Moreira, M. A., Flores, C. (Coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, 35-68. Lisboa: Lidel.
- Gaspar, L., Osório, P., Pereira, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Gonçalves, P. (2000). Para uma aproximação Língua-Literatura em português de Angola e de Moçambique. In *Via Atlântica*, nº4, 212-223. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/viewFile/49614/53705>, consultado a 16 de dezembro de 2014
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema da Educação 2001-2015*. Luanda. Conselho de Ministros. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf, consultado em 4 de janeiro de 2014
- Governo da República de Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda. Disponível em http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf, consultada a 13 de dezembro de 2014
- Grosso, M. J. R. (2008). A Gramática Pedagógica no Ensino – Aprendizagem das línguas. In Osório, P., Meyer, R. M. (Coord.), Grosso, M. J. R. (Dir.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: INE. Disponível em <http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014&xpgid=relatorios-%20censo2014&actualmenu=8377701>, consultado a 5 de janeiro de 2015
- Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ), Ministério da Educação de Angola (MED) & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF) (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Disponível em http://www.portaldoprofessor.org/file_manager/category_11/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf, consultado a 8 de janeiro de 2015

- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2013). *Programa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 11ª classe – Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário (Opção: Ensino Primário)*. Luanda: Editora Moderna, S.A.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2010). *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, resposta e Reconstrução*. Nova Iorque: INEE.
- Inverno, L. (2008). Transição de Angola para o Português: Uma História Sociolinguística. In *Comunidades Imaginadas*, 169-181. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em <file:///C:/Users/S%C3%A9rgio-PC/Downloads/Comunidades%20Imaginadas.pdf>, consultado a 10 de dezembro de 2014
- Inverno, L. (s/d). A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In Carvalho, A. (ed.). *Português em contacto*, 1-12, Madrid, Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert. Disponível em http://www.uc.pt/creolistics/research/angola/inverno_forthcoming, consultado a 10 de dezembro de 2014
- Kukanda, V. (2000). Diversidade Linguística em África. In *Africana Studia*, nº 3, 101-117. Disponível em http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/AS03_101.pdf, consultado a 6 de janeiro de 2015
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do Ensino de Línguas. In Bohn, H. I., Vandresen, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino das Línguas estrangeiras*. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf, consultado a 6 de janeiro de 2015
- Leffa, V. J. (2012). Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. In *Revista de Estudos Linguísticos*, Vol. 20, nº 2, 389-411. Belo Horizonte.
- Leiria, I. M. C. (1991). *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito* (dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leiria, I. M. C. (Coord.), Martins, A., Cordas, J., Mouta M., Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. s/l: ME/DGIDC.

- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In Osório, P. e Meyer, R. M. (coord.), Grosso, M. J. (Dir.) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, 189-203. Lisboa: Lidel.
- Mateus, M. H. M. (s/d). A propósito de uma política de língua. In *Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*, 469-476. Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/381/1/Des%28a%29fiando%20Discursos469-476.pdf>, consultado a 5 de janeiro de 2015
- Mattos, A. M. A. (2000). A Hipótese da Gramática Universal e a Aquisição de Segunda Língua. In *Revista de Estudos Linguísticos*, Vol. 9, nº 2, 51-71. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2325/2274>, consultado em 8 de janeiro de 2015
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde
- Ministério da Cultura (MC) (2011). *Projecto de Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais*. Luanda. Disponível em <http://www.mincult.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=836>, consultado a 8 de janeiro de 2015
- Ministério da Educação de Angola (MED) (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01*. Luanda. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf, consultado a 4 de janeiro de 2015
- Ministério da Educação de Angola (MED) (s/d). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.
- Ministério da Educação de Angola (MED) (s/d). *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo de 35 anos de Independência*. Luanda. Disponível em file:///C:/Users/S%C3%A9rgio-PC/Downloads/Reflexoes_Sobre_Educacao_FINAL.pdf, consultado a 11 de janeiro de 2014
- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2003). *Currículo da Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda: INIDE Disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20Primario.pdf> consultado a 4 de janeiro de 2015

- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2003). *Programas do Ensino Primário – Língua Portuguesa 1ª classe*. Luanda: INIDE.
- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2010). *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda.
- Ministério do Planeamento (MP) (2005). *Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*. Luanda. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_ECP.pdf, consultado a 7 de janeiro de 2015
- Pacheco, D. G. L. C. (2006). *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo* (tese de Doutoramento). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ponso, L.C. (2009). O português no Contexto Multilíngue de Angola. In *Confluência*, nº35/36, 147-162. Disponível em <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/745.pdf>, consultado a 4 de janeiro de 2014
- Rodrigues, M. P. (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 de Doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Sapucaia, M. K. L. (s.d.). *Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua*. Disponível em http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf, consultado a 18 de dezembro de 2014
- Severo, C.G. (2011). Línguas e Discursos: heterogeneidade linguístico-discursiva e poder em Angola. In *Veredas – Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, Vol. 15, 19-46. Disponível em https://www.academia.edu/1367936/L%C3%ADnguas_e_discursos_Heterogeneidade_lingu%C3%ADstico-discursiva_e_poder_em_Angola, consultado a 7 de janeiro de 2015
- Silva, M. C. V. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. In *Saber (e) Educar*, nº 10, 97-110. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/23/SeE10_Aquisi_oCristinaVieira.pdf?sequence=2, consultado a 15 de dezembro de 2014

- Silva, M. C. V. e Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário (Estudos OI: 46)*. Lisboa: ACIDI, I.P.
- Silva, R. M. S. (2011). *Processo de Formação Inicial de Professores em Angola* (dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In *Revista Contingentia*, Vol. 1, 1–10. Disponível em http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf, consultado a 12 de dezembro de 2014
- Vilaça, M.L.C. (2008). Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Vol. VII, nº XXVI, 73-88.
- Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

ANEXOS

ANEXO I

Desenvolvimento da L2	Desenvolvimento da L1
Poucas probabilidades de sucesso completo na aprendizagem, no caso da L2, com ocorrência frequente da fossilização (Selinker, 1972), ou seja, de persistência no uso de estruturas desviantes, mesmo em níveis muito avançados de proficiência.	Salvo raras exceções, o sucesso é garantido.
A língua materna do aprendente desempenha um papel na aprendizagem.	---
Caracteriza-se pela variabilidade, quer entre aprendentes, quer em aprendentes individuais.	Maior tendência para a uniformidade.
É influenciado por factores individuais – motivação, atitudes, aptidão linguística, etc.	Não é influenciado por factores individuais.
É provavelmente influenciado pelo ensino formal e pelas correcções.	Não é aparentemente influenciado pelo ensino formal e pelas correcções.

ANEXO II

- Subsistema de Educação Pré-escolar (creche e jardim infantil)
- Subsistema de Ensino Geral (Ensino Primário – 6 classes e Ensino Secundário – dividido em 2 ciclos, o 1º da 7ª à 9ª classe e o 2º da 10ª em diante)
- Subsistema de Ensino Técnico Profissional (formação profissional básica e formação média técnica; a 1ª inicia-se após a 6ª classe e a 2ª após a 9ª classe)
- Subsistema de Formação de professores
 - Formação Média Normal (a partir da 9ª classe, nas Escolas Normais)
 - Ensino Superior Pedagógico (nos Institutos Superiores de Educação)

São objetivos deste subsistema, segundo a Lei nº 13/01:

- a) “formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação”.

- Subsistema da Educação para Adultos (Ensino Primário e Ensino Secundário)
- Subsistema do Ensino Superior
 - Graduação (Bacharelato e Licenciatura)
 - Pós-graduação (Mestrado e Doutoramento)

São objetivos deste subsistema, segundo a Lei nº 13/01:

- a) “preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;

- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país”.

ANEXO III

eixos comuns:

- eixo 1 - “pilotar a avaliar a reforma da formação contínua e à distância e formação inicial”;
- eixo 2 - “melhorar a organização e gestão das instituições de formação de professores”;
- eixo 3 - “melhorar as infraestruturas e os equipamentos”;
- eixo 4 - “formar supervisores e formadores das EFP”;

➤ **eixos específicos:**

➤ **formação contínua:**

- eixo 5 - “implementar um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e à distância”;
- eixo 6 - “melhorar a equidade e a qualidade da formação contínua e à distância”;

➤ **formação inicial:**

- eixo 7 - “rever as políticas de acesso às instituições de formação inicial”;
- eixo 8 - “melhorar a qualidade da formação inicial (INFQ-BIEF, 2007, p.10)”.

ANEXO IV

- “desenvolver e reforçar na criança a identidade cultural angolana;
- contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a melhoria qualitativa dos resultados escolares;
- Contribuir para a aquisição de procedimentos de trabalho e de estudo extensivo às outras áreas curriculares;
- Considerar a língua portuguesa como instrumento e meio de integração, de apoio e articulação de todas as disciplinas;
- Usar a língua para estudar, conhecer e dar a conhecer alguns aspectos da cultura de (usos e costumes) Angola;
- Usar formas elementares de comunicação oral e escrita nas relações com os colegas, a família e as pessoas em geral;
- Adquirir e empregar vocabulário próprio da vida familiar, escolar e local (comuna e município);
- Ler e escrever frases muito simples relacionadas com a vida local (bairro, comuna e município);
- Saber contar histórias relacionadas com as pessoas, animais e objectos;
- Compreender e aplicar regras elementares do funcionamento da língua (INIDE, 2003, s.p.)”.

ANEXO V

➤ **Recursos infraestruturais**

- Carência de Bibliotecas nas escolas do 1º e 2ª ciclos do Ensino Secundário

➤ **Diversidade linguística**

- Dificuldades de comunicação entre professores e alunos
- Falta de ensino das línguas nacionais nas escolas

➤ **Baixa qualidade do ensino**

- Debilidade na formação dos professores
- Escassez de estratégias diversificadas de ensino

➤ **No Ensino Primário**

- Falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas, assim como inadequada utilização dos mesmos quando estes existem
- Elevado rácio aluno-professor na fase de Generalização
- Professores que apresentam grandes dificuldades em trabalharem com os métodos participativos que implicam a avaliação formativa
- Dificuldades na planificação de aulas, principalmente, na determinação dos objectivos específicos devido ao facto dos programas serem substituídos pelas dosificações
- Fraca formação de base, por parte de muitos professores, relativamente a metodologias de ensino de algumas disciplinas
- Insuficiente número de exemplares de materiais didáticos editados (Programas, Manuais, Guia do Professor e outros)
- Incumprimento dos Programas de ensino por parte do Professores por não possuírem bases sólidas
- Fraco domínio da Língua Portuguesa por parte de professores, favorecendo o elevado índice de reprovações escolares
- Desconhecimento de documentos oficiais orientadores do Ministério da Educação, por parte dos professores

➤ **No Ensino Secundário (1º Ciclo)**

- Falta de professores qualificados para leccionar as disciplinas de Língua Portuguesa

- Deficiente distribuição dos manuais do aluno e guias do professor
- Desconhecimento e resistência, por parte de alguns professores, na utilização dos manuais do aluno

- **No Ensino Secundário (2º Ciclo)**²⁴
 - A adaptação de manuais escolares de Portugal, descontextualizados da realidade de Angola
 - Professores a leccionar disciplinas sem a formação específica
 - Inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo²⁵
 - Insuficientes contribuições dos professores que permitam a melhoria dos programas, conteúdo dos manuais e outros materiais pedagógicos elaborados e editados
 - Elevado rácio professor-aluno por turma (MED, s/d, p.24-30)

²⁴ Uma vez que os constrangimentos apontados nos processos de formação de professores do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Secundário praticamente se repetem, optámos por uma exposição não discriminatória.

²⁵ Este constrangimento liga-se diretamente com algumas decisões que tivemos de fazer na elaboração deste trabalho. De facto, parece ser uma evidência que o Ensino Superior em Angola funciona desligado de toda a restante realidade educativa do país, principalmente no que tange à elaboração dos programas de cada disciplina. A título de exemplo, retirado da nossa experiência a lecionar num dos ISCED angolanos, quando perguntámos pelos programas das disciplinas que nos foram atribuídas, estes, para nosso espanto, pura e simplesmente não existiam, ou seja, todos os anos cabe ao docente da cadeira, a seu bel-prazer, a tarefa de os organizar. Desta forma, tal contexto fez com que nos centrássemos – como se torna visível nos documentos que escolhemos para análise – na formação ministrada nas EFP.