

A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo.
Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de
Professores do 1º Nível.

Marília dos Prazeres Rodrigues

(Volume I)

**Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses Especialidade Ensino
Do Português**

Junho, 2012

A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo.
Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de
Professores do 1º Nível.

Marília dos Prazeres Rodrigues

(Volume I)

**Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses Especialidade Ensino
Do Português**

Junho, 2012

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

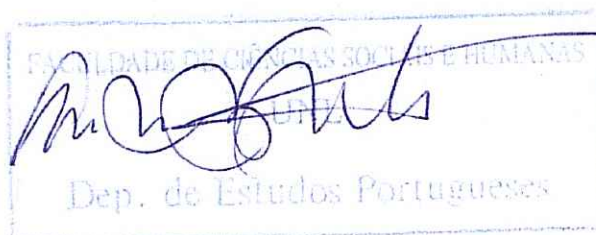
A candidata,

Maria dos Prazeres Rodrigues

Lisboa, 20 de Junho de 2012....

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

The image shows a handwritten signature in blue ink over a blue rectangular stamp. The stamp contains the text 'FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS' at the top, 'UNIVERSIDADE DE LISBOA' in the middle, and 'Dep. de Estudos Portugueses' at the bottom.

Lisboa, 20 de Junho de 2012

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Estudos Portugueses Especialidade Ensino do Português, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale.

DEDICATÓRIA

*A todos
os professores e alunos angolanos.*

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha gratidão às várias pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Quero, por isso, em primeiro lugar agradecer à minha orientadora Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho, cujo método de trabalho e constante disponibilidade, sugestões e incentivos, em muito contribuíram para a realização desta investigação.

Ao Padre Cachadinha, Irmã Balbina e Irmã Teresa Katumbu, pelo importante apoio logístico prestado em Angola, pois caso contrário não teria sido possível a realização da investigação empírica.

A todos os entrevistados na província do Huambo, pela disponibilidade da informação facultada e pela simpatia com que me receberam.

À Fundação Calouste Gulbenkian, pela bolsa concedida para a minha deslocação ao país.

Ao Professor Doutor Manuel Lima, pela disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste percurso.

Ao meu irmão, pelo apoio prestado sempre que foi necessário.

Finalmente, um agradecimento especial ao meu filho e ao Carlos, pelo apoio e força que me foram dando nos momentos mais difíceis e pelas condições que me proporcionaram para poder concluir tão complicada tarefa.

O meu agradecimento vai também para todos aqueles que de qualquer modo acreditaram no meu trabalho.

A todos o meu reconhecido agradecimento.

RESUMO

A língua portuguesa ocupa em Angola um lugar privilegiado que lhe é conferido pelo seu estatuto de língua oficial. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social e no sucesso escolar e profissional.

Neste âmbito, é fundamental que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa assente em metodologias adequadas à mundivivência do aluno de modo a desenvolver as competências necessárias à aquisição da língua. Segundo as novas correntes da pedagogia e da didáctica, o processo de ensino/aprendizagem deve desenvolver-se centrado no aluno, passando o professor a exercer a sua acção como orientador de todo o processo, criando condições para que o aluno desenvolva a sua própria aprendizagem.

Neste sentido, a Lei 13/2001, (Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola) instituiu as principais línguas nacionais no ensino como forma de valorizar a cultura do aluno e em simultâneo promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo. Consideramos estes princípios, com os quais nos identificamos, um marco importante para o sistema educativo angolano.

O enquadramento teórico, com base na revisão bibliográfica que conduzimos, sustentou a nossa investigação empírica que se realizou em Angola, mais concretamente na província do Huambo, através da aplicação de uma metodologia qualitativa. Após a análise e discussão dos resultados chegámos às conclusões que a seguir enunciamos:

1^a- a formação de professores não está adequada às exigências da nova reforma educativa, porque é ainda muita teórica, não proporcionando os meios suficientes para os professores exercerem práticas inovadoras e não conseguindo formar professores proficientes em língua portuguesa;

2^a- há falta de materiais didáctico-pedagógicos adequados à nova realidade.

Tomando em consideração as conclusões referidas, propomos propostas pedagógicas que têm como finalidade estimular o desenvolvimento do processo formativo dos professores e a produção de novos materiais didácticos.

PALAVRAS-CHAVE: Angola; língua portuguesa, língua segunda; ensino; formação.

ABSTRACT

The Portuguese language holds a privileged position in Angola due to its status as an official language. A good command of Portuguese is therefore decisive in the development of the individual, in the access to knowledge, in social relationships and in educational and professional success.

Under this scope it is fundamental that Portuguese be taught / learnt through a methodology suited to the student's experience of the world around him, in order that the skills required for the acquisition of the language may be developed.

Secondly, with the new trends in teaching and didactics, the process of teaching / learning should be centered on the student, with the teacher taking the role of guide / advisor in the whole process, creating conditions which enable the student to develop his own learning.

To this end, the 13/ 2001 Law (Basic Law of the Angolan Education System) instituted the main national languages in education as a way to value the student's culture and at the same time promoting the appropriate use of Portuguese as a tool for communication and study. We subscribe these principles and consider them to represent an important milestone for the Angolan educational system.

The theoretical framework, based on our revision of the bibliography, supported our empirical research carried out in Angola, more precisely in the province of Huambo, applying a qualitative methodology. After an analysis and discussion of the results, we reached the following conclusions:

1 – The training of teachers does not meet the demands of the new educational reform since it is still highly theoretical. Furthermore it does not provide to the teachers the necessary means to try out innovative practices and fails to train proficient teachers in Portuguese;

2 – There is a lack of teaching materials suited to the new reality.

Taking the above-mentioned conclusions into consideration, we put forward pedagogical proposals with the aim of stimulating the development of the teacher training process and the production of teaching materials.

Key words: Angola, portuguese language, second language, teaching, training.

ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo I: Caracterização linguística de Angola	15
I.1. A cultura e as línguas Bantu.....	15
I.2. A situação linguística em Angola.....	20
I.3. A Língua Portuguesa: estatuto e função.....	25
I.4. A Língua Portuguesa e as línguas Bantu: situação sociolinguística.	28
I.5. A Língua Portuguesa e as Línguas Bantu na educação e na formação de professores.	35
I.6. As Instituições de Formação de Professores	41
I.7. Perfis de saída dos professores do 1º Nível.....	49
Capítulo II: O Ensino da Língua	57
II.1. Educação e Ensino	57
II.1.1. Modelos de Aprendizagem	63
II.2. Interações entre modelos de ensino/aprendizagem do P.L.M/P.L.2/P.L.E	70
II.3. Processos de Aquisição da Língua Segunda	76
II.4. A análise do erro e a aquisição.....	84
II. 5. A formação de professores no contexto angolano	91
II. 6. Metodologia para o ensino da língua segunda	100
II. 6. 1. A aprendizagem da leitura e da escrita	108
II. 6. 2. Métodos de aprendizagem da leitura e da escrita	112
II. 6. 3. Considerações gerais sobre alfabetização e literacia	113
II. 6. 3. 1. Método sintético.....	116

II. 6. 3. 2. Método global ou analítico/versão interactiva	116
II. 6. 3. 3. Métodos mistos	118
II. 7. Propostas pedagógicas e sua justificação	120
II. 7. 1. Organização de sala de aula	122
II. 7. 2. Materiais didáctico-pedagógicos.....	123
II. 7.2. 1. Materiais para o nível de iniciação	124
II. 7. 2. 2. Materiais para o nível de aprofundamento.....	125
II. 7.2. 3. Materiais de consolidação	125
Capítulo III: Metodologia da Investigação	126
III.1. Natureza do trabalho e principais pressupostos.....	127
III.1.1. Procedimentos da investigação	129
III.2. Caracterização do universo de estudo – Província do Huambo	131
III.2.1. Desenvolvimento económico e social	134
III.2.2. Professores do 1º nível da província do Huambo: formação e docência	137
III.3. Entrevistas: técnicas e instrumentos	142
III.3.1.Objectivos	142
III.3.2.Protocolos	143
III. 4. Análise de Conteúdo.....	148
III.4.1. Tratamento da entrevista a uma responsável provincial (P1).....	150
III.4.2.Tratamento das entrevistas aos responsáveis da formação inicial de professores. (D1 e D2).....	156
III.4.3. Tratamento das entrevistas dos Professores	165
CAPÍTULO IV: Análise e Interpretação dos Resultados	173
IV.1. Considerações preliminares.....	173

IV.1.1 Resultados da entrevista à responsável provincial	174
IV.1.2 Resultados das entrevistas aos responsáveis pela Formação Inicial de Professores	175
IV.1.3 Resultados das entrevistas aos professores.....	176
IV.2. Discussão dos resultados	179
Capítulo V: Propostas Pedagógicas para os professores do 1º nível da Província do Huambo	185
V.1. Percursos de formação	185
Conclusão Geral	194
Bibliografia	199
Índice de Quadros	208

Introdução

Do ponto de vista linguístico, Angola, tal como a maioria dos países africanos, é considerado um país plurilingue porque integra várias línguas que, na sua maioria, pertencem à família bantu. Estas constituem as línguas maternas de uma parte da população angolana. Apenas uma minoria de angolanos, nomeadamente no meio urbano, possui competência comunicativa avançada na língua veicular do seu país – o Português.

Num país onde existem tantas línguas nacionais, tornou-se imperioso o recurso a uma língua unificadora que, juntamente com os limites fronteiriços foi herança da colonização. É assim que em Angola a língua portuguesa, com o estatuto de língua oficial, exerce um papel plurifuncional de uso nos domínios da vida social, política, económica, cultural, científica e veicular. Ela surge como o único meio de suprir as necessidades de um país que se tornou autónomo e que apesar das diversidades étnicas, culturais e linguísticas, quer manter a sua unidade nacional.

Pela língua, o homem assimila a cultura, perpetua-a e transforma-a. Ora, tal como cada língua, também cada cultura utiliza um conjunto específico de símbolos com que a sociedade se identifica. A diversidade da língua, a diversidade da cultura e as suas transformações, manifestam essa especificidade. A língua é o instrumento necessário e privilegiado de toda a relação educativa, sendo através dela que se revela a cultura dos alunos, porque a língua é, neste plano, uma espécie de espelho onde convergem os dados da consciência individual e, mais ainda, do inconsciente, as contribuições do meio social, as normas e os interditos de toda a natureza existentes neste meio e na sociedade em geral. Para que haja sucesso educativo é necessário que o professor intervenha tendo presentes os pressupostos neste domínio da língua, da cultura pessoal e da acção pedagógica.

É através da língua portuguesa que se processa o ensino /aprendizagem a todos os níveis do sistema de educação nacional, desejando-se que qualquer cidadão angolano possua uma competência comunicativa e uma competência linguística proficiente, isto é, que por um lado ele possa entender e fazer-se entender oralmente e por escrito em língua portuguesa e que, por outro lado, ele seja capaz de aplicar correctamente as regras que a regulam.

Contudo, a questão não é tão linear como se possa pensar. Um dos problemas com que os professores se confrontam diariamente é o da carência de livros, que limita a possibilidade de ler e, com isso, de assimilar o saber técnico, científico e literário que só o texto escrito transmite e consolida. Deste modo, deve ser preocupação da escola apetrechar os alunos logo desde os primeiros anos de escolaridade, com os mecanismos básicos da leitura e da escrita, por meio de um processo que se inicia com a alfabetização e que progressivamente vai evoluindo até a criança atingir o domínio das técnicas que a levarão de um simples alfabetizado a verdadeiro leitor. Nessa altura, ler será muito mais do que a mera soletração – implicará a compreensão e a interpretação. O ideal seria que, ao longo da vida escolar, os alunos desenvolvessem determinadas capacidades que mais tarde facilitassem o processo de ensino/aprendizagem a nível de qualquer disciplina.

Nem sempre se tem em consideração que para cada tipo de texto, se deve possuir uma determinada competência de leitura, porque um texto poético não se lê da mesma maneira que se lê um texto em prosa ou um texto de Matemática ou de Ciências. Cada tipo de texto apresenta a sua linguagem própria, a sua gramática específica e, como tal, terá de ser desmontado, descodificado de acordo com a sua estrutura. Só uma prática de leitura contínua e sistemática poderá dar origem a bons leitores, o que não se verifica ainda na maioria das escolas da província do Huambo, quer pela ausência de bibliotecas escolares quer, também, porque os professores não têm um espaço na sua sala orientada para o efeito.

Sabemos que a leitura e a escrita remetem ambas para uma só realidade que é a língua – no nosso caso concreto a língua portuguesa. A falta de acesso a livros por parte dos alunos dificulta não só a aquisição de competências linguísticas importantes no desenvolvimento da língua de ensino, mas também no desenvolvimento de capacidades que hoje são consideradas de extrema importância para o domínio cognitivo dos alunos.

Tendo em conta que Angola é um verdadeiro xadrez linguístico, onde a par do português coabitam outros idiomas é possível que na província do Huambo uma turma possa ser constituída por um grupo de crianças cuja língua materna seja o português e por um outro cuja língua materna seja o Umbundu. Algumas delas têm o primeiro contacto com a língua portuguesa na escola primária na classe de iniciação, uma vez que nesta província ainda não há jardim-de-infância público. No sentido de serem

ultrapassadas estas dificuldades e de melhorar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, o Ministério de Educação da República de Angola, através da nova reforma educativa, implementou o ensino das línguas nacionais no 1º nível.

Consideramos esta medida positiva porque vai contribuir para ultrapassar os desequilíbrios no processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, facilitar a adaptação à escola. Assim a criança passa a encontrar no estabelecimento de ensino a continuidade dos hábitos e dos valores construídos no seio familiar. Deste modo a língua materna e a língua portuguesa passam a partilhar as mesmas funções pedagógicas, permitindo fornecer à criança um quadro conceptual que favoreça o domínio das competências essenciais da educação básica. No entanto, a aquisição dessas competências implica ter materiais de ensino adequados e também professores habilitados a usar a língua Umbundo em situação de ensino.

Partindo destes pressupostos e tendo em conta que a escola e a educação são os meios por excelência para a aquisição de uma língua, impôs-se-nos o seguinte problema: quais os factores de dificuldade decorrentes do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda no 1º nível de ensino?

Conscientes de que a língua portuguesa permanece como língua materna de uma minoria da população da província do Huambo e que o seu ensino ainda não promove metodologias eficazes para a sua aquisição, pensamos que o presente trabalho poderá contribuir para introduzir alterações naquilo que identificamos como sendo as principais causas do insucesso e que são, em nosso entender, a formação de professores e a falta de materiais didáctico-pedagógicos.

Ao contrário da metodologia expositiva, assente na memorização e repetição, tal como ainda é prática corrente, hoje uma das tarefas tida como fundamental pelas novas pedagogias consiste em fazer com que o aluno aprenda e aprenda a aprender. O destaque que a psicologia da educação atribui ao papel do aprendente, vem valorizar os métodos e as estratégias centradas no acto de aprender e o papel da metacognição. Através da investigação empírica efectuada na província do Huambo, tentámos primeiro conhecer a realidade para depois dar respostas às dificuldades detectadas, no sentido de abrir caminho à reflexão sobre as mudanças necessárias na formação dos professores, com aplicação às práticas pedagógicas e, assim, tornar a escola num espaço facilitador de aprendizagem das futuras gerações.

Foi por estas razões que nos envolvemos na elaboração de propostas pedagógicas para a formação de professores do 1º nível, visando contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem e para o equacionar de práticas de formação reflexivas que possam apoiar a produção de materiais didáctico-pedagógicos. Pretendemos ainda dar ênfase aos contributos da Psicologia Cognitiva que procura, entre outros aspectos, ajudar alunos com dificuldades de processamento da informação resultantes da actividade da aprendizagem, renunciando à aplicação mecânica de respostas.

A escolha deste nível de ensino deve-se a duas razões: a primeira ao facto de considerarmos ser esta a fase mais importante da educação formal, constituindo uma etapa determinante na aquisição de conhecimentos e competências sobre a língua para o futuro percurso escolar dos alunos, onde as exigências são maiores. A segunda razão deve-se ao facto de o nosso percurso pessoal e profissional estar ligado a este nível de ensino.

Depois de identificada a temática para a nossa investigação, que se insere no ramo científico de Estudos Portugueses, na especialidade de Ensino do Português, investigámos na bibliografia campos de conhecimento que pudessem oferecer contributos válidos para fundamentar e orientar o nosso estudo. Procedemos também à recolha de documentos oficiais junto da Direcção Provincial de Educação sobre a política educativa vigente e das Escolas de Formação de Professores sobre o funcionamento da formação inicial e da formação em exercício dos professores nesta província. No procedimento empírico da investigação optámos por uma metodologia qualitativa através de entrevistas semi-abertas efectuadas a responsáveis educativos e a professores. O percurso realizado levantou-nos várias interrogações e hipóteses explicativas e o procurámos, embora sentindo limitações de vária ordem, compreender a situação em toda a sua complexidade.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Os dois primeiros reportam-se à revisão bibliográfica da temática em apreço, os dois seguintes à componente mais prática da investigação empírica e o último apresenta propostas pedagógicas para a formação de professores do 1º nível.

Capítulo I – Caracterização linguística de Angola. Apresenta-se sob um fundo histórico uma breve panorâmica da diversidade cultural e linguística do povo angolano,

dos movimentos migratórios que o mesmo fez e, conseqüentemente, do processo de que resultaram os grupos etnolinguísticos que constituem a actual população angolana. Abordamos também a complexidade da situação linguística de Angola e a necessidade da existência de uma língua comum a todos os angolanos, capaz de ser entendida em qualquer parte do país. Facto que levou à adopção da língua portuguesa como língua oficial, língua de escolaridade, língua unificadora dada a sua função veicular. A apropriação da língua portuguesa pelas comunidades da zona bantu, como é o caso de Angola, foi determinada por factores sociais e linguísticos, próprios do contexto em que essa língua foi adquirida e usada. Abordam-se ainda questões relacionadas com o ensino /aprendizagem da língua portuguesa e as línguas maternas, bem como o desenvolvimento de competências para um novo perfil profissional dos docentes.

Capítulo II – O Ensino da Língua. Neste capítulo abordamos as questões do ensino da língua portuguesa como língua segunda no contexto angolano e modelos de ensino/aprendizagem que, no nosso entender, melhor se ajustarão à aprendizagem da língua portuguesa. Salientamos também o papel da análise contrastiva pelo contributo que trouxe à didáctica de língua segunda. Apresentamos as etapas de desenvolvimento para a aquisição de uma língua segunda e algumas metodologias que lhes são subjacentes, tal como as vantagens da coabitação dos dois sistemas linguísticos. Reflectimos ainda sobre a situação do erro e das interlínguas, e de fenómenos de interferência pelo contacto da língua materna com a língua segunda, bem como as formas por que os professores devem intervir. Além desta reflexão, é ainda parte integrante deste capítulo a formação dos professores no contexto angolano decorrente do disposto na nova Lei de Bases do Sistema de Educação, procurando-se verificar de que modo responde às exigências do ensino /aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda.

Capítulo III – Metodologia da Investigação. Este capítulo é dedicado à fundamentação da metodologia seguida para justificação da opção metodológica, referindo os procedimentos da investigação empírica, os vários momentos da recolha de dados e a especificação dos objectivos. Apresentamos também a caracterização do nosso universo de estudo e descrevemos em pormenor os procedimentos e os instrumentos utilizados. Neste capítulo ainda incluímos o tratamento de dados através da análise de conteúdo, descrevendo as categorias e subcategorias de análise, enfatizando os quadros construídos e analisando a sua fiabilidade.

Capítulo IV – Análise e Interpretação dos Resultados. Apresentamos os resultados obtidos através da análise de conteúdo considerando as seguintes quatro questões a seguir enumeradas:

- i – nova reforma;
- ii– formação de professores;
- iii–ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda;
- iiii–materiais didáctico-pedagógicos.

Por fim fazemos a discussão dos resultados procurando analisá-los, relacioná-los e confrontá-los entre si. Esta triangulação é evidentemente centrada no enquadramento teórico realizado.

Capítulo V – Propostas Pedagógicas para a formação de professores do 1º nível. Neste capítulo, tendo em consideração os resultados obtidos na investigação empírica, delineamos alguns percursos para a formação dos professores com vista à superação das fragilidades ainda existentes tanto na formação como na produção de materiais didáctico-pedagógicos. Ao nível dos materiais didácticos apresentamos em anexo um conjunto de actividades de exploração que tanto promovem o desenvolvimento de competências nos alunos em língua portuguesa como os ajudam a superar algumas das dificuldades e a tornar as aprendizagens mais autónomas. Estes ficheiros poderão ser produzidos nos percursos pedagógicos delineados.

Finalmente, nas conclusões, apresentamos uma síntese geral dos principais resultados e elencamos um conjunto de propostas que poderão contribuir para uma intervenção na formação de professores do 1º nível e no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na província do Huambo. Simultaneamente, a reflexão que fomos fazendo em torno do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, fez-nos concluir da importância da inclusão de metodologias mais interactivas na formação dos professores.

Identificamos também áreas passíveis de serem exploradas em futuros trabalhos. Naturalmente que assumimos este trabalho como um contributo para a mudança, no qual não foi possível aprofundar todas as questões afloradas, embora esperemos que possa contribuir para o processo formativo dos professores e para a produção de materiais didáctico-pedagógicos, por serem factores que consideramos relevantes para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua

segunda na província do Huambo. Antecipamos uma recepção deste trabalho junto dos docentes e responsáveis angolanos, que aduza novos elementos e leituras críticas para o futuro neste âmbito de estudo.

Capítulo I: Caracterização linguística de Angola

No presente capítulo pretendemos fazer uma breve contextualização da caracterização linguística de Angola, tendo em conta a sua diversidade cultural e étnica, bem como a disseminação do português entre o povo angolano.

I.1. A cultura e as línguas Bantu

A diversidade cultural e étnica do povo angolano é grande, sendo na sua quase totalidade de origem bantu¹. A sua formação e expansão migratória ao longo de séculos originaram uma enorme variedade de cruzamentos. Há aproximadamente 500 povos bantus, comunidades culturais com civilização comum e línguas aparentadas².

O termo bantu aplica-se a uma civilização que conserva a sua unidade e foi desenvolvida por povos africanos. O radical ntu, comum a muitas línguas bantas, significa homem, ser humano. O prefixo ba forma o plural da palavra Muntu que significa pessoa. Portanto, Bantu significa seres humanos, pessoas, homens, povo. Alguns estudos sugeriram que se optasse pela divisão das línguas africanas em classes considerando a designação de línguas bantus, pelo seu radical ntu pelo facto de ser comum a todas elas. Contudo, estudos realizados posteriormente por G.E. M. Bleek e Barth,³ consideraram esta designação demasiado genérica.

O vocábulo ntu é, por assim dizer, a expressão cristalizada da mentalidade natural bantu, acentuando de maneira extraordinária o que é fundamental e essencial no Muntu e na África Bantu, revelando os focos culturais, característicos dos povos da África subsariana.

As línguas bantu, pertencentes a uma população de caçadores e agricultores, têm um grau de parentesco que só se pode compreender partindo de um tronco comum primitivo. Esta origem comum nasceu nos séculos que precederam e se seguiram

¹ Embora banto seja uma palavra do léxico do Português europeu, flexionável em género e número, neste trabalho usaremos a forma bantu (invariável em género e número), adoptada em geral pelos falantes de Português em África.

² Raul Altuna.(2006). *Cultura tradicional Banta*, p. 23.

³ G. E. M. Bleek e Barth, (1860) *Comparative Grammar of South African languages*, p.23.

imediatamente ao nascimento de Cristo.

Podemos concluir que esta unidade é tão real como a que se encontra, por exemplo, nas línguas da Europa ocidental. A partir das línguas actuais, os linguistas facilmente encontrarão os elementos comuns, permitindo reconstituir a estrutura geral do bantu comum.

Há características gramaticais gerais que caracterizam as línguas bantu, tais como: os prefixos utilizados que determinam os princípios de classificação e concordância das palavras, o emprego de infixos e sufixos, o uso dos afixos permitindo modificar o sentido, a categoria e a função da palavra sem alterar a unidade fundamental. A linguagem adquire assim uma notável flexibilidade.

As línguas bantu contêm uma enorme riqueza pelas formas verbais que utilizam, pois cada acção, cada atitude, tem um verbo próprio e preciso, que reflecte a relação constante e variada do indivíduo com o meio ambiente.

Os povos bantu, além do nítido parentesco linguístico, conservam um fundo de crenças, ritos e costumes muito similares, ou seja, uma cultura com traços específicos e idênticos, que os tornam semelhantes. Além da sua identidade social, estes grupos caracterizados por tecnologia variada, escultura de grande originalidade estilística, incrível sabedoria empírica.

Um terço da população negro-africana é bantu, e divide-se em vários grupos. A divisão mais generalizada fala em bantus orientais (com traços camitas), em bantus meridionais (sul do Zambeze e do Cunene) e bantus ocidentais (Zaire). Outra divisão mais pormenorizada distingue vários grupos com características geográficas e com traços culturais diferenciados em muitos aspectos: bantus do noroeste, do sudoeste, do nordeste, dos Camarões, dos Grandes Lagos, do Zambeze e do Congo Sul.

Vários estudos referem que o povoamento inicial destes grupos se fez em dois movimentos: o oriental, que partiu do Vale do Nilo, chegando à fronteira Zimbabué - África do Sul com um ramo que se estendeu até ao centro do Congo (Zaire); o movimento ocidental que partiu dos Camarões espalhou-se pela costa atlântica, chegou ao Congo, passou o rio Zaire por Kinshasa, estendeu-se até ao sudeste e, aqui, uniu-se ao ramo oriental. Esta movimentação decorreu ao longo de muitos séculos, acabando

por ir dando corpo às diferentes etnias que se distribuíram pelo território.⁴

Cada grupo etnolinguístico é caracterizado por um conjunto de valores, nos quais se reconhecem inúmeras semelhanças, detectáveis na estrutura sócio-política e na identificação de idiomas com a mesma origem. As línguas bantu formam o grupo mais numeroso e uniforme que, pelas suas semelhanças, se torna difícil classificar. São faladas no Uganda, Quênia, Tanzânia, Ruanda, Zâmbia, Moçambique, Zimbabué, África do Sul, Angola, Congo (Zaire), Gabão, Camarões, República do Congo, Malawi, Botswana, Lesoto. Abrangem quase 200 grupos, não se sabendo exactamente qual é o número total de línguas africanas. Avaliações mais recentes apontam (para um número a rondar as cinco centenas), embora este cálculo seja considerado muito baixo.

Os movimentos migratórios Bantu, organizados em tribos procuraram conquistar novos territórios na procura de terras em que pudessem desenvolver as suas principais actividades, ou seja a caça, a agricultura e a arte de trabalhar o ferro. A expansão para o território angolano fez-se a partir dos Grandes Lagos entre o século XIII e o século XIX.⁵ Consequentemente, desse processo resultaram os seguintes grupos etnolinguísticos no seio da actual população de Angola⁶: Bakongo, Ambundo, Lunda-Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Harero e Okavambo, todos de origem bantu, e que passaram a constituir a grande maioria do povo angolano. Estes grupos descendem das grandes migrações dos bantu ocidentais e dos meridionais. Contudo, o povo angolano também é constituído por descendentes de povos não bantu originários das populações mais remotas das savanas do extremo sul do continente africano, os quais foram afastados de uma parte do território angolano após a invasão dos bantu, povo da idade do ferro muito mais numeroso e melhor armado, que devido ao seu desenvolvimento agrícola conseguiu ocupar a maior parte do território. Assim, um dos grupos não bantu como os Khoisan⁷ fixou-se em pequenas comunidades no leste e sul do país. Actualmente são constituídos por cerca de 50.000 pessoas, das quais 8.000 estão em Angola, encontrando-se as restantes divididas pela Namíbia, África do Sul,

⁴ Alexis Kagame (1976). *La Philosophie Bantu Comparée*, pp.53-57.

⁵ João Fernandes, Ntondo Zavoni (2002). *Angola: Povos e Línguas*, p.36.

⁶ Filipe Zau (2002). *Trilhos para o Desenvolvimento*, p.38.

⁷ Khoisan: O termo Khoisan, proposto por J. Shapera é uma combinação das palavras Khoi-Khoi que significa acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais.

Botswana e Zimbabwe.

Este grupo encontra-se dividido em numerosas tribos, com traços somáticos muito peculiares: estatura pequena, pele castanha clara levemente amarelada, cabelo com pequenos tufos e olhos rasgados do tipo oriental. Possuem um modo de vida muito próprio. Não se organizam em Reinos nem em Estados, vivem em comunidades primitivas, orientadas por um chefe de grupo, escolhido entre eles. Na fase de nomadismo a sua subsistência baseava-se em produtos extraídos da natureza, o desenvolvimento da agricultura e da pastorícia tornou-os sedentários. A agricultura, a pastorícia e a caça são a base da sua alimentação. Procuram preferencialmente para o seu habitat as zonas de savana e utilizam como armas pequenos arcos com flechas envenenadas.

Praticam a monogamia, uma vez que o adultério é pouco frequente e a ruptura do casamento é raríssima, porque acreditam que as famílias nucleares, unidas e integradas entre si são os fundamentos da solidariedade que dá origem às instituições sociais as quais não são mais do que alargamento dos núcleos primários. As comunidades africanas de forma geral reconhece que a vida só tem sentido caso seja vivida na e com a participação de todos os membros constituintes. A fecundidade constitui o centro de todas as aspirações de qualquer família deste contexto, como processo pelo qual o homem e a mulher asseguram a continuidade da sobrevivência individual e colectiva, é o meio principal por que todas as informações da continuidade da vida ligadas a usos e costumes são transmitidas, meio esse que permite tecer o contorno das linhagens genéticas de cada povo ou língua. É o mesmo que dizer que a fecundidade é a expressão da vida.

Acreditam que a vida é uma dádiva de Deus e também o centro de toda a criação do universo, ela é a energia que deve ser difundida por todos os membros da comunidade. Por isso, o pai e a mãe sentem-se realizados quando continuam a responsabilidade sagrada de comunicar a vida. Quando surge a infecundidade é considerada maldição de um antepassado e normalmente os homens praticam a poligamia. Segundo José Redinha⁸ não possuem iniciação masculina e a puberdade é assinalada por uma simples reclusão de natureza ritual. Os rituais de circuncisão para os

⁸ José Redinha (1975). *Etnias e Culturas de Angola*, p. 10.

rapazes e a iniciação sexual para as raparigas constituem actos de grande significado. É o lugar onde toda a vida social, política, religiosa e artística acontece e que proporciona meios para a sua completa realização na vida familiar e na sociedade.

As línguas Khoisan compreendem as dos hotentote (Khoi) e as Vakankala (San). Elas constituem uma unidade, embora alguns traços particulares caracterizem cada grupo etnolinguístico.

Um outro grupo pré-bantu, que habitou o território angolano durante o período paleolítico foram os Vátwa. Este grupo é formado pelos OvaKwandu ou Kwisi⁹ e pelos Ova-Kwepe ou somente Kwepe. São habitantes de uma faixa do deserto do Namibe, entre o mar e a serra da Chela. As suas origens são ainda pouco conhecidas. Sabe-se, no entanto, que foram assimilados pelos Ovakuvale, adoptando a sua língua e actos cerimoniais para a puberdade feminina. O regime familiar do grupo assenta na poligamia, sendo moderada na comunidade Kwepe e rara na comunidade Kwisi.

Este grupo venera um ser supremo e pratica o culto aos espíritos dos antepassados; os seus elementos são criadores de gado bovino e caçadores de antílopes e de zebras e pouco dedicados à agricultura.

Em relação à língua Vátwa pouco há a dizer por falta de estudos, embora haja na língua Vatwa uma mistura de elementos das línguas bantu. Estes movimentos migratórios originaram em Angola a coabitação de três grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes: línguas africanas de origem não bantu, línguas africanas de origem bantu e, com a colonização, a língua portuguesa de origem Neolatina ou românica.

Durante muito tempo pensou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura, mas isto não impede que conservem um passado e que os seus conhecimentos e cultura sejam transmitidos e conhecidos. Estes povos fundamentam-se na oralidade e a palavra tem a primazia e nada se mantém nem vive sem ela. A palavra ocupa o primeiro lugar nas manifestações artísticas, no culto religioso, na magia e na vida social. Para além do seu grande valor dinâmico e vital, é praticamente o único meio de conservar e transmitir o património cultural. A tradição oral é, assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado

⁹ Kwisi: designação pejorativa, atribuída por povos vizinhos.

teológico e a filosofia. Se acrescentarmos as danças, a escultura, os jogos e a música, fica completo o património cultural negro-africano.

A história de África tem sido contada e passada entre os africanos ao longo de gerações. As histórias contadas e recontadas são a forma mais eficaz de perpetuar a tradição e os costumes. Os contos, as fábulas e lendas são instrumentos da tradição oral e incluem elementos da natureza. Essas narrativas reflectem os aspectos relevantes da vida da comunidade. A necessidade de narrar impõe-se e a literatura tradicional é fértil em possibilidades novas e criativas: histórias, contos, provérbios, adivinhas e poemas. É a chamada tradição oral, ou seja, a memória de um povo que vai passando de geração em geração e que permanentemente vai sendo actualizada em função da realidade quotidiana. Sem dúvida que a literatura oral foi sempre nestes povos ágrafos uma grande riqueza cultural.

Analisaremos de seguida como a evolução histórica da ocupação do espaço por diferentes grupos etnolinguísticos e a colonização se reflectem no actual xadrez linguístico angolano.

I.2. A situação linguística em Angola

Angola, como outros países africanos, confronta-se com uma realidade linguística complexa. A sua população é formada, maioritariamente, por povos de origem Bantu, mas também não Bantu e descendentes de europeus. Do ponto de vista linguístico, Angola é um país plurilingue, porque integra línguas estruturalmente muito diferentes umas das outras sendo possível agrupá-las em duas famílias linguísticas, conforme o quadro seguinte.¹⁰

Quadro 1-Famílias Linguísticas

N	Famílias linguísticas	Exemplos	
1	Neolatina	Língua Portuguesa	
2	Línguas Africanas (Angola)	Bantu	Cokwe, Kimbundu, Kikongo, Umbundu, Olunyaneka nkumbi, Oxikwanyama, Oxiwambo.
		Não Bantu	Khoisan, Vátwa

¹⁰ António Quino (2002). *A importância das línguas africanas de Angola no processo de aprendizagem da língua portuguesa*, pp.1ss.

A realidade mostra-nos que as línguas pertencentes à segunda família, oficiosamente consideradas nacionais, não gozam de um estatuto definido, 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.

A intensa disseminação do português entre a população angolana levou a que uma expressiva parcela da população tenha como língua materna a herdada do colonizador. Há vários motivos que explicam este fenómeno: a implementação, pelo regime colonial português, de uma política assimiladora de hábitos e valores portugueses, considerados civilizados, entre os quais se incluiu a língua portuguesa, a presença de um elevado número de colonos portugueses espalhados por todo o território, e os sucessivos contingentes militares portugueses que, durante o longo período da guerra colonial se fixaram no interior do país.

Apesar de ser um processo imposto, a adopção do português como língua de comunicação corrente em Angola propiciou, também, a veiculação de ideias de emancipação em certos sectores da sociedade angolana. A partir de meados do século XX, a língua portuguesa facilitou a comunicação entre pessoas de diferentes origens étnicas. O período da guerra colonial foi o momento fundamental da expansão da consciência nacional angolana. De instrumento de denominação e clivagem entre colonizador e colonizado, o português adquiriu um carácter unificador entre os diferentes povos de Angola.

A independência em 1975 e a eclosão da guerra civil nas décadas subsequentes, proporcionaram a expansão da língua portuguesa principalmente pela fuga de populações rurais para a cidade de Luanda, provocando o seu desenraizamento cultural e linguístico forçando a rápida adopção do português. Todo o processo histórico angolano foi concedendo à língua portuguesa direitos de inclusão no património linguístico nacional, criando e concedendo níveis de exclusividade funcional, o que lhe permitiu ganhar progressivo impacto espacial.

A afirmação de Angola como país independente reforçou a presença do português usado no exército, no sistema administrativo, no sistema escolar, nos meios de comunicação, como o único meio de superar as necessidades de um país que se

tornou autónomo e que, apesar das diversidades étnicas, culturais e linguísticas, quis manter a sua unidade nacional.

A necessidade de ter uma mesma língua comum a todos os angolanos, capaz de ser entendida por todos em qualquer parte do país, levou a adoptar a língua portuguesa como língua oficial, língua de escolaridade, língua unificadora, dada a sua função veicular.

Assim, ela teve a possibilidade de dar o salto de qualidade pela sua transformação de língua de opressão/exploração em língua de liberdade. Esta fenomenologia está bem patente na afirmação de Benveniste *c'est le pouvoir d'action, de transformation, d'adaptation, qui est la clef du rapport humain entre la langue et la culture, un rapport d'intégration nécessaire.*¹¹

As línguas africanas, apesar do seu estatuto de línguas nacionais, apenas são consideradas como veículos de comunicação e expressão entre os membros de um mesmo grupo etnolinguístico ou de uma mesma comunidade linguística, utilizadas em alguma literatura e nos média pela emissora da rádio Ngola Yetu (*Nossa Angola* na língua kimbundo), emitindo diariamente programas e notícias em várias línguas.

Actualmente, o português em Angola além do seu estatuto de língua oficial está a tornar-se rapidamente uma língua nacional, isto é, a ser usada no quotidiano comunitário e familiar. Os dados dos últimos censos apontam para o português como primeira língua em 75% da população em Luanda, principalmente na camada mais jovem. O facto de Angola receber já vários canais de televisão portugueses e brasileiros, que se tornaram muito populares, tem contribuído decisivamente para a difusão da língua portuguesa. O desenvolvimento económico, tecnológico, a cooperação bilateral e multilateral, no âmbito dos PALOP e do IILP e da CPLP, a escolarização e os média, têm proporcionado ao povo angolano a aprendizagem e a utilização da língua portuguesa.

A situação linguística que está a emergir em Angola levou a que o Ministério da Educação repensasse o sistema de ensino, com vista à valorização, utilização e promoção das línguas nacionais.

O Instituto de Línguas Nacionais de Angola fixou normas ortográficas dos

¹¹ Emile Benveniste (1974). *Problèmes de Linguistique Générale*, p.24.

idiomas Cokwe, Quicongo, Quimbundo, Gangela, Cuanhama e Umbundo, estudando os aspectos fonéticos, fonológicos, morfo-sintáticos, lexicais e semânticos. Os resultados deste trabalho de investigação serviram de base à elaboração de material didáctico para futura introdução destas línguas no ensino básico do 1º nível, em paralelo com o português.

Este facto veio a verificar-se com a nova reforma de ensino preconizada pelo Ministério da Educação da República de Angola em 2005, em virtude de terem sido introduzidas nos planos curriculares do 1º nível do Ensino Básico, em algumas províncias, as seguintes línguas nacionais: Cokwe, Kimbundo, Kikongo, Nkangwela, Oshikwanyama e Umbundo considerada como fase experimental, podendo vir a ser generalizada a outras províncias, após os resultados desta 1ª fase de experimentação.¹²

Considerando que as línguas africanas são referentes de culturas vivas é de realçar a importância do novo caminho que tardava em chegar, apesar de as várias investigações apontarem neste sentido. 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. Esta partilha linguística é benéfica para a língua portuguesa, pois reforça o seu papel e fomenta uma consciência social, na definição de uma política de língua mais justa, mais humanizada e mais eficiente.

No sentido de melhorar a qualidade do ensino, Angola tem realizado estudos que procuram articular as línguas nacionais com a portuguesa. Com eles procura-se que o sistema de ensino não só garanta a continuidade linguística e cultural angolana como minimize as dificuldades decorrentes da aprendizagem do português e, assim, assegure uma maior eficácia no processo de ensino.

Neste contexto, vale a pena determo-nos sobre alguns dos aspectos que actualmente envolvem a situação linguística do país e que devem ser equacionados pelas suas implicações na metodologia do ensino e Didáctica da Língua Portuguesa. Um deles passa pela formação inicial dos professores, nomeadamente pela necessidade de reformular os planos de estudos das Escolas de Formação. Um outro prende-se com a

¹² De acordo com a notícia publicada no jornal *Cruzeiro do Sul*, Luanda, de 21 de Janeiro de 2006.

formação contínua. Esta vai no sentido de preparar os professores em exercício para a aplicação de práticas pedagógicas, que utilizem metodologias de ensino/aprendizagem mais interactivas e recursos pedagógicos que contextualizem os conteúdos abordados de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas aos alunos.

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. É importante que os professores sejam consciencializados para o ambiente de aprendizagem envolvente, tendo em conta a importância da organização da sua sala de aula em função do trabalho a desenvolver com os alunos. A ligação da cultura tradicional à escola deve ser considerada na aprendizagem de alguns temas do programa e no desenvolvimento de projectos, estimulando assim os alunos à pesquisa e não se limitando apenas à exploração do manual escolar.

Estas são algumas das questões que devem ser ponderadas pelos responsáveis angolanos na procura de um enquadramento mais equilibrado no âmbito das políticas de formação dos professores para que o ensino da língua portuguesa seja convergente num modelo que se ajuste à nova situação linguística angolana visando o respeito pelas línguas maternas.

Só assim se poderá garantir a plena competência linguística das línguas nacionais e da língua portuguesa de forma a proporcionar aos alunos um conhecimento integral e equilibrado nas duas línguas e a torná-los capazes de utilizarem uma e outra em qualquer circunstância.

A implementação de uma educação bilingue em Angola como meio de superar as dificuldades dos falantes que ainda têm pouco domínio da língua portuguesa seria a situação desejável, uma vez que os alunos chegariam mais facilmente ao saber, o que permitiria o uso de uma segunda língua com função social e política no contexto de uma sociedade plurilingue e pluricultural.

Neste sentido importa aprofundar o papel atribuído à língua portuguesa em Angola.

I.3. A Língua Portuguesa: estatuto e função

A língua portuguesa é designada como: língua de descoberta de universos, língua intercultural, língua de interacção em África e língua de novos tempos.

Grandes distâncias de espaço, de tempo e de culturas têm sido ultrapassadas pela acção da língua portuguesa, pela capacidade de estabelecer contactos e relações pelos quatro cantos do mundo ligando diferentes civilizações. Do continente Americano ao Oriente, de África aos países da EU; do século XV aos nossos dias, um novo espaço surgiu, o da lusofonia¹³ que, segundo Ana Maria Martinho não deve ser compreendida: *na representação inteligível de mundos concretos, porque se impõe como conceito, objecto pensado, capaz de significar a essência das nossas coisas comuns, na sua universalidade, valor e consciência.*¹⁴

A este propósito Carlos Maciel explicita¹⁵:

(...) a lusofonia é o quinto espaço planetário em termos demográficos, a língua portuguesa é a terceira língua europeia mais falada no mundo, cerca de 170 milhões de locutores (...) o território lusófono é também o quinto maior do mundo (...) o português é uma das três línguas verdadeiramente presentes em três continentes pelo menos com o francês e o inglês (...) é a língua mais falada na América do sul e (...) economicamente, o grupo lusófono ocupa a sétima posição.

Neste espaço pluricontinental da língua portuguesa, foram abolidas fronteiras linguísticas e podemos circular livremente pelas raízes e pelas histórias de Nações e Estados diferenciados, conseguindo ter acesso ao maior tesouro da intimidade da alma de cada povo: a sua cultura. O espaço intercultural da língua portuguesa promove o contacto e o diálogo com o novo, com o desconhecido, com o outro. Lourenço do Rosário clarifica esta ideia escrevendo: *não é pelo facto de se chamar aos africanos de lusófonos que eles vão sentir-se como tal (...), contudo considero que esse sentimento que se tem de uma certa familiaridade de quem se conhece há longa data nos permite «amarmo-nos e brigarmos com paixão».*¹⁶

Contextualizando no mosaico linguístico africano o espaço inovador da língua

¹³ Fernando Cristóvão (1997). *A língua Portuguesa, a União Europeia, a lusofonia e a interfonía*, p.11.

¹⁴ Ana Maria Martinho (1995). *A Língua portuguesa em África*, p.6.

¹⁵ Carlos Maciel (1992). *Português língua estrangeira considerações sobre a construção da nossa imagem por nós e pelos outros*, p. 62.

¹⁶ Lourenço Rosário (1996). *Singularidades*, p.19.

portuguesa constituiu um cenário ideal para o desenrolar de uma interacção sociocultural num movimento recíproco. Sobre a língua portuguesa Manuel Ferreira ¹⁷ referiu:

o seu estatuto é o de língua oficial e não de língua nacional. Ou seja, apesar da sua exclusiva escolaridade, apesar da sua crescente expansão, da sua progressiva e imparável cobertura do país, da sua natureza veicular na literatura do país; apesar de sobre ela recair o estigma de língua do colonizador para transmitir para língua de nós próprios; apesar da sua re-nacionalização; apesar do Estado fazer questão de a ter como língua de unidade nacional, é por demais evidente que ela não tomou tal prerrogativa.

Importa então considerar a importância da adopção do Português, tendo em conta os quatro princípios, subdivididos em valores específicos e em motivadores como define Fernanda Cavacas¹⁸:

a integridade e a unidade nacional: a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial e como tal, língua veiculadora de saberes, de orientações, de justiça, de actividades de interesse colectivo, de informações e de afirmações; o respeito pelo património e pela tradição, em que a língua portuguesa é considerada: uma língua de património cultural, porque para além de presente nos marcos culturais, ela vem veiculando a grande massa de estudos antropológicos e etnográficos; uma língua de memória histórica e literária, porque a história de Angola foi-se registando essencialmente em língua portuguesa e porque em português se foi moldando a literatura nacional; língua de religião, proporcionando o encontro e o diálogo do Cristianismo e consolidando as sociedades locais; uma língua de tradição convivencial, porque durante séculos, foi servindo o diálogo, o convívio, o encontro e a permuta de culturas. Intercomunicabilidade entre povos com afinidades, a língua portuguesa é reconhecida como: a língua de um grande bloco cultural, científico, económico e político, corporizado nos sete países lusófonos incluindo recentemente Timor e, em muitos campos indica notável auto-suficiência; veículo de uma importante literatura, cada vez mais influente e reconhecida internacionalmente.

Ainda de acordo com esta autora, relativamente aos valores específicos e motivadores

no desenvolvimento económico, científico e cultural, a língua portuguesa é também: uma importante língua internacional, pelo campo populacional abrangido e pela presença em vários continentes; uma língua ductilizada no ensino, na ciência e na expressão artística-literária, pois acumulou séculos de intervenção e de plasticização, numa longa mutação histórico-social; uma língua de encaminhamento para o ensino, para a formação, para a

¹⁷ Manuel Ferreira (1991). *Do estatuto da Língua portuguesa em África e da retórica do aparato*, p.12.

¹⁸ Fernanda Cavacas (1994). *O texto Literário e o Ensino da Língua Portuguesa*, pp.38ss.

investigação, para a escrita, pois permite quer o acesso a níveis mais elevados ou diferentes, quer a permuta fácil de saberes e experiências; o suporte de vasta bibliografia nos diversos ramos do saber, em que, Portugal e o Brasil procuram traduzir obras de real importância.

Foi através destes princípios e destes valores que, em Angola, se constituíram motivações nacionais e sociais para que a língua deixasse de ser a do ocupante e se tornasse a do próprio país, deixando Portugal de ser o dono da língua e da norma.

É questão consensual que a nossa língua hoje não tem que ser vista como sinal de maior pertença a este ou àquele país; sabemos o quanto se tem transformado e regionalizado um pouco por toda a parte, na América, em África ou na Europa. Provavelmente não temos ainda dados suficientes para fixarmos todos esses fenómenos na sua imensa mobilidade inventiva, mas sabemos o quanto nos ampliam a pertença a um universo pleno de alteridades e vocações estéticas.¹⁹

A este respeito António Guterres, no encerramento da 1ª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, disse:²⁰

(...) 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.

O português em Angola encontra-se em permanente transformação. As interferências linguísticas resultantes do seu contacto 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, reflectindo-se na função que a mesma desempenha, quer na vertente sociológica da linguagem, quer na vertente sociolinguística.

Perante esta realidade é preciso que seja criada uma política consistente e devidamente estruturada para a língua portuguesa seja sentida como uma prioridade nacional. Só assim se poderão vir a integrar de modo equilibrado os jovens angolanos na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.

¹⁹ Ana Maria Martinho, *op. cit.*, p. 5.

²⁰ António Guterres (1997). Discurso proferido na 1ª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, p.6.

Para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa importa conhecer o modo como esta é apropriada pelos angolanos e de como as línguas nacionais têm influenciado essa apropriação.

Como refere Zau *o futuro de Angola começou com o primado da paz e constrói-se diariamente com instituições e formadores, que venham a existir em número e em qualidade suficiente.*²¹

I.4. A Língua Portuguesa e as línguas Bantu: situação sociolinguística.

A língua portuguesa, pelo contacto com as línguas nacionais nos países africanos de Língua Oficial Portuguesa, deixou de ser apenas um património cultural português passando a integrar-se num espaço geográfico amplo e multi-continental, onde adquiriu as especificidades que caracterizam a diversidade do mundo lusófono em geral e de cada um dos espaços geopolíticos em particular.

A apropriação do Português pelas comunidades dos países da zona bantu, como são os casos de Angola e Moçambique, foi determinada por factores sociais e linguísticos, próprios do contexto em que essa língua foi adquirida e usada.

Em todas as comunidades linguísticas as línguas estão sujeitas a variações. Estas podem ser, no entender de Germain *intralinguística quando se manifesta nos usos e nas estruturas de um mesmo sistema, ou interlinguística quando existente entre os próprios sistemas linguísticos.*²²

Ainda de acordo com o mesmo autor, a variação linguística pode ser motivada pela diminuição dos contactos entre sectores da população de falantes da mesma língua, o que provoca uma diferenciação linguística e o aparecimento de dialectos.

A diminuição de contactos entre grupos de falantes pode ser provocada tanto pela distância geográfica como, também, pela distância social que se vai estabelecendo com o movimento de estratificação económica e social. A diferenciação geográfica origina a formação de variedades²³ geográficas ou diatópicas, também denominadas de dialectos regionais, enquanto a diferenciação social origina o aparecimento de

²¹ Filipe Zau, http://www.Angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com_content&task=view...

²² Juliette Germain (1983). *Introdução à sociolinguística*, p.28.

²³ O termo variedade não inclui nenhum juízo de valor, refere-se apenas ao reconhecimento da existência de diferenças sendo que grupos geográficos ou sociais distintos usam a mesma língua.

variedades socioculturais, ou diastráticas, também denominadas sociolectos.

Como se pode depreender, os factores extralinguísticos influenciam a variação e a diversidade intralinguística. Conforme Preti: *as variações extralinguísticas podem ser agrupadas em três espécies: geográficas, sociológicas e contextuais.*²⁴

Apesar de os linguistas defenderem que não devem ser atribuídos juízos de valor às variedades da mesma língua, na prática são atribuídas valorações de acordo com o estrato social dos falantes.

Qualquer dialecto de uma língua tem um certo valor de uso, que lhe permite satisfazer a necessidade de comunicação dos seus utilizadores. No entanto, para além do valor de uso, os dialectos têm, também, um valor que é alheio e estranho ao homem e extrínseco ao próprio dialecto. Ele assenta na relação geográfica, social e económica que os seus utilizadores estabelecem com outros interlocutores numa certa sociedade.

É a partir dos juízos de valor, socialmente atribuídos, que surge a desigualdade sociolinguística e uma série de preconceitos linguísticos e crenças sobre a superioridade ou inferioridade das línguas e dos dialectos, classificando-os como ricos, pobres, superiores, complexos, reduzidos, etc.

Apesar da existência de variação, diversidade dialectal e avaliação subjectiva e social dos dialectos, há sempre, em qualquer língua, uma certa homogeneidade e unidade que permite a inteligibilidade e intercompreensão entre falantes. Todas as comunidades linguísticas elegem uma variedade dialectal que codificam e padronizam e cuja função principal é a de manter a homogeneidade e a unidade linguística.

A variedade padronizada foi, originalmente, um dialecto regional falado por indivíduos com poder económico, político, social e cultural que elegeram a sua variedade como sendo o modelo, a língua nacional, o ideal de perfeição linguística que devia ser imitado pelos falantes de outros dialectos, como é definido por Dias:²⁵

(...) o dialecto escolhido, como sendo o modelo de perfeição linguística, costuma ter várias denominações: língua padrão, norma padrão, norma culta, variante culta, língua comum, língua veicular, dialecto culto, língua

²⁴ Dino Preti (1997). *Sociolinguística. Os níveis da fala*, p.17.

²⁵ Norberto Dias (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguística-escolar libertadora*, p 63.

padronizada, língua de civilização, língua de cultura, língua corrente, língua de uso, língua central....

A variedade padronizada assume na comunidade linguística as funções de referência, de ensino e de unificação dos seus membros, estando-lhe associados os sentimentos de identidade nacional, nacionalismo, lealdade e orgulho patriótico, e solidariedade nacional.

O que na aprendizagem dos alunos, se consideram erros são apenas transgressões da norma padrão, pois existem construções sintácticas perfeitamente aceitáveis em conversas familiares, entre amigos, na rua, que não são aceitáveis na escola e em outros contextos sociais.

Hoje é consensual os linguistas afirmarem que as diferenças entre as variedades de uma língua não devem ser usadas para desprezar e estigmatizar os indivíduos. Cada um deve fazer uso de um repertório linguístico diversificado que lhe permita transitar facilmente entre os registos eruditos, formais e coloquiais, bem como com os falantes das várias regiões. O importante é que o falante saiba ajustar o seu discurso à situação, ao contexto e ao interlocutor.

Em situações de plurilinguismo, como é o caso de Angola, onde não é clara a existência de um modelo de língua europeia falada, torna-se difícil identificar com rigor as fronteiras entre os usos cultos e padronizados. Isto de acordo com a variante europeia, e com os usos que consideramos cultos do angolano escolarizado. Alguns linguistas defendem que não é possível observar as mudanças linguísticas, apenas se podem observar as suas consequências e a variação na linguagem.

Investigações recentes na área da sociolinguística mostraram ser possível compreender não só a distribuição das línguas na sociedade mas, também, como essa distribuição nos pode ajudar a compreender a ocorrência de transformações. As referidas investigações, ao associarem o estudo da língua ao da cultura e da sociedade, abriram uma nova orientação aos estudos como nos afirma Halliday:²⁶

o facto de a língua ser o modo de expressão dominante na semiótica social. A transmissão desta semiótica dá-se quando da aquisição da linguagem, processo marcado, entre outros factores, pelo acesso da

²⁶ M.A.K.Halliday (1983). "On the transition from Child Tongue to Mother Tongue", in *Australian Journal of Linguistics*, Dezembro, 3, p. 210.

criança a patamares (níveis) e padrões específicos de estratificação e de significação social.

Podemos considerar que estes estudos trouxeram um contributo relevante para a compreensão da evolução de uma língua, independentemente do contacto que esta tenha com outras. Ela evolui seguindo um processo de mudanças graduais e coerentes que afectam todos os níveis linguísticos. Neste contexto refere-nos Camara *que são frequentes, numa língua, as variações fonológicas, sintácticas, morfológicas e lexicais e não há norma que consiga sobrepor-se e controlar a aquisição espontânea e os usos individuais da língua.*²⁷

As mudanças começam por ser individuais. Logo que não haja estigmatização ou rejeição colectiva, elas cristalizam-se e passam a integrar a norma da língua, como podemos constatar em algum léxico angolano. Machimbombo, quitandeira, fuba, comuna, sanzala, seculo, capim, ginguba, gindungo, loengos, etc. Por outro lado, há o uso particular de verbos como no caso ter (= haver), exemplo:) *No mar tem muitos peixes (...)*. Existe também a redução de expressões e /ou sintagmas como no exemplo: *(...) O leite é um bom alimento porque é dele (a partir dele) que podemos fabricar a manteiga (...)*. Ao nível da morfo-sintaxe o falante angolano tem dificuldade em fazer o acordo do verbo com o sujeito em pessoa e número. Disso são exemplos as seguintes frases:

- *as lavra é nosso*. Em vez de: *as lavras são nossas*.

- *esta maka*²⁸ *aconteceu no ano que você nasceste*. Em vez de: *esta maka aconteceu no ano em que tu nasceste*.

Também é raro em Angola ouvir-se o pronome vós que está a cair em desuso na linguagem oral; a mesoclítica dos pronomes como em di-lo-ei é pouco frequente embora continue a ser usado por alguns escritores, isto apesar de alguns terem criado uma linguagem muito própria e só em termos de referência global podem afirmar que a mesma reflecte o modo de comunicação do povo.

As alterações surgidas numa língua podem estar relacionadas com as mudanças

²⁷ J.M.J. Camara (1989). *Princípios de Linguística Geral*, p.195.

²⁸ Esta palavra entrou no léxico da variante, respeitando a ortografia utilizada para as línguas bantu de Angola, possivelmente para evitar a confusão com o item português maca.

inerentes a qualquer língua viva, podem ser decorrentes do contacto com outras línguas, podem advir da interferência de uma língua noutra, como podem ser causadas pelo próprio processo de aprendizagem da língua segunda, conforme refere Sapir:²⁹

as línguas e as civilizações nunca se bastam a si próprias. Houve e haverá sempre uma necessidade de intercâmbio entre os indivíduos pertencentes a comunidades linguísticas e culturas diferentes. Os vocábulos são a forma mais simples de uma língua influenciar outra e todas as línguas do mundo sofrem influências mútuas.

A língua nacional angolana que mais vocábulos forneceram à língua portuguesa foi o Kimbundo, considerada uma das línguas com grande relevância por ser a língua da capital e do antigo reino dos N'gola.

Em Angola podemos verificar a grande influência que as línguas bantu exercem na língua portuguesa, a nível fonético, fonológico, lexical, semântico, sintático e discursivo. Estas influências surgem não só pelo contacto das línguas, mas também pela interferência da língua materna com a língua segunda e pela forma como se processa a aprendizagem da língua segunda.

O contacto entre línguas pode dar origem a fenómenos como a diglossia, que pode ser estável, se for uma diglossia bilingue como definem Hamerds & Blanc *a comunidade linguística mantém as línguas funcionalmente separadas*.³⁰ Esta situação diglósica estável era, provavelmente, vivida na época colonial em que havia uma estratificação sócio-económica clara e a distribuição funcional das línguas acompanhava essa estratificação. Presentemente, pela situação sociolinguística que se vive em Angola, poderemos considerar a existência de uma diglossia instável, devido às mudanças sociais, económicas, políticas e ideológicas do período pós-independência, em que os falantes da língua bantu tendem a deixar a sua língua materna e passam a usar a língua segunda em situações onde, habitualmente usavam a língua materna.

Na diglossia instável, nos domínios onde não há percepção clara sobre a distribuição funcional das línguas, pode desencadear-se o processo de desaparecimento de uma língua e o aparecimento de outras variedades fruto da sua evolução interna, e do

²⁹ E. Sapir (1954). *A linguagem. Introdução ao estudo da fala*, p.192.

³⁰ J. Hamerds & M.Blanc (1989). *Bilinguality & Bilingualism*, p.176.

contacto com a língua que desapareceu, como explicita Celso Cunha e Lindley Cintra³¹ qualquer língua, como organismo vivo que é, nasce, desenvolve-se se lhe forem criadas as condições necessárias e morre caso não seja enriquecida, vivida e falada.

Tomando estas reflexões é importante que os angolanos mantenham a sua língua viva, numa situação de bilinguismo permanente, sem risco de mudança ou desaparecimento das suas línguas maternas. Para isso, é necessário que as relações de diglossia sejam estáveis, permitindo usar uma ou outra língua consoante as situações do quotidiano.

As mudanças linguísticas que vão ocorrendo, sobretudo nas zonas urbanas, constituem um processo que vai percorrendo gerações, como é observado por Hamerds & Blanc *a mudança de língua acontece em três gerações, sendo a 1ª geração monolíngue, ou bilingue dominante na língua materna, a 2ª e 3ª gerações bilingues dominantes ou monolíngues na língua segunda.*³²

Actualmente, em Angola, há uma nova geração de crianças e jovens, sobretudo no meio urbano, que já se tornaram monolíngues em Português. A aquisição da língua não materna deve-se a motivações de ordem económica e social, uma vez que a língua oficial (língua portuguesa) é considerada língua de prestígio na sociedade, de ascensão social e facilitadora da frequência de níveis de ensino superior. Deste modo é compreensível que os pais bilingues, conscientes das funções sociais das línguas, ensinem e incentivem os seus filhos a falar somente a língua portuguesa como garantia de melhores condições de vida.

Contudo a situação sociolinguística torna-se mais complexa se pensarmos na geração monolíngue em língua materna, porque embora a norma do português oficialmente estabelecida como referência seja o padrão europeu, o conhecimento e domínio desta norma estão circunscritos a uma elite reduzida. Apesar de o discurso oficial declarar o padrão europeu como referência, quer para as instituições escolares, quer para os meios de comunicação social, muitas das suas regras são ainda desconhecidas de uma parte significativa de falantes de português em Angola, incluindo os próprios professores.

³¹ Celso Cunha e Lindley Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.

³² J. Harmerds & M. Blanc, *op.cit.*, p.176.

Cria-se, assim, uma notória discrepância entre a política educacional para o ensino da língua portuguesa e o uso diário desta língua na escola. Os professores, que deveriam ter um papel decisivo na transmissão desta norma, por falta de formação sentem uma grande insegurança linguística, o que se reflecte na sua prática profissional e afecta, naturalmente, os alunos.

Tendo em conta a realidade linguística do país, torna-se urgente a definição de uma política de ensino da língua portuguesa adaptada à realidade dos angolanos e com abertura à componente cultural local. Na realidade, o que se fala actualmente no país é uma variante do Português ex-colonial, resultante do contacto da língua portuguesa com as línguas maioritariamente angolanas. A presença destas dá à língua portuguesa uma especificidade, que lhe advém da convergência da cultura angolana e da cultura portuguesa e das vivências comuns dos respectivos povos.

Pelo carácter veicular da língua portuguesa, que a tornou uma língua de contacto e, simultaneamente, um meio de comunicação mais acessível nos contactos sociais e oficiais (administração, ensino, etc.), o português é, em Angola, a um tempo língua primeira e língua segunda, embora mais segunda do que primeira. Por conseguinte a sua aprendizagem deve basear-se numa metodologia que vise a competência de comunicação o que passa pela integração da língua primeira na aprendizagem da língua segunda.

Estudos relativos a este modelo de ensino foram já desenvolvidos noutros países como, por exemplo, em Cabo Verde.³³ Em Angola embora, ainda numa fase embrionária, começam também a ser desenvolvidas investigações no sentido de se implementar uma política correcta para o ensino da língua portuguesa em contextos plurilingues. Consideramos esta iniciativa promissora, devendo ser encorajada com a criação das condições necessárias para o seu êxito e esperando que das suas conclusões se estabeleçam os pontos de partida para a criação de um modelo de ensino que melhor sirva a realidade angolana.

O sucesso da implementação desse modelo passa inevitavelmente pela formação de professores. É a este aspecto que iremos dedicar o ponto seguinte.

³³ Situação por nós estudada em 2000 para a elaboração da nossa dissertação de Mestrado.

I.5. A Língua Portuguesa e as Línguas Bantu na educação e na formação de professores.

A proficiência linguística na língua de escolarização é uma condição para o sucesso escolar. A entrada na educação formal do falante com uma língua diferente da utilizada na escola coloca-o perante dois universos distintos: o da família (onde se expressa em língua materna) e o da escola (que lhe exige toda a expressão em língua portuguesa, isto apenas durante o tempo lectivo). Perante este facto não é de estranhar que os alunos tenham dificuldades na aprendizagem, já que o todo o universo cultural e afectivo é elaborado através da sua língua materna. *A aprendizagem efectuada na família tem uma importância extrema, porque vai originar na criança o desenvolvimento ou não de todo o seu potencial.*³⁴ Para a generalidade das crianças o primeiro espaço de vida e educação é a família, é o primeiro não só na ordem cronológica mas também na influência que vai ter na sua formação. (A família é a instituição onde a afectividade, a afirmação pessoal e o fluir da vida como um todo acontecem mais intensamente).

Uma das primeiras aprendizagens sociais é a linguagem. Se a faculdade de aprender a falar é inata nos homens, uma das tarefas essenciais da família é dar à criança as bases sólidas da linguagem em que o grupo se encontra inserido. Esta linguagem reveste-se de características particulares que se vão configurando na família, como sejam: o tom de voz, a delicadeza ou grosseria das palavras, as atitudes e os gestos. Essas aprendizagens, no seio da família, se forem efectuadas num ambiente cultural estimulante, influenciam positivamente as aprendizagens escolares.

A escola integra e amplia a obra educativa dos pais. O ajustamento dos dois campos, familiar e escolar, torna-se uma exigência educativa. O professor deve, por isso, ter em conta as aprendizagens informais dos alunos e aproveitá-las na passagem à aprendizagem formal. Tornaria, assim, o ensino mais integrador e socializador principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Como refere Helena Ança³⁵.

É inegável que o conhecimento do funcionamento da língua do aluno ou

³⁴ Pourtois et al. (1994). "Educação parental e familiar", in *Inovação* n° 7, p. 292.

³⁵ Ança, Maria Helena (1999). "Da Língua Materna à Língua Segunda", *Noesis*, n°51, 14-16.

do grupo linguístico a que pertence (neste caso línguas bantu) é um apoio importante. Este conhecimento não implica que o professor fale fluentemente essas línguas, o importante é que saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas, quer sejam de ordem interlinguista, quer sejam interferências, quer sejam decalques, quer sejam de outra qualquer ordem.

Atrás de uma língua está uma cultura, ou mesmo várias culturas, a sensibilidade do professor para a descodificação dos universos experienciais e semiológicos do outro devem estar presentes na transmissão/recepção e na apropriação de uma língua segunda.

A falta de cooperação entre a língua portuguesa e as línguas africanas resultante da inadequação de métodos e de recursos que facilitem a passagem de uma estrutura linguística bantu para uma estrutura linguística neolatina, origina o fraco rendimento escolar, as elevadas taxas de repetência e o abandono escolar. O insuficiente domínio científico e pedagógico dos professores não lhes permite compreender e classificar as interferências da língua materna dos alunos, nem reconhecer a falta de materiais didáticos de suporte à aprendizagem. Também o próprio sistema administrativo muito centralizado, assente em modelos de organização unificados, num país de grande diversidade cultural e linguística, não privilegia uma pedagogia intercultural, que tenha em conta a diversidade das populações escolares e se apoie no enriquecimento mútuo dos alunos.

Consideramos que a rápida expansão da língua portuguesa em Angola não tem sido acompanhada de uma intervenção sustentada no terreno, quer a nível de competências pedagógicas, quer a nível de uma política de desenvolvimento para o sector.

Este facto foi por nós constatado quando, em 2005, ao visitarmos algumas escolas em três províncias (Malange, Huambo e Lubango) verificámos que o sistema ainda se confrontava com constrangimentos, condicionadores do aproveitamento escolar. Desses condicionalismos entendemos salientar:

- o facto de as turmas terem um elevado número de alunos (50/60), o que dificultava a actividade do professor na prática de um ensino mais individualizado;
- as aulas dadas ao ar livre, devido à falta de salas, obrigavam os professores a ministrarem aulas meramente expositivas;
- a inexistência de materiais didáticos não permitia ao professor usar meios mais diversificados no processo de ensino/aprendizagem;

- espaços sem qualquer organização para as actividades previstas não facilitavam a aprendizagem, uma vez que os espaços devem estar organizados em termos físicos, de forma a proporcionarem uma organização funcional;
- a planificação por objectivos não permitiam o professor incluir propostas suas, cortando-lhe a criatividade;
- a formação dos professores pouco consistente, não só não possibilitava o desenvolvimento de estratégias alternativas que permitissem responder às dificuldades dos alunos, como também, não lhes desenvolvia as competências para analisar algumas interferências das estruturas linguísticas das línguas maternas, na estrutura linguística do português;³⁶
- a escassa bibliografia, levava os alunos apenas a contactarem com o manual escolar, uma vez que os professores não têm a tradição de utilizar outros recursos do meio local (jornais, revistas...), de forma a evitarem que o manual seja um documento único para a aprendizagem.

Estes indicadores são reveladores da fragilidade existente no sistema educativo angolano e do percurso de desenvolvimento que ainda há a fazer no sentido de melhorar a sua qualidade e eficácia geral, com especial atenção aos primeiros quatro anos de escolaridade.

Entre outros factores, a formação dos docentes e a disponibilização de instrumentos pedagógicos que constituam um apoio efectivo à sua prática lectiva é de extrema importância, uma vez que a escola deve proporcionar aos aprendentes os meios necessários para desenvolverem as competências comunicativas e instrumentais da língua. Levá-los a exprimir o que pensam, o que sentem e o que sabem, adequando o discurso ao contexto, aprendendo a usar a língua como meio de adquirir conhecimento, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real.

Os alunos devem adquirir o domínio correcto da língua como um factor decisivo para a sua valorização pessoal, a sua integração social e o exercício da cidadania. Cabe, então, ao professor mostrar-lhes que saber ouvir, ler, falar e escrever correctamente é tão importante como dominar outros saberes.

³⁶ Quer estas sejam de natureza fonética, fonológica ou morfo-sintáctica.

Para isso é essencial que o professor que ensina português conheça bem a língua que ensina, que a domine, quer sob a forma de registo oral, quer na sua forma escrita. Isto é, que conheça a gramática (vocabulário, morfologia, sintaxe, formas de tratamento) e a sua aplicação, na sua sala de aula, e noutras situações de maior formalidade. O professor deve escrever com clareza e correcção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais. É imprescindível que seja um leitor fluente e com hábitos de leitura instalados.

A linguagem é considerada como um instrumento para aceder ao conhecimento. Neste sentido o professor deve procurar implementar nas suas aulas espaços de descoberta, onde os alunos possam expressar as suas ideias de forma articulada, despertando-lhes curiosidade pelas palavras, pelos textos, pelo conhecimento e pela vontade de aprender.

O desenvolvimento da oralidade é determinante para o crescimento linguístico da criança, como nos refere Frias *consiste numa reeducação: é preciso construir novos hábitos verbais e suprir as interferências entre este conjunto e o dos hábitos adquiridos em língua materna.*³⁷ Quanto mais depressa a criança compreender o oral em português, mais facilmente capta a informação que lhe é transmitida na escola, maior será o seu acesso ao conhecimento e a eficácia da sua comunicação. Esta competência é vital para o sucesso escolar e está amplamente contemplada na metodologia da língua segunda.

Embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente relacionadas, em termos de desenvolvimento a primeira precede a segunda, isto é, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que é capaz de compreender.

A oralidade prepara para a leitura e para a escrita, isto porque é no falar que a criança estrutura o pensamento, dá impulso à criatividade, se desenvolve linguisticamente e dá o primeiro passo para a descoberta da escrita e da leitura.

A aquisição da língua processa-se por fases e é estimulada pela interacção que se estabelece entre a criança, o meio e o adulto. Assim, a alfabetização em Angola só se deve iniciar quando a criança já domina o código oral em língua portuguesa, por isso o professor deve dar a maior atenção aos actos de fala tanto na produção, quanto na recepção. *A teoria estruturalista, por exemplo, centralizou todas as suas pesquisas na*

³⁷ Maria José Frias (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira*, p.66.

língua oral (...) e trouxe inegável contribuição para o ensino, através do método audiolingual. ³⁸ Uma das premissas básicas deste método é que o aluno exercite as habilidades orais (ouvir e falar) e, só posteriormente exercite as habilidades escritas (ler e escrever). Isto porque o aprendente só pode ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem automatizados. Este método dá grande importância às estruturas linguísticas do aluno que são apresentadas por ordem de complexidade e a sua aprendizagem dá-se por repetição e imitação, sendo o vocabulário limitado e controlado para evitar a ocorrência de erros. Este método baseia-se na teoria behaviorista ou comportamental – estímulo/resposta e, como tal, o erro é um reforço negativo a ser evitado.

Estes pressupostos, no entanto, ainda não correspondem à realidade angolana. Os professores não estão ainda preparados para trabalharem estas situações, nem têm a ideia de como se constrói adequadamente uma segunda língua na mente de uma criança. A metodologia de língua portuguesa como língua segunda ainda não é do conhecimento de uma grande parte dos professores e, por isso, nem sempre é bem aplicada, o que a torna, em nosso entender, pouco produtiva. A formação de professores deve contemplar o estudo da língua de modo a permitir: - o domínio das técnicas didáticas; - a criação dos seus próprios meios e materiais pedagógicos com vista a resolver mais eficazmente os problemas inerentes à sua prática pedagógica; - a realização de novas competências linguísticas.

A formação deve preparar o professor para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que procurem enriquecer a sua concepção de aprendizagem. Isto deve ser feito através da construção de conhecimentos pela apropriação de teorias científicas, pela interacção com colegas que partilham os mesmos ou outros conhecimentos e por um processo de reflexão sobre a sua prática.

Desta forma cabe ao professor transformar a escola numa rede capaz de produzir conhecimento tomando consciência do papel que aquela pode desenvolver na aquisição de novos saberes partilhados. O pensamento pedagógico actual vem, assim, afirmando a necessidade de a escola proporcionar processos interlocutivos em que se possibilite a construção do conhecimento nas vertentes de auto-formação e de formação em

³⁸ Josenia Vieira Silva (1994). “A aquisição da linguagem e o ensino da língua materna”, in *RILP*, nº 11, p. 57.

cascata³⁹.

Assim, se a construção do conhecimento e a compreensão de si mesmo e do mundo resultam de um processo activo de construção de significados e linguagens, quanto maior for a diversidade de interacções, mais vastas serão as construções de significados e em maior número serão as categorias com que a criança vai interpretando a realidade.⁴⁰

Desenvolver a aprendizagem das línguas não nos parece que possa ser conseguido sem valorizar o diálogo entre as diferentes línguas, numa preocupação de construir uma competência plurilingue. Para isso, é preciso tirar proveito de todas as experiências de aprendizagem que o aluno possuiu, nomeadamente a nível verbal.

O plurilinguismo é uma realidade que deve ser valorizada socialmente, como nos refere Hoffman *as vantagens comunicativas e cognitivo-afectivas dos bilingues, evidenciam que os alunos modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam e são capazes de obter melhores resultados escolares.*⁴¹

O papel do professor na educação é decisivo para o sucesso ou insucesso das aprendizagens dos alunos. O seu êxito depende das dinâmicas que desenvolver, da forma como usar o conhecimento que tem da cultura do aluno, da língua de escolarização e de como forem aplicados esses conhecimentos. Só uma interacção dinâmica de todos estes factores permitirá ao professor a implementação de estratégias cooperativas de aprendizagem.

Para um professor ser bem-sucedido como tal, não basta saber do assunto, conhecer novas tecnologias, ou ser popular com os alunos. É necessário recorrer a outras competências como por exemplo aprender para além do que está escrito nos livros de Pedagogia, ou seja, saber ler o espírito dos alunos, o seu empenho, motivação e equilíbrio emocional.

Neste sentido, importa ainda referir algumas das características que a aprendizagem cooperativa pode desenvolver:

- os alunos, ao trabalharem em equipa, reflectem sobre o processo de aprendizagem e

³⁹ Formação em cascata: replicação da formação a outros grupos de docentes.

⁴⁰ João Wanderley Geraldi (1996). *Linguagem e Ensino*.

⁴¹ Charlotte Hoffman (1991). *An Introduction to Bilingualism*, p.359.

desenvolvem competências de comunicação e de cooperação;

- partilham objectivos comuns;

-fomentam a auto-estima e o sentido de auto-eficácia, ao mesmo tempo que assumem responsabilidades sobre as tarefas a executar;

-desenvolvem a tolerância e o respeito pelo outro;

- desenvolvem melhores relações grupais;

-incentivam o aluno a desempenhar um papel mais activo na sua própria aprendizagem;

-desenvolvem a capacidade de ajudar e a capacidade de pedir ajuda, sendo importante neste contexto, porque o aluno angolano é muito passivo na sua aprendizagem.

Outra variável que deve estar presente é a mediação. Assim, o professor deve actuar como mediador da aprendizagem, de forma que os alunos aprendam os saberes escolares em interacção com o outro, ou seja, deve tornar-se um moderador e não apenas um transmissor de conhecimentos.

I.6. As Instituições de Formação de Professores

A nova reforma veio trazer alterações significativas ao sistema educativo angolano, como ilustra o organigrama seguinte.

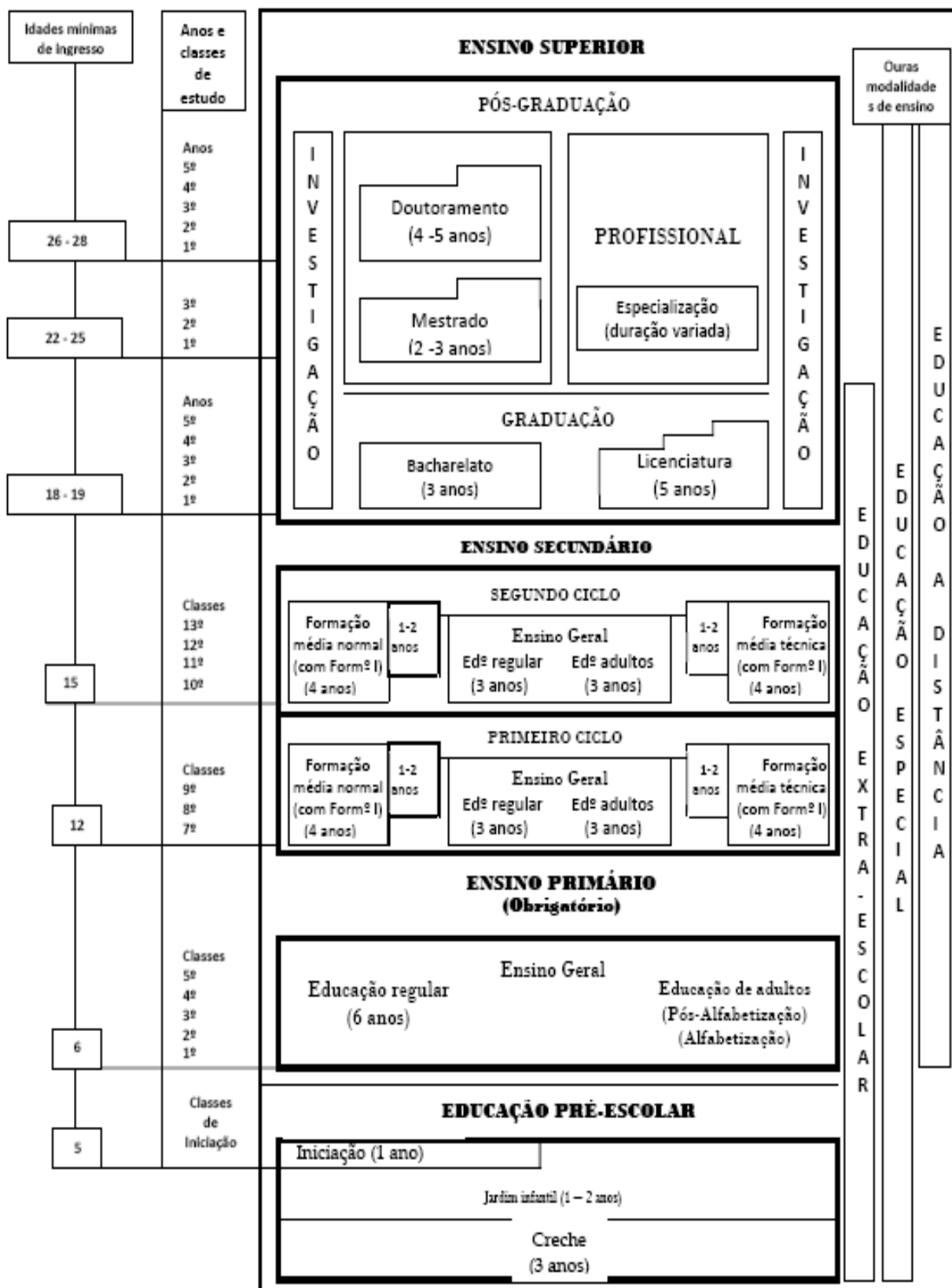
Por exemplo a educação pré-escolar embora consignada na estrutura do sistema educativo, apenas está implementada a nível particular.

O ensino primário passou a ser de seis classes obrigatórias e em regime de monodocência. O ensino secundário integra dois ciclos com a duração de três anos cada.

O ensino superior integra duas vertentes. O bacharelato, a licenciatura e pós graduações em áreas de especialização, mestrados e doutoramentos.

Esta nova reforma educativa visa melhorar a qualidade do ensino em Angola. Começou a ser implementada experimentalmente no ano lectivo 2002 e deverá concluir-se em 2011, altura em que abrangerá todos os anos de escolaridade.

Quadro 2 – Estrutura do Sistema Educativo⁴²



⁴² Organigrama do Sistema de Educação (elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

Neste sentido, Angola enfrenta agora um novo desafio que passa forçosamente pela qualificação dos seus profissionais, assegurando que todos os professores venham a possuir o conhecimento, a atitude e a capacidade pedagógica necessária ao exercício das suas funções.

Não se conseguem introduzir nem dar continuidade a mudanças no sistema educativo sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes, em particular, dos professores que o servem ou o virão a servir. Impõe-se, pois, que as escolas e os programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuírem significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes, como refere Mialaret ⁴³ a formação de professores é *a chave da abóbada de todo o sistema educativo*.

O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor - formação ao longo da vida acentuando a sua unidade na diversidade das fases a desenvolver:

- formação inicial, considerada a primeira fase de formação global, que assegura as competências necessárias para iniciar a actividade docente com o mínimo de proficiência;
- formação contínua, considerada como um reforço e uma continuidade da formação inicial, embora distinta desta, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos seus destinatários (professores profissionalizados). Tem como finalidade o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Em Angola a formação contínua, apesar de referenciada na Lei de Bases do Sistema de Educação é praticamente inexistente. É incluída de modo muito ténue e quase que inconsequente na formação em exercício;
- formação em exercício, tal como vigora em Angola, tem três objectivos centrais. O primeiro e principal objectivo visa conceder habilitações para a docência aos professores que já se encontram no sistema sem as possuir. Funciona como um acréscimo da formação inicial e surge com a necessidade urgente de colmatar as carências de qualificação dos docentes com a 4ª classe e a 6ª classe. Foi concebida com carácter transitório deixando de fazer sentido logo que todos os docentes possuam a

⁴³ G. Mialaret (1981). *A Formação de Professores*, p. 19.

necessária formação inicial.

O segundo objectivo pretende actualizar a formação inicial já que os conteúdos funcionais da inserção profissional sofrem as alterações naturais decorrentes da evolução e das necessidades do sistema. O terceiro objectivo visa proporcionar aos docentes uma análise reflexiva da sua actividade profissional concreta, isto é, dos problemas que emergem da sua prática pedagógica, dando-lhes conhecimentos para criticamente reavaliarem essa prática e ajustarem a sua actuação em função da individualidade do seu contexto de trabalho.

A actual expansão do sistema educativo angolano resulta da introdução da nova reforma, baseada nos princípios gerais de gratuidade e obrigatoriedade do ensino geral (1^a à 6^a classe) – implementada através da Lei de Bases do Sistema de Educação⁴⁴ aprovada pela Assembleia Nacional da República de Angola. A Lei de Bases, ao definir os objectivos gerais da educação pôs em prática um sistema unificado constituído pelos seguintes subsistemas:

- subsistema da Educação Pré-Escolar;
- subsistema do Ensino Geral;
- subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- subsistema de Formação de Professores;
- subsistema de Educação de Adultos;
- subsistema de Ensino Superior.

O subsistema do Ensino Geral integra o ensino primário básico de 6 classes considerado obrigatório. O ensino secundário integra dois ciclos com duração de 3 anos. O 2^o ciclo do ensino secundário tanto normal como técnico tem a duração de 4 anos.

Em relação ao subsistema de formação de professores o qual consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial, integra dois níveis: o médio normal e superior pedagógico. Compreende ainda a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento que são acções que se enquadram na formação permanente. É de realçar, que face às necessidades e dificuldades existentes, este novo Projecto de Sistema de Educação está a ser preparado numa situação muito precária.

⁴⁴ Lei de Bases Nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001.

Os Institutos Médios Normais são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio. Os cursos com a duração de 4 anos capacitam os formandos para o exercício de funções na educação pré-escolar, no ensino primário, no 1º ciclo do ensino secundário, na educação de adultos e na educação especial. As habilitações exigidas aos candidatos para a frequência dos Institutos Médios Normais são a 8ª classe do ensino de base ou equivalente.

O Instituto Superior Pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitando-os para exercerem funções, fundamentalmente no ensino secundário, eventualmente na educação pré-escolar na educação especial. É, ainda, nestes Institutos Superiores Pedagógicos que os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, bem como os provenientes de instituições não vocacionadas para a docência, podem fazer agregação pedagógica ou aperfeiçoamento, frequentando acções enquadradas na formação permanente ou formação ao longo da vida. O Instituto Superior de Ciências da Educação além de formar professores para o ensino secundário é, também, responsável pela formação de formadores. A nova estrutura curricular da formação inicial⁴⁵ inclui a formação cultural, social e ética, centrada na sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, na reflexão sobre problemas de ética e deontologia que se colocam na actividade docente, na compreensão da realidade política e social do país e na educação para a cidadania; a formação na especialidade ou opção da área de docência, integrando unidades curriculares com uma diversidade e profundidade adequadas à obtenção da formação de base no domínio do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita; a formação educacional abrangendo às didácticas específicas do nível de docência e outros domínios do saber sobre Educação, relevantes para a compreensão do acto educativo, incluindo a atenção à diversidade e a necessidades educativas especiais; a iniciação à prática profissional que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas.

O esforço que está a ser feito é inegável, mas as dificuldades na gestão do processo formativo são ainda um indicador de debilidade do sistema educativo, como refere o programa Estratégia de Combate à Pobreza. O baixo nível de desenvolvimento

⁴⁵ Subsistema de Formação de Professores, no âmbito da nova reforma curricular do Ministério da Educação, da República de Angola, 2003.

humano é considerado como uma das maiores ameaças ao potencial desenvolvimento do país.

Para dar resposta a este programa, tido como crucial, o governo angolano elegeu a educação entre as suas prioridades, ajustando o Programa Nacional de Formação de Professores com o objectivo de melhorar as capacidades e as aptidões dos docentes.

Para cumprir esta prioridade, Angola tem contado com a ajuda da cooperação Bilateral com Portugal, da cooperação Multilateral com outros países da CPLP e de algumas Organizações Não Governamentais, que para além de outros contributos, têm desenvolvido uma importante acção na área da educação.

Recentemente a Unicef e o Ministério da Educação angolano lançaram uma campanha, designada Regresso à Escola, com o objectivo de que mais crianças pudessem beneficiar do ensino primário (1^a à 6^a classe), ambicionando atingir a meta de ensino primário universal em 2015. O grande handicap é o número insuficiente de professores e a fraca qualificação dos mesmos, uma vez que há ainda docentes no sistema apenas com a 6^a e 8^a classe, sem qualquer preparação pedagógica.

Para superar esta lacuna o Ministério de Educação recrutou e colocou em algumas províncias 29.000 novos professores do ensino básico. Com isso não só reduziu as assimetrias entre o meio urbano e as zonas rurais como minimizou os problemas do acesso e da qualidade no ensino, dando cumprimento numa primeira fase aos objectivos da campanha acima referidos.

Há, contudo, um longo caminho a percorrer na área da formação de professores, porque três décadas de guerra deixaram o sistema de educação praticamente destruído e por isso, é preciso conjugar sinergias para que a meta que se deseja alcançar seja uma realidade. O trabalho que a Unicef tem desenvolvido com Angola tem sido muito importante para o sector da educação, como nos refere Ferrari:⁴⁶

Angola já perdeu duas gerações de crianças devido à guerra. Estes 40 milhões de dólares e o empenho do Ministério da Educação significam que, com a ajuda internacional, Angola pode diminuir em 90% o número de crianças que não frequentam a escola. É um facto sem precedentes em África.

A formação de professores é uma das áreas que merece uma atenção especial, já

⁴⁶ Mário Ferrari, *Representante da Unicef para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)*.

que é um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo actual, pelo que o papel das instituições de formação é de extrema importância. É necessário à concretização integral dos objectivos gerais da educação, o que não acontece actualmente, pois a formação recebida nestas instituições, com maior enfoque nos Institutos Médios Normais, é uma formação muito teórica e abstracta, dominada por abordagens normativas. Os seus currículos oferecem uma formação muito compartimentada e repetitiva, não dando oportunidade ao futuro professor de assumir uma postura de empenho autoformativo independente, tal como a falta de instalações e materiais pedagógicos não privilegia a componente prática. Alguns dos professores que leccionam no ensino de base (1º,2º,3º níveis) foram preparados de acordo com este tipo de currículo.

As referidas instituições carecem de formadores com conhecimentos científicos e pedagógicos. Os actuais, na sua maioria, não possuem o perfil adequado, ou melhor, não têm formação com agregação pedagógica, o que inviabiliza a inserção efectiva dos alunos na prática educativa.⁴⁷ A isto acresce, ainda, uma inadequada organização interna do processo de ensino.

Uma grande parte dos professores formados nos Institutos Médios Normais não permanece no Sistema de Educação devido às condições de trabalho que encontram e aos baixos salários que usufruem, optando por prosseguir os estudos a nível superior ou procurando emprego em áreas que oferecem melhores condições de trabalho e melhor remuneração.

Por estes motivos é necessário que a desejada reforma do sistema de educação, se faça, investindo na formação dos professores, reajustando os planos de estudo das Instituições de Formação, nomeadamente da formação inicial. Não devem ser ministradas apenas disciplinas que permitam a continuidade de estudos no ensino superior, mas outras de variados conhecimentos práticos, que facilitem um melhor desempenho profissional.

Deve ser implementada a formação contínua em contexto, no sentido de ajudar os professores a evoluírem ou actualizarem os seus conhecimentos. É necessário levá-

⁴⁷ Ainda existem professores no sistema que foram recrutados de instituições bancárias e dos serviços públicos, tendo como critério de selecção apenas o facto de possuírem maiores habilitações académicas.

los a melhorar ou mesmo mudar as condições de aprendizagem e as relações interpessoais na sala de aula, tal como a fomentar a sua autoformação numa procura contínua de saberes e de saber-fazer em contextos formais e não formais, de acordo com as suas necessidades pessoais.

Ser profissional da educação implica, cada vez mais, estar receptivo à formação permanente, estar consciente da importância das novas áreas do saber incluindo as tecnologias de comunicação e informação e estar predisposto a uma mudança contínua na procura de um melhor desempenho profissional. Isto é, implica possuir um conjunto de ferramentas que, através de um constante auto-aperfeiçoamento, permitam o crescimento profissional em direcção à excelência.

O conhecimento teórico e científico na autoformação não é secundarizado, pelo contrário, é através do confronto de ideias numa permanente interacção entre o pensamento reflexivo e o conhecimento teórico (livremente seleccionado pelo indivíduo) que a produção de saberes se torna possível. Para Abraham Pain *a autoformação caracteriza-se por uma mudança de óptica baseada na tomada a seu cargo da gestão de formação pessoal*.⁴⁸

Esta caminhada não pode contudo ser feita de forma isolada ou descontextualizada. Passa essencialmente por aprendizagens dialogantes, pela comunicação entre pares, por processos de negociação e de interacção pessoal. Nesta ordem de ideias a formação situa-se no coração da dinâmica social da sua acção. É no confronto com o(s) outro(s), no contexto de um grupo afectivamente aceite, que o indivíduo pode ter a dimensão social da sua acção, regular o seu próprio percurso e aceitar ou não desafios que venham a ser úteis na sua vida profissional.

Santana refere que *a síntese reguladora da interacção dinâmica entre a heteroformação e a ecoformação, a autoformação, corresponde aos processos internos de organização dos múltiplos elementos que intervêm na sua vida, passada e presente*.⁴⁹

A autoformação é sem dúvida a caminhada intencional e gradual para a autonomia, num permanente processo de socialização em que o indivíduo se torna

⁴⁸Abraham Pain (1990). *Éducation informelle – les effets formateurs dans le quotidien*, p. 175.

⁴⁹ Inácia Santana (1993). "A influência da Escola Moderna em percursos de formação", in *Inovação*, p. 29.

agente e sujeito da sua própria formação. No contexto angolano a formação nesta vertente não é desenvolvida, embora seja de extrema importância a sua implementação. Ela leva à reflexão, ao aprofundamento de estratégias para as práticas lectivas e ao avanço solidário na profissão, contribuindo para colmatar as lacunas da formação inicial.

Assim, é importante que as diversas instituições de formação de professores sejam organizadas e estruturadas, de modo a que o seu funcionamento dinamize a autoformação e ao mesmo tempo facilite a articulação em rede - através de parcerias e protocolos ao nível dos recursos materiais e humanos - para que possam rentabilizar recursos em função das reais necessidades do país.

Essa reestruturação deverá ser feita tendo por base a definição de um perfil profissional como iremos reflectir seguidamente.

I.7. Perfis de saída dos professores do 1º Nível

A evolução das sociedades modernas e pluralistas conduziu a profundas mudanças nos sistemas de ensino. Renovaram-se os modelos, os processos de gestão, a organização escolar e a orientação educativa.

No centro destas mudanças está um paradigma neoliberal que preconiza uma sociedade de indivíduos, auto-regulada pelo mercado, onde o estado assume um mero papel de regulador da actividade das pessoas e das instituições.

Ao mesmo tempo, um processo de globalização iniciado pela livre circulação de informação, pela maior abertura dos mercados à livre circulação de mercadorias e a fortes movimentos migratórios, impuseram profundas alterações ao nível da organização das sociedades a que os sistemas de ensino tiveram de se adequar. Face a estas mudanças, os contextos escolares passaram a centrar-se nos alunos, levando os professores a alterarem o seu papel de transmissores de saberes feitos para o de facilitadores da construção de aprendizagens. Passaram assim, a valorizar-se as metodologias activas, diversificadas, integradoras, socializadoras e formativas, não só no respeito pela diferença como no reconhecimento da individualidade como uma mais-valia para o todo.

Estas mudanças na sociedade e na educação forçam a incorporação de novos

conhecimentos e de novas competências na formação dos professores, particularmente na sua formação inicial – período em que o futuro docente recebe a preparação indispensável para a entrada na profissão – constituindo, esta, uma importante etapa para a definição de um perfil de professor que se enquadre nas necessidades e exigências das novas sociedades.

O exercício da docência exige a permanente compreensão e adaptação à mudança, pelo que a formação do professor deve ter em conta o desenvolvimento de competências pessoais que lhe permitam aceder ao conhecimento e, reflexivamente aplicá-lo na sua actividade profissional.

Não podemos ignorar o papel fundamental que o professor tem em todo o processo de ensino/aprendizagem. Esse papel depende da forma como este organiza, executa e orienta as suas tarefas em função de uma melhor aprendizagem dos seus alunos. É desse trabalho que depende o sucesso ou insucesso dos alunos.

Com base nestes pressupostos, e tomando como referência a terminologia de Joyce e Weil⁵⁰ na conceptualização do perfil funcional do professor, podem-se estabelecer três áreas de competência: *pessoal, docente e institucional*.

Em primeiro lugar, o professor deve ser uma pessoa bem formada, manifestando atitudes adequadas para com aqueles com quem contacta no processo de ensino/aprendizagem. O ensino é um processo humano de interacção, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental. Há, obviamente, uma dimensão pessoal na acção do professor: as suas características humanas, o seu nível de desenvolvimento pessoal, o seu estilo próprio e a sua maneira de estar no mundo têm grande influência na maneira como desempenha o seu papel.

Em segundo lugar, o professor deve ser um bom decisor pedagógico e um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir actividades de ensino. A compreensão clara do processo de ensino é essencial para reorganizar tarefas pedagógicas básicas em duas fases, a de planeamento e a de ensino, porque a capacidade de decisão pedagógica acompanha, naturalmente, este entendimento do ciclo do processo de ensino. A capacidade de decisão do professor corresponde à sua

⁵⁰ Joyce Bruce et al. (1982). *The Performance-Based Teacher Education Design Alternatives: Concept of Unity*. p.9.

capacidade de combinar objectivos de aprendizagem, características dos alunos e métodos de ensino.

Finalmente, o professor deve estar apto a assumir um papel institucional porque ao estar ligado a uma instituição, actua nos contextos mais amplos da comunidade local e da sociedade em geral, enquanto desempenha a sua função docente na escola.

O contexto político e sócio-económico angolano, para além das referências acima enunciadas, exige que se observem outras que permitam responder às necessidades específicas do país. A formação inicial tem de ser repensada no sentido de dotar os professores do 1º nível com as competências necessárias para dar cumprimento às exigências da nova reforma do sistema de educação.

Assim, para contribuir para o perfil de saída dos alunos ao nível do saber do saber-fazer e do saber-ser, de acordo com o currículo do Ensino Básico do 1º nível, torna-se imprescindível que o futuro professor adquira as competências que a seguir enumeramos.⁵¹

A nível do saber terá que

- Ter conhecimentos científicos e pedagógicos que permitam exercer a sua actividade docente com proficiência;
- saber pôr em prática os conhecimentos que adquiriu, tendo a capacidade de planificar, motivar, comunicar, reflectir e avaliar;
- dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares;
- conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez mais complexo e em rápida mudança.

E a nível do saber-fazer impõe-se que saiba

- Definir os objectivos da aprendizagem, tendo em conta os conteúdos do programa e o contexto em que vai trabalhar, ou seja as condições do estabelecimento de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que o mesmo se encontra inserido e as

⁵¹ Currículo do Ensino Básico 1º nível, Huambo, Direcção Provincial, p.3.

características e necessidades dos alunos que vai ensinar;

- adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos;
- preparar os alunos com conhecimentos necessários, para prosseguirem os seus estudos noutros níveis de ensino subsequentes;
- ser flexível e aberto para poder compreender e aceitar os seus alunos. Quanto maior for a sua capacidade de ser confrontado, não só consigo próprio, mas também com os outros e com as mais variadas e imprevistas situações, e quanto maior for a sua cultura, mais afectivos poderão ser os papéis que desempenha.

Como refere Delors,⁵² o professor não é apenas

alguém que transmite conhecimento, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar, e gerir o saber, guiando mas não modelando espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Deve ainda ter competência para guiar os alunos, no sentido de eles adquirirem os instrumentos, que lhes permitam ser objectivos e críticos para que possam vir a ser autónomos, responsáveis e intervenientes na sociedade a que pertencem. (Cabanas, salienta que a questão educativa não está em dar algo ao educando, mas sim em conseguir que ele adquira, dando os meios necessários⁵³).

Igualmente importante é:

- promover o convívio entre os alunos não esquecendo que cada ser é um ser, com ideias, interesses e competências diferentes que por vezes se chocam gerando conflitos (o professor tem de saber geri-los de modo a que a vida comunitária seja possível, sem lesar a individualidade dos seus membros, conseguindo desta forma um ambiente propício à aprendizagem);
- ser capaz de resolver os problemas decorrentes das actividades de ensino/aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos;
- ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com

⁵² J. Delors et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, p.133.

⁵³ M. J.Cabanas Quintana (1988). *Teoria de la Educacion – Concepción antinómica de la education*, p. 230.

vista a torná-lo produtivo;

- ser um professor com capacidade de cooperar com os outros, na selecção de estratégias, materiais e saberes, que possam contribuir para a eficácia das suas funções.

A nível do ser deverá

- Ser um bom líder, não no sentido de fazer prevalecer as suas ideias, mas sim de cooperar com os alunos na definição de regras, dando sugestões e conduzindo nas decisões que possam vir a ser tomadas pela turma;

- ter elevado sentido de responsabilidade, idoneidade moral, cívica e deontológica e saber transmitir esses valores aos alunos;

- assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento sócio-económico da sociedade.

No entanto, para que o professor saia das instituições de formação com este perfil, há que ter em conta que a formação inicial de professores não pode passar por um processo de ensinar o professor a ensinar, porque deste modo o mais que se consegue é ensinar o professor a ser apenas transmissor do saber, e não um mediador do processo de ensino/aprendizagem e, muito menos, a ser reflexivo sobre as práticas que irá desenvolver.

A formação de professores deve ser reestruturada de forma a preconizar a reconstrução e estabilização do sistema educativo e, simultaneamente implementar a reforma educativa, tal como é definida na Lei de Bases do Sistema de Educação. O subsistema de formação de professores deve formar docentes com perfil adequado à tarefa de educar as novas gerações, ao cumprimento da sua missão no seio da comunidade local, enquanto agente comunitário de desenvolvimento e, ainda, na ligação da escola com a vida, permitindo, assim, cumprir a sua grande missão na reconstrução do país.⁵⁴

Estes pressupostos devem ser ponderados e considerados na elaboração dos programas de formação dos professores. Só assim os futuros docentes poderão exercer eficazmente as suas funções. Pensamos que há alguns factores que necessariamente contribuem para essa eficácia.

⁵⁴ Em Angola, para além das funções na sala de aula, têm ainda por missão apoiar a implementação de políticas nacionais, ao nível, por exemplo, da prevenção HIV/Sida, dos cuidados infantis primários, etc.

A nível da formação inicial

- Reformulação dos planos e programas de formação tendo em conta o progresso das ciências pedagógicas, a investigação educacional e as técnicas de desenvolvimento curricular;
- reconhecimento de que não existe um modelo único e privilegiado de formação de docentes e, conseqüentemente há necessidade de construir modelos alternativos de preparação, procurando, assim, responder ao requisito da desejável adequação à complexidade da própria função docente;
- articulação dos programas de formação inicial e contínua, dentro do princípio de que a formação dos professores constitui um processo permanente, proporcionando, de forma sistemática, oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente;
- articulação da preparação pedagógica e didáctica dos professores para os vários níveis de ensino, segundo estruturas e mecanismos institucionais adequados;
- implementação de centros de desenvolvimento orientados para a difusão de estudos e informações educacionais, para a produção de materiais de apoio à formação de professores e para a experimentação de modelos e métodos de formação inovadores;
- participação das instituições de formação no desenvolvimento e na animação cultural das comunidades locais onde se inserem, reconhecendo a importância da relação entre escola, a família e a comunidade;
- desenvolvimento de cursos de pós-graduações e de programas de especialização em Educação, visando satisfazer necessidades de pessoal altamente qualificado que possam promover a formação.

A nível da formação contínua

- Requalificação dos professores que se encontram no sistema sem habilitações próprias, dotando-os de conhecimentos científicos e pedagógicos para o exercício das suas funções;
- implementação de programas nacionais de formação em áreas mais carenciadas, que possam ser desenvolvidos nas escolas com supervisão pedagógica;
- monitorização de acções de formação contínua contextualizadas;
- consciencialização de uma cultura de formação no seio das escolas;

- implementação na escola de um espaço para o professor, onde possa partilhar experiências, fazer pesquisas, organizar actividades conjuntas e produzir materiais didácticos-pedagógicos;
- dinamização de colóquios, conferências, palestras sobre diferentes temáticas como a malária, sida, higiene, alimentação...;
- desenvolvimento de acções de formação em cascata.

É necessário que Angola invista na formação inicial dos professores e que institucionalize a formação contínua como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado, numa perspectiva de educação permanente. Segundo Formosinho, tal desenvolvimento tem efeitos positivos sobre o sistema escolar se este se traduzir numa melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.⁵⁵

A formação contínua tem uma tarefa importante a desempenhar, porque pode estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Na verdade, a formação contínua vai ter incidência muito significativa na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente. Com base nestes pressupostos, importa equacionar, globalmente, a formação dos docentes. Subscrevemos a posição de João Formosinho⁵⁶ quando propõe um modelo integrado de formação que

integra a teoria e a prática, a componente da especialização e a das Ciências da Educação, integra todos os tipos de saber necessários aos vários aspectos do perfil do professor (de instrutor a socializador a estimulador), integra os conteúdos curriculares através de um planeamento conjunto interdisciplinar, e integra o discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso pedagógico prático.

Sintetizando, é necessário que a formação inicial consciencialize os futuros professores para a construção articulada da sua dimensão pessoal e profissional e que esta se faça ao longo da vida. A formação contínua deve assumir o olhar de cada professor enquanto indivíduo, com uma história de vida profissional, com necessidades

⁵⁵ João Formosinho (1991). “Modelos Organizacionais de formação contínua de professores”, in *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*, pp. 238ss.

⁵⁶ Idem (1986). “As ciências da educação e a formação de professores”, in *Comunicações do colóquio*, p.100.

e interesses próprios e portador de expectativas muito pessoais sobre os efeitos da formação para a sua satisfação profissional. Esta formação deverá ser centrada nos contextos de escola e na reflexão sobre a sua prática, de forma a desenvolver a capacidade de resolver os problemas por si só, e não no sentido de encontrar soluções previamente construídas (receitas) para os seus problemas.

Importa salientar na formação contínua uma outra área que deve ser desenvolvida, pela relevância que actualmente tem na aprendizagem dos alunos: a diferenciação pedagógica. Sempre que possível, os professores devem privilegiar o contexto de sala de aula. Neste sentido, diz Perrenoud:⁵⁷

diferenciar é romper com o ensino magistral – a mesma lição, os mesmos exercícios, mas sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização do trabalho e dispositivos didácticos de forma a colocarem cada aluno perante a situação mais favorável.

Pensamos que nos dias de hoje a estratégia da diferenciação pedagógica pode contribuir para a mudança estrutural e cultural da escola. Aprender a trabalhar com a heterogeneidade, é adquirir conhecimento sobre a riqueza de uma cultura ou culturas presentes no seio da escola. A estrutura mais eficaz para organizar e rentabilizar culturalmente a heterogeneidade é a estrutura cooperativa de aprendizagem, já referida anteriormente.

Assim, torna-se necessário um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Ou seja, as escolas diferenciam os seus projectos para que em todas elas se alcancem melhores aprendizagens, porque os pontos de partida são diferentes, pelas suas especificidades. Importa, por isso, diferenciar os métodos e as actividades de modo a permitir que todos cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem.

A formação contínua pode contribuir positivamente para o conhecimento destas ou de outras pedagogias que conduzam a alterações na acção educativa.

Esperamos que todos os responsáveis pela política educativa angolana reflectam sobre todas estas questões, que constituem os pilares essenciais da qualificação dos seus profissionais, de modo a garantirem um futuro sólido do sistema educativo. Se assim

⁵⁷ Perrenoud (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção*, p.164.

acontecer acreditamos que a mudança será possível, tanto mais que, como veremos no capítulo seguinte, essas mudanças são determinantes para o êxito do ensino/aprendizagem da língua.

Capítulo II: O Ensino da Língua

II.1. Educação e Ensino

A educação escolar é, antes de tudo uma prática social assente no indivíduo mas de forte função socializadora. Isto significa que a escola e a educação alicerçam os seus programas simultaneamente no desenvolvimento do indivíduo e no seu contexto sócio-cultural, porque ninguém se encontra à margem de uma sociedade e de uma cultura. O desenvolvimento do ser humano faz-se numa construção evolutiva, social e cultural através de aprendizagens progressivas. Esta concepção está na base das teorias construtivistas que hoje enquadram o modo de pensar e organizar um modelo de ensino em articulação com um modelo de aprendizagem. Pela força da sua implicação é fundamental que os processos de construção do conhecimento e dos mecanismos de aprendizagem, sejam princípios estruturadores da acção pedagógica e contribuam para o desenvolvimento pessoal dos alunos, ajudando-os a situarem-se de forma activa e construtiva no contexto social e cultural de que fazem parte. No texto da reforma educativa de Angola estão patentes estas ideias. No artigo 1º da Lei de Bases do Sistema de Educação pode ler-se:

1- a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.

2- O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.⁵⁸

Estes dois princípios revelam a importância que a lei constitucional angolana

⁵⁸ Lei de Bases do Sistema de Educação, Diário da República, I Série, Nº 65, Luanda, 2001, artigo 1º.

consagra à educação como um processo indispensável ao desenvolvimento do ser humano nas suas múltiplas vertentes, preparando-o para responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso de Angola.

Num país em construção com a diversidade linguística e cultural que o caracteriza, em paralelo com uma língua de ensino (língua portuguesa) que ainda não é do domínio da maioria dos alunos angolanos, principalmente no meio rural, é necessário que se faça um equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem da mesma, através de modelos de ensino que estabeleçam a ponte com a língua e a cultura do aluno. Só assim estes poderão encontrar o êxito escolar e social que lhes é devido, ao mesmo tempo que vão enriquecendo a língua portuguesa com as suas próprias identidades culturais. Podemos assim subscrever Cristóvão⁵⁹ ao referir que a

Lusofonia pode ser entendida, como uma vasta e diversificada extensão, com vários recortes do real, onde todas as visões se completam. A Lusofonia não é só a soma de territórios e populações ligados pela língua. É também um certo património de ideias, sentimentos, monumentos e documentação, que contribuem para a construção e consolidação da Lusofonia como é desejável.

Considerar a diversidade das línguas e a diversidade dentro de cada língua como património cultural é salvaguardar a própria identidade dos seus utilizadores quer a nível individual, quer a nível colectivo.

Sabemos que as últimas décadas têm sido caracterizadas pelo enorme interesse no estudo das línguas e por diferentes propostas metodológicas que melhorem o processo de ensino/aprendizagem. A evolução dos estudos linguísticos e cognitivos, bem como, os de algumas áreas das Ciências da Educação têm permitido aos professores progredirem no sentido de uma conceptualização da didáctica da língua cada vez mais contextualizada na acção e no conhecimento da mesma. O professor de Português através dessa interacção entre os saberes teóricos e práticos vai desenhando modelos de práticas de aulas, vai reflectindo com os colegas sobre os conteúdos curriculares, os objectivos a atingir com esses conteúdos e as estratégias e métodos mais adequados à realidade dos seus alunos para a materialização da língua de ensino.

A gestão do programa da disciplina de Português constitui-se como fundamental ao desenvolvimento educativo dos alunos já que é em língua portuguesa que irão fazer

⁵⁹ Fernando Cristóvão (2005). *Dicionário Temático da Lusofonia*, p.5.

as aprendizagens das outras disciplinas curriculares.

Assim, o professor deve saber promover na sala de aula um ensino orientado para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico e da consciência linguística, assente num modelo de comunicação entendida enquanto acção que privilegia duas competências fundamentais: a comunicativa e a estratégica. Ensinar uma língua (conteúdos lexicais e gramaticais) é também ensinar a comunicar com os outros, aprender a falar de modo adequado às diferenças associadas à idade, ao estilo de comunicação pessoal e cultural. A linguística numa perspectiva didáctica é encarada como uma ciência que nos permite conhecer e estudar os diferentes aspectos da organização e do funcionamento de uma língua. Neste sentido é importante que o professor saiba articular estes aspectos dinamizando actividades que despertem o interesse na aquisição da língua e, apoie o aluno a relacionar as aprendizagens já realizadas com aquelas que lhe são propostas, porque ensinar é sobretudo ensinar a aprender.

Se a didáctica se debruça nos métodos de ensino, ou seja, nos processos de ensino/aprendizagem é necessário então que a didáctica direccionada para o ensino de uma língua segunda contemple a complexidade dos fenómenos linguísticos e culturais existentes numa língua, porque uma língua é antes de mais a forma de pensar e sentir de um povo.

Quando se equaciona o ensino de uma língua segunda, torna-se importante tecer algumas considerações sobre as designações de língua materna, língua segunda, língua estrangeira. A didáctica das línguas e a linguística aplicada, de acordo com Galisson et Coste⁶⁰ *usam frequentemente a tripla oposição língua materna/língua segunda/língua estrangeira, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro.*

A língua materna é assim chamada porque é a língua que a criança aprende como primeiro instrumento de comunicação desde a mais tenra idade, transmitida pelas pessoas que com ela convive, ou seja, a língua de socialização da criança, a língua considerada como adquirida de forma natural pelo contacto com a mãe e pelas

⁶⁰ Coste et Galisson (1983). *Dicionário de Didáctica das línguas*, p.442.

interacções que vai fazendo com outros familiares e amigos. É através da língua materna que ela reforça a sua identidade e estabelece laços de pertença a uma determinada comunidade. Esta clarificação é também visível na opinião de Leite⁶¹ ao referir que

a língua materna está associada não só com a língua da mãe ou seja, a língua falada pela mãe e ensinada à criança que a assimila como a primeira, mas também à língua nacional, quando há uma identificação do falante através da língua que mantém, de forma implícita, a união no conceito da nação.

Por oposição à língua materna surgiu a designação de língua não materna como refere Grosso⁶² que ao distinguir os conceitos de Língua Materna e Língua Não Materna, considera *a Língua Não Materna como um termo normalmente utilizado em contextos plurilingues, para designar outras línguas que não sejam a língua materna, podendo tratar-se de duas realidades: Língua Segunda e Língua Estrangeira.*

O conceito de língua segunda é relativamente recente, de definição ainda pouco clara e imprecisa revelando fronteiras pouco delimitadas. Contudo, Leiria⁶³ apoiada em Stern (1987) explícita estas diferenças ao referir que

é hoje consensual que, se se estabelecer o contraste entre língua segunda e língua estrangeira, o termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo língua estrangeira deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

A visão dada pela autora aponta para as situações em a língua segunda tem um estatuto privilegiado e a sua utilização vai para além da sala de aula, enquanto que a aprendizagem da língua estrangeira se limita aquele espaço como disciplina isolada em contexto formal. É um processo que se vai desenvolvendo em várias fases e, fisicamente, distante do lugar onde tem reconhecimento oficial, como é o caso do Inglês ou Francês ensinado nas nossas escolas. Saber distinguir estes termos parece-nos fundamental na medida em que planificar uma aula de língua portuguesa tem,

⁶¹ Virgínia Leite (1995). “O que é a Língua Materna?”, in *Actas do IV Congresso Brasileiro da Língua Aplicada*, p.3.

⁶² Maria José Grosso (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavras*, n.º 27, pp. 31-36.

⁶³ Isabel Leiria (1999). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. 1.º Congresso do Português Língua não Materna p.1.

naturalmente, de partir da definição de objectivos e estes só podem ser estabelecidos em função do contexto onde se actua.

Em relação às situações de países multilingues, como é o caso de Angola, a expressão língua segunda faz sentido, por ser língua oficial, língua de ensino, língua de unidade nacional, língua veicular da comunidade no exterior, em virtude das línguas maternas aí existentes serem praticamente desconhecidas fora das fronteiras do país. É pois, necessária ao seu desenvolvimento interno e às relações internacionais. Podemos então afirmar que na língua segunda existe a apropriação de um código que pode ser modificado e submetido às necessidades de expressão de cada um criando uma variedade tão legítima como qualquer outra, o que não acontece na língua estrangeira, como refere Lurdes Crispim⁶⁴

na utilização de uma língua segunda, o grau de domínio e «autoridade» sobre a variação do sistema nada tem de comparável com o que se aceita para as línguas estrangeiras. Poderemos dizer que, em relação a uma língua estrangeira, existe apenas aprendizagem, enquanto no que se refere a uma língua segunda existe apropriação.

O ensino de uma língua segunda deve apoiar-se na experiência linguística e extralinguística, desenvolvida até aquele momento na sua língua materna porque assim, o aluno encontrará na sua aprendizagem um prolongamento natural do seu universo cognitivo e afectivo. O professor ao desenvolver actividades que tenham em conta estas experiências não só estará a ajudar os seus alunos a ultrapassarem obstáculos que julgavam intransponíveis, como ainda a contribuir para a compreensão das duas línguas em coabitação. Este é o caminho que Angola pretende percorrer para promover o sucesso da aprendizagem da língua portuguesa como defendeu recentemente Vatomene Kukanda⁶⁵

a situação linguística ideal para Angola consubstancia-se na complementaridade entre o português e as línguas nacionais num contexto de respeito pelas diferenças existentes. Essas línguas podem jogar um papel integrativo para milhares de pessoas que não se reconhecem na língua portuguesa.

Deste modo o ensino da língua segunda não deve ser restrito apenas aos

⁶⁴ Maria de Lurdes Crispim (1994). Antologia – Problemática do ensino da Língua Portuguesa em contexto lusófono: espaço, problemas e reflexões. Volume II, s/p.

⁶⁵ Director Geral do Instituto de Línguas Nacionais de Angola.

conteúdos específicos da área disciplinar mas sim numa vertente mais pluridimensional englobando actividades que levem à exploração de uma panóplia de saberes. Numa perspectiva intercultural, a multiculturalidade deve ser encarada como um factor importante de enriquecimento das comunidades educativas na medida em que o uso de uma língua pressupõe a existência de um pensamento enraizado na cultura e no respectivo código linguístico.

Ao nível do léxico a investigação não tem merecido a atenção dada a outras áreas. Contudo, sabemos que o vocabulário exerce um papel crucial na comunicação linguística, contribuindo de modo decisivo para dar a cada língua a sua personalidade própria e para definir a sua especificidade. O léxico diferencia-se de país para país como se constata em Angola pelo uso de numerosas palavras oriundas das línguas bantu. Os angolanos vão adaptando as estruturas das línguas locais ao português, criando uma convergência linguística nas interações idiomáticas que constitui a base do fenómeno de interferência. Isto se tivermos em linha de conta que o léxico constitui a parte menos rígida de uma língua. Numa situação de contacto entre línguas os elementos lexicais são os mais vulneráveis ao fenómeno de interferência resultando daí um enriquecimento da língua.

Esta lexicalização vai caracterizando o português oral de Angola não podendo, por isso, ser ignorada.⁶⁶ Devem procurar-se os elementos comuns e usá-los como estratégia para aplicação de uma metodologia de ensino capaz de satisfazer os objectivos da aprendizagem, e de constituir um projecto didáctico que valorize a língua materna e crie mecanismos de aprendizagem à língua portuguesa.

O ensino da língua tem sido influenciado por vários modelos teóricos que têm proporcionado orientações e ajustamentos ao processo de aprendizagem. Neste sentido iremos reflectir no ponto seguinte sobre alguns modelos que lhe estão subjacentes.

⁶⁶ O ensino da língua portuguesa inserido na cultura local leva à formação de novas palavras, como informamente nos referiu uma professora da Universidade Católica de Luanda, dando como exemplo a palavra *mutambizar* para mostrar a vida típica dos moradores da zona da Mutamba. Este tipo de neologismos já é frequente em alguma literatura. O exemplo que nos foi transmitido é, sem dúvida, revelador de um processo de inovação lexical que remete para uma evolução no seu conteúdo semântico readquirindo outros significados. Esta característica própria da evolução que a língua vai assumindo deve ser considerada e explorada no ensino.

II.1.1. Modelos de Aprendizagem

A preocupação de racionalizar a pedagogia e de ajustar melhor o acto de ensinar ao acto de aprender fez nascer uma multiplicidade de modelos e métodos alternativos de ensino. Diferentes modelos e métodos favorecem ou conduzem a diferentes resultados para diferentes sujeitos. Ao nível dos modelos e das estratégias de aprendizagem o sistema de ensino admite uma variedade de alternativas, de possíveis orientações com adaptações flexíveis de métodos, de objectivos e situações diferenciadas, de modo a que diferentes alunos possam atingir os mesmos objectivos segundo processos diferentes.

Importa, pois, conhecer e aplicar modelos e métodos pedagógicos alternativos, tendo presentes os seus pressupostos e fundamentos, as finalidades e a sua adequação aos objectivos de ensino que se pretendem alcançar. Geralmente os professores seleccionam os métodos que são consistentes com a sua própria filosofia de educação.

Como afirma Schaeffer⁶⁷

os princípios pedagógicos não podem ser concebidos como posições estáticas, mas dinamicamente interligados a objectivos sociais, cognitivos, teorias de aprendizagem, tecnologias de apoio e ainda às características pessoais e intelectuais de grupos de ensino.

Em termos de categorização genérica de modelos de ensino, Joyce⁶⁸ apresenta as orientações fundamentais do processo de ensino, em quatro grandes grupos sobre os quais iremos reflectir:

- modelos humanistas centrados no desenvolvimento pessoal do indivíduo, na sua auto-realização como ser único ou pessoa;
- modelos centrados nos processos das relações interpessoais e da interacção social valorizando quer a relação do indivíduo com os outros, quer o grupo social a que pertence, quer o próprio processo de aprendizagem;
- modelos centrados nos processos de aquisição e organização de informações sejam eles conceitos, modos de investigação ou métodos de desenvolvimento intelectual;
- modelos centrados na análise de processos psicológicos de modificação de comportamentos humanos na linha de uma perspectiva behaviorista.

⁶⁷ Robert Schaeffer (1980). *Models Linguistic of Teaching*, p. 21.

⁶⁸B. Joyce & M. Well (1972). *Models of Teaching*, p.19.

No processo de ensino os modelos e os métodos não sofreram propriamente uma mudança de rumo na evolução da pedagogia ao longo das últimas décadas. Houve, sim, um alargamento de conhecimentos e uma organização e sistematização dos mesmos. Estes contribuíram para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem e para o conseqüente enriquecimento dos métodos e técnicas à disposição do professor, conduzindo-o a uma formação pedagógica e didáctica mais alargada.

O mesmo autor defende ainda a necessidade de haver uma variedade de modelos de ensino, porque os professores precisam de praticar as diferentes competências envolvidas em cada método de forma a promoverem aprendizagens mais eficazes. Assim, o professor tem a capacidade de equacionar métodos e técnicas mais coerentes com as características psicológicas dos alunos e com os objectivos e conteúdos a desenvolver.

As práticas educativas baseadas nas teorias clássicas de aprendizagem apenas fundamentadas pela reflexão filosófica, foram ultrapassadas quando a Psicologia Educacional começou a defender a aplicação de métodos experimentais que estiveram na origem do construtivismo. Deu-se início a uma transição entre o método expositivo centrado no ensino e na figura do professor que pressupunha uma aprendizagem homogénea e os métodos activos centrados na aprendizagem e no aluno respeitando as diferenças.

Ao longo do século XX, a Psicologia Educacional propôs várias teorias de aprendizagem que se podem agrupar em duas grandes famílias: a comportamentalista ou (behaviorista), com origem em Inglaterra e nos Estados Unidos e a cognitivista, relacionada com a Psicologia Gestaltista alemã do início do século. O quadro que se segue resume essas duas grandes famílias.

Quadro 3 – Resumo das duas teorias dominantes

	Comportamentalismo	Cognitivismo
Aprendizagem	Mudança de comportamento definido como reacção física, visível, a um estímulo externo. Aumento da intensidade da relação de certos estímulos com certas respostas.	A maneira de ver ou de resolver problemas. Reestruturação do sistema cognitivo do sujeito.
Papel do Indivíduo	O indivíduo é passivo; a sua relação com o meio é de carácter mecânico ou reactivo.	O indivíduo é activo; a sua relação com o meio é um processo activo.
Condição básica da aprendizagem	Apresentação repetida dos estímulos ambientais: o poder da estimulação.	A intenção do sujeito mesmo que involuntária, é tornar coerente o que lhe é incoerente.
Apreciação global	Centra-se na mudança de comportamentos observáveis a partir da acção sobre condições exteriores.	Centra-se na mudança de processos mentais de conhecer e pensar, a partir do significado que as tarefas têm para o sujeito.

A teoria comportamentalista – associacionista, defendida por Skinner, baseia o conceito de aprendizagem nos factos experimentais relativos ao condicionamento operante. Este condicionamento operante ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando conseqüentemente a taxa de resposta. Para Skinner a linguagem é aprendida através dos princípios do condicionamento operante. Em contrapartida, os seguidores da teoria cognitivista – gestaltista, defendem que a aprendizagem se realiza pela actividade do sujeito, implicando processos internos que interagem com o meio que o rodeia, tornando a aprendizagem um processo de apropriação pessoal. É o aluno que aprende, que se apropria do saber, cabendo ao ensino estabelecer as necessárias situações de aprendizagem. Com a evolução progressiva das teorias da aprendizagem e com o desenvolvimento do construtivismo o sujeito passou a ter um papel mais activo e de maior relevância na construção do saber.

A psicologia cognitiva teve grande influência nesta evolução, porque veio ligar o conceito de aprendizagem ao do saber e situar a problemática da aprendizagem ao nível do funcionamento cognitivo e afectivo do aluno, mais do que ao dos seus produtos e resultados.

As correntes da Escola Activa e da Educação Nova vieram, também, propor modelos pedagógicos verdadeiramente centrados nos alunos e nos seus próprios

interesses. Deixaram de se focalizar apenas nos conteúdos centrando-se também nos procedimentos executados pelos alunos.

O ensino desenvolveu assim pedagogias variadas que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer. A actividade de ensinar e a pedagogia adoptada pelo professor passaram a estar estreitamente ligadas à concepção da aprendizagem desenvolvida no micro-sistema de sala de aula, com o objectivo de que os alunos possam adquirir ou construir os seus saberes. Neste sentido podemos considerar que o ensino abrange dois campos de práticas:

- o campo da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e da sua apropriação por parte do aluno, domínio da Didáctica;
- o campo do tratamento e da transformação da informação em saber através da prática relacional e da acção do professor na sala de aula – enquanto organizador de situações pedagógicas, domínio da Pedagogia.

A pedagogia corresponde, assim, às relações interpessoais e sociais através de trocas cognitivas e sócio afectivas. O professor vai efectuando ajustamentos e adaptações interpessoais de forma a facilitar a aprendizagem durante a sua intervenção.

Tochon⁶⁹ refere que

o facto pedagógico diz respeito à organização da relação social com os conhecimentos e à gestão do grupo-aula, este facto pedagógico desenvolve-se no tempo sincrónico do ensino, enquanto o facto didáctico é da ordem diacrónica do tempo fictício da antecipação dos conteúdos.

A gestão desta articulação dialéctica, ensinar e aprender, pode assim realizar-se de modo diferente dando origem a pedagogias variadas.

Os modelos de classificação das pedagogias são bastante numerosos e dependem dos critérios utilizados. Estas classificações variam segundo os critérios estabelecidos: o afectivo, o lugar do saber, a finalidade que se pretende, o papel do aluno ou do professor. Encontramos sistematicamente uma oposição entre o ensino tradicional centrado no professor e nos conteúdos e a educação nova centrada no aluno.

Para situar as pedagogias na aprendizagem iremos utilizar as classificações

⁶⁹ F. V.Tochon (1994). *L'enseignant – expert*, pp.17-18.

propostas por Louis Not⁷⁰ por serem construídas em redor de três elementos constitutivos da pedagogia: o professor, o aluno e o saber. Estas classificações apoiam-se na maneira como é estruturado esse saber e sobre o actor que está na sua origem. Assim, nos métodos de hetero-estruturação os professores (trans)formam o ser. Os saberes são estruturados por várias pessoas: professores, peritos da didáctica, pais ou por técnicos que criam dispositivos de aprendizagem e outros agentes exteriores. Os métodos de auto-estruturação privilegiam a actividade construtiva do aluno por si próprio, pela observação ou pela invenção. O papel do professor é ajudá-lo a (trans)formar-se valorizando a sua acção. O método de inter-estruturação é considerado como um ensino integrado na aprendizagem por ser um método genético-estrutural da elaboração cognitiva. O conhecimento surge como produto da actividade do aluno. Adquirir um saber é integrá-lo na sua personalidade, cabendo ao professor ajudar na aquisição através do exercício de uma função mediadora entre o saber e o aluno.

O professor torna-se então um intermediário, colocando todos os recursos de que possui ao dispor dos alunos para que este possa aprender definindo o ensino como uma resposta às necessidades da aprendizagem do aluno. Este método opõe-se à perspectiva clássica que define a aprendizagem como efeito esperado pelo ensino.

É este terceiro tipo de pedagogia que melhor articula os processos de ensino/aprendizagem, porque se centram no aluno, colocando-o em actividade e propondo-lhe meios para atingir o conhecimento. O professor torna-se, assim, o mediador dos processos e o organizador da gestão das aprendizagens e não um distribuidor de conteúdos.

Se a aprendizagem é o objecto do aluno, o papel do professor nas pedagogias da aprendizagem, consiste na percepção da lógica e dos processos desenvolvidos pelo aprendente, estabelecendo situações que favoreçam a sua actividade, a sua pesquisa, a sua descoberta e a sua reflexão sobre os processos e as diligências que utiliza. Enfim, sobre os mecanismos cognitivos que estão envolvidos. É ao ordenar situações abertas, situações – problema, situações de aprendizagem diferenciadas, individualizadas ou de trabalho de grupo, que o professor pode conduzir o aluno a uma análise dos processos de aprendizagem em causa.

⁷⁰ L. Not (1987). *Les pédagogies de la connaissance*, pp.19-22.

Estes modelos pedagógicos procuram desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno, tentam ajudá-lo a desenvolver a sua capacidade de aprender e de reflectir. Em suma, tentam ajudar o aluno a construir a sua autonomia. Alguns precursores da Escola Nova e dos métodos interactivos, como é o caso de Dewey⁷¹ estabeleceram, na sua pedagogia funcional, a importância da actividade e da valorização da criança. O seu método *Learning by doing*, aprender fazendo, baseou-se nas actividades do aluno e na sua formação cognitiva a partir das experiências que foi efectuando.

O mesmo autor foi também um defensor da aprendizagem significativa, porque este modelo permite a integração progressiva dos saberes pela interacção com o meio, com o professor e com os colegas, ou seja, a actividade, a experiência, a situação, a interacção e o sentido de projecto são considerados elementos-chave da sua pedagogia.

Para Piaget⁷² a interacção com o meio deve também ser considerada como factor de crescimento indispensável. As suas pesquisas em educação foram de extrema importância por duas razões: a primeira, pelos campos de interacção em que o sujeito constrói o seu conhecimento desenvolvendo-se através de um processo mais global de auto-regulação e de adaptação ao seu meio. A segunda razão, pelos estádios do desenvolvimento da criança. Para este autor a aprendizagem processa-se através de dois movimentos simultâneos e integrados, a assimilação e a acomodação. Pela assimilação o organismo explora o ambiente, transformando-o e incorporando-o. Pela acomodação o organismo transforma a sua estrutura para se adequar à natureza dos objectos que serão apreendidos.

A teoria piagetiana influenciou muito a investigação na América do Norte, tendo sido utilizada por um grande número de investigadores quebequeses que centraram o seu trabalho nos diferentes estádios descritos por Piaget. O desenvolvimento da linguagem para os cognitivistas, como Piaget, foi balizado através de estádios, definidos em função do pensamento e da idade. A criança ou adolescente era posicionada num determinado estádio cognitivo, de acordo com as transformações fundamentais da sua organização mental, as quais envolvem as estruturas psicológicas subjacentes ao

⁷¹ John Dewey (1987). *Experience et Education*, pp. 90-94.

⁷² Apud Yves Bertrand (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*, pp.65-67.

pensamento e ao raciocínio. Para Bruner⁷³

(...) o desenvolvimento intelectual consiste na interiorização de conhecimentos num sistema de armazenamento correspondente ao meio em que está inserido (modelo do mundo) pois, só assim, a criança desejará ir além do que lhe é dado. Este sistema resulta da interacção sistemática e contingente entre o educador e o educando, dado que a criança nasce e é formada numa cultura.

Como ninguém se desenvolve sozinho, esta interacção é facilitada pela linguagem que, no seu ponto de vista, é fundamental para o processo cognitivo e para a sua socialização.

Vygotsky⁷⁴ deu enorme importância ao papel da cultura na aprendizagem, na medida em que o cognitivo está ligado ao meio, determinando o que a criança vai aprender do mundo que a rodeia e do modo como vai aprender. Assim, ele sustentou que o desenvolvimento cognitivo provém essencialmente da interacção com o outro. É no mundo em que vive e com os instrumentos que a cultura lhe proporciona que efectua o seu percurso.

Este mesmo autor descreve, ainda, as funções de maturação da criança através da zona de desenvolvimento proximal. Sendo esta a distância entre dois níveis: o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que tem de resolver problemas sozinha e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém. A zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky é considerada sociocultural, porque a aprendizagem do aluno varia em função das interacções que ocorrem.

Estes modelos, inspirados nas teorias cognitivas, deslocaram o eixo da acção escolar e inverteram o processo pedagógico, descentralizando-o do ensino e focalizando-o na aprendizagem e nas relações professor/aluno. Esta mudança criou uma verdadeira percepção do aluno, colocando-o numa posição dominante face ao saber, enquanto o professor passou a assumir o papel de mediador da aprendizagem.

Hipóteses que permitem sem dúvida, compreender melhor os processos e as situações de aprendizagem, pela diversidade de métodos que o professor tem ao seu

⁷³ Norman A. Sprinthall & Richard C. Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional*, p.95.

⁷⁴ Apud Yves Bertrand, *op. cit.*, pp.130-133.

alcance e pela possibilidade de os reajustar às características dos alunos.

No espaço angolano o ensino ainda é considerado muito verbalista, livresco e dogmático. O professor é a autoridade máxima, que tem como tarefa principal a de expor oralmente os conteúdos, enquanto os alunos se limitam a seguir o que ele transmite. Assim, as aulas de língua portuguesa são marcadas pela monotonia e por rotinas repetitivas (ler textos, explicar o vocabulário desconhecido, interpretar os textos, fazer exercícios de gramática...) o que não apela à participação do aluno e não o estimula a desenvolver a comunicação. O professor prende-se demasiado aos livros (livro do professor e do aluno) limitando-se a reproduzir o que os programas recomendam, sem se preocuparem em atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos.

O ensino é muito formal, porque parte do princípio de que a melhor forma de aprender a língua é treinar a análise lógica da língua, fornecer regras e aplicá-las através de exercícios. O ensino em Angola segue ainda pedagogias muito tradicionais, baseadas na transmissão de saberes do professor, esperando que o aluno decore os conhecimentos e que seja capaz de reproduzi-los.

Com base nestes pressupostos, somos de opinião que os professores angolanos necessitam de conhecer novos modelos de aprendizagem. Só com eles poderão fazer com que o ensino da língua portuguesa como língua segunda seja dinâmico e criativo e, simultaneamente promova modelos de aprendizagens diferenciadas e individualizadas. A sua formação deve incluir o conhecimento de novos modelos pedagógicos para que adquiram novas competências mais ajustadas ao exercício das suas funções, ou seja, para que utilizem práticas pedagógicas mais orientadas e ajustadas à sua aprendizagem. Para que os alunos melhor se apropriem das informações e construam o seu próprio conhecimento. Só assim Angola conseguirá melhorar a qualidade do seu sistema educativo e levar os alunos a adquirir uma maior proficiência linguística.

Passemos, então, a reflectir sobre a aplicação dos modelos pedagógicos acima expostos no ensino/aprendizagem da língua.

II.2. Interações entre modelos de ensino/aprendizagem do P.L.M/P.L.2/P.L.E

A aprendizagem de uma língua deve assentar em modelos pedagógicos que

promovam uma consciência linguística, que permitam reflectir sobre a língua e, a partir do seu conhecimento e funcionamento, a saibam usar ou agir sobre ela. O desenvolvimento da consciencialização por parte dos sujeitos aprendentes e a forma como cada um constrói a língua tornam-se elementos decisivos para o seu desempenho linguístico.

Saber uma língua não é apenas uma questão de informações sobre as estruturas linguísticas e o vocabulário é, também, a capacidade de criar novos enunciados a partir das conexões (sejam elas cognitivas ou sociais) e das interacções orais e escritas.

Partindo destes pressupostos, é importante que na aprendizagem de uma língua os conhecimentos novos sejam associados aos conhecimentos já adquiridos pelos aprendentes, porque a interacção e o diálogo são a chave para o desenvolvimento cognitivo. Estudos feitos por Vygotsky, baseados em modelos sócio-interaccionistas mostram a importância do ambiente proporcionado pelo professor na criação de condições para o exercício e a prática da língua que se aprende no interior de um grupo. O ambiente em que decorre a aprendizagem contribui decisivamente para o sucesso ou insucesso de cada um.

O professor deve ter como preocupação o ambiente de sala de aula de modo a facilitar as interacções no processo ensino/aprendizagem que mais se ajustem e que vão ao encontro das expectativas dos alunos. Isto é, que potencializem o seu crescimento linguístico independentemente das suas variedades linguísticas.

Pensar no ensino/aprendizagem das línguas no âmbito de uma abordagem interaccional implica reflectir sobre os elementos de base que influenciam a intervenção. Ao aprender uma língua o aluno apropria-se de um conjunto de conhecimentos usa estratégias e recursos linguísticos em situações de comunicação e reflecte sobre o uso e o funcionamento da mesma, desenvolvendo as estratégias metacognitivas que garantem um processo contínuo de aprendizagem.

Assim, a actuação do professor pressupõe a definição prévia de um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica), que os alunos devem adquirir para que possam compreender e produzir enunciados nessa língua. Contudo existem factores que podem condicionar essas aprendizagens. São eles:

- motivação – o interesse e o desejo que o aprendente tem de desenvolver a sua proficiência em língua segunda;

- exposição à língua – o fraco contacto com a língua de aprendizagem pode implicar novas formulações de hipóteses sobre a estrutura da língua;
- contextos de aprendizagem – nem sempre acontece, porque uma grande parte dos professores tem dificuldades em fazer a desmontagem do programa que lhes é imposto, de modo a otimizar o contexto em que trabalham e, assim, responder às diferentes características dos seus alunos;
- atitude face à aprendizagem – nem por parte do professor, nem por parte dos alunos é sempre facilitadora. O professor deve ter uma atitude positiva perante às dificuldades do aluno, procurando reflectir sobre as suas causas e ajustar estratégias compensatórias. O aluno por sua vez não deve entrar em ansiedade por não conseguir corresponder aos objectivos que foram traçados, ou pelo facto de não se expressar correctamente na língua de aprendizagem. Deve assumir a dúvida e o próprio erro como parte do processo de aprendizagem e a interacção com o professor para o esclarecimento ou correcção;
- instrumentalidade – o interesse que é demonstrado na aquisição da língua portuguesa, para fins futuros.

O professor deve utilizar os modelos de ensino/aprendizagem que melhor superem os condicionalismos acima referidos, sendo desejável que o trabalho na sala de aula seja baseado na diferenciação pedagógica. Como refere Perrenoud⁷⁵

o professor deve seleccionar métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno. É essencial que o aluno sinta um clima securizante, para que se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social.

Nenhuma língua exhibe um estatuto de rigidez e imutabilidade, pelo contrário, está sujeita a variações que dependem de diversos factores nomeadamente a posição sociocultural dos que a usam, a localização geográfica da comunidade onde é falada e as condições de isolamento dos falantes. Estas variações expressas em especificidades estruturais e em preferências de uso não impedem a comunicação entre os que tendo hábitos linguísticos diferentes falam a mesma língua.

As crianças adquirem a língua usada na sua comunidade. Ao chegarem à escola transportam consigo as marcas linguísticas do processo natural e espontâneo onde nasceram: a sua língua materna. A escola deve fazer interagir a língua materna com a

⁷⁵ Cfr *op. cit.*, p.29.

língua de aprendizagem, evitando que se criem grandes diferenças entre o ambiente comunitário e o escolar. Deve fazer com que a escola seja parte integrante da comunidade e não algo que lhe seja estranho. Deve a escola ser vista como um espaço onde se fazem aprendizagens que, apesar de mais formais também são úteis para a vida.

A escola deve ajustar-se às crianças ao contrário da forma de pensar dominante de que as crianças é que se devem moldar à escola. A interacção entre o contexto escolar e o contexto social dos alunos é de extrema importância para a aprendizagem da língua portuguesa, como língua segunda ou, mesmo, como língua estrangeira, como alguns estudos apontam.

No contexto angolano ainda é notório este desfasamento que acaba por ser responsável por uma grande parte do fracasso escolar. É particularmente notório nas províncias do interior onde uma grande franja da população tem uma das línguas nacionais como língua materna e pouco, ou mesmo nenhum, domínio da língua portuguesa. Ensinar a língua portuguesa sem recorrer à língua materna cria situações de incompatibilidade e conflito prejudiciais à comunicação e, naturalmente, inviabilizadores de qualquer aprendizagem.

É necessário que os professores angolanos valorizem a língua materna centrando a acção didáctica/pedagógica no aluno, proporcionando-lhe as condições necessárias para desenvolverem a sua aprendizagem a partir dos conhecimentos que possui. A interacção entre a língua materna e a aprendizagem de uma outra língua facilita a sua aquisição porque o aprendente vai adquirindo a nova língua a partir dos dados que tem, ou seja, de um sistema intermédio em relação ao sistema de referência à língua-alvo.

Assim, o universo cultural do aprendente cruza-se com a cultura segunda, criando entre ambos um espaço comum onde o diálogo é permanente. Ouvir, falar, ler e escrever pressupõe uma permanente interacção de práticas linguísticas e culturais. Aceitar esta interacção é aceitar um conceito de Educação Intercultural. A consciência da diversidade social dos dois mundos é enriquecida pela variedade de culturas veiculadas pela língua segunda e pela língua materna. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em sala de aula. Para além do conhecimento objectivo a consciência intercultural engloba o modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro.

Podemos, então, dizer que há uma relação intrínseca entre multiculturalismo e a

aprendizagem de uma segunda língua, porque o conhecimento e reconhecimento da cultura do outro, permite o desenvolvimento de uma cultura de tolerância e de paz, fundamentos básicos para uma abordagem curricular multicultural e contributo para a solidificação da unidade nacional, no caso de países com uma grande diversidade linguística como é o caso de Angola.

Assim, a língua portuguesa torna-se um instrumento precioso na sala de aula como forma de expressão e comunicação, como veículo de valores culturais e como meio de acesso a outras aprendizagens. A transversalidade inerente à área da língua portuguesa pode, assim, ser assumida como um factor facilitador de uma educação intercultural porque promove o desenvolvimento da personalidade do aluno e o seu sentido de identidade pela experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Segundo Sales e Garcia⁷⁶ os objectivos principais de uma educação intercultural são

- oferecer condições para a igualdade de oportunidades educativas e participar activamente na sociedade e na sua transformação;
- valorizar a diversidade e respeitar a diferença, como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre pessoas e grupos. A inter-relação destes objectivos é a que melhor define o modelo intercultural, porque o mesmo só pode ser entendido como igualdade na diferença, no sentido de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas;
- procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológicos para desenvolver políticas e modelos educativos num mundo cada vez mais pluralista;
- desenvolver competências multiculturais, ou seja, conhecer, entender e valorizar diferentes percepções culturais para superar os etnocentrismos paralisantes e discriminatórios;
- tomar consciência de práticas sociais e educativas desenvolvendo habilidades cognitivas, afectivas, comportamentais e sociais;
- favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível.

Só com um conhecimento amplo e profundo dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade o professor pode desenvolver actividades que os promovam. Considerando que a escola é um factor endógeno do processo educativo, cabe-lhe facilitar e ampliar as formas de expressão oral e escrita em língua portuguesa, tendo em conta a herança cultural dos alunos. Quanto maior for a imersão do aluno na sua realidade, maior será o seu desempenho na aprendizagem da língua.

Ao longo da história o papel e a importância do ensino/aprendizagem das

⁷⁶ Garcia & Sales (1997). *Programas de Educação Intercultural*, p.25.

línguas têm sofrido as mudanças associadas à emergência de uma sociedade que tem por base o conhecimento e a comunicação. Estas transmitem novas realidades e adoptam novas designações, como é o caso de língua segunda, que é considerada por Galisson como uma expressão que introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado.⁷⁷

Nesta acepção abarca uma realidade específica, o português que como língua oficial é língua de escolarização, ou seja, uma criança que comunica naturalmente na sua língua materna ao entrar para a escola terá acesso ao conhecimento por uma outra língua: a língua portuguesa. Este será um contexto complexo impondo-se para o ensino/aprendizagem da língua-alvo questões que interligam o aprender a comunicar com o desenvolvimento psico-cognitivo do aluno, dando-lhe acesso a todos os outros saberes disciplinares.

Como referido anteriormente, a designação de língua segunda é interpretada como segunda língua, designação que refere a proficiência numa língua a seguir à língua materna. Assim, a língua segunda é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de língua estrangeira (a língua que a pessoa está a aprender, por oposição à sua língua materna). A língua aprendida em imersão, num contexto de acolhimento, é também sinónima de uma língua para falantes de outras línguas, sendo necessário descodificar, em alguns contextos, o significado de língua segunda e as suas implicações na actuação pedagógica.

Do ponto de vista conceptual um dos aspectos importantes a considerar é a imersão linguística, isto é, a exposição à língua-alvo, de forma permanente, com acesso a todos os tipos de registos linguísticos, sobressaindo a interacção directa e frequente com os falantes da língua-alvo; ou a situação de não imersão, com o ensino/aprendizagem limitado à sala de aula, em que geralmente o professor e o manual de língua estrangeira são os modelos privilegiados (e muitas vezes únicos) da língua a aprender.

Actualmente, a educação em línguas, quer seja língua materna ou língua não materna, embora com traços distintos tanto na concepção como na prática, têm linhas de

⁷⁷ Cfr. *op. cit.*

força em comum, sendo possível estabelecer uma relação entre elas. Podemos, então, considerar que as interações entre modelos de ensino/aprendizagem são positivas se forem vistas numa perspectiva de aproximação – afastamento de cada um dos elementos do conjunto: língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Estas interações adoptadas nas devidas proporções facilitam a aprendizagem na dimensão cognitiva e afectiva, uma vez que os conceitos de aprender a aprender e aprender a pensar se tornaram centrais em todo o processo do ensino/aprendizagem.

A realização de tarefas significativas em situações ricas e complexas contribui para que o aluno desenvolva as competências que lhe permitam uma maior proficiência na língua de aprendizagem.

Independentemente do método, da técnica, ou do material usado é essencial que o professor se consciencialize de que ensinar a língua portuguesa como língua segunda ou língua estrangeira, passa muito pelo aspecto emocional. A relação positiva desenvolvida entre aluno e professor é primordial para uma aprendizagem mais eficaz, quer a nível cognitivo, quer a nível linguístico, quer a nível de integração no ambiente escolar.

Para que essa relação exista é necessário dotar os professores de saberes e competências que possibilitem a reflexão, a percepção da aprendizagem como um processo e um domínio mais aprofundado sobre a Didáctica da(s) língua(s). Só na sua posse têm capacidade para, de forma consciente e responsável, fazerem interacção entre diferentes modelos de ensino/aprendizagem, e optarem pelas estratégias que melhor se contextualizem na sua prática pedagógica.

Importa, agora, analisar como se desenvolvem os processos de aquisição de uma língua segunda.

II.3. Processos de Aquisição da Língua Segunda

A aquisição e a aprendizagem de uma língua segunda é um processo complexo que engloba um número significativo de variáveis: modelos de aprendizagem, metodologias, recursos didácticos, contexto de aprendizagem, características do professor e processos cognitivos dos alunos e suas produções linguísticas. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua envolve mais que simples habilidades de

aprendizagem ou um sistema de regras; envolve uma alteração na auto-imagem e adopção de novos comportamentos culturais e sociais, o que implica um impacto significativo na natureza do aprendente. Krashen refere que

se um aprendente de língua segunda for exposto numa situação real de convivência com nativos de uma dada língua e se lhe for dada a oportunidade de se concentrar mais em significados e mensagens do que em formas gramaticais, ele será capaz de adquirir a língua segunda da mesma forma que adquire a sua língua materna.⁷⁸

Assim, Krashen distingue a aquisição da aprendizagem, definindo a aquisição como a capacidade natural que um indivíduo tem para entender e comunicar de forma criativa. Como um processo subconsciente, enquanto a aprendizagem é um conhecimento consciente das regras linguísticas e da gramática que se adquire sobre uma língua. Defende que as regras de uma língua são adquiridas por uma ordem previsível, umas tendencialmente mais cedo e outras mais tarde. Na sua hipótese de *Monitor* estabelece o modo como aquisição e aprendizagem são usadas, porque a nossa capacidade para produzir discurso resulta da competência adquirida. Assim, a primeira – a aquisição – é a única fonte de conhecimento que o sujeito pode usar na comunicação em tempo real. Quanto à segunda forma de conhecimento – a aprendizagem – pode usá-la para eventuais correcções, se tiver tempo suficiente e se estiver consciente da regra. Na hipótese do *Input* pretende explicar como é que esse conhecimento é adquirido. *Input* compreensível é o ingrediente básico na aquisição da linguagem. Para que a aquisição aconteça é necessário que o *input* disponibilizado esteja um pouco acima do estágio de capacidade de compreensão do aprendente. A fórmula é «*i+1*». É deste modo que o *input* disponibilizado na sala de aula pode ajudar principalmente os principiantes que têm dificuldade em obtê-lo em meio natural. Por último, a hipótese de *Filtro Afectivo*, ao permitir verificar o estado de ansiedade do sujeito e a sua identificação com a comunidade de falantes da língua em aquisição, permite prever o êxito da aplicação do *input*.

Apesar de o modelo de Krashen ter atraído muito a atenção dos professores de línguas, provavelmente pela sua simplicidade e aparente clareza de formulação, ele não fornece quaisquer pistas sobre as características do *input* disponibilizado na sala de aula

⁷⁸ Cfr. Stephen Krashen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

e de como ele deve ser modificado, de modo a facilitar a aquisição. Vivian Cook⁷⁹ diz que *ele é demasiado vago e injustificado por evidência empírica*. Contudo, ele reúne as principais questões envolvidas na aquisição e desenvolvimento de uma língua segunda, por isso tem sido considerado um referencial importante.

A partir das teorias de Krashen e Vygotsky é possível afirmar que a aprendizagem é uma actividade social, porque através das interacções os alunos não só desenvolvem a comunicação como estruturam as suas ideias. Dessa forma, o professor ao ensinar uma língua segunda precisa de estar consciente da necessidade de promover actividades na sala de aula que desenvolvam essas interacções.⁸⁰

Podemos dizer que hoje os professores se confrontam cada vez mais com alunos que não têm o português como língua materna. Neste sentido, é pertinente referirmos o Q.E.C.R.⁸¹, enquanto instrumento de referência teórica e de orientação didáctico-pedagógica na implementação e desenvolvimento do ensino/aprendizagem do português como língua não materna mas, também, como proposta de intenções profundamente humanistas, onde cabem os ideais de uma sociedade democrática e pluralista.

Às várias dimensões contempladas no documento estão subjacentes as propostas de ensino, de avaliação, as metodologias e as estratégias que destacam sempre a dimensão psico-cultural na relação professor/aluno. Podemos considerar que tem sido um instrumento de grande apoio aos professores no âmbito da diversidade linguística e na promoção do plurilinguismo na Europa revelando, assim, a preocupação do ensino das línguas em sociedades cada vez mais heterogéneas.

A forma como os aprendentes adquirem a língua segunda varia muito de aluno para aluno. Tudo depende do ambiente que o rodeia, do modo como constrói o seu conhecimento, do incentivo que lhe é transmitido na utilização das suas habilidades e da consciencialização das suas estratégias cognitivas.

⁷⁹ Vivian Cook (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*, p. 67.

⁸⁰ O trabalho cooperativo facilita a aquisição da língua, porque promove a comunicação e a partilha de ideias entre os colegas e entre o professor pelas orientações que vai prestando.

⁸¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas foi lançado em 2001 pelo Conselho da Europa. Ano Europeu das Línguas.

É importante realçar que factores como: o afecto, a emoção, a motivação, a identidade e a auto-estima, bem como os aspectos interactivos, as questões sócio-culturais e sociolinguísticas, são fundamentais no processo de aquisição de uma língua segunda.

Contudo não se pode falar na aquisição da língua segunda sem fazer referência à análise contrastiva pelo contributo que esta deu para a sua didáctica. Pode considerar-se que foi uma das primeiras contribuições que os linguistas tiveram na área da didáctica de língua segunda. Foi assim, considerada um ramo da linguística aplicada como refere James⁸²

uma disciplina nascida das necessidades práticas do ensino, um contributo para o estabelecimento de programas de ensino, ou como instrumento em que uma das tarefas é prognosticar os erros feitos pelos aprendentes de uma língua estrangeira e hierarquizar as dificuldades na aprendizagem das estruturas da língua segunda.

A análise contrastiva tem por objectivo descobrir as semelhanças e as diferenças estruturais entre a língua materna e a língua segunda e explicar as situações que vão surgindo no ensino/aprendizagem de uma língua segunda facilitando assim, a tarefa do aprendente. Preconiza, portanto, uma análise comparada dos sistemas que se encontram subjacentes à aprendizagem da língua estrangeira.

A hipótese de análise contrastiva propõe-se definir a natureza e o alcance na facilidade da aprendizagem de uma língua estrangeira ou na sua inibição. Acentua sobretudo a importância do mecanismo da transferência que o aluno vai executando. É nesta perspectiva que Lado⁸³ defende que

o professor que já tiver feito a comparação da língua estrangeira com a língua nativa dos alunos saberá melhor quais são os problemas reais da aprendizagem e poderá tomar melhores medidas para ensinar. Adquire uma compreensão mais nítida dos problemas linguísticos implicados, que não poderia alcançar com facilidade de outra maneira.

Relativamente à aplicação da análise contrastiva na estrutura gramatical o mesmo autor sugere que *a noção de estrutura gramatical abre caminho para a comparação gramatical da língua estrangeira com a língua nativa, a fim de descobrir as dificuldades do aluno na aprendizagem da língua estrangeira*. Esta comparação leva

⁸² Carl James (1980). *Contrastive Analysis*, p.56.

⁸³ R. Lado (1971). *Introdução à linguística aplicada*, p.15.

a que o professor esteja mais atento e vigilante às transferências que o aluno comete, porque no caso de estruturas gramaticais diferentes essas transferências tornam-se prejudiciais à aprendizagem da língua de ensino, sendo por isso, necessário intervir.

É de salientar que a análise contrastiva teve o seu impacto na teoria behaviorista. Nesse período assumiu-se que os erros verificados no ensino eram causados pela interferência negativa. De acordo com Slama-Cazacu⁸⁴

a evolução da linguística e da psicologia e o progresso da linguística aplicada, bem como certos resultados negativos surgidos em decorrência da aplicação na prática dos dados e das previsões sugeridas pela análise contrastiva impuseram, uma reconsideração dos princípios teóricos e da metodologia desta disciplina.

Reconheceu-se então que, do ponto de vista pedagógico, a análise contrastiva era insuficiente para fins pedagógicos, porque prognosticava apenas os erros resultantes da interferência, deixando de fora outros aspectos importantes no comportamento linguístico dos aprendentes de língua segunda. Isto porque a interferência negativa está longe de ser a única fonte de erros. A mesma autora considera ainda que a hipótese de análise contrastiva é unilateral, porque negligencia outras variantes e falta-lhe uma metodologia adequada precisa e consequente.

Actualmente existe uma interpretação diferente para a noção de interferência que concede um novo estatuto ao erro, variando o seu efeito de acordo com o estágio e a progressão da aprendizagem.

A influência da língua materna no processo de língua segunda não é contestada. As interferências da língua materna estão, entre outros aspectos, na origem de erros muito comuns como, por exemplo, a ausência de concordância frásica, ausência de género, omissão, substituição, troca de posição ou inversão ou ainda adição de sons mudos, a que o professor deve estar atento e ponderar sobre a frequência do erro, o tipo de infracção e ano em que o mesmo se manifesta e ainda a consequência que dele decorre para a eficácia da aprendizagem.

A análise contrastiva é hoje substituída pela análise do erro que tem a vantagem de não se limitar a listar e a classificar os erros mais frequentes dos aprendentes de língua segunda, mas também a de descrever a sua natureza e as suas causas, o que é um

⁸⁴ T. Slama-Cazacu (1978). *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*, p.133.

paço importante para o seu tratamento.

No processo de aquisição de uma língua segunda, como é o caso de Angola, há que ter em consideração a observação e a análise do erro que os aprendentes vão cometendo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, e procurar as vias que os impeçam. Para isso é necessário que na sala de aula se promovam abordagens direccionadas para este propósito específico, caso contrário os alunos continuarão a insistir nos erros que rotineiramente praticam. Neste sentido, é importante dar uma atenção especial às características da sociedade onde a língua é adquirida, pela influência da cultura que lhe está subjacente. Segundo Bouton⁸⁵ *os passos de aquisição de uma língua segunda opõem-se aos seguidos durante a aquisição de uma língua materna, porque os últimos são naturais e os primeiros são artificiais.*

Na base de uma metodologia de ensino de língua segunda, está a submissão do aprendente a um banho linguístico que poderá durar todo o tempo de escolarização. Este facto, no entanto, não é a situação do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, porque no primeiro caso verifica-se uma apropriação e no segundo caso existe apenas acesso a um código que é propriedade de outros.

Fernanda Cavacas⁸⁶ aborda o desenvolvimento do processo de aquisição da língua segunda de acordo com os seguintes itens:

- o ensino/aprendizagem é transversal a todas as disciplinas;
- adquire-se o direito e a autoridade de intervenção e modificação, relativamente a uma língua em princípio estrangeira. Como afirma Cristóvão⁸⁷ *hoje ninguém se acha dono da língua portuguesa, todos nos entendemos como condóminos da língua;*
- passa-se a usar a língua em função das próprias necessidades de expressão;
- criam-se condições para o aparecimento de variedades perfeitamente legítimas dessa língua.

Jacques Legrand define três grandes coordenadas abrangentes numa metodologia de ensino de língua segunda: *prioridade do oral; prioridade da*

⁸⁵ Charles Bouton (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*, p.422.

⁸⁶ Fernanda Cavacas (1997). *Ensinar /Aprender a Língua Portuguesa pela Vivificação de Diferentes Culturas e pela Miscigenação Linguística*, pp.11-12.

⁸⁷ Fernando Cristóvão (1991). *A Língua Portuguesa*, p.25.

*comunicação social; primado da sintaxe.*⁸⁸

Tendo em conta estas coordenadas o desenvolvimento do percurso do ensino da língua segunda processa-se em três etapas sequenciais: 1^a - familiarização; 2^a - operacionalização; 3^a - apreciação.

Nestas etapas há um crescendo de conhecimentos em espiral, dentro de cada uma e no seu conjunto. Cada etapa surge como base para a seguinte, que por sua vez contém forçosamente a anterior. É assim uma função crescente e aberta.

A etapa de **familiarização** é o período chave porque visa a aquisição da competência comunicativa mínima que serve de suporte vertical à escolarização. O professor nesta etapa deve explorar a oralidade em língua segunda, porque o aluno ao falar vai-se apropriando progressivamente das regras sociais da comunicação. O domínio do oral surge antes do escrito e desenvolve-se através das interacções linguísticas com sentido. Quando um aluno expõe, narra, explicita os seus interesses, saberes ou necessidades, deve fazê-lo em situações autênticas, tendo como base o quotidiano e actividades lúdicas porque, assim, aprende melhor o que compreende.

Os conhecimentos que o aluno possuiu na sua língua materna devem ser valorizados e partir deles para novas aprendizagens não só porque o aluno sente prazer nesta valorização mas, também, porque a aprendizagem é mais fácil se assentar na afectividade e no prazer de aprender.

Na etapa de **operacionalização** a língua torna-se um instrumento de comunicação mais preciso e abrangente. Aprofundam-se as competências comunicativas e linguísticas. É nesta fase que, embora de forma implícita, se inicie o estudo da gramática. O aluno faz, experimenta, trabalha os seus próprios erros e usa muitas vezes o que trabalhou para interiorizar e chegar à regra. É um saber assente no saber fazer, no desenvolvimento de capacidades. Isto conduzi-lo-á à reflexão necessária para ajustar usada na comunidade à língua de ensino.

Na etapa de **apreciação**, para além de todas as competências que o aluno já adquiriu e que estão cada vez mais interiorizadas surge a aprendizagem da língua cultura, que tem como suporte textos literários de autores nacionais. Nesta fase em que se faz um estudo linguístico mais aprofundado, dá-se a verdadeira descoberta da língua.

⁸⁸ Jacques Legrand (1990). *L'apprentissage des langues secondes*, p.57.

Os objectivos de cada etapa vão sendo ultrapassados através do uso de metodologias próprias. Contudo, o carácter sequencial do ensino obriga a uma flexibilização metodológica que consolide as aprendizagens feitas em cada etapa, desde a inicial de familiarização até à final de apreciação. Nesta linha de pensamento a metodologia deve:

- possibilitar o acesso dos alunos à língua portuguesa e, ao mesmo tempo, consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística da sua língua materna – já que os alunos têm necessidade de dominar a língua portuguesa para se informar, para estudar, para mais tarde desempenhar actividades profissionais que exijam qualificação técnica ou científica;
- promover competências que possibilitem a cada aluno extrair e produzir significados através de estruturas linguísticas orais e escritas. Estas competências requerem o treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento. (A este propósito refere Inês Sim-Sim⁸⁹ *que a automatização de processos são meios imprescindíveis na gestão de recursos mentais, fundamentais no processamento da informação*);
- utilizar o conhecimento linguístico em língua materna na aprendizagem da língua segunda e das restantes disciplinas curriculares, para que não haja uma rotura com o ambiente linguístico da família;
- desenvolver em todos os alunos as capacidades que lhes permitam, através da leitura de textos literários, tomarem consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana. Isto porque o património escrito, legado por diferentes sociedades, constituiu um arquivo vivo da experiência cultural humana. O contacto com esse património proporciona aos alunos contrapontos da sua própria experiência e oportunidades para reflectirem sobre sistemas de valores diferentes dos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância, contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria e efectivação dos direitos de cidadania.

A singularidade e o respeito pelo património e pela tradição são contemplados no tipo de estratégias, no tipo de actividades e nos suportes utilizados. Neste sentido e para que consiga vencer as barreiras consideradas de alguma complexidade na aprendizagem, o professor tem forçosamente de reflectir sobre as questões relativas ao

⁸⁹ Inês Sim-Sim (1997). *A Língua Portuguesa na Educação Básica*, p.39.

ensino/aprendizagem da língua segunda. Ele precisa de perceber as dificuldades que o aluno apresenta, ser capaz de procurar novas estratégias pedagógicas e aplicá-las em contexto de sala de aula. Além disso, necessita de conhecer as contribuições da linguística, das teorias cognitivas e das investigações que se vão desenvolvendo na área da língua segunda, para que possa construir os seus próprios princípios de ensino da língua portuguesa como língua segunda.

Sendo o professor a figura dinamizadora de todo o processo educativo, a sua formação didáctico/pedagógica deve permitir-lhe ter uma linguagem clara no tratamento de todos os assuntos, usar a língua com competência, ser capaz de motivar os alunos, de despertar neles o interesse autêntico pela aprendizagem, de valorizar e estimular os seus avanços e compreender os seus erros.

É óbvio que o ensino de uma língua só pode assumir verdadeiramente uma metodologia nova se para ela forem preparados todos os seus professores e se os mesmos exercerem a sua acção em zonas étnico-linguísticas correspondentes à sua formação geral.

O papel do professor é, deste modo, o do profissional a quem se pede a análise constante da realidade pedagógica em que está inserido e que, ao mesmo tempo, esteja atento às transformações da ciência, da sociedade e do mundo actual, porque da sua actuação depende, em grande medida o sucesso e a qualidade das aprendizagens. Das competências exigidas ao professor, uma das que se torna relevante para o ensino/aprendizagem da língua segunda ou estrangeira, é saber identificar e analisar as causas dos erros dados pelos aprendentes. É sobre esse aspecto que nos debruçaremos no ponto seguinte.

II.4. A análise do erro e a aquisição

A análise de erro teve a sua base científica nos anos 60, no quadro dos estudos sobre as línguas em contacto, dos fenómenos de interferência e na análise contrastiva, cujos precursores foram Nickel⁹⁰ e Corder⁹¹ entre outros.

⁹⁰ G. Nickel, (1971). *Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching*.

⁹¹ Pit S. Corder (1981). *Error Analysis and Interlanguage*.

A análise de erro tem vindo a ser relacionada com a investigação da língua estrangeira, inspirada pelas correntes da linguística e da psicologia, de modo a corrigir os erros que não podiam ser explicados ou previstos pela análise contrastiva e alertando para as suas múltiplas causas. Tornou-se objecto de pesquisa, de guia na elaboração de programas e de indicador das etapas de aprendizagem.

Como anteriormente referido, a sua análise permite prever os erros dos aprendentes de língua segunda ou de língua estrangeira a partir das diferenças estruturais entre essas línguas e a língua materna. Esta ideia surge na sequência dos primeiros trabalhos que valorizam a hipótese de semelhança entre os processos de aquisição da língua materna e língua segunda.

Vários estudos sobre a análise do discurso dos alunos demonstram que só uma percentagem muito reduzida de erros poderia ser produto da interferência da língua materna, sendo a maioria atribuída ao processo natural de desenvolvimento na aquisição de uma outra língua. Segundo Miranda⁹² *os erros encontrados assemelham-se aos erros cometidos pelas crianças na aquisição da sua língua materna – hipótese de semelhança entre os dois processos de aquisição.*

Stroud⁹³ reforça esta questão referindo que *durante o tempo em que o aprendente constrói ou desenvolve a gramática da nova língua, existe a possibilidade de ocorrência de erros como consequência de tentativas de verificar diferentes hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída.*

Os erros não devem ser considerados fracassos mas sim indícios de estratégias individuais de aprendizagem e de montagem de uma competência. Os mesmos servem como indicadores dos processos utilizados pelos alunos na aprendizagem da língua segunda. Estes indicadores permitem aos professores a reflexão sobre os mesmos de forma a desenvolverem estratégias conducentes à situação e levar o aluno a tomar consciência do seu próprio erro.

Estes processos são interpretados e atribuídos a diferentes causas e não apenas às interferências da língua materna sobre a língua em aquisição. Os erros podem ser identificados como sendo: de performance não sistemáticos – aqueles que o próprio é

⁹² J. A. Miranda (1997). *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, p.111.

⁹³ C. Stroud (1997). *Os Conceitos Linguísticos de Erro e Norma*, p.16.

capaz de corrigir, pois conhece as regras para o poder fazer. Estes erros podem ocorrer por lapso, causado por um problema de memória, distração, cansaço ou por emoção; de competência sistemáticos – aqueles que não podem ser corrigidos pelo próprio porque obedecem a regras da sua interlíngua. Para ele, não há erro pois correspondem a uma tentativa de testagem de hipóteses que formula. Perante isso a actuação do professor deve seguir as seguintes estratégias:

- identificar e reconhecer o percurso do aluno;
- descrever a língua do aluno, percebendo as causas do erro;
- considerar a relação existente perante o erro, para decidir o que é correcto ou incorrecto;
- definir prioridades, estratégias e momentos de actuação, qualidade e sucesso da intervenção.

Contudo os erros devem ser avaliados obedecendo e respeitando determinadas variáveis tais como:

- a idade do aluno;
- o estado psicológico;
- a metodologia de ensino;
- a motivação e o interesse.

Os dados obtidos através da análise de erros revelam uma divisão quantitativa de dificuldades. Nestes casos há uma grande preocupação na descrição dos traços gerais dos erros linguísticos produzidos pelos alunos, ampliando as suas causas que antes eram restritas a interferências da língua materna.

Como refere Selinker⁹⁴ os erros devem ser vistos como *part of the circular progression in learning process*. Esta posição não é diferente da posição de outros investigadores, que vêem os erros como uma estratégia de aprendizagem, na qual o professor pode ter uma função preponderante. A análise de erros, para além de listar e classificar os mais frequentes feitos pelos aprendentes de língua segunda, descreve e explica a natureza e as suas causas.

Corder⁹⁵ apresenta três etapas no que concerne à análise de erros: o reconhecimento, a descrição e a interpretação. Por sua vez Franco⁹⁶ distingue a

⁹⁴ L. Selinker (1992). *Rediscovering Interlanguage*. *Applied Linguistics and Language Study*, p. 119.

⁹⁵ Pit S. Corder (1980). *The Significance of Learners Errors*. *Error Analyses Perspectives on Second Language Acquisition*, pp.19-23.

⁹⁶ A. C. Franco (1986). *Uma Análise de Erros no Âmbito do Português – Alemão*.

descrição, a avaliação e a terapia de erros, referindo que *a sua análise tem em vista objetivos teóricos dos quais destaca o interesse em atingir, pela via da análise dos enunciados com erros produzidos por aprendentes de língua segunda, um conhecimento mais seguro do seu processo de aprendizagem.*

Assim, para Selinker, a hipótese de interlíngua passou a fazer sentido, porque considera que existe um sistema linguístico intermédio formado pelo aprendiz durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua segunda e que os erros sistemáticos são atribuídos à presença da interlíngua, caracterizada pelo processo de fossilização⁹⁷ que cria impedimentos para o domínio total do aluno em língua segunda. A forma de se eliminar essa fossilização é valorizar a aprendizagem da língua, porque quanto mais dedicação houver na aprendizagem da língua menos hipóteses existem na formação dessas estruturas.

As interlínguas são, assim, vistas como resultado de várias estratégias de aquisição ou como etapas pelas quais os aprendentes da língua segunda passam até adquirirem uma competência comunicativa que os identifique com os falantes nativos da língua-alvo. Neste sentido, seguindo, o pensamento de Selinker⁹⁸ considera-se a existência de cinco processos de aprendizagem da língua-alvo:

- interferência da língua materna;
- hipergeneralização das regras da língua segunda;
- erros imputáveis ao ensino;
- estratégias de aprendizagem da língua segunda;
- estratégias de comunicação na língua segunda.

Estes processos, segundo aquele autor, não só contribuem para a formação da interlíngua no aprendente, como também eles sofrem algumas transformações a nível da Sintaxe, da Fonologia e da Fonética.

Acreditamos que numa primeira fase de aprendizagem da língua-alvo, os aprendentes, de modo consciente ou inconsciente generalizam ou simplificam regras e

⁹⁷ Fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua em aquisição, de difícil eliminação. É considerada uma característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contacto com falantes nativos.

⁹⁸ L. Selinker, *op. cit.*, pp.209 – 213.

estruturas da sua língua materna, indo ao encontro da língua de aquisição. Isto, sobretudo quando as estruturas são diferentes, como é o caso das línguas bantu.

É sabido que os erros reflectem, na maioria dos casos, etapas normais na construção do conhecimento, onde o professor deverá promover a consciencialização dos erros por parte do aluno para tornar possível a sua autocorreção. Esta reflexão é visível em Richards ⁹⁹ quando afirma que

através dos erros dos alunos os professores podem reflectir sobre a sua prática na sala de aula, podendo essa reflexão ajudá-los a reestruturarem esse mesmo ensino, mostrando quais os itens que precisam ser de novo ensinados de modo a melhorarem a aprendizagem.

Inferimos assim, a ideia de que os erros deixam de ser um fim e passam a ser encarados como um meio para melhorar substancialmente a aprendizagem, havendo necessidade de um trabalho activo e contínuo.

O erro transformou-se progressivamente num objecto de interesse e de análise, quer para o professor, quer para o especialista de didáctica, quer para o linguista. Os exercícios específicos elaborados a partir de levantamentos de erros das produções na aula constituem um trabalho essencial, porque obriga a explicitar o porquê do erro, ajuda a desfazer equívocos, permite rever de modo racional o que efectivamente se sabe e obriga ao alargamento de conhecimentos. Assim, a análise do erro ganha um lugar de primeira importância nas escolhas das acções pedagógicas, na estruturação dos exercícios e na progressão da aprendizagem.

Numa perspectiva construtivista alguns erros podem constituir pré-requisitos para a obtenção de respostas correctas, por isso, o professor deve olhá-los e interpretá-los de forma a programar uma intervenção didáctica eficaz. Se a aprendizagem construtivista impõe a ideia de que é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento, quanto menor for a transmissão das informações por parte do professor mais abertura este terá para intervir, colocar dúvidas e por fim, ultrapassar as dificuldades.

Com base nestes pressupostos é de extrema importância que a exposição à língua seja intensa, que o modelo pedagógico seja apropriado e que se criem interacções

⁹⁹ J. Richards (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, p. 43.

que desenvolvam competências para a aprendizagem. Quanto maior for o grau de qualidade e de autenticidade do *input* recebido, menor será a interferência e a possibilidade de formação de interlíngua.

Como nos refere Frias¹⁰⁰ *a aprendizagem da língua segunda consiste numa reeducação: é preciso construir um conjunto de novos hábitos verbais e suprimir as interferências entre este conjunto e o dos hábitos adquiridos em língua materna.* A aprendizagem de uma língua segunda tem finalidades explícitas, como são definidas por White¹⁰¹

os aprendizes de língua segunda enfrentam uma tarefa paralela à dos aprendizes de língua materna, que consiste no facto de eles terem de chegar a um sistema linguístico que dê conta do *input* da língua segunda e que permita ao aprendiz entender e falar a língua segunda.

O mesmo autor refere ainda o ponto de chegada ou o produto final da aquisição da língua segunda não é a língua-alvo, como na aquisição da língua materna, mas sim uma construção realizada pelo aluno que lhe permita efectuar os procedimentos necessários em todo o processo de aquisição.

A divisão didáctica, que o autor em referência nos sugere, sobre o desenvolvimento de uma interlíngua como sistema linguístico criado para dar conta dos dados do *input* da língua segunda, contempla três momentos essenciais:

- o estágio inicial – corresponde ao momento em que a interlíngua se forma nos primeiros contactos com o *input* da nova língua;
- o estágio de desenvolvimento – corresponde à exposição contínua e progressiva de dados do *input*, levando a momentos cruciais de mudança das estruturas da interlíngua;
- o estágio estável – momento no qual se considera que a interlíngua atinge um grau de consolidação, pelo que a influência do *input* já não provoca mudanças significativas no sistema.

Ainda de acordo com White a exposição contínua a dados do *input* leva a momentos cruciais de mudança das estruturas da interlíngua, porque o seu sistema de regras e procedimentos os dados do *input* não são conscientes.

¹⁰⁰ Maria José Frias, *op. cit.*, p.92.

¹⁰¹ L. White (2003). *Universal grammar and second language acquisition*, p.15.

Esse desencontro entre regras da interlíngua e dados do *input*, sempre que acontecem, promove sucessivas reorganizações no sistema da interlíngua afectando os seus parâmetros. Estas reorganizações do sistema da interlíngua vão progressivamente modificando os parâmetros da interlíngua a fim de que esta possa processar de maneira adequada os dados da língua segunda.

A possibilidade de os alunos acederem à Gramática Universal e o facto da interlíngua se poder reorganizar como sistema, por meio da fixação de parâmetros que possam dar conta do *input*, contribuiu para que o processo de desenvolvimento da interlíngua se estabilize.

Como as línguas sofrem influências mútuas no seu aspecto fonético, lexical, fonológico e morfo-sintáctico, principalmente quando há convivência com sistemas linguísticos diferentes, como é o caso angolano, o falante acaba por transportar involuntariamente traços da estrutura linguística materna para a língua portuguesa. A coabitação entre ambas torna as interferências inevitáveis.

O desconhecimento destas situações por parte dos professores angolanos leva a considerar uma interferência como um erro e não como um desvio à norma. Tendo em conta que uma parte da população escolar tem uma das línguas nacionais como língua materna, esta é uma situação preocupante e que importa rapidamente corrigir.

Contudo a língua portuguesa em Angola não deixa de estar centralizada no quadro geral de contactos em que aparece inserida. Ela contextualiza-se mediante a incorporação na sua estrutura de marcas e traços linguísticos característicos das línguas bantu. Para além das interferências de natureza fonológica, dos traços fonéticos, do ritmo e da entoação, merecem particular atenção as interferências de natureza gramatical e lexical.

As interferências de ordem lexical constituem o tipo de contágio que menos afecta a estrutura interna e a identidade de uma língua, podendo até enriquecê-la. No entanto há interferências de ordem lexical que podem atribuir um sentido diferente, ou mesmo novo, a determinadas palavras. Como o mesmo termo pode possuir significados diferentes em línguas diferentes,¹⁰² em determinadas situações de aprendizagem da língua de aquisição pode admitir-se a hipótese de algumas ocorrências resultarem de

¹⁰² Recordamos o que foi referido anteriormente sobre os diferentes significados da palavra *maka*.

falsas compreensões. Quando estas ocorrências surgem o professor deve reflectir sobre a importância do ensino do vocabulário de língua portuguesa.

As interferências de natureza gramatical são aquelas que provocam por vezes profundas rupturas na estrutura interna do sistema linguístico. Estas, apesar de ocorrerem com alguma frequência, poucas vezes são consideradas pelos professores de língua portuguesa como desvios à norma do português padrão. A falta de concordância frásica, resultante ou não de interferências de língua materna é, sem dúvida uma das situações em que o professor deve intervir, uma vez que conduz à produção de erros sistemáticos.

Sabemos que a adaptação dos alunos a um novo contexto linguístico se processa através da utilização de estratégias cognitivas e comunicativas eficientes e eficazes. Por isso, ao longo do processo de ensino/aprendizagem o professor deve desenvolver estratégias que levem os alunos a consciencializar-se das diferenças linguísticas entre a língua materna e a língua segunda, para que os mesmos sejam capazes de fazer uso dessa consciencialização metalinguística de forma controlada e ajustada à estrutura da língua-alvo.

Na verdade, uma grande parte dos professores que terminam a sua formação inicial acomodam-se e não se dedicam a alargar os conhecimentos científicos e pedagógicos. As instituições a quem compete a tarefa de acompanhar o desempenho dos professores, nem sempre promovem espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas. No sentido de se compreender melhor a situação da formação de professores no contexto angolano, iremos no próximo ponto debruçar-nos sobre a sua análise.

II. 5. A formação de professores no contexto angolano

Melhorar a qualidade e eficácia da formação dos professores tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos. As políticas educativas seguidas pelos países da União Europeia têm considerado a formação dos professores bastante importante, porque considera ser necessário e urgente formar professores que possam responder às mudanças sociais e culturais da escola actual, à evolução do conhecimento científico nas várias áreas do saber e à evolução do mundo numa sociedade dominada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Numa óptica de responsabilidade individual e institucional é fundamental que os organismos responsáveis pela formação de professores planifiquem o seu trabalho tendo em conta tanto os conteúdos científicos como os didáctico-pedagógicos. Estas duas vertentes, que constituem a essência da actividade docente, são imprescindíveis para que os profissionais, em confronto com novas situações, sejam capazes não só de mobilizar os conhecimentos, os meios e as estratégias que já possui como, sobretudo, sejam capazes de avaliar a necessidade de novos recursos conceptuais e instrumentais para que a aprendizagem dos alunos seja profícua. Como referem Caetano e Vala¹⁰³

(...) com processos de formação bem direccionados, não só o sistema pode mais rapidamente conseguir a contribuição que espera dos seus membros, aumentando portanto a sua eficácia, como os próprios membros podem mais facilmente, ajustar o seu comportamento e satisfazer ou redefinir as suas expectativas e estratégias de acção.

No contexto angolano a formação inicial de professores, particularmente a que é ministrada pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação, constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade da educação. O Subsistema de Formação de Professores estrutura a formação inicial em dois níveis. O Médio Normal, com a duração de quatro anos e o Superior Pedagógico com a duração de seis anos.

O referido subsistema contempla ainda acções destinadas a docentes em exercício designada como formação permanente, ou seja, a agregação pedagógica destinada a docentes sem habilitação própria e acções de aperfeiçoamento.

O Ministro da Educação, António Burity da Silva, em 2009 apresentou em Genebra, na 47ª Conferência Internacional da Educação as linhas gerais da reforma educativa descrevendo-a como uma medida que o Governo pretende implementar com decisão, mas com alguma prudência. O objectivo da reforma é o de alcançar no mais curto espaço de tempo a expansão da educação, levando-a a todos os jovens e melhorar a qualidade do ensino.

A reforma educativa angolana abrange todas as instituições e todos os níveis de ensino, do primário ao superior, e será implementada até 2012, seguindo quatro fases. As duas primeiras, de experimentação, avaliação e correcção, já se iniciaram em 2004, a terceira, que visa a generalização, começou a ser aplicada em 2006, enquanto que a

¹⁰³ Caetano e Vala (1994). *A Formação de Professores*, p.54.

quarta e última, de avaliação global, terá início em 2012.

Burity da Silva afirmou, também, que o novo sistema de educação coabitará com o sistema antigo. Assim, a Reforma Educativa em Angola pode ser caracterizada por diferentes etapas:

- a de diagnóstico do antigo sistema de educação, que foi realizada de Março a Junho de 1986, e que veio a ser enriquecida por uma ampla recolha de opiniões e de debates sobre o anteprojecto da Lei Geral da Escolaridade. Foi promovida e coordenada em todas as províncias do país pela Comissão Nacional e integrou vários membros do actual Governo. Devido às mudanças operadas na política angolana a partir de 1990 o anteprojecto evoluiu para a actual Lei de Bases do Sistema de Educação. Em 1993 esta mesma Lei foi actualizada de acordo com pareceres recolhidos junto de diferentes sectores sociais.

Neste sentido e de acordo com o cronograma da Reforma Educativa abaixo apresentado a etapa de implementação incluiu cinco fases que coexistiram no tempo e no espaço tal como se apresentam:

- primeira fase – Preparação (2002-2004);
- segunda fase – Experimentação (2004-2010);
- terceira fase – Avaliação e Correção (2005 - 2010);
- quarta fase – Generalização (2006-2011);
- quinta fase – Avaliação global (a partir de 2012).

A *1ª fase* corresponde à etapa de implementação do novo sistema de educação, que consiste na preparação das condições julgadas imprescindíveis para assegurar um funcionamento normal. As principais actividades desta fase são a adequação do sistema de administração e gestão central e local e das instituições de ensino; a elaboração de novos currículos, bem como a sua reprodução e distribuição; a atribuição às instituições de meios de ensino e equipamentos; e, ainda, a reabilitação e construção de infra – estruturas escolares.

A *2ª fase* consiste essencialmente na aplicação experimental dos novos currículos. Nesta fase serão abrangidas apenas algumas instituições escolares em cada uma das 18 províncias do país. Cada uma com a possibilidade de desenvolver experiências e competências próprias e com o objectivo de criar locais de apoio à

implementação do novo sistema de educação.

A 3ª fase consiste na avaliação e correcção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação. Este trabalho centra-se fundamentalmente na adequação dos currículos.

A 4ª fase consiste essencialmente na generalização da aplicação dos novos currículos em todo o território nacional.

Na 5ª fase será realizada uma avaliação global do sistema de educação, tendo em conta os currículos, os processos de ensino e de aprendizagem, os recursos materiais e a opinião do corpo docente, dos alunos e da administração e gestão escolar.

A reforma do sistema educativo inclui também a preparação de professores no grau de mestre, iniciada em 2002/2003, nas áreas do Ensino das Ciências, da Teoria e Desenvolvimento Curricular, da Matemática, da História de Angola, da História de África e da Didáctica. Os cursos que decorrem nas províncias de Luanda, Huíla e Benguela têm como objectivo preparar os professores com as competências necessárias para responder aos problemas educativos angolanos e para acompanhar as exigências de novas disciplinas que vão surgindo em todos os níveis de ensino.

Como se infere, a formação de professores passou também a ser uma das preocupações dos responsáveis angolanos contemplada na nova Lei de Bases do Sistema Educativo.¹⁰⁴ É considerada como um referencial fundamental para o sector da educação e tem como objectivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico étnico cultural da República de Angola.

Contudo, a realidade ainda não revela grandes alterações quer na formação inicial quer na formação em exercício, uma vez que a falta de professores com sólidos conhecimentos e o baixo nível de formação dos que se encontram no terreno não permitem atingir os objectivos que o Ministério de Educação da República de Angola delineou na nova reforma educativa.

Sem considerarmos os aspectos relacionados com os processos de ordem económica e social, que perturbam profundamente a condição e a actuação do professor,

¹⁰⁴ Diário da República, 1ª série nº 65 – Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001.

existem problemas ligados à sua preparação científica e pedagógica que comprometem o actual modelo de formação, tornando-o improfícuo, como nos foi transmitido na entrevista realizada a uma responsável provincial (P1)¹⁰⁵:

é preciso professores bem formados, para poder permitir uma aprendizagem de qualidade, o que cria um vazio e esse vazio fica difícil de ultrapassar, porque se o alicerce não for bem sedimentado de facto pode não resultar. Temos falta de professores e outros que estão no terreno há bastante tempo, devido à guerra têm conhecimentos ultrapassados. Temos outros professores a leccionar apenas com a 6ª classe e por isso, precisam de elevar o seu nível pedagógico para poderem trabalhar com as crianças. Estamos agora a dar os primeiros passos, na formação de professores em exercício. Neste momento estamos a organizar a formação de formadores, de inspectores e supervisores. Serão uma média de cinquenta em cada província. Esses formadores irão ter uma formação profunda, de noventa dias e serão eles os multiplicadores dos diferentes professores que se encontram no terreno.¹⁰⁶

Há sem dúvida a intenção do Governo de superar as inúmeras dificuldades na área da formação de professores no entanto, a investigação por nós efectuada nas escolas de formação de professores na província do Huambo, mostrou-nos que há ainda um grande caminho a percorrer. As fragilidades que encontramos no sistema situam-se a vários níveis:

- planos de estudos inadequados à realidade angolana, sem qualquer referência à língua nacional;
- a disciplina de língua portuguesa com poucas horas e conteúdos muito elementares;
- falta de aprofundamento científico ao nível da Didáctica da língua segunda;
- falta de materiais didáctico-pedagógicos para os professores poderem explorar;
- a disciplina de metodologia para o ensino da língua portuguesa segue um modelo de língua materna e tem uma carga horária bastante reduzida;
- falta de bibliotecas que sirvam de suporte à formação facilitando o desenvolvimento pessoal dos professores através da leitura e da pesquisa;
- salas de aulas muito impessoais e desapetrechadas de qualquer suporte audiovisual de apoio ao professor.

¹⁰⁵ Todos os nossos informantes se encontram devidamente identificados. Assumimos nesta tese siglas para os referir, no sentido de preservar o seu anonimato.

¹⁰⁶ Entrevista realizada aquando da nossa deslocação ao Huambo, para o estudo qualitativo deste doutoramento.

A formação inicial de professores, que se considera de extrema importância para a entrada na profissão, tem sido encarada como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição e para a transmissão de informação numa simples cadeia de repetição e reprodução. É de salientar que não existe muita sensibilidade para a importância da investigação e da construção do saber. Tudo quanto é transmitido é-o como saber feito.

O licenciado, durante a sua formação, recebe apenas alguns elementos teóricos e práticos. Isto, aliado ao reduzido número de horas de estágio faz com que a sua prática seja insignificante. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do professor, actividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão.

A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo. A curta duração dos semestres não permite mais do que um simples aflorar de temas fundamentais da filosofia, da história, da sociologia e da antropologia da educação.

Outro aspecto importante prende-se com a distância temporal entre a leccionação teórica das disciplinas científicas, feita ao longo do curso e as práticas pedagógicas, concentradas apenas no final. Isto em nada contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Há também que ter em conta as dificuldades de afirmação profissional e, mesmo, de habilitações adequadas dos formadores dos Institutos Superiores de Ciências da Educação e Desenvolvimento de Angola – ISCED, que têm como objecto a formação inicial de professores para todos os níveis do sistema de educação no país. Verifica-se, na maior parte das vezes, serem recrutados pelo simples facto de possuírem uma licenciatura sem que na sua vida profissional alguma vez tivessem tido qualquer ligação ao ensino. Muitos antes de ali chegarem fizeram carreiras administrativas. Isto naturalmente acarreta todo o tipo de limitações e de constrangimentos.

A reduzida dimensão do estágio constitui outro problema, no currículo da formação inicial de professores, uma vez que as práticas pedagógicas são escassas e irregulares. Em regra os futuros professores terminam a licenciatura dando quatro aulas

o que, manifestamente, não é suficiente para serem adquiridas as destrezas necessárias ao exercício da profissão. Por isso enfrentam grandes dificuldades, quando já colocados nas escolas, precisam de mudar do papel de aluno para o papel de professor.

Uma outra lacuna no currículo dos cursos dos Institutos Superiores de Ciências da Educação é a falta de preparação para o docente intervir no meio. O curso não lhes proporciona espaços para conhecer, com o devido rigor e profundidade as condições históricas, culturais, sociais e económicas dos contextos onde potencialmente poderá vir a leccionar. Importa que, no mínimo, conheça as diferenças existentes entre o meio rural e o meio urbano. Só assim poderá contextualizar a sua prática e evitar uma docência rotineira assente em pressupostos meramente técnicos e mecânicos.

Os cursos pós-laborais que estão a ser desenvolvidos deveriam privilegiar alguns recursos humanos existentes com competência científica – em área disciplinar específica e pedagógica que garantam uma efectiva articulação entre estas duas componentes essenciais da formação, o que actualmente não está a acontecer. A falta de um critério rigoroso na selecção dos formadores acaba, naturalmente, por conduzir a resultados insatisfatórios.

Assim, para que os professores possam sair com perfil adequado às funções que irão desempenhar, é necessário que a organização e o funcionamento da formação inicial sejam repensados em profundidade.

A complexidade linguística de Angola requer professores com competências nas várias áreas do saber, porque a qualidade do professor é uma das dimensões – chave na promoção da qualidade do ensino.

Concordamos com Day¹⁰⁷ ao referir que o *desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores*. De facto não poderá haver uma efectiva reforma educativa sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino, pelo que é urgente que se criem condições propícias à inversão da situação em que se encontra a formação inicial dos professores angolanos.

Sabemos que o sistema educativo angolano ainda tem professores a leccionar com a 6ª classe, principalmente nos meios rurais, e como a formação em exercício não

¹⁰⁷ Christopher Day (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*, p. 17.

cobre todo o sistema não existe, de momento, formação estruturada para que esses professores possam elevar o seu nível académico.

Com a implementação da nova reforma emergiu uma nova e preocupante situação: com a introdução da monodocência até à 6ª classe, todos os professores, independentemente da sua habilitação científica específica terão de leccionar a disciplina de Língua Portuguesa sem que para isso possuam a necessária formação. Na entrevista efectuada à nossa informante (Pr1)¹⁰⁸ ficam bem expressas essas preocupações

os professores que não têm formação para ensinar a língua portuguesa mostram inúmeras dificuldades e por isso não conseguem ensinar bem os alunos. Precisam de outros professores para planificarem as aulas, aprenderem a dar os conteúdos e tirarem dúvidas, o que se torna muito difícil para nós, para eles e para os alunos.

Como podemos verificar na transcrição, a situação de monodocência na 5ª e 6ª classe preocupa os docentes que põem em causa a implementação da reforma sem que, previamente seja feita a sua formação. Neste caso concreto a uma docente de Biologia, falta a preparação para intervir de forma generalista.

As dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem do português agravam-se quando o professor de uma outra área disciplinar não domina a Didáctica da Língua Portuguesa.

Os planos e os programas académicos da formação de professores devem fomentar as competências e as capacidades intelectuais que hoje são imprescindíveis face ao desenvolvimento científico e tecnológico. Os docentes cada vez mais se devem tornar reflexivos, críticos e investigadores. É pois necessário que saibam:

- eleger comportamentos adequados a cada situação a partir da articulação entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar;
- intervir na aula com eficácia nas suas interacções de comunicação;
- estabelecer relações sócio-afectivas que permitam um clima de aula favorável à aprendizagem;
- praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação.

¹⁰⁸ Informante a leccionar a 6ª classe em monodocência numa escola rural da província do Huambo.

No trabalho pedagógico devem valorizar:

- o currículo, os conteúdos de ensino, os métodos e os perfis dos professores;
- a tomada de decisões fundamentadas;
- o trabalho em equipa;
- as atitudes reflexivas;
- a investigação na sala de aula;
- as estratégias de intervenção que mantenham uma visão crítica e, conseqüentemente, construtiva da sociedade e do currículo;
- a planificação do currículo tendo em conta as características dos alunos e as suas condições sócio-culturais.

É urgente que as escolas de formação de professores de Angola encontrem 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. Tal implica o recurso a novas práticas e estratégias pedagógicas, estreitamente relacionadas com as metodologias científicas e pedagógicas actuais que dotem o futuro professor com os requisitos necessários ao exercício da profissão que vão desde o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Assim, 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. As escolas de formação de professores devem ainda ser equipadas com recursos materiais e pedagógicos, para que os futuros professores os conheçam e aprendam a usá-los na docência.

É urgente que a formação contínua dos professores angolanos seja implementada, para que possam actualizar conhecimentos, conhecer novas práticas de ensino/aprendizagem e para que com ela, possam vir a progredir na carreira. Para além dos aspectos relevantes acabados de mencionar, a formação contínua pode ainda desempenhar a importante tarefa de estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Na verdade, a formação contínua poderá ter incidências muito significativas na vida das

escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente.

Actualmente esta modalidade de formação não é praticada em Angola. Vigora apenas a formação em exercício, destinada praticamente só aos professores que estão a leccionar sem habilitação própria para a docência. Realiza-se na modalidade de seminários durante as pausas pedagógicas. Contudo ainda não abrange todos os docentes que se encontram naquela situação.

Por tudo isto consideramos que, em Angola, o esforço que tem vindo a ser desenvolvido na formação de professores ainda não é suficiente. Importa reforçá-lo, dando, mais recursos financeiros às escolas de formação de docentes de modo a que estas possam desenvolver mais e melhor trabalho. A qualidade de ensino no país depende não só do trabalho das instituições de ensino mas, também, do papel comunitário desempenhado pelos professores e formadores, particularmente pelo seu empenho nas acções de desenvolvimento social, especialmente relevantes no meio rural.

Como já se referiu é necessário preparar os docentes para que possam actuar em contextos diferenciados para aí, de acordo com as dificuldades encontradas, saberem escolher as metodologias de ensino e as estratégias de aprendizagem mais adequadas. No ponto seguinte debruçamo-nos sobre metodologias para o ensino da língua segunda e sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

II. 6. Metodologia para o ensino da língua segunda

Ensino e aprendizagem são processos complementares, mediados pelo uso da linguagem, numa permanente relação e interacção entre quem ensina e quem aprende. No entanto, essa relação não deve ocorrer de maneira incidental, como refere Mentis¹⁰⁹ *é preciso que ela seja instrumentalizada para que todas as experiências vividas sirvam para o enriquecimento cognitivo e, conseqüentemente, ampliem a capacidade de aprendizagem do sujeito.*

Como já referido o processo de aprender é bastante complexo, envolve vários factores: cognitivos, afectivos, sociais, económicas e até políticos. Por outro lado,

¹⁰⁹ Mandia Mentis (2002). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*, p. 212.

ensinar envolve também variáveis, podendo assumir-se como algo estático, tradicional, monológico ou, por outro lado, aberto a experiências dialógicas, nas quais as questões da comunicação são consideradas como essenciais.

Os métodos de ensino/aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor possa reflectir sobre os processos em que está envolvido, possibilitando-lhe construir, em bases científicas, uma visão sobre a sua prática pedagógica. Poderá identificar-se mais com um método do que com outro, acabando por optar por um discurso mais tradicional ou, por um mais aberto às mudanças e às interacções. No entanto o importante é estar disposto a uma reflexão sobre a complexidade da sala de aula. No caso que aqui nos interessa na sala de aula de língua segunda. Por sua vez o aluno também é influenciado por pressupostos do que é ensinar/aprender, o que também interfere no seu processo de ensino/aprendizagem, levando-o a identificar-se melhor com um ou outro método de aprendizagem.

Para Richards e Rodgers¹¹⁰ a aplicação correcta de um método de ensino passa pelas seguintes fases: *abordagem, desenho e procedimentos*. Segundo os mesmos autores a abordagem tem a ver com os pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem que servem como ponto de partida para estabelecer práticas e princípios, considerando que a natureza da linguagem pode ser vista de forma estrutural, funcional e interaccional.

A língua é um sistema de elementos relacionados para descodificar sentido. O domínio destes elementos do sistema linguístico são o foco principal, porque há um sistema de regras que o falante deve aprender.

Na visão funcional, a linguagem serve para expressar sentido, a semântica é enfatizada diferentemente da visão anterior, havendo uma grande preocupação com a fonologia e a morfologia. O conteúdo dos programas de ensino tem como base funções e noções da linguagem e a noção de contexto é extremamente importante.

Na visão interaccional, a língua serve como veículo para a realização das relações pessoais e sociais, focalizando-se na interacção e dando importância ao seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano. Ao centrar a metodologia na interacção como forma de construção de conhecimento, devem-se desenvolver

¹¹⁰ Richards & Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching*, pp.70ss.

estratégias que possibilitem a interacção entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didáctico.

Na fase do desenho do método podemos considerar o seguinte: objectivos do método, critério de selecção, organização do conteúdo linguístico, actividades a serem desenvolvidas, o papel dos alunos e professores e a função dos materiais.

Ao nível dos procedimentos é frequente surgirem dificuldades na implementação do programa em sala de aula porque, na maioria das vezes, apesar de existir um bom desenho há falha nos procedimentos uma vez que o professor não adapta a sua acção pedagógica ao que o método propõe.

A preocupação com as metodologias utilizadas em sala de aula para o ensino das línguas tem consistido na procura do melhor método ou de uma abordagem mais adequada. Estas preocupações metodológicas encontram-se ligadas a processos históricos e sociais que se vão reflectindo no ensino, as quais se baseiam em determinada visão de língua, de linguagem, de ensino/aprendizagem, de técnica e de materiais.

Das muitas abordagens e métodos que têm sido desenvolvidos e utilizados, alguns têm merecido maior destaque que outros. Por isso, cada método e abordagem deve estar adequado às necessidades de cada professor, sendo que este se deve preocupar com os alunos e com o que ensina, o que por vezes ainda não acontece. Como nem todos os alunos aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo, nem da mesma maneira o professor deve saber encontrar as motivações capazes de os mobilizar e de os estimular. Deve fazê-lo através de atitudes e actividades pedagógicas apropriadas, partindo dos seus interesses mais imediatos e conduzindo-os a outras mais elaboradas, mas de acordo com as suas necessidades reais.

Contudo, para que se desenvolva a aprendizagem de uma língua, quer seja língua estrangeira ou língua segunda, é necessário que os vários elementos já referidos neste trabalho se conjuguem, havendo no entanto, um factor que em nosso entender é imprescindível: o estar motivado para aprender. A motivação constitui a melhor forma de aprendizagem independentemente da metodologia ou da abordagem utilizada. Contudo, para manter viva a motivação pela língua em estudo, o aluno precisa de estar envolvido no processo e de ser capaz de assumir responsabilidade na sua aprendizagem.

O professor deve ter em atenção este factor e adoptar práticas didácticas que despertem nos alunos o gosto e a vontade de aprender uma nova língua.

Sabemos que o ensino se centra na capacidade que o professor tem ou não de pôr em prática estratégias que possam provocar mudanças de comportamentos e de atitudes valorizando os aspectos mais positivos e os progressos que os alunos vão apresentando. Dizer a um aluno falas mal, por ter um código linguístico diferente do código escolar, é condená-lo ao silêncio e desmotivá-lo para as aprendizagens da língua em aquisição.

As metodologias interactivas em que nos revemos exigem que a participação do aluno se torne mais activa, proporcionando-lhe, por exemplo, a realização de trabalhos de grupo, pelas interacções com os seus pares, trabalho em díade, fomentando o espírito de entreajuda, trabalho de projecto pela construção conjunta do saber. Este tipo de actividades ao mesmo tempo que promove uma interacção motivante facilita o desenvolvimento da comunicação.

Uma vez que o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita o conhecimento das duas é indispensável para a compreensão e o domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar, torna-se, por isso, fundamental melhorar a comunicação.

É importante que os alunos aprendam o valor de saber ouvir e de saber expressar-se adequadamente ao contexto e aos objectivos pretendidos. Para que isso aconteça o professor deve ter consciência do papel que desempenha como modelo de eficácia na interacção comunicativa. Em consequência do exposto apresentamos algumas sugestões que podem contribuir para melhorar o desempenho do docente no âmbito da comunicação:

- variar as actividades, uma vez que a capacidade de atenção do aluno é limitada;
- ser um ouvinte atento ao que o aluno lhe diz;
- questionar o motivo que leva os alunos a deixarem de lhe prestar atenção;
- utilizar processos variados para captar a atenção dos alunos em grupo e individualmente;
- promover a realização de jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que foi dito;
- implementar discussões colectivas em que os alunos aprendam a esperar pela

respectiva oportunidade de argumentar;

- criar o hábito de ler diariamente histórias ou notícias;
- fomentar a leitura em voz alta por parte dos alunos, em pequenos grupos ou em situações de díade com alunos de idades diferentes;
- convidar adultos da comunidade, para abordarem temas específicos, para lhes descreverem acontecimentos de interesse colectivo ou contarem histórias (no caso angolano poderão aproveitar a riqueza das tradições orais);
- estimular o gosto por ouvir poesia.

O desenvolvimento da oralidade reflecte-se no uso claro, estratégico, crítico e criativo da língua e implica o crescimento em termos do conteúdo linguístico vocabulário e estruturas gramaticais, repertório de estratégias de interacção e da flexibilização do uso em actividades e situações variadas. A este propósito Josenia Silva¹¹¹ refere que *é principalmente na discussão que o aluno gradualmente estruturará a melhoria do seu desempenho oral, no aparato cognitivo e sobretudo o seu pensamento.*

Assim, consideramos que o desenvolvimento do oral, quer na sua expressão quer na sua compreensão, deve merecer a maior atenção por parte dos professores, porque estas competências são vitais para o sucesso escolar e estão amplamente adequadas ao ensino da língua segunda.

Aplicar uma metodologia de língua segunda, por oposição à de língua materna, é essencialmente o assumir como objectivo pedagógico a transmissão de um segundo código linguístico a um falante, que do ponto de vista cognitivo já desenvolveu todo um instrumento de conceptualização numa outra língua. Para que o ensino da língua portuguesa como língua segunda seja eficaz, requer que o aluno tenha à sua disposição uma língua suficientemente instrumentalizada e estruturada que sirva de base à operacionalização cognitiva das aprendizagens. O número de alunos angolanos que não tem a língua portuguesa como língua materna ainda é significativo na província do Huambo, como nos referiu na entrevista o nosso informante (Pr2):¹¹²

¹¹¹ Josenia Silva Vieira (1994). *A aquisição da linguagem e o ensino da língua materna*, p.60.

¹¹² Informante a leccionar a disciplina de Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências de Educação e Desenvolvimento da Província do Huambo.

há apenas 40% de angolanos que têm realmente a língua portuguesa como língua materna, outros fazem dela uma certa mistura transportando para a língua portuguesa essas interferências, como: Eu vou ir em vez de Eu irei essas transportações afectam grandemente a língua portuguesa, quer na linguagem oral, quer na linguagem escrita.

Podemos, então, considerar que o sucesso na aprendizagem da língua portuguesa depende do modo como for tida em consideração a sua experiência linguística anterior e de como as línguas nacionais forem trabalhadas na sala de aula. O uso de metodologias interactivas favorece a interacção entre as duas línguas sem obliterar a língua e a cultura nacional. Como exemplo do uso das duas línguas referimos a experiência de uma docente da classe de iniciação que ao entrar na sala de aula faz primeiro a saudação em Umbundo para de seguida o fazer em Português. Justificava esta sua atitude como um acto afectivo – para que as crianças se sentissem no seu meio e, simultaneamente, de aprendizagem. Os alunos adquiriam o vocabulário, desenvolviam a oralidade e apercebiam-se das diferenças estruturais entre as duas línguas.

O uso da língua materna nos primeiros anos de escolaridade, por ser considerada a fase de alfabetização, seria extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, no desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho escolar e no fortalecimento de sentimentos de auto-estima e de auto-confiança.

Assim, o ensino da língua portuguesa em Angola, teria muito a ganhar se fosse praticado nos primeiros anos de escolaridade com base numa sistematização comparativa dos sistemas linguísticos, seria importante intensificar e melhorar a qualidade do ensino no nível da iniciação, com realce para os estudos sobre a utilização da língua materna na sua articulação com o ensino da língua portuguesa.

Considerando o valor das línguas maternas no ensino da língua portuguesa, o relacionamento entre ambas ajudaria os alunos a terem maior consciência das particularidades da língua materna em relação à língua segunda, permitindo-lhes compreender melhor algumas normas ou estruturas gramaticais da língua segunda. É evidente que a inserção e utilização das línguas maternas no ensino depende do desenvolvimento de trabalhos preliminares, nomeadamente estudo, descrição, elaboração de material didáctico-pedagógicos. Importa referir que as entrevistas realizadas aos professores, na província do Huambo,¹¹³ demonstraram a importância que

¹¹³ N= 10

os mesmos dão ao ensino da língua portuguesa com recurso à língua materna dos alunos, porque pedir a uma criança que aprenda determinados conceitos, símbolos ou sons sem ser a partir da língua que domina torna-se difícil, principalmente aos alunos que não dominam minimamente o português.

A partir da língua materna, o professor pode ensinar o aluno a dizer o mesmo em português e, posteriormente associar a resposta aos códigos correspondentes da leitura e da escrita. Este procedimento pedagógico pode ser a chave para o sucesso da aprendizagem da língua portuguesa. Segundo as novas correntes da pedagogia e da didáctica, o processo de ensino/aprendizagem deve desenvolver-se em direcção ao aluno, pois este constitui o centro de toda acção. Para ilustrar a situação descrita apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Vantagens dos dois sistemas linguísticos, L. M. (Umbundo) e L. P.

Vantagens do ensino da língua materna	Vantagens do ensino da língua portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilita a transmissão de conhecimentos. ▪ Facilita a articulação entre a educação familiar e a educação escolar. ▪ Incentiva o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorece a unidade nacional e integração social de todos os angolanos. ▪ Facilita o prosseguimento de estudos. ▪ Facilita o acesso ao conhecimento científico e técnico. ▪ Facilita a comunicação internacional.

Contudo, para que a situação apresentada seja desenvolvida é necessário que os docentes estejam devidamente preparados para aplicarem correctamente as metodologias referidas que dominem a língua nacional e a língua portuguesa e que se saibam adaptar aos contextos onde leccionam. Neste sentido, o professor de língua no Huambo deve:

- ter uma forte formação em língua e linguística Umbunda e em língua e linguística portuguesa, para poder guiar os alunos na identificação das especificidades de cada uma das línguas e na destrição das zonas de potencial interferência linguística;
- promover nos alunos a consciência metalinguística e desenvolver um trabalho permanente de controlo e de regulação do desempenho linguístico em cada uma das línguas;
- desenvolver materiais pedagógicos de suporte à compreensão de alguns conteúdos.

É importante dar uma particular atenção a estes aspectos na formação inicial e contínua dos docentes.

A investigação realizada na província do Huambo levou-nos a perceber que a maior parte dos professores não sabe explicar com clareza o que entende por língua segunda e qual o tipo de metodologia de ensino que lhe está subjacente. Obviamente perante este estado de coisas facilmente se compreende o elevado insucesso na aprendizagem do português.

Os manuais escolares¹¹⁴ que têm um papel fundamental no ensino angolano, por serem praticamente o único recurso dos professores e de alguns alunos, não promovem metodologias interactivas.¹¹⁵ Ao estarem orientados para a memorização - particularmente do alfabeto - deixam de ser motivadores para as crianças e, assim, ficam longe de atingir o seu objectivo de desenvolver as capacidades para a leitura e para a escrita. No entanto, nos manuais, o vocabulário e a dimensão das frases e dos pequenos textos seguem uma progressão correcta, pois permitem à criança um desenvolvimento progressivo. Não nos parece, contudo, que tivesse havido a preocupação de utilizar um discurso interessante, capaz de estimular a imaginação das crianças ou de as fazer relacionar as suas experiências com os acontecimentos que relatam, mas sim de reunir grafemas ou fonemas com vista a uma aprendizagem metódica de determinados sons. Pensamos que a compreensão do texto é subalternizada em relação à preocupação com o treino e com a memorização dos grafemas e dos fonemas.

Os professores com pouca formação têm nestes livros o seu trabalho devidamente organizado e sistematizado. Sem os saberes e as competências necessárias para se sentirem seguros a inovar seguem-nos passo a passo com a certeza de que assim não correm riscos científico-pedagógicos. Parece-nos que esta possibilidade foi considerada pelos seus autores.

Sendo a leitura a actividade que o manual mais propõe à criança na fase de alfabetização - o que é fundamental - julgamos também que o mesmo deveria inserir comparações, discriminações de diferenças, associações de estruturas, pesquisa de palavras e jogos.

¹¹⁴ Em Angola a distribuição de manuais escolares é da responsabilidade da Direcção Provincial de Educação, não chegando no entanto a todos os alunos.

¹¹⁵ Nos manuais da 1ª e 2ª classe não houve qualquer preocupação em estabelecer essas interações. O manual da 1ª classe utiliza o método analítico-sintético, enquanto o manual da 2ª classe apresenta poucas actividades que apelem à criatividade dos alunos.

A esta situação acresce a falta de condições nas escolas, que nada mais têm do que salas de aulas onde apenas existem o quadro e as carteiras e o elevado número de alunos por turma levam a que o professor siga metodologias tradicionais, assentes na exposição relegando os alunos para o papel de ouvintes, de espectadores e de executores.

Este tipo de trabalho contraria tudo aquilo que defendemos acerca das metodologias de ensino/aprendizagem da língua segunda. Como forma de se compreenderem os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, passamos no ponto seguinte a abordar o seu desenvolvimento.

II. 6. 1. A aprendizagem da leitura e da escrita

Durante muitos anos, o acto de ler foi entendido como uma operação essencialmente perceptiva. Pensava-se então que para se aprender a ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sonoras.

Consideravam-se ainda como pré-requisitos para a leitura, aptidões psicológicas gerais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal e a lateralidade, entre outras.

Estas concepções da aprendizagem da leitura influenciaram as práticas pedagógicas dos professores, dando origem às chamadas actividades propedêuticas que assentavam em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e ainda noutras, destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, de tempo, de ritmo, etc. Acreditava-se que as competências, desenvolvidas com estes exercícios, eram um suporte para o acto de ler.

A partir dos finais dos anos 60, inícios dos anos 70, alguns trabalhos vieram mostrar que a leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo mas sim um acto cognitivo. Vários autores, entre os quais Downing e Leong¹¹⁶ consideram que na aprendizagem de qualquer habilidade é necessário passar pelas seguintes fases:

- a fase cognitiva;
- a fase de domínio;

¹¹⁶ J. Downing & C.K. Leong (1972). *Psychology of Reading*.

- a fase de automatização.

A fase cognitiva é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, procurando o sujeito perceber os seus objectivos e os meios necessários para os atingir. A fase de domínio é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Na fase de automatização, devido ao treino adquirido nas fases anteriores, o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida.

No que se refere especificamente à aprendizagem da leitura, o mesmo autor propõe a chamada teoria da clareza cognitiva. Postula que a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema.

Assim, as dificuldades na aprendizagem da leitura são o resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais, quanto à natureza do sistema escrito e quanto aos objectivos da leitura. Podemos, então, dizer que as dificuldades nesta aprendizagem se situam na fase cognitiva e não na fase do domínio porque estão ligadas à aquisição da técnica da leitura.

Na fase cognitiva as crianças para aprenderem a ler têm de construir uma representação global dos objectivos e da natureza da leitura, descobrindo a sua funcionalidade e percebendo que a mesma é uma forma de comunicação. Só ao tomarem consciência da variabilidade dos objectivos da leitura, através de histórias, de contos, de cartazes, de notícias e da relação com as diferentes formas de ler – leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta e a leitura em diagonal constroem o seu projecto pessoal de leitor.

Quando as crianças entram para a 1ª classe e se inicia formalmente a aprendizagem da leitura, as práticas verdadeiras estão em, geral, ausentes. São iniciadas em práticas de decifração, normalmente através de manuais escolares cuja preocupação não é a de conterem textos interessantes e criativos, mas a de conduzirem a memorizações e combinações de sons programados por uma determinada ordem. Isso dá normalmente origem a textos sem qualquer sentido literário.

Do ponto de vista da teoria cognitiva, uma das medidas a tomar para prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura é a de introduzir na escola, na sala de aula,

práticas de leitura que levem à descoberta das suas várias funções e que possibilitem a sua apropriação por parte das crianças.

Para que compreendam a natureza do sistema escrito as crianças têm de começar por perceber quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Para tal têm de ser capazes de pensar sobre a linguagem. Produzir e perceber o discurso oral não significa que se tenha pensado sobre a linguagem. O seu uso é diferente da consciência reflexiva sobre ela.

Assim, para poderem aprender a ler é preciso que dominem as relações entre a fala e a escrita e percebam como se formam as palavras as sílabas e os fonemas. Isto exige um nível avançado de reflexão metalínguística. Numa fase inicial as crianças não separam a palavra que refere um objecto do objecto em si. A noção de palavra é fruto de uma psicogénese complexa que permite perceber a existência de um objecto e de um referente que o designa, sendo esse referente constituído por elementos menores como são as letras, as sílabas e os fonemas. Ao mesmo tempo a criança percebe que as palavras se agrupam com determinadas regras, formando unidades maiores que expressam ideias: as frases.

Quando se trata de operar ao nível do oral com sílabas e fonemas as dificuldades manifestadas pelas crianças no início de escolaridade são enormes. É por isso necessário que os professores utilizem algumas estratégias para colmatar essas dificuldades. A existência de jardim-de-infância público poderia ser um grande contributo porque é o período ideal para múltiplas aquisições. O desejo manifestado pelas crianças nesta fase para a leitura deve ser encorajado, orientando o seu interesse para o conteúdo de livros que elas possam manipular, porque ao estimular o desejo de aprender a ler estamos a preparar as crianças para compreenderem o que é a leitura e para que serve, antes de saberem ler. Este tipo de procedimentos por parte dos professores desenvolve nas crianças o domínio da dupla combinatória de palavras e de sons permitindo reconstruir mensagens de acordo com o seu ritmo e as suas possibilidades.

Aí a utilização simultânea e correcta do Português e do Umbundo desenvolveria um conjunto de aptidões que facilitariam o desenvolvimento da comunicação e a passagem ao ensino mais formal. Seria, então, importante que na classe de iniciação o professor angolano explorasse a leitura, aproveitando as produções literárias de contos

para crianças que Angola possuiu e que são de uma enorme riqueza, como ferramenta essencial ao desenvolvimento da oralidade, aos hábitos de leitura e à preparação para a escrita, uma vez, que a oralidade é considerada a verdadeira propedêutica para a escrita.¹¹⁷

Assim sendo, a criança ficará preparada para desenvolver um conjunto de actividades que lhe permitam compreender a linguagem oral e a linguagem escrita compreendendo que a escrita codifica uma mensagem. A metodologia seguida para o ensino da leitura é bastante importante, porque deve evitar desde o início a leitura mecânica das sílabas e das palavras e melhorar a compreensão, de modo a que a sua progressão se vá realizando ao mesmo ritmo do processo de leitura, passando da compreensão das palavras para a compreensão do conjunto, para a interpretação.

Contudo, para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja um verdadeiro sucesso, independentemente do método que o professor utiliza, a escola tem de criar um ambiente potenciador de interacções sociais. O simples facto de cada criança ter oportunidade de confrontar os seus pontos de vista com as outras, numa fase inicial de aprendizagem, pode levar ao esclarecimento de algumas confusões conceptuais relativas à natureza da linguagem escrita. Smolka¹¹⁸ defende *que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade e, que na génese da alfabetização está a procura de sentido*. Enquanto internaliza a dialogia falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo. Assim, o ensino processa-se num quadro funcional de comunicação através de processos discursivos dialogais.

Aprender significa, nesta perspectiva, fazer, usar, praticar com finalidade social e explícita e em interacção cooperada, uma vez que o alfabetizando, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita. Neste sentido podemos referir que o aluno saberá ler quando for capaz de adaptar a sua técnica de leitura (rapidez, concentração para compreender) às dificuldades de um novo texto.

¹¹⁷ Os professores utilizam ainda como propedêutica para a leitura e escrita apenas exercícios de grafismos.

¹¹⁸ A. Smolka (1993). *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*, p.18.

II. 6. 2. Métodos de aprendizagem da leitura e da escrita

Abordámos no ponto anterior questões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita; torna-se agora importante reflectirmos acerca das concepções da criança sobre a escrita. Julgamos ser útil que os professores conheçam as suas representações sobre as características do sistema escrito e das funções da leitura, com o objectivo de facilitar a sua evolução para formas de conceptualização e de representação mais avançada.

É sabido que a capacidade de ler se prepara ao longo da primeira infância. Por isso, quanto maior for o contacto das crianças com a escrita apelativa, maior será o seu interesse e desejo de ler e, conseqüentemente, de aprender. Uma das vantagens do contacto precoce com os diversos tipos de linguagem escrita é o facto de a criança ir formulando hipóteses e ir percebendo que cada tipo de suporte - rua, jornais, folhetos publicitários, correio, etc - corresponde a um tipo de conteúdo. É importante que a criança seja sensibilizada para todas as formas de escrita que a rodeiam.

Margarida Alves Martins¹¹⁹ estudou as reacções das crianças mais pequenas aos sinais gráficos e definiu etapas processuais para estas reacções

1ª etapa – A criança garatuja sem intenção de comunicar, através daquele traçado;

2ª etapa – A criança compreende que a escrita codifica uma mensagem, nesta altura ao garatujar já tem a intenção de comunicar, no entanto não analisam o oral, nem fazem qualquer espécie de correspondência;

3ª etapa – A criança utiliza uns sinais parecidos com letras ou mesmo letras para expressar algo, mas continua a não associar ao oral;

4ª etapa – A criança começa a perceber que a mensagem oral se divide em partes e que essas partes são codificáveis, geralmente atribui a cada sílaba, ou parte de palavra, um sinal que pode ou não ser letra;

5ª etapa – A criança passa a fonetizar a escrita. Distingue no som da palavra alguns elementos do oral que registam no escrito;

6ª etapa – A criança chega à compreensão do princípio alfabético do nosso código escrito e percebe que cada fonema corresponde um grafema mesmo que não saiba que esse grafema se desenha.

As diversas estratégias que a criança utiliza para descobrir que a linguagem escrita codifica a linguagem falada seguem como vimos uma certa progressão. Contudo, essa evolução não está relacionada com a idade. Ela depende, segundo Mazy Varaud¹²⁰

¹¹⁹ Margarida Alves Martins; M. C. Neves (2000). *Descobrendo a linguagem escrita*, pp. 29-31.

¹²⁰ Mazy Varaud (1993). “A leitura e seus problemas”, in *Saúde e Lar*, Setembro, p.18.

das capacidades individuais da criança e dos estímulos vindos dos adultos que a rodeiam.

No contexto angolano a maioria das crianças chega à escola e não percebe que o princípio da escrita é alfabético, porque não passou por todas as etapas descritas. Na sociedade onde vivem não só o escrito não lhes é acessível como há um desequilíbrio entre a oralidade e a escrita, que é provocada pela barreira da língua. Por isso é necessário que a escola desenvolva todas aquelas etapas de aprendizagem, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade através de actividades contextualizadas e interligadas a outras situações que se vão desenrolando na sala de aula.

A linguagem com significado não é independente do contexto, ela é sensível ao seu ambiente e é o contexto que permite a compreensão e a aprendizagem. Segundo Curto¹²¹ *trabalhar a linguagem escrita é trabalhar com textos completos e com significado*. Neste ponto de vista poderemos referir que este tipo de trabalho assume vantagens, pelo facto dos textos completos possuírem elementos que possibilitam o conhecimento e a reflexão sobre as características da linguagem escrita, sejam elas gramaticais, ortográficas, lexicais, sintácticas, estilísticas ou recursos literários. Assim, o professor deve apoiar as tentativas de escrita livre da criança e incentivá-la para a mesma, porque a interacção da leitura e da escrita é, actualmente, uma via promissora na investigação em Didáctica da Língua.

Para que a criança adquira competências na leitura e na escrita é essencial que o professor desenvolva esse trabalho desde a alfabetização e o vá consolidando ao longo do percurso de aprendizagem. Pensamos, por isso, oportuno abordar os métodos subjacentes à fase de alfabetização e literacia.

II. 6. 3. Considerações gerais sobre alfabetização e literacia

Alfabetização e literacia embora sejam considerados conceitos distintos, eles entrecruzam-se enquanto processos na medida em que a leitura do mundo precede a

¹²¹ Curto & M. Morillo, (s/d). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de três a ocho años*.

leitura da palavra, uma vez que aprender a ler e a escrever é também compreender o mundo no seu contexto, vinculando linguagem e realidade. A alfabetização constitui-se como o fundamento e instrumento da literacia, entendida como a capacidade de agir no mundo social, cultural e profissional. São assim, processos indissociáveis, porque a inserção do indivíduo no mundo da leitura e da escrita – alfabetização, permite-lhe a utilização das competências adquiridas para além do contexto escolar de aprendizagem, possibilitando assim a actualização permanente de um conjunto de capacidades, de forma a dar resposta às exigências da sociedade. Neste sentido Sim-Sim¹²² refere que *é a capacidade de usar todas as formas de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram*. Podemos então, dizer que a literacia não se confina ao saber ler e escrever, mas sim ao uso do conhecimento da leitura e da escrita para desenvolver determinada acção específica do quotidiano. No quadro da sociedade actual, dita «do conhecimento» o papel formativo da língua é o sustentáculo de um modo de ser e de agir perante si e perante os outros.

Por isso é imperioso que o processo de alfabetização seja desenvolvido através de estratégias de sustentação bem concertadas, num espaço e num ambiente onde o aluno descubra e exerça, a par do rigor, o poder, a responsabilidade e o prazer das palavras e desse modo cresça como ser cultural.

A fase de alfabetização tem vindo a adquirir um carácter antropológico que vai desde a exposição espontânea ao escrito nos primeiros anos, até à descoberta, pela vida fora, das possibilidades que a língua admite. Neste sentido, Pennac¹²³ refere que *a leitura é um acto de criação permanente*. Fica assim vazia de sentido a ideia de que a alfabetização se realiza apenas no 1º nível de ensino. Cabe à escola tornar as pessoas sensíveis à necessidade e ao prazer da linguagem escrita. Segundo Smith¹²⁴ *o interesse de ler com que as crianças chegam à escola é a nossa oportunidade, mas o interesse pela leitura com que elas deixam a escola é da nossa responsabilidade*.

Importa ainda descrevermos, embora resumidamente, a história da alfabetização por evidenciar que o ensino/aprendizagem de uma língua está intimamente ligado às

¹²² Inês Sim-Sim (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Portuguesa*, p.6.

¹²³ Daniel Pennac (1993). *Como um Romance*, p.24.

¹²⁴ F.Smith (1986). *Devenir Lecteur*, p.11.

tradições culturais.

A maneira de veicular a língua foi silábica. Os sumérios faziam listas de palavras e aprendiam-nas através dessas listas. Os gregos enfatizavam de tal forma o domínio do alfabeto - ensino do nome e a forma das letras, a ponto do processo se iniciar pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada grafema.

Na idade média não se ensinava a leitura e a escrita em simultâneo: primeiro havia uma iniciação religiosa feita em escolas conventuais, depois liam-se orações. À medida que se progredia na vida religiosa progredia-se também na cultura e no ensino. Isto é, primeiro aprendia-se a ler e só depois a escrever.

No séc. XVIII surgem as primeiras interrogações sobre os métodos de alfabetização e isto porque na vida social começa a haver abertura para tal. Fazem-se modificações polémicas, como por exemplo as leituras que até aqui eram feitas em voz alta, passam também a ser feitas silenciosamente, o que deu oportunidade à interpretação individual. Até ao Século XIX nos três primeiros anos aprendia-se a ler e nos três anos seguintes a escrever, era impensável fazê-lo em simultâneo. Depois da Revolução Francesa as pessoas ensinavam-se umas às outras.

Hoje, passados tantos anos, continuamos a pensar nos métodos de leitura e de escrita esquecendo que eles são simbioses de heranças culturais e que evoluem a par do conhecimento científico e de modelos sociais. Segundo Niza ¹²⁵

a alfabetização ganhou ao longo da história um valor de instrumento de emancipação intelectual e de promoção social que a torna condição de libertação. A tomada de consciência do poder desse instrumento, da génese da sua aprendizagem, bem como do valor cultural e espiritual da escrita deverão fazer parte do próprio processo de alfabetização como a sua mais forte componente educativa.

Sabemos que os professores se confrontam diariamente com esta problemática, procurando, cada vez mais, situações de aprendizagem que sejam o mais natural e menos violentas para a criança. A criança que aprende a ler é confrontada com um texto que, ao mesmo tempo, deve analisar e compreender a finalidade. Isto, numa fase inicial de aprendizagem, é um trabalho extremamente complexo, que só os professores podem ajudar a ultrapassar. Cabe-lhes seleccionar e seguir o método de trabalho que mais se

¹²⁵ Sérgio Niza (1986). “Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita”, in *Escola Moderna*, p.6.

coaduna com as necessidades dos seus alunos.

Genericamente existem dois métodos de alfabetização. Ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da escrita e os sons da língua falada. Um dos métodos principia estudando os símbolos ou os sons elementares, enquanto o outro, pelo contrário, coloca a criança perante a linguagem escrita. O primeiro designa-se por método sintético e o segundo por método global. Iremos descrever cada um deles para que se verifiquem as diferenças e, ao mesmo tempo, se compreenda o que temos vindo a defender ao longo do nosso trabalho.

II. 6. 3. 1. Método sintético

O desenvolvimento do método sintético processa-se pelas seguintes fases: aquisição das letras, da sílaba, da leitura de palavras e da leitura de frases. É de realçar que na prática estas fases nem sempre se realizam seguindo esta ordem.

Aquisição das letras – No decurso desta primeira fase a criança deve associar a uma certa letra um certo som e devem criar-se relações entre as seguintes actividades:

- visão e reconhecimento da forma;
- emissão do som correspondente;
- reprodução da forma gráfica.

Aquisição da sílaba – É a fase do reconhecimento da sílaba pela junção das letras que já conhece. O esforço da criança é orientado para um trabalho de síntese.

Leitura de palavras – A decifração da palavra é precedida de uma leitura da mesma decomposta em sílabas. A criança deve chegar à decifração da palavra que lhe é proposta.

Leitura de frases – Pede-se à criança que faça a leitura de palavras sucessivas de uma frase. A criança tem de se esforçar para passar de um conjunto de palavras para uma unidade linguística com sentido.

II. 6. 3. 2. Método global ou analítico/versão interactiva

Importa referir que o método global que pretendemos aqui expor e na perspectiva do qual nos situamos pretende ser natural e interactivo. Natural porque parte das produções das crianças e interactivo porque procura facilitar as aprendizagens através da diferenciação de estratégias.

Neste sentido, iremos apenas descrever as fases que consideramos mais relevantes, embora todas elas se interpenetrem durante o processo.

Preparação das aquisições globais – torna-se necessária que a criança se exprima a partir das suas vivências, das suas observações ou a propósito das suas emoções. Esta expressão pode assumir diversas formas: a fala, a dramatização, a modelagem, o desenho, a escrita ou qualquer outra. Tal como escreve Sophia de Melo Breyner ¹²⁶ *a educação deve partir do concreto para o abstracto. Deve começar por coisas, representações e factos e não pelas ideias. As ideias nascem do real.*

Esta fase tem dois objectivos muito precisos: aperfeiçoar a aquisição da linguagem oral e enriquecer os seus meios de expressão e de comunicação.

Nesta fase o professor escreve à frente da criança o que ela exprime oralmente com o fim de a levar a perceber a linearidade e a literalidade da escrita ao mesmo tempo que valoriza as suas produções. Este acto torna a criança mais confiante, mais segura, mais motivada e mais desinibida.

Aquisições globais – A frase ao ser escrita pelo professor no quadro e ser lida pelo professor com expressão é fixada com facilidade pelas crianças, isto porque é sentida e está relacionada com os seus interesses. Num segundo momento a criança reproduz a frase apresentada depois de ter feito diversas tarefas com ela: jogos, mímica, batimentos por palavras, recomposição no quadro de pregas, fichas etc. Estes exercícios têm por finalidade globalizar as palavras que constituem as frases e o seu reconhecimento noutras frases.

O desejo de ler uma nova palavra conduz às descobertas. Os caminhos empreendidos pelos alunos para decifrar uma palavra nova são diversos, porque ninguém lê da mesma maneira. O mais importante é o hábito que a criança adquire naturalmente por comparação e por aproximação gráfica. É quando as crianças notam a analogia entre as palavras que se deve começar a trabalhar listas de palavras, propondo a realização de exercícios variados.

Nesta fase a leitura é uma aventura em que a criança participa activamente no seu processo de aprendizagem. A leitura é para elas uma conquista porque antes de se proceder a um automatismo há o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. A

¹²⁶ Sophia de Melo Breyner (1998). *Educação – Memórias e Testemunhos*, p.122.

criança reflecte na língua escrita, nunca desprezando o sentido, *porque os leitores procuram significado e não os sons*.¹²⁷ Desde o início que lhe são propostos textos orais carregados de sentido e este procedimento facilita-lhe a compreensão sobre aquilo que lê.

Neste método estão presentes tanto modelos ascendentes como modelos descendentes de leitura. No caso de palavras familiares as crianças usam estratégias visuais; no caso de não conhecerem a palavra recorrem a estratégias de correspondência fonema/grafema apoiando-se por vezes na mediação fónica. Recorrem, assim, a estratégias auditivas. Quando têm conhecimentos prévios sobre o tema utilizam a antecipação. Neste método dá-se à criança a possibilidade de fazer a sua própria caminhada, respeitando o seu ritmo.

Para as crianças com dificuldades ou que sejam pouco assíduas à escola este método tem algumas vantagens, porque todas as produções abordadas são constantemente utilizadas e revistas e a decifração desenvolve-se progressivamente.

II. 6. 3. 3. Métodos mistos

Dos métodos mistos destacam-se os analítico-sintéticos, que podem ter duas versões, a globalística ou a silábica. Todos partem da frase para a palavra e da palavra para a letra ou para a sílaba. A palavra central de uma frase, ou melhor a palavra-chave é a base da formação de novas palavras, por analogia, por substituição ou justaposição de elementos constituintes de palavras já estudadas.

Estes métodos não respeitam o ritmo da criança, nem a sua participação na aprendizagem, nem a oportunidade de desenvolver as suas próprias estratégias para a leitura, uma vez que lhe é proposto um processo de análise. Há uma planificação do ensino/aprendizagem que define os passos a realizar e os esquemas metodológicos a seguir. As fases seguidas por este método são:

- escrita no quadro de uma frase;
- leitura e análise de uma palavra a partir de letras e/ou sílabas;
- composição e leitura de novas palavras que contenham apenas a letra em estudo.

¹²⁷ José Morais (1997). *A Arte de Ler*, p. 246.

-leitura de pequenas frases onde são inseridas as palavras estudadas.

Cada um destes métodos implica o uso de estratégias específicas para que a criança consiga aprender a ler. Vários psicolinguistas estudaram o comportamento dos leitores com a finalidade de analisar as estratégias utilizadas e elaborarem três modelos teóricos que explicam as referidas estratégias. Modelo ascendente, modelo descendente e o modelo interactivo.

Assim, como vimos, o método silábico parte da letra para a palavra e depois para a frase, é um modelo ascendente em que a leitura tem como base operações perceptivas sobre as letras para chegar ao sentido. É uma leitura essencialmente auditiva apoiada na correspondência grafema/fonema, enquanto no método global descrito no nosso trabalho, estão presentes modelos ascendentes e modelos descendentes.

Através da abordagem exposta tentámos dar a conhecer os métodos que cada professor poderá usar. Cada método pode ser eficaz desde que a interacção professor/aluno/meio seja desenvolvida e se ultrapassem os obstáculos que vão surgindo ao longo do processo de construção dos mecanismos de leitura e de escrita. Contudo temos de salientar que o método global ou analítico/versão interactiva é considerado como o método de leitura mais ajustado às teorias construtivistas que hoje predominam no panorama educacional.

Os professores angolanos necessitam de reflectir sobre os métodos que utilizam, porque o ensino da língua exige interactividade, que se parta do concreto para o abstracto e que se tenha em conta as interacções sociais dos alunos. Neste ponto de vista e tendo em conta a investigação efectuada no terreno, não nos parece que o método praticado seja o mais adequado. Actualmente o ensino da leitura e da escrita em Angola ainda se processa de uma forma pouco activa, impedindo que as crianças partam das suas produções e que aprendam de acordo com os seus ritmos e interesses. É, por isso, um ensino pouco motivador e de pouco sucesso.

O ensino/aprendizagem necessita de suportes pedagógicos assentes em exemplos concretos que facilitem a compreensão dos conteúdos e que, posteriormente permitam chegar à abstracção. Ao professor cabe criar esses suportes e, simultaneamente organizar a sala de aula de acordo com as actividades que pretende desenvolver. É nesse sentido que a seguir apresentamos algumas propostas pedagógicas.

II. 7. Propostas pedagógicas e sua justificação

Uma instituição de formação não pode restringir-se às suas salas de aulas, tem que se assumir como espaço de interação e de ajuda aos futuros professores na busca das suas próprias convicções.

A qualidade da educação pressupõe profissionais competentes na resolução de problemas, capazes de se questionarem sobre as suas práticas e de criarem condições para actuarem de forma construtiva com os seus alunos.

Deste modo, a reflexão é considerada como um elemento estruturador na formação de professores. A prática reflexiva adquire um papel primordial na aprendizagem e na construção do pensamento prático.

Será pois na construção/reconstrução do seu próprio conhecimento que o formando evolui valorizando-se como pessoa e como profissional. É na consciência do que faz e porque o faz, que se torna receptivo a acção e, sempre que o julgue necessário, à mudança. Com base numa formação reflexiva o professor desenvolve algumas destrezas que lhe possibilitarão:

- fazer o diagnóstico de determinada situação ou acontecimento;
- analisar dados que compilou para conseguir construir uma teoria;
- avaliar as consequências educativas dos projectos e a importância dos resultados conseguidos;
- planear a acção antecipando-a com base na análise feita;
- relacionar a análise com a prática obtendo um efeito satisfatório;
- comunicar e partilhar ideias com os seus pares pressupondo trabalho e discussão em grupo.

Estas destrezas implicam que o professor tenha de saber escutar e de ser receptivo às diferentes perspectivas, prestando atenção às alternativas que se lhe colocam e tenha de ser investigador, procurando as melhores respostas para cada uma das suas questões. Deve ao mesmo tempo ser intelectualmente responsável nas suas opções, dinâmico, curioso e renovador, para não se deixar cair na rotina.

Relativamente ao tipo de reflexão que o professor deve ser capaz de desenvolver

Vasconcelos¹²⁸ identifica quatro momentos:

- introspecção – a capacidade que o professor tem de se distanciar da sua actividade quotidiana para reflectir interiormente;
- exame – uma reflexão mais próxima da acção que exige ao professor a referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar;
- indagação – permite ao professor fazer uma análise da sua prática, perspectivando estratégias de mudança (relacionada com o conceito de investigação – acção);
- espontaneidade – a mais próxima da prática, porque se relaciona com a reflexão na acção, permitindo improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e instabilidade na sala de aula.

Para que a formação inicial de professores seja inovadora e de qualidade, deve estruturar-se de modo a formar profissionais criativos, críticos e que ganhem gosto pelo trabalho em equipa, uma vez que este facilita a aplicação de modelos e estratégias reflexivas e diferenciadas.

As instituições de formação de professores em Angola ainda não se adequaram às mudanças necessárias para enfrentar os novos desafios que a sociedade espera dos seus professores. É essencial que as mesmas criem novas estruturas de funcionamento, novos desenhos e desenvolvimentos curriculares assentes em projectos educativos integrais, capazes de fornecer novas bases de trabalho ao futuro professor.

Pela entrevista efectuada a um responsável pela formação de professores do 1º nível constatámos que a formação aí desenvolvida ainda assenta em modelos pouco inovadores e pouco estimulantes à reflexão.

A disciplina de Língua portuguesa é leccionada numa vertente muito teórica. Segundo o responsável (D1)¹²⁹

os alunos entram com a 9ª classe, transportam com eles bases muito deficientes em língua portuguesa e, por isso, é preciso ajudar a superar essas lacunas, quer a nível da comunicação, quer a nível da gramática. Há todo um trabalho que tem de ser realizado a nível mais teórico deixando pouco espaço de dedicação à prática. Só na 13ª classe, que é o último ano, é que já trabalham mais a prática, o que não é suficiente.

Como podemos verificar, a preocupação na formação de professores passa muito

¹²⁸ Cristina, C. Vasconcelos (2000). *A Reflexão: Um Elemento Estruturador da Formação de Professores*, p. 45.

¹²⁹ Responsável pela formação inicial de professores no Município da Caála, província do Huambo.

ainda por aprendizagens que não foram desenvolvidas em níveis anteriores, deixando de contemplar vertentes que, em nosso entender, a deveriam integrar por serem imprescindíveis ao desenvolvimento de competências essenciais.

As próprias escolas de formação de professores que visitámos não podem ser catalisadoras de modelos inovadores porque lhes faltam recursos essenciais, como sejam:

- biblioteca – não incentivando a pesquisa científica e pedagógica;
- tecnologias de informação e comunicação (TIC) – como ferramenta de aprendizagem e posteriormente de ensino;
- materiais didáctico-pedagógicos – não desenvolvem as necessárias competências de criatividade que na sala de aula possam ser usadas como suporte às aprendizagens dos alunos;
- tempo para fazerem estágios nas escolas – não permitindo uma reflexão entre a teoria e a prática docente.

Perante estas situações que consideramos significativas, as instituições de formação de professores angolanos devem reflectir e intervir, de forma a colmatarem as carências referidas. Devem também implementar programas de formação que articulem a teoria com a prática pedagógica e contemplarem no programa de língua portuguesa aspectos que hoje se consideram fundamentais no desenvolvimento da profissão docente. Assim apresentamos algumas sugestões que, em nosso entender, podem contribuir para o desenvolvimento profissional e para as aprendizagens dos alunos.

II. 7. 1. Organização de sala de aula

Centramo-nos na organização de sala de aula por a considerarmos de extrema importância. A maneira como é organizada tem impacto cognitivo e emocional nos alunos. É necessário que a sala tenha uma envolvimento que permita uma verdadeira autonomia das aprendizagens e que esteja arrumada de modo a que os alunos possam diversificar a sua forma de trabalho: individual, em díade, em grupo ou colectivo, uma vez que o ambiente influencia as atitudes e os comportamentos. A disposição do mobiliário deve ser funcional para que possa facilitar a comunicação e a interacção dos alunos com o professor e entre eles. Os materiais - como ficheiros diversos, livros,

puzzles, jogos etc - devem estar colocados em mesas, onde os alunos possam aceder com facilidade para trabalharem e consultarem sempre que seja necessário.¹³⁰ É indispensável que se crie uma rotina de organização na sala de aula com a colaboração dos alunos responsabilizando-os por algumas tarefas. Isto fomentará uma envolvimento acolhedora, motivadora e propícia às aprendizagens.

O professor deve ainda colocar na sala outros instrumentos de monitorização como o registo de presenças, o registo do tempo, o calendário e o mapa de aniversários por serem suportes de grande exploração oral. Ao transmitirem a justificação do seu atraso ou de uma falta, ao explicarem o que mais gostam, ao relacionarem os dias da semana e do mês com os advérbios de tempo, ao falarem das suas características, os alunos utilizam o português em situações autênticas, alargando progressivamente o domínio do oral através de todas estas interações linguísticas com sentido. Um outro espaço importante é a organização da biblioteca de turma, uma vez que os alunos angolanos não têm acesso a livros de outra forma, bem como desenvolver actividades de animação diversificadas como a leitura de poemas, histórias, debates, pesquisas, teatro etc, que contribuem de forma significativa para desenvolver competências de leitura e de escrita.

II. 7. 2. Materiais didáctico-pedagógicos

Os materiais didáctico-pedagógicos são imprescindíveis ao trabalho dos professores e às aprendizagens dos alunos por estimularem a construção de saberes linguísticos, possibilitando-lhes o desenvolvimento das capacidades intelectuais e de reflexão. Para que haja uma aplicação correcta dos materiais é necessário que os professores saibam fazer a sua selecção em função de critérios específicos, como por exemplo:

- os níveis de aprendizagem da língua (iniciação, aprofundamento ou consolidação);
- os objectivos das tarefas a desenvolver, quer na língua portuguesa, quer noutras áreas do currículo;
- as especificidades de cada contexto educativo, por exemplo, em turmas onde existam alunos que não dominem a língua portuguesa.

¹³⁰ Para alunos mais rápidos no desenvolvimento das actividades e consolidação de saberes.

É de salientar que os materiais didáctico-pedagógicos poderão ter um impacto diferente nos alunos pela interacção de variáveis como:

- as experiências dos alunos e do professor;
- os saberes prévios - linguísticos e não linguísticos dos alunos e do professor;
- o grau de desenvolvimento das competências sociais e relacionais, nomeadamente as exigidas pelo meio escolar;
- o grau de autonomia dos alunos na aprendizagem;
- as características da turma;
- as metodologias de aprendizagem e as estratégias de motivação utilizadas pelo professor.

Neste sentido seria de extrema importância que o plano curricular da formação inicial de professores contemplasse uma disciplina dedicada à utilização e produção de materiais pedagógicos para que os professores os passassem a integrar nas suas actividades lectivas. Isto porque os materiais didáctico-pedagógicos oferecem aos alunos uma enorme riqueza de estímulos e de motivação para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, por serem instrumentos auxiliares do professor no processo de ensino. É, no entanto, necessário evitar cair num erro muito comum, que é o de considerar a produção de materiais como um fim em si. É preciso entendê-los como um processo facilitador de aprendizagem, ou seja, como um contributo para a concretização dos objectivos pretendidos.

II. 7.2. 1. Materiais para o nível de iniciação

Apresentamos de seguida alguns materiais que podem ser utilizados ou elaborados pelo próprio professor e aplicados na aprendizagem de diferentes contextos e necessidades dos alunos.

- utilização de histórias tradicionais angolanas, pela riqueza cultural das mesmas;
- utilização de canções;
- ficheiros de imagens;
- ficheiro de lengas-lengas;
- utilização de provérbios (num país com a história cultural baseada na oralidade, os provérbios podem desempenhar um papel fundamental no espaço escolar);
- visualização de filmes (desenhos animados e outros);

- jogos de interação;
- exploração das gravuras do manual do aluno;
- desenhos, objectos da sala de aula e outros objectos que os alunos levem.

II. 7. 2. 2. Materiais para o nível de aprofundamento

- ficheiros de leitura;
- ficheiros de ortografia e auto-correctivos (evitando deixar transparecer ansiedade perante os erros do aluno. O professor deve encarar esses erros como fazendo parte do processo de aprendizagem);
- utilização de textos diversificados;
- puzzles narrativos;
- elaboração de um dicionário bilingue ou multilingue;
- utilização de cartazes com regras gramaticais;
- elaboração pelos alunos de textos livres e textos com palavras-chaves fornecidas pelo professor;
- escrita de histórias orientadas pelo professor;¹³¹
- construção verbal a partir de situações apresentadas pelo professor.

II. 7.2. 3. Materiais de consolidação

- construção de novos episódios partindo de um conto;
- completar textos;
- desenvolver a escrita criativa que pode ser através da continuidade de uma carta ou um artigo para o jornal da escola;
- escrever poemas;
- elaborar um texto colectivo com ideias colocadas pelos alunos;
- escrever um texto poético com sugestão de um fonema, por exemplo a letra do seu nome;
- ficheiro de gramática que pode servir para trabalho autónomo dos alunos.

Justifica-se a utilização destes materiais na prática docente por serem considerados como um bom suporte para o desenvolvimento da oralidade da língua

¹³¹ Com essas histórias podem elaborar pequenos livros para integrar a biblioteca de sala de aula.

portuguesa, para a construção de regras da linguagem e, conseqüentemente para a apropriação do código linguístico. Estes materiais podem ainda desempenhar um papel importante na avaliação do progresso e das dificuldades que o aluno vai tendo ao longo do seu processo de aprendizagem.

O professor, ao encarar desta forma a aquisição da língua, estará decisivamente a contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos porque está a encorajar e a valorizar as suas produções linguísticas.

Pretende-se que as sugestões apresentadas abram caminho a práticas mais inovadoras e, ao mesmo tempo, desenvolvam novas dinâmicas na sala de aula, porque o aluno acaba por ser confrontado com situações lúdicas que estimulam o seu espírito de curiosidade, de cooperação e o gosto pelo saber. Na verdade só há aprendizagem quando o aluno reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade. Compete, por isso, ao professor desenvolver e orientar a partilha das diversas estratégias para a obtenção de melhores resultados.

A falta de materiais didáctico-pedagógicos é uma das fragilidades que a formação de professores em Angola enfrenta. É necessário trabalhar esta vertente, para que os professores deixem de usar apenas o manual e passem a conhecer e a usar outros recursos pedagógicos. É necessário que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos, que os tornem mais autónomos, mais eficazes e capazes de trabalharem por si mesmo. Se o conseguirem os alunos ganharão competências para aprenderem o essencial e saberem comunicar o que sabem.

Cabe, por isso, aos responsáveis pela formação dos professores reflectirem sobre novas dinâmicas para a formação inicial, de forma a estimular a prática reflexiva através de dispositivos interactivos, formas cooperativas e de trabalho de grupo. O facto do professor poder reflectir sobre estas dinâmicas possibilita-lhe uma tomada de consciência dos processos e dos produtos da sua prática contribuindo assim, para a eficácia do sistema educativo e abrindo caminhos ao desenvolvimento de uma sociedade com futuro mais promissor.

Capítulo III: Metodologia da Investigação

Este capítulo explica o procedimento metodológico adoptado, iniciando-se com

os principais pressupostos e a natureza do trabalho, seguindo-se com os procedimentos da investigação e a caracterização do universo de estudo.

III.1. Natureza do trabalho e principais pressupostos

As duas vertentes que até há algum tempo se colocavam como dicotómicas na investigação científica eram, segundo Bogdan e Biklen, *a qualitativa e a quantitativa*.¹³² Estrela, pretendendo evitar essa dicotomia, propõe *esquemas dinâmicos de inteligibilidade do real*.¹³³ Isto é, que a metodologia usada varie de acordo com os pressupostos da investigação, podendo optar-se por uma delas ou pelas duas em diversas fases do trabalho.

Para Goetz e Le Compte¹³⁴ por investigação quantitativa entende-se um estudo dedutivo, verificativo, enumerativo e objectivo, enquanto a investigação qualitativa utiliza processos indutivos, generativos e subjectivos. Concordamos com os autores quando afirmam que a descrição quantitativa/qualitativa peca por ser inexacta e artificial.

Miles e Huberman referem que¹³⁵

os dados qualitativos que se apresentam sob a forma de palavras, antes da apresentação de números, têm estado sempre na base das Ciências Sociais, especialmente na Antropologia, na História e nas Ciências Políticas. Verifica-se que, ao longo dos últimos anos, cada vez mais, os investigadores para quem o quantitativo era tradicionalmente preponderante (Psicologia, Sociologia, Linguística, Urbanismo, Investigação Pedagógica, Avaliação de Projectos,...) se orientam para um paradigma qualitativo.

Erickson prefere denominar a investigação qualitativa de *interpretativa* porque a considera mais abrangente, uma vez que não rejeita a possibilidade de se poderem utilizar elementos quantitativos e por valorizar, sobretudo, o significado ou a

¹³² Bogdan e Biklen (1994). *Investigação em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*.

¹³³ Estrela (1986). “Novos paradigmas e velhos problemas, reflexões a propósito da investigação educacional”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 132 – 133.

¹³⁴ Goetz e Le Compte (1988). *Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigacion Educativa*, p. 32.

¹³⁵ Huberman e Milles (1991). *Analyse des données qualitatives- recueil de nouvelle méthode*, p.21.

interpretação que as pessoas atribuem aos factos ou à vida social.¹³⁶

A opção relativamente à metodologia a utilizar deve ser encarada como o fruto de uma exigência circunstancial ou da própria natureza do estudo. Por exemplo, e testemunhando o uso que se faz da metodologia qualitativa, Zabalda¹³⁷ faz depender a sua opção das temáticas que estuda, da visão do ensino em que se move, das perspectivas extensivas e dinâmicas em que trabalha. Como afirma Erickson, só por si uma técnica de investigação não constitui um método de investigação.¹³⁸

Taylor e Bogdan¹³⁹ valorizam como características importantes da investigação qualitativa o facto de esta produzir dados descritivos, ser de vertente humanista e proceder a uma análise indutiva e holística. Para os mesmos autores as principais características deste tipo de investigação são:

- a grande preocupação com o contexto (fenómenos que ocorrem em ambiente natural);
- a importância dada ao investigador na recolha de dados descritivos e analíticos (descrevendo o ambiente de forma rica e evitando correr o risco da generalização);
- a preocupação com o processo;
- a análise de dados indutivamente;
- a procura do significado dos comportamentos, das atitudes e das situações.

Os mesmos autores salientam ainda que neste tipo de investigação os dados devem ser descritivos recorrendo, se necessário, às próprias palavras dos sujeitos, e que a relação com os participantes deve basear-se na empatia e na confiança.

As principais críticas à abordagem qualitativa são: a impossibilidade de generalização, a falta de objectividade, a validade e a confiança.

Generalização – Erickson defende que a *investigação qualitativa não rejeita a descoberta de factos universais, mas que a eles se deve chegar por outras vias que não pela generalização estatística de uma amostra, antes pelos factos concretos.*¹⁴⁰ Segundo

¹³⁶ Erickson, (1986). “Qualitative methods in research on teaching”, in *Handbook of Research on Teaching*, p.193.

¹³⁷ Zabalda (1991). *Los Diários de Clase, Documento para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Práticos de los Profesores*, p.16.

¹³⁸ *Op. cit.*, p. 196.

¹³⁹ Taylor & Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

¹⁴⁰ *Op. cit.*, p.200.

este autor, é com base nos casos específicos detalhadamente estudados e comparados com outros casos específicos que se chega a aspectos universais. Interessa mais a este tipo de investigação a possibilidade de particularizar do que generalizar, pois os aspectos universais só se descobrem quando se manifestam de forma concreta e não na abstracção.

Objectividade – A dualidade objectivo *versus* subjectivo deixou de ter grande importância na investigação educacional a partir do momento em que se sentiu necessidade, mesmo em alguns estudos experimentais, de perceber os porquês e os comos, pois apenas a constatação da existência dos acontecimentos, trazida através dos resultados dos estudos, não era considerada suficiente para poder explicar.

Validade – Devido ao papel fundamental do investigador neste tipo de estudos, um dos maiores problemas colocados à investigação qualitativa é a validade das suas análises e interpretações. Existem algumas atenuantes para este problema como: alargar o período de observação, pesquisar o que existe sobre a temática em estudo e usar fontes múltiplas de evidência (entrevista, análise de documentos que se possam triangular).

Silverman¹⁴¹ acrescenta ainda que se deve proceder a uma análise reactiva, que consiste em proceder à validação das conclusões. Devido às características deste trabalho tornou-se inviável realizar a validação reactiva, pois era necessário permanecer no terreno por mais algum tempo, o que não foi compatível com a nossa actividade profissional.

Confiança – Outro problema é a fidedignidade dos registos. Para evitar esta dificuldade utilizámos como apoio técnico o registo áudio das entrevistas semiabertas, as quais foram posteriormente transcritas.

III.1.1. Procedimentos da investigação

A recolha dos dados para o nosso estudo decorreu em Angola. A escolha deste país deveu-se aos anos que aí vivemos e ainda à nossa colaboração com uma Organização não Governamental (FEC)¹⁴² na área da educação, mais propriamente no

¹⁴¹ David Silverman (1993). *Interpreting qualitative methods for analysing talk, text, and interaction*.

¹⁴² Fundação Evangelização e Culturas, coopera na área da Educação/Desenvolvimento em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau.

ensino da língua portuguesa. O nosso trabalho nesta organização teve por base a elaboração de um programa de língua portuguesa a ser seguido pelos voluntários que se encontravam a fazer formação aos professores nas províncias do Huambo, Lubango e Malange. Neste âmbito, em 2005, deslocámo-nos àquelas províncias com o objectivo de avaliar o trabalho desenvolvido.

Este foi o nosso primeiro contacto com a realidade do ensino no Huambo e que logo nos alertou para a dimensão do trabalho que era necessário desenvolver.

No seguimento desta colaboração elaborámos um dossier pedagógico de formação para Angola sobre o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e uma sebenta com sugestões de actividades para a disciplina de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas em contexto de sala de aula pelos professores de algumas províncias de Angola e para a Guiné-Bissau. É de referir que toda a colaboração prestada nesta organização foi para nós de extrema importância, porque nos proporcionou um conhecimento mais detalhado da situação dos professores angolanos.

Assim se depreende que a escolha da província do Huambo para a realização do nosso estudo resulta do conhecimento que já possuíamos da sua realidade, pela facilidade de comunicação e pelo apoio logístico prestado pela CEAST.¹⁴³

Acabamos por sentir este trabalho como a conclusão de um percurso iniciado em 2004.

Para a deslocação a Angola contámos com uma bolsa atribuída pela Fundação Calouste Gulbenkian, que ajudou a suportar uma parte das nossas despesas. Contudo não podemos deixar de referir que, devido às dificuldades de ordem burocrática, a deslocação ao país foi bastante difícil, sendo mesmo encurtada numa semana.

Duas condições que considerámos essenciais para assegurar uma melhor investigação foram: a planificação do trabalho e o posicionamento num quadro conceptual teórico. Estes requisitos permitiram uma maior orientação do estudo, apesar de nos colocarmos numa postura flexível, característica que consideramos a mais adequada para este tipo de investigação.

Realizámos entrevistas, de forma a conhecer as directivas Provinciais de

¹⁴³ Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé.

Educação do Huambo e das Escolas de Formação Inicial de Professores e de dez professores acerca do assunto em estudo.

No decorrer da nossa permanência na província do Huambo houve outros contactos informais, nomeadamente com professores do Instituto Superior de Ciências de Educação, com uma professora da Universidade Católica de Luanda. Estes contactos acabaram por se mostrar muito profícuos porque vieram adicionar informação relevante à nossa investigação.

III.2. Caracterização do universo de estudo – Província do Huambo

À localidade do Huambo foi atribuída, em 8 de Agosto de 1928, pelo general Norton de Matos, o nome de Nova Lisboa. Com a independência em 1975, foi-lhe restituída a designação original. A Província do Huambo fica situada na região centro-oeste de Angola, fazendo fronteira a oeste com a província de Benguela, a norte com a província do Kuanza Sul, a leste com a província do Bié e a sul com a província da Huíla. Possui uma área de 35.771Km² o que representa 2,6% da extensão do país, sendo a sua capital a cidade do



Huambo. É a segunda cidade mais populosa de Angola, com cerca de 2.776.125 habitantes de três grupos étnicos diferenciados: os huambos, os bailundos e os sambos, havendo ainda pequenas manchas, com pouco significado demográfico, de ganguelas e quiocos. Torna-se bastante difícil determinar os termos em que se verificou a fixação destes povos em terras do Huambo. Neste ponto anda a história misturada com a lenda, sendo difícil destrinchá-las. É, no entanto, incontestável que as populações desceram do Norte e permaneceram nas vizinhanças do rio Kuanza.

A Rainha Ginga, que sustentara prolongada luta contra os portugueses, colaborou, por interesse próprio e na medida de suas conveniências, com os holandeses, então senhores de Luanda. Estes acabaram por ser expulsos por Salvador Correia e a célebre heroína negra foi submetida à autoridade de Portugal. O receio de represálias dos portugueses levou os povos sambos, huambos e bailundos, que a tinham apoiado, a

afastarem-se para longe da capital e a transferirem-se para as margens do Kubango.

Os primeiros sambos, após curta permanência no Candumbo, fixaram-se definitivamente na região. O mesmo sucedeu aos seguintes (huambos) cujo soberano, Wambu-Kalunga (grande-mar), se instalou na Caála, onde se encontra a sua sepultura ladeada de duas outras, que se julga serem de dois escravos sacrificados para o servirem no outro mundo ou, segundo outros, das suas numerosas mulheres.

Os que se fixaram no actual município do Bailundo eram chefiados por Kalwelwe que reinou na primeira ombala do município e teve um filho chamado Katiavala. Este, após alguns anos decidiu abandonar a ombala onde seu pai era rei regressando apenas após a sua morte e tornando-se então rei. Katiavala, descontente com o nome atribuído por seu pai e outros reis à ombala decidiu reunir o conselho a fim de encontrarem um nome correspondente aos seus desejos. Reza a tradição que Katiavala ao refrescar-se depois da reunião se deparou com uma toupeira, a qual tinha para esta tribo um significado de prosperidade ou de êxito. Foi assim que Katiavala decidiu colocar o nome de Ombala-Elundu. Na língua umbundu, Ombala significa palácio e Elundu significa montanhas, pelo facto de a mesma se situar entre duas montanhas.

Outro grupo, tendo como rei Wambu Kalunga, fixou-se no actual município da Caála, onde construiu uma ombala que servia para fazerem a permuta da borracha, de sal, de óleo de palma, etc, com as pessoas que vinham do Kuando-Kubango para Benguela e Kuanza-Sul. Pelas sucessivas paragens naquele local foi-se criando o hábito de usarem a palavra Wambu.

Com a chegada dos Portugueses estes nomes foram aportuguesados e foi assim que o Wambu se passou a chamar Huambo e Ombalaelundu Bailundo. Portanto, de acordo com a tradição, o nome da província do Huambo nasceu de grandes reis que marcaram a história deste povo e que, após a independência recuperou o seu nome original.

Huambo foi a província com mais população de Angola antes da Guerra Colonial, lugar que passou posteriormente a ser ocupado pela província de Luanda que conta actualmente com 6.000.000 de habitantes.

Na província do Huambo, os nativos do Cunene, pertencem ao grande grupo

Ambó e a população é de origem Koysan não bantu, sendo que a maioria habita o meio rural. Esta população divide-se em 3 tribos:

- os Koysans, são nómadas, vivem da caça e da recolha de frutos silvestres, habitam em cabanas feitas de cascas de paus;
- os Ovambos, subdividem-se em 3 etnias, Kwanyamas, Cuamatos e Evales, e são predominantemente agricultores;
- os N'Yanecas Humbles são grandes criadores de gado e praticam uma agricultura de subsistência;
- os Hereros, subdividem-se em macavores e mutuas. Estes são muito pobres e dependem totalmente do trabalho que realizam para os macavores. A etnia predominante nesta província é o Umbundo.

Na economia da província o peso maior é o da pecuária, enquanto a agricultura é pouco desenvolvida.

Do ponto de vista administrativo a província do Huambo é composta por 11 municípios: Huambo, Bailundo, Mungo, Ekunha, Caála, Catchiungo, Longuimbale, Longonjo, Tchicala-Tcholonga, Tchindjenje e Ucuma e 28 comunas.

As principais línguas são o Português, enquanto língua oficial e língua materna de uma minoria e o Umbundo como língua materna da maioria da população. A língua dos ovimbundos, que é a mais representativa, é comum a 26% dos angolanos.

O papel da cultura no ensino/aprendizagem da língua é de extrema importância, porque o significado das palavras em qualquer língua está ligado a convenções sociais e culturais. O significado que um indivíduo atribuiu a uma determinada palavra resulta da sua própria experiência cultural, remetendo para valores, crenças e atitudes da comunidade que fala aquela língua.

Assim, faz sentido preservar a sua riqueza cultural, que a colonização e a guerra civil vivida até 2002 empobreceram. Ao reconhecermos a importância da cultura na pedagogia da língua estamos também a reconhecer a sua importância na coesão social do país.

III.2.1. Desenvolvimento económico e social

Angola após a independência passou por uma guerra civil. A província do Huambo, que era dominada pela UNITA, foi das mais martirizadas por essa guerra. A destruição de uma parte das suas infra-estruturas teve graves repercussões no seu desenvolvimento posterior. O sector da educação foi bastante afectado, devido à insuficiência da rede escolar para fazer face às necessidades dos alunos em idade escolar e pela falta de professores que, por motivos de insegurança, se viram obrigados a deslocar-se dos meios rurais para as cidades, tal como nos foi referido pela nossa informante (P1)¹⁴⁴

com o isolamento que sofremos devido à guerra temos ainda muitas crianças a estudar ao ar livre, por falta de escolas, temos também dificuldades de professores com habilitações que possam responder às questões de ensino. O governo provincial está a trabalhar num plano estratégico para cobrir as carências que temos, principalmente em Angola profunda onde as dificuldades são maiores e, por isso, precisam da nossa presença.

Esta província que foi conhecida como um dos celeiros de Angola, com a agricultura e a pecuária a representarem 76% da sua economia, possuía também um razoável e estável parque industrial assente na transformação dos produtos alimentares. Actualmente a situação económica ainda denota grande fragilidade, sendo responsável pelo elevado índice de desemprego e conseqüente baixo poder de compra. A generalidade da população vive, pois, nos limites da pobreza.

Apesar disso, os responsáveis da província do Huambo têm procurado superar a tragédia que foi vivida por todos impulsionando uma nova fase de desenvolvimento, tal como constatámos na nossa deslocação ao encontrarmos uma cidade renovada relativamente à que tínhamos visto na nossa anterior visita em 2005. A reconstrução urbana a par do crescimento económico, como formas de gerar a riqueza e o emprego que garantam a estabilidade social, têm sido as grandes preocupações dos responsáveis provinciais. O esforço que tem sido feito é notório, mas há sectores, como o da educação, que não conseguiram ainda a estabilidade desejada, tal como foi referido pelo

¹⁴⁴ Entrevista realizada aquando da nossa deslocação ao Huambo, para o estudo qualitativo deste doutoramento.

governador provincial do Huambo durante a cerimónia do Dia Mundial do Professor¹⁴⁵

reconhecemos que a situação concreta do sector, caracteriza-se como sendo muito crítica, pelo que todo o nosso esforço e capacitação deverão estar direccionados no sentido de se marcar uma viragem no sector, com incidência nos principais aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. É fundamental o envolvimento de todos os intervenientes para que se possam criar sinergias que permitam, de forma gradual, serem materializados os três grandes objectivos que o executivo angolano se propõe implementar no tocante à política educativa, ou seja, a qualidade de ensino, o aumento da oferta de serviços de educação e a valorização do professor, permitindo, deste modo, restituir o lugar de destaque que o Huambo sempre mereceu no contexto nacional.

Desta forma podemos concluir que a província do Huambo tem ainda um grande trabalho a fazer na educação para poder cumprir os objectivos que o governo angolano ambiciona atingir, ou seja: trabalhar na formação de professores para melhorar a qualidade de ensino; aumentar a oferta educativa ampliando a rede escolar de forma a evitar que crianças em idade escolar fiquem fora de sistema educativo ou tenham aulas ao ar livre, como ainda acontece; valorizar o professor, criando melhores condições de trabalho, principalmente aos que se encontram nos meios rurais, para que estes lá permaneçam evitando a fuga para os meios urbanos ou para outros empregos onde lhes sejam proporcionadas melhores condições.

O serviço público de educação nesta província existe nos 11 municípios enquanto o privado se restringe, fundamentalmente, à cidade do Huambo com três escolas do ensino geral. É de salientar que nesta província o ensino católico ainda é bastante significativo, nomeadamente o infantil. Actualmente existem três subsistemas de ensino: primário, secundário e superior. De acordo com os dados a que tivemos acesso,¹⁴⁶ transcrevemos os quadros seguintes onde se evidenciam as dificuldades com que este sector ainda se confronta.

¹⁴⁵ Faustino Muteka, <http://www.angolasite.com>, 14-01-2011.

¹⁴⁶ <http://www.mat.gv.ao/portalmat/default.aspx?s=48>, acedido em 16.08.2010

Quadro 5 – Estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis

Níveis de Ensino	Número de Estabelecimentos de Ensino			
	Existentes	A Funcionar	Por Reabilitar	Para Construir
1º Nível	574	229	413	284
2º e 3º Nível	53	50	52	80
Básico Profissional	1	1	0	4
Ensino Médio	5	4	1	4
Ensino Superior	5	4	1	4

A insuficiência de rede escolar obriga a que existam ainda muitos alunos, principalmente do 1º nível a terem aulas ao ar livre, como é demonstrado pelo quadro 6. Estas condições não permitem ao professor desenvolver com qualidade o ensino e aos alunos usufruírem de uma aprendizagem eficaz.

Quadro 6 – Alunos matriculados nos vários níveis de ensino

Níveis de Ensino	Números de alunos matriculados a frequentarem estabelecimentos de ensino.		Número de alunos matriculados a frequentar aulas ao ar livre.	
	M F	F	M F	F
1º Nível	147 357	71 416	64 113	31 095
2º e 3º Nível	21 824	9 207	1 715	720
Básico Profissional	438	287	0	0
Ensino Médio	7 318	3 668	0	0
Ensino Superior	1 283	515	0	0

O quadro 7 mostra o elevado número de crianças que embora se encontrem em idade escolar, não frequentam a escolaridade por falta de estabelecimentos de ensino.

Quadro 7 – Alunos fora do sistema educativo e número de docentes

Níveis de Ensino	Números de alunos fora do sistema educativo		Número de docentes	
	M F	F	M F	F
1º Nível	137 936	66 850	4 021	1 950
2º e 3º Nível	21 961	9 265	1 019	428
Básico Profissional	#	#	+	+
Ensino Médio	799	400	324	47
Ensino Superior	0	0	40	#

#: dados não disponíveis de momento.

+: não tem corpo docente afecto, sendo assim as vagas preenchidas pelos professores colaboradores.

O crescimento da população estudantil do Huambo impõe a necessidade urgente de uma ampliação de rede escolar e da colocação de mais profissionais, principalmente no 1º nível, onde as carências são mais notórias.

III.2.2. Professores do 1º nível da província do Huambo: formação e docência

O nosso trabalho, embora seja direccionado aos professores que leccionam o 1º nível, ou seja, da 1ª classe à 6ª classe, restringe-se aos da 1ª à 4ª classe (antigo ensino primário), por considerarmos a fase mais importante da educação formal. Esta constitui uma etapa determinante na aquisição de conhecimentos e habilidades sobre a língua, necessários para o futuro percurso escolar dos alunos onde as exigências serão maiores. Uma outra razão para nos restringirmos a este limite deve-se ao facto do nosso percurso pessoal e profissional estar ligado a este nível de ensino, permitindo, assim, uma maior consistência à abordagem.

Como os professores do 1º nível na província do Huambo ainda são insuficientes para cobrir as necessidades foram, no presente ano lectivo, colocados mais 3.799 professores. Com isso, procura-se a melhoria da qualidade do ensino, a redução do número de crianças em idade escolar fora do sistema educativo e a diminuição do elevado número de alunos por turma, uma vez que estas são constituídas por 50 a 60 alunos.

Contudo, mesmo com a colocação de novos professores o quadro não se

inverteu, principalmente nos meios rurais, por não oferecerem as condições mínimas que convençam o professor a permanecer no local. É de extrema importância que se criem as sinergias que permitam, de forma gradual, alterar as actuais condições em que o sector educativo ainda se encontra.

Além da situação referida há também que rever as habilitações de muitos dos professores – apenas a 6ª classe - implementando a formação que os possa valorizar e, ao mesmo tempo, fornecer-lhes as bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão.

Algumas das alterações implementadas com a nova reforma, como é o caso da monodocência, têm provocado dificuldades à actuação de alguns profissionais. Por um lado porque a sua formação inicial apenas os preparou para o exercício de funções até à 4ª classe, que era então considerado o 1º nível, e não até à 6ª classe, como resultou da nova reforma. Agora qualquer professor com aquela formação pode dar aulas até à 5ª ou 6ª classe. Por outro lado há professores que obtiveram formação em áreas específicas como: Matemática, Biologia, Física ou Química e podem leccionar uma classe de iniciação, que surge agregada ao 1º nível em substituição do jardim-de-infância. Uma vez que este nível de ensino não está contemplado pela rede pública, existindo apenas no particular frequentado apenas por um reduzido número de alunos.

Consideramos a situação delicada, uma vez que a nova reforma entrou em vigor sem ter em conta a formação dos docentes, o pilar base da qualidade do ensino. Os professores que possuem habilitações em áreas específicas têm dificuldade em se adaptarem à monodocência, porque não se sentem à vontade para leccionar certas disciplinas, como o caso da língua portuguesa. Por sua vez os professores com formação para leccionarem até à 4ª classe não têm formação científica para desenvolver conteúdos de áreas específicas. Ao nível de recursos didácticos as escolas também não estão apetrechadas e os professores utilizam apenas o manual e o programa, não tendo por hábito construir os seus próprios materiais, porque não foram sensibilizados para isso na formação inicial.

Para obtermos um conhecimento mais profundo da realidade deste grupo profissional, visitámos duas escolas do 1º nível: a escola rural do Canha onde entrevistamos alguns professores e a escola urbana da Tchisola, onde efectuámos também entrevistas a alguns professores, num total de 10 professores. Posteriormente

fomos à escola de formação inicial de professores para o 1º nível da Caála, antigo Magistério Primário, onde entrevistámos o seu responsável (D1), para conhecermos o funcionamento da formação no contexto da nova reforma educativa.

As entrevistas efectuadas aos professores apontam para algumas reservas quanto à aplicação das novas políticas educativas, porque consideram que a formação não está adequada ao novo perfil de professor que o sistema exige e porque a falta de materiais didáctico-pedagógicos para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, principalmente na fase de alfabetização, não permite um efectivo apoio ao processo de aprendizagem. Como a aprendizagem da leitura e da escrita envolve o domínio de um complexo processo os materiais seriam de extrema importância no apoio à docência. Em relação à formação dos professores verificámos que o plano de estudos ainda não está reajustado às novas políticas educativas, como referimos no capítulo II ponto II.5 do nosso trabalho. A carga horária da metodologia da língua portuguesa é bastante reduzida e aparece apenas no último ano, tornando-se difícil ao futuro professor adquirir as competências essenciais para a sua iniciação profissional. A formação é organizada por fases, sendo o 1º ano destinado à formação geral, o 2º ano à formação específica e o 3º ano à formação profissional, incluindo o estágio, como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 8 – Plano de Estudos da Formação Inicial de Professores do 1º Nível¹⁴⁷

REPÚBLICA DE ANGOLA - GOVERNO DA PROVÍNCIA DO HUAMBO
 ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA CAÁLA
 PLANO DE ESTUDOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO;OPÇÃO: ENSINO PRIMÁRIO

DISCIPLINAS	10.º CLASSE			11.º CLASSE			12.º CLASSE			13.º CLASSE		
	1ºT	2ºT	3ºT	1ºT	2ºT	3ºT	1ºT	2ºT	3ºT	1ºT	2ºT	3ºT
Formação Geral												
Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Matemática	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Física	2	2	2									
Química	2	2	2									
História	2	2	2									
Geografia	2	2	2									
Biologia	2	2	2									
FRANCÊS	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
INGLÊS	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Informática	2	2	2									
Filosofia				2	2	2						
L. NACIONAIS	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Formação Específica												
P.D.A. e N.E.E.	2	2	2	2	2	2						
ASEAGE							2	2	2			
H.S.E.										2	2	2
T.E.D.C.				2	2	2						
F.P.S.D.										3	3	3
EXPRESSÕES	6	6	6	3	3	3	3	3	3			
Formação Profissional												
Metod. ensino de:												
Língua Portuguesa				2	2	2						
- Francês							2	2	2			
- Inglês				2	2	2						
- Línguas Nacionais				2	2	2						
- Matemática							2	2	2			
- Estudo M.C. Nat				2	2	2						
- História				2	2	2						
- Geografia							2	2	2			
- Expressões							2	2	2			
- Prática P. e Sem.							4	4	4			
Estág. e Seminários				3	3	3	3	3	3			
Total horas/semana										20+5	20+5	20+5
N.º de discipl. por semana	13	13	13	14	14	14	13	13	13	4	4	4

Este Plano de Estudos anula os anteriores; INIDE-2009

A própria escola de formação não contempla espaços organizados para que os futuros professores possam realizar as suas pesquisas, por falta de uma biblioteca e de material tecnológico, não estando prevista a sua concretização a curto prazo, como nos foi referido pelo responsável. Não há no plano de estudos a disciplina de produção de materiais didáctico-pedagógicos pelas dificuldades de financiamento.

¹⁴⁷ Plano de estudos cedido pelo responsável da escola de formação inicial de professores da Caála.

Outra lacuna está na falta de formação contínua, embora ela esteja contemplada na nova reforma. A única que está a funcionar é a formação de capacitação para os professores que não têm habilitações para exercerem as suas funções.

Esta formação é desenvolvida em seminários temáticos. Aí se abordam temas como: a função social da escola e da educação, a organização escolar como base fundamental do funcionamento da escola, dos estilos de liderança, o poder e a autoridade, o director e o inspector escolar, etc.

Ao longo das sessões os professores vão desenvolvendo actividades de acordo com os respectivos temas e, no final, realizam a avaliação sobre os conteúdos adquiridos. Não encontramos no conjunto das temáticas abordadas, as metodologias para o ensino/aprendizagem.

Sendo a formação de capacitação bastante importante, é no entanto menor da que caberia à formação contínua, que deveria proporcionar a todos os professores (mesmo aos que possuem habilitações para a docência) a oportunidade de actualizarem e aprofundarem conhecimentos, adaptando-os à mudança pedagógica e promovendo actualização científica.

A globalização é um facto perante o qual o país não pode ficar alheio. É preciso que o professor angolano seja preparado para enfrentar os desafios da modernidade e da sua inserção no mundo, não podendo ficar durante toda a sua vida profissional preso às verdades adquiridas na formação inicial.

Sabemos que a escola é, depois da família, o espaço essencial na estruturação do indivíduo e da sua personalidade, que assegura a dinâmica de desenvolvimento pessoal ao longo da vida e a sua convergência com a dinâmica social provocada pela mudança e o desenvolvimento.

Assim, a qualidade do ensino e da educação, deverá ser desenvolvida de acordo com as exigências e desafios do futuro. Para que isso aconteça é preciso avaliar os modelos de formação existentes e desenvolver um plano sistemático para a formação em serviço. Sem que a formação esteja devidamente ajustada para a obtenção de bons quadros será difícil alcançar resultados que contribuam para o desenvolvimento do sistema educativo angolano.

III.3. Entrevistas: técnicas e instrumentos

A utilização da entrevista permite ao investigador captar informações mais rapidamente e compreender o que pensam os informantes sobre os assuntos em estudo. Estrela¹⁴⁸ referencia que pela entrevista se pretende *uma recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como, também, conhecer sob alguns aspectos os intervenientes no processo.*

As entrevistas qualitativas livres ou em profundidade, tal como as entendem Taylor e Bogdan¹⁴⁹ caracterizam-se por serem encontros cara a cara entre o investigador e o informante, dirigidas pelo primeiro de modo a que possa compreender, através das palavras do segundo, as suas experiências de vida, as suas perspectivas e expectativas que tem perante o futuro.

Em nosso entender as entrevistas favorecem a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos entrevistados.

III.3.1. Objectivos

Para o sucesso da entrevista na qual cada questão é elaborada com a intenção de recolher uma informação clara e precisa que contribua para a compreensão do todo, isto é, que prossiga inequivocamente o objectivo do estudo. Neste sentido, definimos para as entrevistas a realizar os seguintes objectivos:

a) - Entrevista a uma responsável provincial (P1)

- Conhecer as alterações que a nova reforma introduziu no sistema educativo;
- saber como vai ser operacionalizada a formação de professores;
- investigar os recursos materiais existentes nas escolas.

b) - Entrevistas aos responsáveis pela Formação Inicial dos Professores (D1 e D2)

¹⁴⁸ *Op. cit.*, p. 133.

¹⁴⁹ *Cfr. op. cit.*

- Conhecer o funcionamento da formação;
- saber quais os recursos didáticos existentes de apoio à formação de professores;
- saber como se desenvolve a formação contínua de professores;
- investigar sobre o perfil de saída dos professores do 1º nível.

c) - Entrevistas dos professores (Pr...)

- Conhecer as concepções dos professores sobre a língua portuguesa como língua segunda;
- saber que metodologias utilizam para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- saber se a formação que possuem é adequada aos objectivos da nova reforma;
- conhecer a regularidade da formação contínua;
- investigar que materiais pedagógico-didáticos utilizam nas práticas pedagógicas e as necessidades existentes.

Assim, entrevistámos a responsável pelo sistema educativo da província para analisarmos as políticas educativas vigentes. Os responsáveis pela formação inicial de professores para conhecermos o funcionamento e operacionalização da formação. Os professores para analisarmos as suas concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, as metodologias que utilizam, e ainda, os materiais didáctico-pedagógicos usados na sala de aula e quais as suas maiores necessidades.

III.3.2. Protocolos

Para a formalização dos contactos que estabelecemos no Huambo contámos com vários apoios, incluindo a congregação das irmãs Teresianas no Huambo, que serviram de mediadoras no terreno facilitando a recolha máxima de informação durante o tempo de permanência na província.

O nosso primeiro contacto foi com a Directora Provincial de Educação, por ser a responsável máxima da política educativa na Província. Na entrevista realizada recolhemos a informação necessária para compreender a política educativa angolana

resultante da aplicação da nova reforma.

De seguida visitámos e entrevistámos os responsáveis de duas escolas de formação inicial de professores, uma localizada na cidade do Huambo o INIDE,¹⁵⁰ vocacionada para a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, isto é das 7ª, 8ª e 9ª classes. Os dados recolhidos deram-nos a conhecer que a formação aí praticada tem a duração de 4 anos, ou seja, da 10ª à 13ª classe e tem como finalidade formar professores:

- com o perfil necessário para a materialização integral dos objectivos gerais da educação e, particularmente, do 1º ciclo do ensino secundário;
- que encarem o sistema educativo: a escola, a sala de aula e a comunidade envolvente, como espaço de formação harmoniosa dos alunos;
- que fique com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e com uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações numa sociedade plural;
- que colaborem com os outros professores da turma de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos;
- que desenvolvam acções de permanente actualização e de aperfeiçoamento dos agentes da educação e do ensino.

A nível do plano de estudos foi adoptada a formação de docentes, de um modo geral, para duas disciplinas com afinidades epistemológicas entre si, à excepção de Educação Física e Educação Visual e Plástica. O facto de o professor ficar habilitado em duas áreas de docência, segundo a justificação que nos foi transmitida pelo responsável, é apontada como vantajosa pelos seguintes motivos:

- vai ao encontro da perspectiva actual de dar aos docentes uma formação o mais abrangente possível, dada a complexidade e as mudanças rápidas do mundo actual;
- permite ao professor ajudar os alunos com mais dificuldades em duas áreas diferentes;
- facilita a articulação entre áreas científicas com afinidades entre si;
- permite que, em escolas do interior com poucos alunos, haja professores para todas as disciplinas com horário completo.

Relativamente à formação de professores de línguas verifica-se que não há

¹⁵⁰ Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

junção a outra disciplina, isto pela necessidade de haver maior concentração na formação profissional da respectiva especialidade. É de salientar que esta especialização é recente e, por isso, ainda não há muitos professores em exercício.

Outra característica dos planos de estudo consiste na aglutinação das disciplinas em quatro grupos: formação geral, formação específica, formação profissional e um novo grupo denominado de formação facultativa.

A formação geral tem como objectivo dar ao futuro professor o reforço dos conhecimentos de cultura geral através de um aprofundamento científico. Isto sem que haja uma especialização disciplinar mas sim, uma noção mais científica dos saberes.

Formação Geral

Considerada tronco comum, a formação geral integra as disciplinas seguintes:

Quadro 9 – Formação Geral

Disciplinas	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira
	Matemática
	Filosofia
	Informática
	Educação Física

Formação Específica

Este grupo de formação integra as disciplinas das Ciências da Educação que asseguram o fundamento científico-pedagógico para o exercício da actividade docente e que são:

Quadro 10 – Tronco comum da formação específica

Disciplinas	Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem
	Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar
	Higiene e Saúde Escolar
	Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular
	Formação Pessoal, Social e Deontológica

Formação Profissional

Desta vertente constam disciplinas que assegura a formação profissional do candidato à docência e que lhes dão a formação específica para as respectivas especialidades, ou sejam, a(s) ciência(s) da especialidade, as metodologias destas, as práticas, os seminários e o estágio pedagógico.

A prática pedagógica contempla três fases diferentes:

- 1.^a fase - observação;
- 2.^a fase - colaboração;
- 3.^a fase - responsabilização.

1^a fase – Observação nas escolas do 1º ciclo do ensino secundário, visando possibilitar os primeiros contactos com a realidade educativa, incluindo as aulas, os recreios e o modo de funcionamento da instituição.

2^a fase – Após o estudo dos programas e dos manuais, colaboram com o professor da classe em tarefas progressivamente mais complexas, sob orientação do professor da respectiva disciplina da escola de formação de professores.

3^a fase – Preparação e realização de aulas sob orientação do professor da disciplina.

O estágio pedagógico dos alunos é realizado nos dois últimos semestres, o que se considera muito pouco tempo para a consciencialização das funções que o futuro professor vai ter de desempenhar.

Formação Facultativa

Esta vertente é constituída pelas seguintes disciplinas: Línguas Nacionais e Estrangeiras, Expressões Artísticas e Fotografia, entre outras consideradas desejáveis e necessárias para o perfil do futuro professor, mas que devido a vários condicionalismos de funcionamento só são leccionadas nas províncias onde existe condições para o efeito.

O Huambo, pela falta dessas condições, não oferece a formação facultativa o que é uma lacuna, porque sendo a língua nacional uma das disciplinas que passou a fazer parte do currículo dos alunos seria pertinente que os professores fossem preparados nesse sentido.

A outra escola de formação de professores que visitámos está localizada em

meio rural, no município da Caála. Esta tem como objectivo formar professores do 1º nível. A entrevista que o seu responsável nos concedeu permitiu-nos uma visão sobre o funcionamento da formação já referida no capítulo III ponto III.2.2. do nosso trabalho.

Nestas duas escolas foram-nos facultados apenas alguns documentos relacionados com a informação que pretendíamos.

Em seguida entrevistámos dez professores que leccionam em escolas com realidades diferentes. Uma delas situada no meio rural, apenas com alunos do 1º nível e a funcionar em regime de monodocência e outra, situada no meio urbano, com alunos do 1º nível e do 1º ciclo do ensino secundário, encontrando-se no entanto, já para funcionar no próximo ano lectivo em regime de monodocência.

Contudo, a nível do ensino da língua nacional, nenhuma delas foi abrangida pela fase de experimentação. O facto de serem realidades diferentes permitiu-nos confrontar modos de actuação dos professores, tanto ao nível da sua actividade docente como das dificuldades com que se confrontam. Numa das escolas foi-nos ainda facultado o programa de língua portuguesa,¹⁵¹ no qual constatamos que, em todas as classes, os conteúdos são muito elementares e as actividades desenvolvidas diariamente são sempre as mesmas, com incidência na leitura, interpretação, gramática, redacção e ditado. As próprias salas de aulas, pela organização que têm, não só não proporcionam aos alunos aprendizagens significativas, como não os envolve nas suas próprias aprendizagens. As entrevistas realizadas vieram adicionar dados fundamentais ao nosso estudo, pelo conhecimento que obtivemos da realidade existente nas escolas.

Consideramos que a amostra deveria ser mais significativa, mas devido ao facto de a investigação ter de ser realizada no nosso período de férias de Verão, não nos foi possível permanecer mais tempo em Angola e pelo facto de o doutoramento ter sido efectuado em simultâneo com a actividade profissional faltou disponibilidade para uma nova visita ao país. Contudo, o trabalho lá desenvolvido aliado ao conhecimento que já possuíamos da província, permite-nos considerar o estudo bastante consistente.

As entrevistas realizadas foram pré-estabelecidas em guiões¹⁵² de acordo com o tema em estudo e aos objectivos adequados ao conhecimento que pretendíamos atingir.

¹⁵¹ Ver anexo 1.

¹⁵² Ver anexo 2.

No entanto houve, por vezes, necessidade de alterar a ordem que tinha sido estabelecida para as questões.

Ao todo foram realizadas treze entrevistas semiabertas, permitindo aos entrevistados uma livre expressão de opiniões. O tempo destinado a cada entrevista não foi delimitado estando dependente, por conseguinte, do decurso da entrevista. Estava contudo prevista a intervenção no discurso do interlocutor quando se verificasse desvio dos temas em consideração.

Tivemos sempre a preocupação de evitar algo que inibisse o entrevistado de explicitar o que pretendíamos, marcando previamente os encontros e pedindo autorização para uso do gravador, uma vez que por outro meio seria difícil captar com exatidão todas as informações. Tivemos ainda a preocupação de evitar perguntas directas, que de algum modo pudessem inibir o informante.

Na nossa qualidade de investigadora, tentámos cumprir as seguintes regras: não interromper, prestar atenção, estimular a justificação de alguns aspectos e não emitir juízos de valor.

Todas as entrevistas foram transcritas, reproduzindo com fidelidade a linguagem dos entrevistados. Contudo, em algumas, ignorámos aspectos que considerámos desnecessários ao objecto de estudo. Os protocolos das entrevistas¹⁵³ foram depois sujeitos à análise de conteúdo.

III. 4. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo tem sido definida de diversas formas. Assim, Fox¹⁵⁴ afirma que *é um procedimento para a categorização de dados verbais e de conduta com fins de classificação, resumo e tabulação. É um processo complexo, seguramente o que mais esforço requer de todas as técnicas de análise de dados.* Para Bardin¹⁵⁵ a análise de conteúdo é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam procedimentos sistemáticos e objectivos do conteúdo das mensagens,

¹⁵³ Ver anexo 3.

¹⁵⁴ S. M.Fox (1986). "Deductions about supportive induction", in *Journal of Teacher Reeducation*, p. 709.

¹⁵⁵ L. Bardin (1979). *Análise de conteúdo*, p.42.

para obter indicadores, quantitativos ou não, que permitam a interferência dos conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Para Berelson¹⁵⁶ a entrevista é uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações que tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

Holsti¹⁵⁷ define a entrevista como uma técnica para realizar inferências mediante a identificação sistemática e objectiva de características específicas de mensagens. Tendo em conta estas definições, podemos inferir as quatro exigências que, segundo Berelson¹⁵⁸ é preciso considerar para a realização da análise de conteúdo: objectividade, sistematicidade, conteúdo manifesto e capacidade de generalização.

Os propósitos específicos referidos pelo mesmo autor devem guiar a análise resumindo-a a três aspectos: aspectos referentes às características do conteúdo, aspectos referentes aos produtos ou campos do conteúdo e aspectos referentes ao público ou efeitos do conteúdo. No nosso trabalho, ao pretendermos descrever o conteúdo das entrevistas inserimo-nos no âmbito do primeiro dos aspectos, definidos por Berelson. Ghiglone e Matalon¹⁵⁹ ao falarem dos métodos de análise de conteúdo falam de procedimentos fechados e abertos: os primeiros fazem intervir categorias definidas previamente à análise e os segundos têm um carácter puramente exploratório.

De entre os procedimentos abertos o mais utilizado é a análise temática. A sua prática consiste em isolar os termos presentes num texto com o objectivo de permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira. Geralmente há uma distinção entre temas principais e temas secundários. Os primeiros podem ser definidos como conteúdo do segmento do texto analisado, os segundos servem apenas para especificar os primeiros nos seus diferentes aspectos.

Existem dois níveis na análise de conteúdo: o manifesto e o latente. Segundo Fox¹⁶⁰ o primeiro limita-se a analisar o que o sujeito disse. Faz simplesmente uma

¹⁵⁶ B. Berelson (1952). "Content analysis" in *Communication Research*. p.36.

¹⁵⁷ O.Holsti (1968). A computer content – analysis program for analysing attitudes – the measurement of qualities and performance in *Computer Studies in the Humanities and Verbal Behavior*. p.135.

¹⁵⁸ *Op. cit.*, pp. 52-54.

¹⁵⁹ Ghiglone, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*, p.195.

¹⁶⁰ *Op. cit.*, p. 12.

transcrição directa da resposta em função do guião da entrevista. Num segundo momento, correspondente ao nível latente, o investigador procura descodificar o significado da resposta ou da motivação que lhe esteve subjacente.

Estamos conscientes de que, em geral, ao realizar a análise de conteúdo de entrevistas individuais, é necessário fazer delas uma síntese, obtendo do seu conjunto um discurso único. Preocupámo-nos, assim, em seguir os processos recomendados por diversos autores consultados.

Após toda a abordagem, a utilização da análise de conteúdo procurámos, no nosso trabalho, realizar em primeiro lugar, a constituição do corpus, ou seja, o conjunto de documentos a analisar (protocolos das entrevistas). Para a sua constituição tivemos em conta as seguintes regras: regra da exaustividade, regra da exclusividade, regra da pertinência e a regra da objectividade.

Constituído o corpus, iniciámos a análise propriamente dita. Primeiro procurámos criar as unidades sobre o que íamos trabalhar. As unidades de registo que formassem os núcleos com significado próprio para serem objecto de estudo visando a sua classificação e contagem frequencial.

Definidas as unidades, estabelecemos uma ordem entre elas, criando categorias e subcategorias. Tal como refere Vala¹⁶¹ *uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica o significado central do conceito que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.*

III.4.1. Tratamento da entrevista a uma responsável provincial (P1)

Na entrevista efectuada procedemos à distribuição das unidades significativas por categorias e subcategorias, de acordo com os indicadores correspondentes, extraíndo frases ou parágrafos em que encontrámos afirmações referentes aos assuntos da nossa investigação.

Na transcrição dos indicadores procurámos indicar o número da entrevista em que aparecem e a linha do texto, de forma a facilitar a verificação do contexto em que se situam.

¹⁶¹ J. Vala (1986). *Análise de conteúdo. Metodologia das Ciências Sociais*, p. 101.

Os critérios utilizados para a identificação dos indicadores constantes em cada categoria foram: a exclusão de conteúdos não relacionados com o objecto da nossa investigação; as co-ocorrências das unidades de registo na entrevista analisada; a transcrição das expressões utilizadas pelo entrevistado.

Assim, apresentamos as diferentes categorias e subcategorias, tendo em conta os indicadores que foram incluídos em cada uma.

Categoria: Nova reforma.

Esta categoria foi constituída pela opinião recolhida da entrevistada no que se refere a questões da nova política educativa provincial, na qual incluímos três subcategorias de análise e os respectivos indicadores, ou sejam: Subcategoria – Conhecimento das alterações no sistema educativo. Subcategoria – Factores de maior impacto para o sucesso/insucesso da língua portuguesa. Subcategoria – Medidas de apoio aos alunos na língua portuguesa.

A primeira subcategoria foi constituída pelos indicadores que davam a conhecer as alterações no sistema educativo implementadas pela nova reforma. A segunda subcategoria incluiu os indicadores que referem as situações a desenvolver para o sucesso da língua portuguesa na província. Na terceira subcategoria foram transcritos os indicadores que dão conta dos motivos que originam a falta desses apoios.

Categoria: Formação de professores.

Esta categoria foi constituída pela necessidade de conhecermos o plano mestre traçado pela nova reforma para a formação de professores, na qual foi incluída a Subcategoria – A formação e o perfil do professor para o 1º nível. Seleccionamos nesta subcategoria os indicadores que apontam o percurso a desenvolver para chegarem ao perfil desejado para o professor do 1º nível.

Categoria: Materiais didáctico-pedagógicos.

Engloba-se nesta categoria a opinião da entrevistada em relação às carências existentes nas escolas. Esta categoria foi constituída pela Subcategoria – Recursos e materiais existentes nas escolas. Constituímos esta subcategoria com os indicadores que são reveladores da falta de materiais didácticos nas escolas e a importância que esses materiais têm na aprendizagem dos alunos.

Categoria: Futuro para a língua portuguesa.

Foram englobadas nesta categoria duas subcategorias de análise: Subcategoria – Vantagens e contributos da cooperação. Subcategoria – Desafios e desenvolvimento. Nestas subcategorias foram incluídos os indicadores que, na opinião da entrevistada, referem a importância da cooperação e do trabalho a desenvolver nas escolas e na formação de professores.

Segue-se o quadro da análise da entrevista à responsável provincial, com as categorias, subcategorias e os respectivos indicadores.

Entrevista a uma responsável provincial (P1)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
NOVA REFORMA	Conhecimento das alterações no sistema educativo	<p>-...O ensino primário passou a ser da iniciação até à 6ª classe em monodocência, o ensino secundário dividido em dois ciclos: 1º ciclo da 7ª classe à 9ª classe, o 2º ciclo da 10ª classe até à 12ª classe ou 13ª classe se for ensino geral ou se for ensino profissional. (1.7)</p> <p>- ...A introdução da língua materna como suporte à língua portuguesa. (1.8)</p> <p>- ...Ter o número razoável de professores para que todos os alunos possam ter aulas. (1.10)</p> <p>-... Reduzir o número de alunos por professor que ainda é de 50 a 60 alunos. (1.12)</p> <p>-...A generalização do ensino da língua materna até à 4ª classe. (1.14)</p> <p>-...Em 2012 vai ser feita a avaliação para ver se valeu a pena. (1.19)</p>
	Factores de maior impacto para o sucesso/insucesso da língua portuguesa	<p>-...É preciso ter professores bem formados que trabalhem desde a iniciação. (1.30)</p> <p>-...A falta de materiais diversificados sobretudo para o ensino da língua portuguesa é um factor de insucesso, porque no fundo os alunos apenas usam o manual. (1.55)</p> <p>-...Os professores precisam de conhecer e saberem usar o material com as crianças. (1.57)</p>
	Medidas de apoio aos alunos na língua portuguesa	<p>-...Não temos professores para isso. (1.127)</p> <p>-...A reforma educativa tem previsto reunir os professores nas pausas pedagógicas com outros professores mais habilitados para tirar dúvidas e ainda um seminário geral, que abrange os professores que leccionam até à 6ª classe. (1.130)</p>
		<p>-...O Ministério traçou um plano mestre de formação de professores, para ser realizado em 6 anos. (1.87)</p>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Alterações previstas	<p>-...Já iniciámos formação de formadores, a seguir vai ser de inspectores e de supervisores. (1.91)</p> <p>-...Vai haver formação profunda de 90 dias para 50 professores em cada província e esses irão ser depois os multiplicadores da formação. (1.93)</p> <p>-...Temos realizado alguns seminários sobre a nova reforma, mas não é suficiente, porque ainda temos professores a dar aulas com a 6ª classe e que pelas exigências actuais já não correspondem. É preciso dar-lhes equipamento pedagógico para trabalharem no terreno e elevar o seu nível académico. (1.98)</p>
	A formação e o Perfil do Professor para o 1º nível	<p>-...Tem de haver uma selecção a nível da formação inicial, só entram os que mostrarem vocação para a profissão. (1.102)</p> <p>-...A formação inicial tem de ser reajustada às competências necessárias do professor para exercer as suas funções. (1.104)</p> <p>- ...Os professores além da formação inicial, vamos criar zonas de influência pedagógica e nessas zonas de 15 em 15 dias os formadores irão ao encontro dos professores, no sentido de renovar os seus conhecimentos e a sua actuação. (1.108)</p> <p>-...É importante qualificar os professores do 1º nível para que possam concretizar os objectivos traçados pela nova reforma. (1.106)</p> <p>-... É preciso trabalhar a nível da formação contínua, porque no momento apenas há formação em exercício. Há um longo trabalho a realizar. (1.113)</p>

<p>MATERIAIS DIDÁCTICO- PEDAGÓGICOS</p>	<p>Recursos e Materiais existentes nas escolas</p>	<p>-... Nem por isso. Ainda não há bibliotecas numa grande parte das escolas. (1.116) -... Os professores não têm outro material, apenas o manual e o programa. (1.117) -... Esta é uma das dificuldades que estamos a atravessar. (1.118) -... É um passo que gostaríamos de dar, pela importância que tem na aprendizagem. (1.119)</p>
<p>FUTURO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>Vantagens e contributos da Cooperação</p>	<p>-... A cooperação tem sido muita vantajosa. (1.135) -... Tem havido alguns encontros com o Ministério e a CPLP para resolvermos determinados problemas. (1.136) -... A nova reforma foi trabalhada conjuntamente. (1.137)</p>
	<p>Desafios e desenvolvimento</p>	<p>-... Há muito a fazer. (1.141) -... Trabalhar com os professores para terem a formação necessária. (1.144) -... A língua portuguesa vai ter futuro em Angola. Pode sofrer algumas alterações pela integração de aspectos culturais que se vão incluindo. (1.146) -... Este paralelismo da língua materna com a língua portuguesa vai constituir um desafio no ensino da língua portuguesa, é preciso preparar bem os professores, equipar as escolas com material para enfrentarmos este desafio, mas estou certa que vamos conseguir. (1.150)</p>

III.4.2. Tratamento das entrevistas aos responsáveis da formação inicial de professores. (D1 e D2)

Para o tratamento destas entrevistas, procedemos de forma idêntica à entrevista anterior. Organizámos as categorias globais de análise, que por sua vez deram origem às subcategorias com os respectivos indicadores, como se pode observar nos quadros apresentados no final deste subponto.

Categoria: Funcionamento da formação inicial de professores.

Nesta categoria englobamos as seguintes subcategorias de análise: Subcategoria – Conhecimento da operacionalidade da formação inicial. Subcategoria – Formação contínua.

Estas subcategorias foram constituídas com os indicadores que davam a conhecer a organização e o funcionamento da formação inicial e o modelo desenvolvido na formação contínua.

Categoria: Modelos de ensino para a língua portuguesa como língua segunda.

Esta categoria inclui três subcategorias de análise: Subcategoria – Metodologias aplicadas na formação inicial. Subcategoria – Alterações previstas com a introdução da língua nacional. Subcategoria – Dificuldades na aplicação de outras metodologias.

Juntaram-se nestas subcategorias os indicadores que referem o método seguido para o ensino da língua portuguesa, os indicadores das dificuldades de pôr em prática metodologias mais inovadoras e ainda os indicadores que nos davam a conhecer se o plano de estudos tinha sofrido alterações com a introdução das línguas nacionais no ensino.

Categoria: Materiais didáctico-pedagógicos.

Esta categoria engloba as seguintes subcategorias de análise: Subcategoria – Recursos existentes. Subcategoria – Conhecimento das necessidades.

Nestas subcategorias incluímos os indicadores que nos davam a conhecer os recursos existentes nas escolas de formação de professores e os indicadores que referem as suas carências.

Categoria: Melhorar a formação inicial dos professores do 1º nível. Esta categoria engloba uma única subcategoria: – Contributos formativos e didácticos.

Englobamos nesta subcategoria os indicadores que na opinião dos entrevistados referem os aspectos que a formação deveria desenvolver para melhorar a qualidade profissional dos professores do 1º nível, como é apresentado no quadro de análise que se segue.

Entrevista ao responsável pela formação inicial de professores do 1º Nível (D1)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>FUNCIONAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p>	<p>Conhecimento da operacionalidade da formação inicial</p>	<p>- ...Esta escola está vocacionada à formação de professores para o 1º nível, da 1ª à 6ª classe. (2.3)</p> <p>-... Os alunos entram com a 9ª classe já feita e fazem até à 13ª classe. (2.14)</p> <p>-... Há cadeiras fundamentais que se leccionam como: Língua portuguesa e Matemática desde o 1º ano até à 13ª classe que é o último ano. (2.5)</p> <p>- ...Dentro desta formação temos as disciplinas de formação geral, de formação académica, de formação profissional e as disciplinas específicas para a docência, anualmente são cerca de 12 a 13 disciplinas de acordo com os casos. (2.7)</p> <p>- ...No último ano ou seja, a 13º classe os alunos têm 4 disciplinas e o estágio que pode ser feito numa das escolas durante seis meses, depois regressam para a defesa da tese e provas finais. (2.10)</p> <p>-...Há um problema muito sério, porque os alunos vêm com falta de bases. (2.68)</p> <p>-...Aproveitamos os professores que têm mais habilitações para transmitir essas bases, mas não é fácil. (2.70)</p> <p>-...Alguns alunos por causa dessa falta de bases acabam por reprovar em Português e Matemática, porque são disciplinas fundamentais e quem tira nota inferior ou igual a 7 reprova. (2.72)</p>

<p>FUNCIONAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p>	<p>Formação contínua</p>	<p>-... Ainda não. Essa formação vai ser introduzida no próximo ano dentro do plano geral que o Ministério tem. (2.76)</p> <p>-...Essa formação vai dar prioridade aos professores que estão em frente à turma, mas que não têm formação pedagógica ou formação profissional, ou seja, os que têm a 8ª classe e 9ª classe já feita, mas que não têm agregação pedagógica. (2.79)</p> <p>-...Estamos agora a fazer o levantamento para que no próximo ano estejam capacitados. (2.80)</p> <p>-...A nossa escola vai responder a várias escolas nesta zona, tentando faseadamente capacitar os professores que estão em exercício e que não têm habilitações próprias para a docência. (2.82)</p> <p>-...Os restantes professores têm a formação inicial, mas há casos de alguns professores que fizeram a formação geral, mas não têm agregação pedagógica e então, têm que vir para cá dois anos no período não lectivo. (2.84)</p> <p>-...O número ainda é significativo, porque dos 1800 professores que o município tem 600 professores estão nesta situação a precisar de agregação pedagógica ou formação profissional. (2.87)</p>
--	--------------------------	---

<p>MODELOS DE ENSINO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA</p>	<p>Metodologias aplicadas na formação inicial</p>	<p>-...A metodologia seguida é de língua materna. (2.28)</p> <p>-...Nós usamos o português como língua oficial, então para todos nós o único veículo de comunicação é a língua portuguesa. (2.30)</p> <p>-...Nós não partimos de outra língua como o Umbundo que é a língua da província. (2.31)</p> <p>-... Este ano dentro do plano curricular surgiu a introdução da língua Umbundo, mas é apenas uma experiência que estamos a realizar. (2.32)</p> <p>-... Os currículos de formação ainda não foram alterados por esse motivo. (2.33)</p>
	<p>Dificuldades na aplicação de outras metodologias</p>	<p>-...Não possuímos livros de didática da língua, o que nos tem dificultado bastante. (2.21)</p> <p>-...Não temos facilidade em recorrer a livros pelas dificuldades em adquiri-los. (2.22)</p> <p>-...Temos que adaptar o programa à realidade e recorrer a conhecimentos dos Coordenadores. (2.24)</p>
<p>MATERIAIS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS</p>	<p>Recursos e materiais existentes</p>	<p>-... Temos algum material, mas esse material é apenas para nos servirmos na instituição, não pode ser levado para as práticas pedagógicas. (2.51)</p> <p>-... Temos algum equipamento nos serviços administrativos. (2. 55)</p>
	<p>Conhecimento das necessidades</p>	<p>-...É uma falta enorme, não temos material para conceitos matemáticos nem para a língua portuguesa. (2.52)</p> <p>-...A nossa escola ainda não tem uma biblioteca o que é uma grande carência. (2.53)</p> <p>-...Não temos sala de informática para os alunos pesquisarem. (2.54)</p> <p>-...Faz falta no nosso plano de estudos a disciplina de produção de materiais. (2.61)</p> <p>-...Neste momento a nossa preocupação é saber que parceria pode ser feita e com quem para</p>

		adquirir esses materiais. (2.56)
MELHORAR A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO 1º NÍVEL	Contributos formativos e didáticos	<p>-...Para a formação e ensino da língua portuguesa o que nos falta é a preparação específica dos professores de língua portuguesa. (2.97)</p> <p>-...No Huambo só a partir do ano passado é que passou a existir essa especialização, mas os que vão para lá são preparados para o 1º ciclo. (2.99)</p> <p>-...Nós aqui ainda não temos, essa formação. (2.99)</p> <p>-... Precisamos ainda de formadores devidamente preparados em língua portuguesa para que possam preparar os futuros professores, porque os formadores ainda não são os ideais. (2.101)</p> <p>-... Faltam-nos meios didáticos desde as tecnologias, às didáticas, biblioteca e meios audiovisuais. (2.102)</p> <p>-...É necessário criar condições de trabalho aos professores. Há ainda aulas ao ar livre, horários duplos e turmas com 40 a 50 alunos. (2.92)</p> <p>-... Para o sucesso da língua é preciso melhorar a formação de professores e trabalhar a produção de materiais didático-pedagógicos são essencialmente estas duas vertentes as mais importantes. (2.105)</p> <p>-...É essencial garantir que todos os alunos que saiam desta instituição tenham o domínio suficiente da língua portuguesa e aquisição de outros conhecimentos técnicos e científicos. (2.17)</p>

Entrevista ao responsável pela formação inicial de professores (D2)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
FUNCIONAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Conhecimento da operacionalização da formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - ...Aqui trabalhamos por especialidades, ou seja, Matemática e Física, História e Geografia, Biologia e Química e Língua Portuguesa (3.3) -...Os nossos técnicos saem habilitados a leccionar o 1º ciclo, 7ª, 8ª, 9ª classe. (3.5) -...Os nossos alunos entram com a 9ª classe, são submetidos a um teste de selecção e optam por uma destas quatro especialidades que temos.(3.7) -...Fazem um estágio no terreno acompanhado por um tutor, durante seis meses.(3.8) -...O trabalho final do curso é planificar e dar uma aula e o júri atribuiu a avaliação. No fundo é um exame para a docência. (3.10) -...O curso tem a duração de quatro anos, três teóricos e um ano de prática realizada nas escolas. (3.12) -...O plano de estudos é elaborado pela Direcção Nacional da Formação de Quadros. (3.16) -...Todos os nossos formadores são licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, embora por falta de professores tenhamos alguns com o bacharelato. (3.20) -...Neste momento temos 2047 alunos e vão sair este ano 367 alunos o que é pouco para superar as carências do sistema. (3.94)
	Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> -...Até agora não. Esta formação que estava agregada à Direcção Provincial de Educação vai passar a ser desenvolvida pela nossa escola, para se controlar melhor. (3.76) -...Vamos fazer um diagnóstico dos municípios e o Ministério da Educação está a elaborar os módulos. (3.78) -...Esta formação vai dar prioridade aos colegas que têm habilitações inferiores àquelas que o

		<p>Ministério deseja. (3.79)</p> <p>-...Os professores que trabalham no 1º ciclo com a Nova Reforma têm de ter a 13ª classe e ainda há professores no terreno com habilitações inferiores à 8ª classe. (3. 82)</p> <p>-...Esta formação já está legislada na Lei de Bases do Sistema de Educação, falta concretizá-la. (3.83)</p> <p>-... Vamos trabalhar aspectos pedagógicos e científicos, para poder elevar o grau académico do professor. (3.88)</p> <p>-...Esta formação vai ter uma componente de ensino presencial realizada nas pausas pedagógicas e à distância. (3.89)</p> <p>-...A supervisão deve ser aos fins-de-semana, vai ser uma formação obrigatória e gratuita. (3.90)</p>
<p>MODELOS DE ENSINO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA</p>	<p>Metodologias aplicadas na formação inicial</p>	<p>- ...Nós seguimos metodologias de língua materna, porque 63% dos alunos que recebemos só já usam a língua portuguesa... (3.30)</p> <p>-...Conteúdos correspondentes à 7ª/8ª/ 9ª classes, como: leitura e interpretação, entrevistas, relatórios, sínteses, enfim, aspectos que vêm no currículo. (3.25)</p> <p>-...Há uma disciplina muito importante e que ainda não faz parte do currículo da formação, que é a metodologia da investigação, estamos a tentar elaborar o módulo. (3.27)</p> <p>-...A disciplina de Língua Portuguesa tem uma carga horária de 4 horas semanais e cada tempo é de 50 minutos. (3.29)</p>
	<p>Alterações previstas com a introdução da língua nacional</p>	<p>-...Esta escola ainda não está abrangida pelo ensaio das línguas maternas. (3.34)</p> <p>-...Temos realizado alguns encontros com colegas que já têm experiência nesta situação e alguns responsáveis da província do Namibe, para tratarmos da questão das línguas nacionais. (3.38)</p> <p>-... Quando formos abrangidos, a formação terá que sofrer as alterações necessárias. (3.39)</p>

		<p>-... Neste momento apenas está a ser desenvolvida no ensino primário, são mais ou menos seis escolas em fase de experimentação. (3.36)</p> <p>-...Penso que a língua materna vai ajudar a língua portuguesa, por isso, é importante que a formação inicial prepare os futuros professores. (3.48)</p>
MATERIAIS DIDÁCTICO- PEDAGÓGICOS	Recursos e materiais existentes	<p>-...Temos apenas os programas e manuais enviados pela Direcção de Formação de Quadros. (3.55)</p> <p>-...Temos sido nós a elaborar alguns módulos e trabalhamos com outros anteriores que temos. (3.57)</p>
	Conhecimento das necessidades	<p>-...Temos imensas carências, sobretudo para os nossos finalistas que deviam produzir algum material para aplicarem no terreno. (3.65)</p> <p>-... Não temos internet, porque as infra-estruturas do edifício não permitem. (3.58)</p> <p>-...Não temos biblioteca para os alunos pesquisarem. (3.59)</p> <p>-...A nível de Didácticas da língua é um número muito ínfimo, fazemos cópias de um capítulo ou outro para distribuímos aos alunos. (3.60)</p> <p>-...Não temos prontuários, dicionários o que faz muita falta. (3.66)</p> <p>-...O nosso plano de estudos não contempla esta disciplina e era importante que os alunos produzissem alguns materiais. (3.67)</p>

III.4.3. Tratamento das entrevistas dos Professores

Quanto ao tratamento das entrevistas aos professores, realizadas em duas escolas; uma em meio urbano e outra em meio rural num total de dez procedemos de forma análoga ao das entrevistas anteriores. Assim, definimos as categorias globais de análise e, contidas nestas, as subcategorias de carácter mais restrito, com os respectivos indicadores e a frequência de respostas obtidas dos entrevistados relativamente às questões colocadas, como apresentamos nos quadros incluídos no fim deste subponto.

Categoria: Importância do ensino da língua portuguesa como língua segunda

Esta categoria foi constituída pelas seguintes subcategorias: Subcategoria – Concepções dos professores sobre língua segunda. Subcategoria – Métodos de ensino utilizados. Subcategoria – Dificuldades na aplicação do ensino da língua portuguesa. Subcategoria – Dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa. Subcategoria – Metodologias e estratégias de apoio à aprendizagem. Foram seleccionados nestas subcategorias os indicadores relacionados com as concepções dos professores sobre língua segunda, a processologia didáctica utilizada, as dificuldades dos professores no ensino da língua portuguesa, as dificuldades dos alunos e as estratégias aplicadas pelos professores.

Categoria: A importância da língua materna.

Nesta categoria englobamos as subcategorias: Subcategoria – Concepções dos professores sobre a língua materna e a nova realidade no ensino. Subcategoria – Simultaneidade entre a língua materna e a língua portuguesa.

Centram-se nestas subcategorias os indicadores que, na opinião dos professores, referem a importância da língua materna no ensino como suporte à língua portuguesa e como facilitadora das aprendizagens dos alunos.

Categoria: Formação de professores.

Esta categoria é constituída pelas seguintes subcategorias: Subcategorias – Importância e conhecimento da formação. Subcategoria – Contributo da formação para as alterações da nova reforma. Subcategoria – Formação contínua e carreira profissional.

Agruparam-se nestas subcategorias os indicadores que demonstram a necessidade da formação para melhorar a actividade docente, a formação desenvolvida

relativamente à nova reforma e o modelo desenvolvido.

Categoria: Materiais didático-pedagógicos.

Esta categoria é composta pelas seguintes subcategorias: Subcategoria – Inexistência de materiais. Subcategoria – Materiais utilizados na prática pedagógica. Subcategoria – Importância do uso de materiais didáticos na aprendizagem. Subcategoria – Conhecimento e importância das necessidades.

Incluem-se nestas subcategorias os indicadores que apontam o tipo de material utilizado pelos professores, a importância que o mesmo tem na aprendizagem dos alunos e as necessidades existentes. Apresentamos a seguir o quadro de análise. O percurso apresentado de forma alguma poderá ser considerado conclusivo, pelo que procedemos à interpretação dos resultados.

Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	F
<p style="text-align: center;">IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA</p>	<p style="text-align: center;">Concepções dos professores sobre língua segunda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A L.P. não é a nossa língua materna, por isso tem de ser língua segunda. - É importante por ser a língua de união de todos os angolanos. - Mais tarde [os alunos] podem prosseguir estudos. - É uma língua de comunicação fora de Angola. - Eu acho que é a nossa segunda língua. 	5
	<p style="text-align: center;">Métodos de ensino utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso o Método analítico-sintético, partimos da frase para a palavra para chegar à letra. - Às vezes já uso a língua materna e depois passo para a L. P. - Uso o método global, da palavra à letra. - O que mais usamos é o analítico-sintético. - Uso o método expositivo. 	5
	<p style="text-align: center;">Dificuldades na aplicação do ensino da língua portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de gramáticas. - Falta de material didático-pedagógicos. - Falta de livros didáticos. - Tenho algum material que vou fazendo. 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Falta de gramáticas, tenho que recorrer a livros já muito antigos. -O manual dos alunos é muito pobre e como não temos outros materiais as dificuldades são grandes. 	6
	Dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> -Na leitura, na comunicação e escrita. - A nível da gramática, os manuais deviam trazer mais regras. - Na escrita, dão muitos erros. - Há muitas, porque os alunos só têm o manual, aqueles que têm. - Na escrita, porque os alunos escrevem como falam. 	5
	Metodologias e estratégias de apoio à aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Fazemos alguns exercícios. - Geralmente são ditados e cópias. - (...) insisto nas redacções e exercícios de gramática. - Com o número de alunos que temos, torna-se difícil. - Marco trabalhos para casa, e na aula trabalha mais as dificuldades. - Eu acho que estes alunos deviam ter horas para serem acompanhados por um professor. - Não há muito tempo, são muitos alunos por sala. 	10

		<ul style="list-style-type: none"> - Era bom que houvesse professores para apoiar, porque na sala torna-se difícil. - Uso leituras, gravuras e textos de apoio. - Faço ditados e exercícios de caligrafia 	
<p>A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA</p>	<p>Concepções dos professores sobre a Língua Materna e a nova realidade no ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É muito importante. - A língua materna faz parte da cultura do aluno. - É bom para que as crianças não se desliguem da cultura familiar. - Acho bom, porque há alunos que entram para a escola sem dominar a L.P. e sem a língua materna torna-se difícil a aprendizagem. - É importante, mas tem de ser mais estruturado o ensino. - A língua materna é importante, ajuda muito a aprendizagem. - Em minha opinião a língua materna devia ser só na fase de alfabetização, depois devia ser só L. P. como é com o ensino das línguas estrangeiras. - Eu concordo com a língua materna no ensino, mas acho que vai ser complicado, porque ainda não há materiais, nem professores preparados. 	<p>8</p>

	Utilização de Língua Materna e Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita a aprendizagem da língua portuguesa. - Os alunos aprendem melhor. - Os alunos compreendem melhor as tarefas. - Participam mais. -O ensino bilingue é favorável à aprendizagem. 	5
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Importância e conhecimento da formação	<ul style="list-style-type: none"> - A formação é o grande problema. - Há muitos professores sem preparação suficiente para estar no ensino. - Alguns professores têm dificuldade de trabalhar em monodocência. - Há ainda no ensino professores com a 6ª classe. - Alguns professores não dominam a língua materna para interagir com a L.P. - Há professores que não sabem ensinar alguns conteúdos de L.P. por falta de formação. 	6
	Contributo da formação para as alterações da nova reforma	<ul style="list-style-type: none"> - Tem havido alguns seminários sobre a nova reforma. - Temos alguma formação nas pausas pedagógicas. - A formação tem sido mais para os professores das escolas de experimentação. - Nós temos tido ajuda de colegas de outras províncias. 	4

	Formação contínua e carreira profissional	<ul style="list-style-type: none"> - A formação que tem havido é apenas de capacitação. - Não temos formação contínua. - A subida na carreira é a nível académico. - A formação que existe é de preparar melhor os professores que não têm habilitações. 	4
	Inexistência de materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Não tenho outros livros, só uso o manual. - Não tenho materiais e no mercado também não há, uso o manual e programa. - A escola não tem biblioteca, é difícil. - Não há computadores na escola. - Não temos acesso à internet, para fazermos pesquisas. 	5
	Materiais utilizados na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Uso o manual do professor, o programa e alguns textos de apoio que elaboro. - Uso o manual e o livro de caligrafia. - Eu faço algum material, uso cubos com letras, jogos, mapa do alfabeto e tenho ardósias. - Uso o manual e programa, porque não temos onde comprar e na formação não tivemos essa disciplina, o que é uma grande falha. 	4

<p>MATERIAIS DIDÁCTICO- PEDAGÓGICOS</p>	<p>Importância no uso de materiais didácticos na aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudava os professores no ensino. - Era importante para a aprendizagem dos alunos. - Era importante, mas é a maior carência. - Era desejado, porque era um bom recurso. - Os materiais ajudavam os professores a ensinar alguns conteúdos. - Os materiais ajudavam a motivar mais os alunos nas aprendizagens. 	<p>6</p>
	<p>Conhecimento e importância das necessidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livros científicos. - Livros para os alunos melhorarem o nível de leitura. - Gramáticas, o manual dos alunos é muito pobre. - Jogos para trabalhar com os alunos alguns conteúdos do programa. - Material para a oralidade. - Falta de tudo, a necessidade é muito grande nas escolas. - Dicionários e outro material pedagógico. 	<p>7</p>

CAPÍTULO IV: Análise e Interpretação dos Resultados

IV.1. Considerações preliminares

As entrevistas efectuadas na província do Huambo decorreram entre 29 de Agosto e 13 de Setembro de 2009. Os dados nelas recolhidos permitiram-nos aprofundar o conhecimento sobre a nova política educativa e verificar como está a ser implementada, como se processa a formação inicial e contínua de professores, quais as metodologias usadas pelos professores no ensino da língua portuguesa como língua segunda, quais os materiais didácticos-pedagógicos utilizados no ensino/aprendizagem e quais as necessidades existentes.

Do ponto de vista metodológico, tentámos que as entrevistas se desenrolassem em função das questões que nos permitissem uma interpretação de resultados o mais próximo possível da realidade educativa da província.

Para a apresentação dos resultados constituímos os seguintes temas de análise:

- i – nova reforma;
- ii – formação dos professores;
- iii – ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda;
- iiii – materiais didáctico-pedagógicos;

Em relação a cada questão de análise, os resultados serão apresentados da seguinte forma:

- análise dos resultados da entrevista à responsável Provincial;
- análise dos resultados das entrevistas aos responsáveis pela formação inicial de professores;
- análise dos resultados das entrevistas aos professores;
- síntese dos resultados globais, obtidos através das diferentes entrevistas realizadas.

Em seguida faremos a discussão dos resultados, tendo em consideração a base teórica do nosso trabalho.

Nova Reforma

IV.1.1 Resultados da entrevista à responsável provincial

Na análise dos aspectos que constituem este tema: **nova reforma**, verificamos pelas respostas obtidas que as alterações implementadas se centram a nível da estrutura do sistema educativo. Assim, o 1º nível, ou seja, o ensino primário, abrange a classe de iniciação até à 6ª classe, funcionando em monodocência, enquanto o ensino secundário é dividido em dois ciclos, o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe e o 2º ciclo da 10ª à 12ª ou 13ª classe, caso seja ensino geral, ou seja, ensino técnico profissional. Estas alterações foram-nos justificadas pela necessidade de *ter o número razoável de professores, para que todos os alunos possam ter aulas* (1.10). *Reduzir o número de alunos por professor que ainda é de 50 a 60 alunos* (1.12).

Uma outra alteração significativa foi a introdução da língua materna no ensino como suporte à língua portuguesa. Pretendia-se, assim, colmatar a necessidade de a criança compreender que há uma língua que faz parte da sua cultura e uma outra que permite um relacionamento mais abrangente e um acesso mais fácil ao conhecimento, pelo que a interação entre ambas é fundamental. Os indicadores recolhidos apontam para *a generalização da língua materna até à 4ª classe* (1.14). *Em 2012 será feita a avaliação para ver se valeu a pena* (1.19). Foi-nos, também, confirmada a intenção de ser alargado o ensino da língua nacional até à 6ª classe.

Ao nível dos factores de maior impacto para o sucesso/insucesso da língua portuguesa, os resultados obtidos apontam para a necessidade de *professores bem formados que trabalhem desde a iniciação* (1.30). Para *a falta de materiais diversificados sobretudo para o ensino da língua portuguesa, porque os alunos apenas usam o manual* (1.55) e ainda para a necessidade *dos professores precisarem de conhecer e saberem usar o material com as crianças* (1.57). Foram ainda recolhidos dados, no sentido, de sabermos se existiam medidas de apoio aos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Estes apoios estão previstos na nova reforma mas não estão implementados no terreno pela insuficiência de profissionais no sistema, como nos foi referido *não temos professores para isso* (1.127).

Em relação à formação de professores a nova reforma apresenta alterações significativas, começando pela consciencialização da necessidade de todos os docentes possuírem habilitações para a docência. Os resultados recolhidos apontam para o plano

mestre que o Ministério traçou para a formação de professores e que será realizado ao longo de 6 anos. Neste âmbito foi-nos confirmado que *já iniciámos formação de formadores, a seguir vai ser de inspectores e de supervisores* (1.91). Além disso, *vai haver formação profunda de 90 dias para 50 professores em cada província e esses irão ser depois os multiplicadores da formação* (1.93).

Com base na análise das respostas obtidas, verificamos que as alterações que a nova reforma fez emergir no sistema educativo angolano, são importantes pelos objectivos que lhe estão subjacentes. Contudo ainda precisam de ser consolidadas e, de no seu todo aplicadas na sala de aula.

Formação de Professores

IV.1.2 Resultados das entrevistas aos responsáveis pela Formação Inicial de Professores

Pelos resultados obtidos neste tema de análise verificamos que os planos de estudos ainda não foram reajustados à nova reforma e que a falta de formadores licenciados leva ao recrutamento de formadores bacharéis. Outro problema sério é a pouca proficiência dos alunos em língua portuguesa, obrigando a um acompanhamento extracurricular.

Um outro indicador aponta para a inexistência de formação contínua. Embora consagrada na nova reforma como sendo da responsabilidade das escolas de formação ainda não está implementada. Os resultados obtidos dão-nos conta de que *essa formação vai dar prioridade aos professores que estão em frente da turma, mas que não têm formação pedagógica ou formação profissional, ou seja, os que têm a 8ª classe e 9ª classe já feita* (2.79). Poderemos concluir que a grande preocupação é, sem dúvida, capacitar os professores que têm habilitações inferiores às que são exigidas pelo Ministério, uma vez que *o [seu] número ainda é significativo, pois dos 1800 professores que o município tem, 600 professores estão nesta situação a precisar de agregação pedagógica ou formação profissional* (2.87).

A língua nacional foi introduzida apenas como experiência, pelo que *os currículos de formação ainda não foram alterados por esse motivo* (2.33). As metodologias seguidas para o ensino da língua portuguesa são metodologias de língua materna, não havendo qualquer referência à língua segunda. Estas questões foram

justificadas pelos indicadores que apontam dificuldades em dar a conhecer outras metodologias porque *não possuímos livros de didáctica da língua, o que nos tem dificultado bastante* (2.21). *Não temos facilidade em recorrer a livros, pela dificuldade em adquiri-los* (2.22). *Para a formação e ensino da língua portuguesa o que nos falta é a preparação específica dos professores* (2.59).

Ao nível de equipamento e materiais didáctico-pedagógicos os resultados obtidos apontam para enormes carências. Nenhuma das escolas contempla um espaço de biblioteca ou um espaço de TIC que incentive os futuros professores à pesquisa, nem materiais didáctico-pedagógicos que possam ser experimentados pelos futuros professores. Estes resultados são justificados pelos seguintes indicadores: *faz falta no nosso plano de estudos a disciplina de produção de materiais* (2.61). *Não temos Internet, porque as infra-estruturas do edifício não permitem* (3.65). *A nível de didácticas da língua é um número muito ínfimo, fazemos cópias de um capítulo ou outro para distribuímos aos alunos* (3.60). *Faltam-nos meios desde as tecnologias, às didácticas, biblioteca e meios audiovisuais* (2.012).

Em síntese, pelos resultados recolhidos neste tema de análise, verificamos que as escolas de formação de professores na província do Huambo se confrontam ainda com grandes dificuldades para desenvolver uma formação que seja capaz de responder às novas exigências do sistema educativo. É necessário que se façam investimentos para que a formação seja estruturada de acordo com as alterações preconizadas pela nova reforma.

Ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda

IV.1.3 Resultados das entrevistas aos professores

Na análise dos indicadores recolhidos referentes ao tema: ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda verificamos que 5 dos professores entrevistados consideram a língua portuguesa como língua segunda, defendendo que existe uma língua materna e que a mesma não pode ser ignorada. Estes entrevistados apontam a língua portuguesa como vantajosa por *ser a língua de união de todos os angolanos, ser uma língua de comunicação fora do território e ainda por ser uma língua que possibilita o prosseguimento de estudos*.

Em relação às metodologias aplicadas, os indicadores recolhidos evidenciam

grandes dúvidas sobre o que são metodologias de língua segunda, 5 dos inquiridos apontam para a aplicação de metodologias de língua materna, com predominância para o método analítico-sintético, partindo da frase até chegar à sílaba e o método expositivo, demonstrando desconhecimento de métodos mais interactivos. Os restantes professores não especificaram as metodologias que usam nas suas práticas pedagógicas. Ao nível das dificuldades no ensino da língua portuguesa, 6 dos inquiridos expressam que essas dificuldades se devem à *falta de gramáticas, livros didácticos, materiais didáctico-pedagógicos, que possam ajudar os alunos a compreender melhor alguns conteúdos, considerados factores impeditivos ao sucesso do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.*

Quanto às dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da língua portuguesa, 5 dos professores referem *a leitura e a escrita porque os alunos não têm acesso a outros livros a não ser o manual e, mesmo esse, não chega a todos.* Os problemas com a escrita devem-se à interferência com a língua materna e à falta de domínio da gramática. Para a superação dessas dificuldades a totalidade dos inquiridos aponta para o mesmo tipo de estratégias incidindo nas cópias, nos ditados, nas redacções e nos exercícios de gramática. Isto apesar de terem manifestado que seria útil os alunos com maiores dificuldades terem um acompanhamento mais individualizado. Os resultados obtidos apontam para a impossibilidade de o praticarem pela falta de professores e pelo número de alunos que têm nas turmas.

Relativamente às concepções dos professores sobre a introdução da língua materna no ensino, os resultados obtidos apontam-na como vantajosa. 8 dos professores consideram que *a língua materna faz parte da cultura do aluno e, por isso, é importante que não se desliguem da sua cultura familiar.* Isto, também, porque há alunos que entram para a escola sem domínio da língua portuguesa e, sem o apoio da língua materna torna-se mais difícil a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos havendo ainda, uma certa concordância dos inquiridos para a vantagem de um ensino bilingue. Contudo é de realçar que apesar das vantagens que os professores consideram haver no ensino da língua materna persistem dúvidas sobre as alterações surgidas com a nova reforma, ou seja, são de opinião que as alterações exigem mudanças de tal modo profundas e complexas que ainda não foi possível estruturá-las nem criar as condições necessárias à sua aplicação. Entre várias necessidades inclui-se a falta de preparação dos professores e o suporte dos materiais didáctico-pedagógicos. 6 dos inquiridos

consideram que a falta de formação é o grande problema que o sistema educativo enfrenta, isto por muitos dos professores não *terem preparação para estar no ensino, terem dificuldade de exercerem as suas funções em monodocência, e não saberem ensinar alguns conteúdos de língua portuguesa, em virtude de não os dominarem*. Foi sublinhado por 4 dos inquiridos, que a formação que tem sido monitorizada nas pausas pedagógicas tem incidido apenas sobre a nova reforma e tem sido mais vocacionada para os professores das escolas experimentais. Outros 4 inquiridos apontam para a Formação de Capacitação¹⁶² não havendo, por isso, formação contínua para que possam aprofundar e actualizar conhecimentos. Outros indicadores dão conta que a subida na carreira apenas é efectuada por nível académico e não por outra modalidade de formação.

Relativamente aos materiais didáctico-pedagógicos verificamos que 3 dos professores referem o uso exclusivo do manual e do programa, justificando-se com a inexistência no mercado de outro tipo de material e com a falta de formação porque a *formação dos professores não nos preparou para a sua produção, sendo uma grande lacuna*. Apenas 1 inquirido faz referência a materiais que vai construindo, por se encontrar a leccionar a fase de alfabetização, considerando-os, no entanto, insuficientes para as necessidades que tem. Para 6 dos inquiridos a importância dada aos materiais didáctico-pedagógicos é relevante, justificando essa importância pela *ajuda que os professores teriam no ensino de alguns conteúdos e pela motivação que dariam aos alunos nas aprendizagens*. Quanto às necessidades, 7 dos professores entrevistados apontam para vários níveis de carências existentes nas escolas, como: *livros científicos, livros para os alunos melhorarem a sua literacia, gramáticas, dicionários, jogos e outro material pedagógico que pudessem utilizar com os alunos em contexto de sala de aula*.

Sintetizando, podemos considerar que os resultados das entrevistas aos professores indicam-nos que apenas um número restrito de docentes tem conhecimento de outros métodos de ensino e poucas vezes diversifica estratégias. Os resultados apontam para aulas pouco activas e demasiado monótonas. O ensino ainda é pouco individualizado, o que pode ser justificado, em parte, pelas turmas ainda serem muito numerosas. A falta de preparação dos professores para a docência ainda é significativa,

¹⁶² Seminários de actualização sobre diversas temáticas com duração variada.

tal como a falta de materiais pedagógicos destinados à língua portuguesa. O material usado por uma grande percentagem dos professores restringe-se ao manual e ao programa.

IV.2. Discussão dos resultados

Neste ponto faremos a discussão dos resultados obtidos em função dos objectivos propostos para este estudo e dos temas que com eles estão relacionados. Teremos também em consideração o enquadramento teórico por nós realizado. Assim, iremos analisá-los e relacioná-los de forma a encontrar respostas que possam traçar uma tipologia de acção para os professores do 1º nível que vise a materialização dos objectivos que traçámos e que importa relembrar:

- conhecer a política educativa da província do Huambo;
- conhecer metodologias desenvolvidas pelos professores no ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- identificar factores de dificuldade decorrentes do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- apresentar percursos para a formação dos professores do 1º nível.

Procuraremos, assim, tornar mais compreensiva a leitura dos resultados. A evolução das sociedades modernas e pluralistas tem conduzido a profundas mudanças nos sistemas de ensino, renovando os modelos, os processos de gestão, a organização escolar e a orientação educativa. Estas mudanças são também notórias em Angola pelas alterações que a nova reforma fez emergir no sistema educativo. Têm o objectivo de alcançar no mais curto espaço de tempo possível a expansão da educação para todos os jovens e a melhoria da qualidade do ensino.

Pelos resultados obtidos, consideramos estas medidas positivas face ao número de alunos que ainda se encontram fora do sistema e ao elevado número dos que integram as turmas, dificultando ao professor a prática de um ensino mais individualizado. Sendo o sistema de ensino sinónimo de um pluralismo de alternativas, de um repertório de orientações possíveis, de uma adaptação flexível de métodos, de objectivos e situações diferenciadas, é necessário que os professores se consciencializem de que alunos diferentes podem atingir os mesmos objectivos através de processos diferentes.

Outros aspectos que consideramos ser significativos centram-se na reorganização do sistema de ensino do 1º nível, que passou a ser de seis classes e a funcionar em monodocência e a introdução da língua nacional como suporte ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Esta é defendida pela responsável Provincial como fundamental ao sucesso da língua portuguesa e à valorização, utilização e promoção das línguas nacionais, uma vez que fazem parte da cultura familiar do aluno e, por isso, não devem ser esquecidas ou ignoradas. Também Pourtois¹⁶³ é de opinião que a aprendizagem efectuada na família tem uma importância extrema, porque ela vai originar na criança o desenvolvimento ou não de todo o seu potencial. O que é certo, é que na ausência de modelos de referência, perante programas que não estão ainda reajustados à nova realidade de professores sem formação adequada e da falta de materiais, não é fácil partir para a construção de configurações didáctico-pedagógicas inovadoras ao nível do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação à monodocência verificámos algum constrangimento por parte dos professores que, por não terem recebido formação adequada a uma intervenção generalista, reconhecem problemas sérios nas suas práticas pedagógicas. Estamos convictos que nenhuma reforma será profícua se não tiver professores com competências para exercerem as suas funções. Embora a nova reforma tenha traçado um plano mestre, a ser desenvolvido ao longo de seis anos, com o objectivo de melhorar a qualidade da formação de professores, pelos resultados obtidos constatamos que este é demasiado abrangente para ser cumprido no tempo estabelecido. As dificuldades demonstradas, quer a nível de recursos humanos, quer a nível de recursos materiais, retiram eficácia à formação. Hoje, mais do que nunca, sabemos que o professor tem de desenvolver várias competências para responder aos novos desafios da educação. Neste sentido, Formosinho¹⁶⁴ referencia que *tal aperfeiçoamento tem efeitos positivos sobre o sistema escolar se se traduzir numa melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos*. Também Perrenoud¹⁶⁵ considera que a multiplicidade de tarefas, a confrontação diária com problemas novos, exigem do professor uma actualização constante e uma

¹⁶³ *Op. cit.*, p.289.

¹⁶⁴ *Op. cit.*, p.238.

¹⁶⁵ Perrenoud (1990). *Avaliação interna e externa de projectos inovadores: Funções e Contradições*, p.10.

enorme pesquisa de soluções.

Neste sentido e através do que anteriormente foi referido e pelos resultados obtidos nas entrevistas efectuadas, poderemos concluir que as alterações consagradas na nova reforma podem ter um papel fundamental na melhoria do sistema educativo angolano. Para isso é necessário que sejam criadas sinergias entre todos os intervenientes de forma a ultrapassar as fragilidades que o sistema ainda apresenta e se encontre o melhor caminho para alcançar os objectivos propostos pela nova reforma educativa.

Em relação à formação de professores, os resultados obtidos através das entrevistas aos directores das escolas de formação levam-nos a tecer algumas considerações sobre o funcionamento das escolas que dirigem, uma vez que a formação ali ministrada ainda não é convergente com as exigências da nova reforma nos seguintes aspectos: os programas encontram-se desajustados; as disciplinas são muito teóricas e com pouca articulação à prática pedagógica; as metodologias são pouco inovadoras e sem qualquer referência a metodologias para o ensino de uma língua segunda, afectando de forma significativa o futuro desempenho profissional dos docentes que, muitas vezes no isolamento da sua sala de aula, tentam inventar soluções nem sempre bem sucedidas, para problemas que há muito a investigação identificou, mas que a formação inicial ainda não contemplou. Como referem Caetano e Vala¹⁶⁶

com processos de formação bem direccionados, não só o sistema pode rapidamente conseguir a contribuição que espera dos seus membros, melhorando assim, a sua eficácia, como os próprios membros podem mais facilmente ajustar o seu comportamento e satisfazer as suas expectativas e estratégias de acção.

Outro problema é o número reduzido de formadores qualificados, obrigando ao recrutamento de formadores apenas com o bacharelato, o que põe em causa a qualidade da formação desenvolvida. Ao nível da formação os resultados dão-nos a conhecer que, actualmente, apenas se praticam dois modelos: a formação inicial e a formação de capacitação, que tem como objectivo habilitar os professores que se encontram no sistema com formação inferior à exigida pelo Ministério de Educação. Embora a formação contínua esteja institucionalizada ainda não se encontra implementada.

¹⁶⁶ *Op. cit.*, p. 54.

Qualquer sistema educativo requer professores com competências nas várias áreas do saber, uma vez que a qualidade do professor é, sem dúvida, uma das dimensões chave na promoção da qualidade de ensino. Uma outra situação demonstrada pelos resultados é a falta de equipamento e de materiais didáctico-pedagógicos, pois verificamos que nenhuma das escolas de formação possui biblioteca, tecnologias de informação e comunicação e materiais didácticos de suporte ao ensino/aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Parece-nos óbvio que estas carências têm repercussões na formação inicial dos professores, porque deixam de ser desenvolvidas competências que são essenciais à profissão docente. As evidências recolhidas demonstram que a formação inicial de professores na província do Huambo está distante do que a investigação teórica nos aponta, uma vez que a formação deve deixar o recém-formado apetrechado com informação científica e pedagógica e, mais importante ainda, com a capacidade para procurar informação necessária para a sua auto-actualização e formação. Na generalidade, a formação vivenciada no interior das escolas de formação não têm ainda em conta os problemas das escolas nem as necessidades dos professores, o que consideramos preocupante para a implementação das mudanças que se desejam no sistema educativo angolano.

Relativamente ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, os resultados das entrevistas realizadas aos professores indicam-nos que metade dos inquiridos consideram a língua portuguesa como língua segunda, considerando, no entanto, que o ensino da língua portuguesa é vantajoso, porque é através dela que têm acesso ao conhecimento e à comunicação com o exterior.

Quanto às metodologias verifica-se que alguns dos professores não têm um conhecimento explícito do método utilizado, outros apontam para o método expositivo e para o método analítico-sintético, reforçando seguirem uma metodologia de língua materna, não havendo por parte da grande maioria dos inquiridos uma concepção sobre metodologia de língua segunda.

Neste sentido, Bouton¹⁶⁷ refere que *os passos de aquisição de uma língua segunda opõem-se aos seguidos durante a língua materna, porque os últimos são*

¹⁶⁷ *Op. cit.*, p. 422.

naturais e os primeiros são artificiais. Assim, podemos considerar que ensinar em língua segunda implica o recurso às línguas e culturas dos alunos e que a sala de aula é, por natureza, o lugar privilegiado para as produções linguísticas. Daí a atenção que se deve dar ao uso de metodologias próprias ao ensino e à aprendizagem da língua segunda. Relativamente às dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa, a análise dos resultados das entrevistas de 5 professores evidenciam a leitura e a escrita. Isto pela falta de acesso a outros livros que não seja o manual. É óbvio, que esta carência não proporciona aos alunos angolanos o desenvolvimento da sua literacia, influenciando negativamente a aprendizagem da língua. A escrita é também apontada pelo mesmo número de inquiridos como uma das grandes dificuldades, pela interferência da língua materna e pelo fraco domínio da gramática. Sublinhe-se que a única gramática a que os alunos têm acesso é a contemplada nos manuais, a qual é manifestamente insuficiente.

Consideramos que a gramática é um elemento chave para o domínio da língua, embora não deva ser estudada através de exercícios de fixação de regras. Deve trabalhar-se a partir do uso concreto da língua e ser contextualizada nos textos trabalhados pelos alunos ao longo de um percurso de integração progressiva de novos saberes. A este propósito, corroboramos o que refere Figueiredo¹⁶⁸ a competência gramatical adquire-se na prática da leitura, da escrita e na reflexão sobre o funcionamento da língua.

Quanto às estratégias utilizadas com os alunos para superarem essas dificuldades, os resultados da totalidade dos inquiridos demonstram que as estratégias utilizadas são muito mecanicistas, não havendo na prática destes professores o hábito de implementarem estratégias diferenciadas ou de apoiarem individualmente os alunos de acordo com as suas necessidades. Relativamente às concepções dos professores sobre a língua materna no ensino, pelos resultados obtidos, constatamos que há uma unanimidade favorável ao ensino bilingue, por ser considerado vantajoso ao ensino da língua portuguesa. Isto principalmente para os alunos que entram para a escola sem o seu domínio e têm, segundo Frias¹⁶⁹ de construir novos actos verbais.

¹⁶⁸ O. Figueiredo (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*, pp. 105-107.

¹⁶⁹ *Op. cit.*, p. 66.

Neste sentido também Garcia¹⁷⁰ refere que *mesmo que a criança encontre na escola a continuidade dos seus hábitos e dos seus valores, encontra-se desfavorecida e pode mesmo ter dificuldades pela impossibilidade de levar para a escola sua língua.* Nesta medida a interacção entre a língua materna e a aprendizagem da língua portuguesa é de extrema importância porque o aluno vai adquirindo a nova língua a partir dos dados que tem, ou seja, de um sistema intermédio em relação ao sistema de referência à língua – alvo. O plurilinguismo é uma realidade que deve ser valorizada socialmente, como nos refere Hoffman¹⁷¹. As vantagens comunicativas e cognitivo-afectivas dos bilingues, mostram que os alunos modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam e são capazes de obter melhores resultados escolares.

Ao mesmo tempo que sublinham a importância do ensino bilingue todos os entrevistados explicitam a falta de preparação dos professores e de materiais didáctico-pedagógicos como condicionantes à implementação da nova reforma.

Sublinhamos que a formação que tem sido desenvolvida apenas teve como objectivo informar e esclarecer a filosofia e as metas da nova reforma, tornando-se insuficiente para as funções que os professores desempenham.

Em relação aos materiais didáctico-pedagógicos os resultados evidenciam que alguns dos inquiridos apenas usam o manual e o programa. Atribuem esta grande lacuna à formação inicial porque não os preparou para a sua produção. É hoje inquestionável que os materiais são considerados imprescindíveis no suporte ao ensino de determinados conteúdos e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. Eles estimulam a construção de saberes linguísticos, levando à tomada de consciência do seu processo de aprendizagem e desenvolvendo o domínio cognitivo e social. Há apenas um professor que refere construir algum material, embora o considere insuficiente para as necessidades que sente. A maioria dos professores considera que a falta de materiais nas escolas levanta um obstáculo à consecução das metas de aprendizagem que a nova reforma educativa preconiza.

¹⁷⁰ Orlando Garcia (1994). "Jogos em dois tabuleiros", in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 11 Julho, p. 120-123.

¹⁷¹ *Op. cit.*, p.76.

Ao concluirmos a nossa investigação na província do Huambo constatámos existirem lacunas na formação inicial de professores do 1.º nível, bem como na formação contínua, actualmente inexistente. Sabemos que é praticamente unânime a ideia de que a formação inicial é a base por excelência da formação dos professores e que a função docente pode ser interpretada como uma espécie de prisma de relações do professor, primeiro consigo próprio e depois com a cultura, com os jovens, com a sociedade e com o futuro. Assim, considerámos oportuno apresentar no próximo capítulo propostas pedagógicas para a escola de formação da Caála, por ser a única que, neste momento, está direccionada para a formação de professores do 1º nível na província do Huambo.

Capítulo V: Propostas Pedagógicas para os professores do 1º nível da Província do Huambo

V.1. Percursos de formação

Os percursos que enunciamos constituem um conjunto de princípios orientadores que podem contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial e contínua dos professores, ajudando os docentes a construir um novo olhar sobre as relações de ensino/aprendizagem através de processos renovadores e mais dinâmicos.

Sabemos que todo o professor é professor de alguém ensinando alguma coisa, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística e artística. É essa vertente, dada pela formação de base dos professores, que lhe permite o domínio desse alguma coisa, sem o qual não se pode falar da actividade de ensino. No entanto, como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social.

O professor é um agente de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. Além disso, a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nos objectivos curriculares não só os conhecimentos mas também capacidades, atitudes

e valores), o respeito pela cultura do aluno e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projecto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projectos de intervenção, apoio a alunos com dificuldades, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) exigem, para um adequado desempenho profissional, uma ampla formação em vários domínios.

Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didáctica da língua, no sentido de adquirir o conhecimento para tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar. Esse conhecimento levá-lo-á a teorizar sobre as condições da efectiva ligação entre os objectivos e os conteúdos da aprendizagem e sobre a construção do saber pelos alunos, tendo em conta o respectivo contexto educativo. Estes constituirão os instrumentos essenciais à sua actuação como professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente, de contacto com a prática profissional, permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com a prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a pro-actividade e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.

A competência do professor não se constrói por justaposição mas por interacção entre o saber académico e o saber prático. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica.

Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência e de um processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Pelo contrário, deve ser nele integrada.

É um momento de excelência, de integração de saberes, uma ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

É essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor que estes dois mundos se cruzem e interajam.

Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional.¹⁷²

A prática pedagógica deve ser progressiva sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Valor igualmente integrador e muito útil na formação é a frequência de seminários, desde que estes sejam orientados numa lógica de projecto, privilegiando a formação-acção-investigação preferencialmente acompanhada pela prática pedagógica.

É importante que o saber adquirido na formação inicial assuma também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação actual. O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade (língua portuguesa, matemática, física, história, geografia, etc.) como no domínio das ciências da educação é essencial na formação do jovem professor. Só este contacto o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios. Esta é uma condição essencial para que desenvolva uma atitude crítica sobre a profissão que o conduzirá a uma permanente auto-formação assente na reflexão e na investigação.

A complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua actividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração ou de nível de Bacharelato. É errado dizer-se que é fácil ensinar-se no 1º nível de ensino. É nessa fase que se formam nas crianças os hábitos de observação, de questionar, de trabalho, de motivação e

¹⁷² A realização de uma prática pedagógica capaz de corresponder aos objectivos apontados implica: a existência de bons formadores e de uma matriz conceptual reveladora do papel da prática pedagógica na formação de professores, bem como, das funções dos vários intervenientes. É importante reconhecer que estas condições, de uma maneira geral, não estão muito presentes em Angola.

interesse. O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI¹⁷³ recomenda aos governos

especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica pois se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Por outro lado, é cada vez mais reconhecido internacionalmente que uma formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua actividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se adquirirem na prática. Na fase inicial da carreira, seria importante que a prática fosse acompanhada por supervisores que desenvolvessem acções de formação e de apoio ao novo docente. No caso angolano, pela falta de professores, seria oportuno que a formação inicial não se prolongasse demasiado, mas que se investisse na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores de português, uma vez que esta área tem sido descurada.

Como já referimos a formação inicial é um aspecto fundamental para o início da carreira. Contudo, para que haja um bom desempenho profissional é necessário que a mesma seja complementada por uma formação contínua de qualidade. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento virada para as necessidades dos professores. Neste contexto a escola de formação deve encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interacção entre a instituição de formação e os contextos de trabalho.

Torna-se cada vez mais necessário que o Governo angolano faça um esforço de adequação da operacionalização de formação contínua, ajustando-a às necessidades dos professores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em função do ensino/aprendizagem construtivista.¹⁷⁴

Assim, propomos que a escola de formação inicial de professores da Caála seja

¹⁷³ J. Delors et al, *op. cit.*, p. 136.

¹⁷⁴ Foram avançadas sugestões para a formação inicial e para a formação contínua dos professores, no capítulo II no ponto II.5 do nosso trabalho.

promotora de um espaço de desenvolvimento pedagógico do professor, onde se possa praticar para além da formação formal que constitui a sua função institucional, uma outra de cariz mais informal onde os professores possam construir saberes através da partilha de conhecimentos e de experiências e produzam materiais, tendo como base um trabalho solidário e em rede.

Com esta proposta pretendemos ajudar a superar algumas das fragilidades do sistema educativo angolano, nomeadamente a formação de professores do 1º nível de ensino e as carências de materiais didáctico-pedagógicos. Como nada pode ser promovido sem que haja um responsável para a sua dinamização, pensamos que o próprio Director da Instituição poderá assumir essa responsabilidade, como acontece noutras instituições congéneres na Europa e em Cabo Verde.

As propostas que apresentamos do tipo de formação que poderá ser desenvolvida pressupõem a realização de aprendizagens formais, pela transmissão de saberes adquiridos pelos outros, e informais, pela impregnação de valores que a vivência e a cooperação entre professores pressupõe.

As aprendizagens feitas por cada docente em ambos os tipos de formação apresentadas - formal e informal - dependem da motivação de cada destinatário para a formação e, conseqüentemente para a qualidade do seu desempenho profissional. Contudo, os objectivos que se podem alcançar com estas modalidades são relevantes e complementam vertentes que não foram desenvolvidas na formação inicial.

Objectivos a atingir com esta modalidade de formação:

- receber e informar, com o objectivo de integrar em grupos de trabalho colegas que pretendam praticar diferentes pedagogias;
- proporcionar momentos de avaliação e de experiências através de reuniões;
- promover a utilização de tecnologias de informação e comunicação;
- possibilitar a fundamentação teórica da prática educativa;
- proporcionar espaços de debate;
- proporcionar uma tomada de consciência colectiva dos problemas educacionais;
- tomar conhecimento de novas teorias científicas, como é o caso da língua portuguesa como língua segunda;
- responder a questões de interesse comum;

Actividades a desenvolver no âmbito da formação proposta:

- auto-formação cooperada;
- círculos de estudo;¹⁷⁵
- trabalho em díade;¹⁷⁶
- formação por acções;
- acções de informação;¹⁷⁷
- acção de formação de várias sessões;¹⁷⁸
- jornadas pedagógicas.¹⁷⁹

A nível da produção de materiais este espaço de desenvolvimento pedagógico do professor é uma mais-valia para a elaboração de materiais didáctico-pedagógicos, uma vez que a formação inicial não os prepara nesta vertente, sendo um dos grandes

¹⁷⁵ Esta modalidade de formação facilita a auto e hetero avaliação. Consiste num grupo de pessoas que se reúne de forma organizada em torno de um problema que quer resolver, com o intuito de realizar aprendizagens que lhe sejam significativas. Estes círculos de estudo têm como base o trabalho de grupo a partir de um problema comum, tomando consciência da situação e do contexto em que se inserem. Esta tomada de consciência é realizada num ambiente em que o intercâmbio de experiências é uma constante. Neste contexto de formação o orientador deve passar progressivamente as responsabilidades ao grupo intervindo quando necessário. Poderá haver situações em que possam ser convidados especialistas para clarificar um assunto teórico específico.

¹⁷⁶ Consiste na organização espontânea, decorrente de uma relação afectiva e/ou de um pedido de ajuda. Baseia-se essencialmente na troca informal de experiências.

¹⁷⁷ Estas acções têm a duração de um dia. Baseiam-se na exposição de um tema pré-estabelecido como: prevenção da malária, prevenção de problemas de Sida, prevenção nos cuidados de higiene, etc. Os temas são geralmente desenvolvidos por especialistas na matéria, prosseguindo com debate em plenário. Deve-se utilizar como elementos de apoio à exposição, sempre que possível, material audiovisual ou painéis com materiais didácticos, que os professores possam levar para uso nas suas escolas.

¹⁷⁸ Esta acção por ter várias sessões, a sua organização pode ser muito variada passando por conferências com debate, estudo sobre uma problemática, mesas redondas, seminários. Consoante o conteúdo do encontro assim se define a melhor estratégia para a sua organização. Com alguma antecedência o grupo organizador deve distribuir documentação de apoio à acção e um conjunto de normas orientadoras aos intervenientes no encontro.

¹⁷⁹ Nestas acções é dada a possibilidade ao professor de escolher entre várias comunicações simultâneas, aquelas que maior interesse lhes suscitem.

constrangimentos para o sucesso do ensino /aprendizagem da língua portuguesa. Estes materiais devem ser equacionados em função de cada turma. Cada professor dá a conhecer aos outros elementos do grupo os materiais que idealizou para que todos os elementos os discutam e dêem o seu parecer relativamente à acuidade pedagógica dos mesmos e em relação à sua realização. Finalmente são elaborados pelo grupo.

Cada elemento do grupo faz a experimentação dos materiais elaborados, os quais posteriormente são analisados e por vezes modificados. Os trabalhos assim realizados constituem materiais de interesse pedagógico.

Neste sentido, destacamos para a produção de materiais didáctico-pedagógicos as modalidades de oficinas pedagógicas e as de oficinas/seminário. Os objectivos a atingir com estas oficinas de formação são:

- contribuir para a efectiva mudança das práticas educativas;
- angariar recursos activos de aprendizagem;
- incentivar a criatividade do professor;
- incentivar a apreciação criteriosa dos recursos desenvolvidos;
- compensar a falta de materiais didácticos nas escolas do 1º nível de ensino;
- conceber materiais específicos para o ensino da língua portuguesa;
- aproveitar recursos contextualizados para a produção de materiais.

Actividades para a produção de materiais didáctico-pedagógicos:

- oficinas pedagógicas;¹⁸⁰
- oficinas/seminários.¹⁸¹

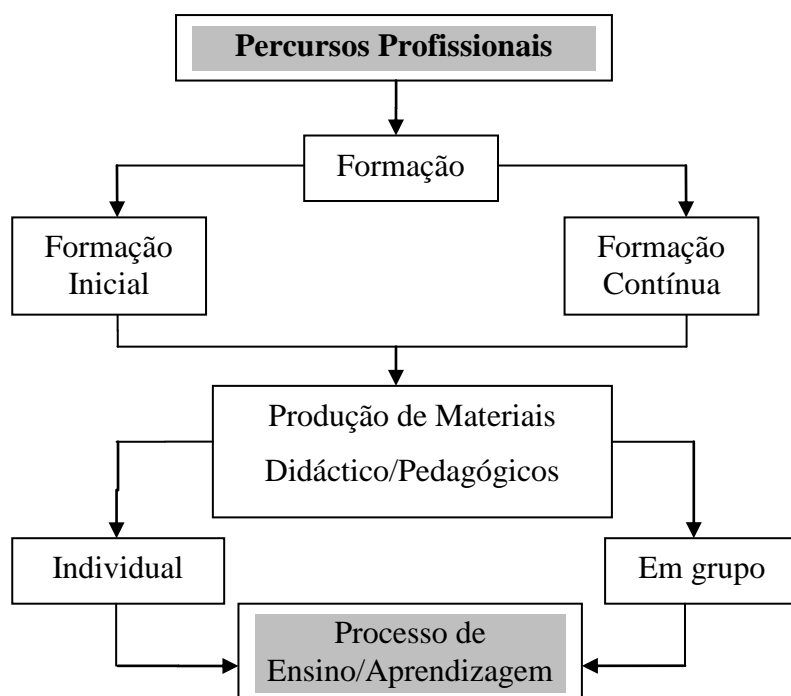
¹⁸⁰ A duração desta acção depende do interesse dos intervenientes. A metodologia utilizada pressupõe uma intervenção activa dos participantes na produção de materiais, analisando o trabalho realizado, a sua aplicação nas respectivas turmas, aferindo em próximos encontros a aplicabilidade dos mesmos e procedendo a alterações se necessário.

¹⁸¹ Para esta acção de formação é também importante a intervenção activa dos participantes na produção de materiais, embora a sua metodologia seja um pouco diferente da anterior. Nesta modalidade organizam-se várias oficinas desenvolvendo-se em cada uma delas um trabalho pré-combinado. Todos os intervenientes na acção circulam por todas estas oficinas, desenvolvendo trabalho em cada uma delas. No final os participantes ficarão com um número de materiais igual ao número de oficinas organizadas, reflectindo sobre o que foi produzido e como deve o mesmo ser aplicado nas suas aulas. Os professores poderão produzir os materiais didáctico-pedagógicos sugeridos no capítulo II, ponto II.7.1 e seguintes.

Importa referir que a dinamização deste espaço dedicado ao professor é fundamental não só pelo contributo anteriormente referido mas, também, pelas actividades que podem ser desenvolvidas noutras áreas do saber como sejam: organização da sala de aula, o trabalhar de histórias e de contos tradicionais, o trabalho de texto, a correspondência interescolar e o jornal de turma. Estas são actividades que podem ser potenciadas neste espaço e que funcionam como catalisadoras de uma aprendizagem mais activa e significativa.

Pensamos que os percursos preconizados para a formação de professores do 1º nível da província do Huambo podem produzir efeitos positivos e promover inovação nas práticas pedagógicas. Através da autoformação cooperada os professores têm uma maior facilidade para solucionar os seus problemas e iniciar outras caminhadas.

A cumplicidade entre pares não só desinibe como transmite a segurança necessária para um desempenho mais confiante e de acordo com o perfil docente já referido. Tendo em conta que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa se deve basear na inovação das práticas dos docentes, demonstramos no esquema seguinte¹⁸² o percurso que a formação pode ter como fonte catalisadora para a superação dos actuais constrangimentos do sistema educativo.



¹⁸² Este quadro é da nossa autoria.

Apresentaremos em anexo¹⁸³ um conjunto de actividades, que podem ser exploradas pelos professores na sala de aula. Salientamos que algumas delas foram elaboradas por nós para Angola e Guiné-Bissau aquando da nossa colaboração com a organização não governamental – FEC. As actividades diversificadas que propomos contemplam: jogos, poemas, rimas, leitura de imagens e histórias, que confrontam os alunos com situações lúdicas que estimulam o espírito de curiosidade, de cooperação e o gosto pelo saber. Apresentamos ainda alguns ficheiros que permitem aos professores trabalhar alguns conteúdos de Língua Portuguesa. Estes ficheiros ou outros que os professores venham a elaborar podem ainda ser utilizados para trabalho autónomo dos alunos de forma a fomentar hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspectos básicos da estrutura e do uso da Língua Portuguesa.

Sugerimos também alguns instrumentos de monitorização para a organização de sala de aula de modo a criar espaços que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

Assim, esperamos que o nosso trabalho possa servir como elemento de reflexão, para eventuais ajustamentos no sistema educativo da província do Huambo, abrindo novos caminhos em prol de uma sociedade preparada para os desafios do século XXI.

Ame genda osikola okuvangula oputo
Eu vou à escola aprender Português
Língua Umbundo - s/autor

¹⁸³ Anexo IV – Conjunto de actividades para os professores.

Conclusão Geral

Chegados ao fim deste percurso urge não só perspectivar caminhos futuros como, também, sistematizar e reflectir sobre os factores que poderão contribuir para melhorar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, por parte dos professores do 1º nível na província do Huambo. Pretendemos com a nossa investigação demonstrar a importância que a formação dos professores pode desempenhar na qualidade do ensino e de como esta se pode reflectir na aprendizagem dos alunos.

Com a apresentação dos percursos pedagógicos para a formação de professores do 1º nível cumprimos o último objectivo a que nos propusemos.

Importa, no entanto, referir que um dos grandes objectivos sociais do governo angolano foi o alargamento do acesso ao ensino, procurando que todas as crianças em idade escolar frequentassem a escola.

Contudo estes progressos não foram conseguidos, na medida em que o alastramento da guerra civil, que perdurou até 2002, acentuou os problemas do país e as pressões orçamentais acabaram por atingir níveis sem precedentes. Daí resultou o compromisso da universalidade do ensino nos primeiros anos de escolaridade e um crescente número de crianças angolanas afastadas do acesso à escola. Isto fez com que aumentasse a iliteracia, sobretudo nas áreas rurais e nas províncias mais desfavorecidas do interior, mantendo-se mais baixo no litoral e nos meios urbanos.

O cenário do sector educativo da província do Huambo, devido às infra-estruturas escolares destruídas, ao crescente número de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino (quadros 5,6,7 do capítulo III), à falta de quadros qualificados para a docência, bem como à falta de incentivos para o exercício da profissão e financiamento insuficiente para o fornecimento de materiais didácticos e equipamentos escolares, levou as escolas a aplicarem turnos duplos ou até mesmo triplos, com um elevado número de alunos por turma e a um ensino pouco inovador nomeadamente, no 1º nível de ensino.

A necessidade de dar uma resposta imediata à situação de «emergência» educativa no contexto pós-conflito levou o Ministério de Educação da República de Angola a absorver milhares de professores sem formação pedagógica e sem os requisitos exigidos (sendo ainda uma realidade haver professores a leccionar com a 6ª

classe e, em meio rural e mais isolado, com a 4ª classe). As condições de trabalho precárias, o salário baixo e a insuficiência de formação são factores que afectam o desempenho da prática pedagógica colocando a docência, em muitos casos, como alternativa ao desemprego e, ou, em acumulação com outros trabalhos, gerando a desmotivação para a profissão e encorajando o absentismo.

No sentido de reverter a situação em que o sistema educativo se encontrava e para procurar melhorar a qualidade do ensino e de todo o sistema, o governo angolano elaborou a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 31 de Dezembro de 2001, e a Estratégia Integrada de Educação para Todos até 2015, (referenciada no capítulo I), estabelecendo a escolarização do 1º nível em regime de monodocência. Porém, apesar do empenho e esforço de todos os que se dedicam à educação em Angola, há ainda a registar os estrangulamentos que emergem das carências de infra-estruturas, de recursos humanos e de materiais pedagógicos em quantidade e qualidade que têm sido impedimentos para se alcançarem os objectivos consagrados na referida Lei de Bases.

Implementar novas reformas, sem que, simultaneamente, se ultrapassem os estrangulamentos acima referidos, não possibilita, um sistema educativo eficaz para obter os resultados que se esperam.

É, por isso, necessário desenhar planos de estudos e desenvolver a formação de professores no sentido de dar maior eficácia, eficiência e equidade ao processo do ensino/aprendizagem. Isto requer mudanças organizacionais e funcionais nas instituições de formação de professores, bem como nas concepções, atitudes e estratégias dos principais agentes da actividade educativa – os professores.

Contudo, os resultados da investigação levam-nos a concluir que muito ainda há a fazer para que a província do Huambo alcance um sistema educativo com qualidade; como refere Mialaret,¹⁸⁴ a formação de professores é a *chave da abóbada de todo o sistema educativo*. Significa que os professores são elementos fundamentais para o sucesso ou insucesso de qualquer reforma educativa. É importante que a Direcção Provincial de Educação em cooperação com outros responsáveis pela política educativa angolana, de acordo com agenda prevista superem as fragilidades ainda existentes.

Sublinhando o papel das instituições de formação, que consideramos serem

¹⁸⁴ *Op. cit.*, p.19.

focos de vitalidade para qualquer sistema educativo, deve ser perspectivada a sua actuação tendo em conta tanto o saber científico como o pedagógico. As alterações implementadas pela nova reforma educativa exigem que as instituições formativas sejam constituídas por pessoas qualificadas e sejam equipadas com os recursos humanos e materiais necessários, garantindo um rumo diferente na formação de professores.

É de salientar que a importância dada ao conhecimento da língua, especificamente da língua portuguesa, e o papel atribuído à escola na aquisição desse conhecimento está patente nos objectivos curriculares do sistema de ensino. A consecução desses objectivos espelha-se nos níveis de expressão oral e escrita dos alunos ao terminarem a escolaridade obrigatória (6^a classe) e nos consequentes níveis de literacia da população escolar e adulta do país. À luz destes indicadores e pela análise dos resultados na investigação verificamos que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda nesta província ainda não é eficiente, porque os professores ainda não operaram as necessárias mudanças na sua prática lectiva. Efectivamente, o processo de ensino ainda decorre de uma forma muito tradicional, baseado na transmissão de saberes, com metodologias pouco inovadoras e eficazes. O ensino da língua portuguesa assenta numa didáctica de língua materna e não numa didáctica de língua segunda, devidamente adaptada ao perfil dos alunos, ao contexto e às finalidades educativas.

A generalidade dos professores tem um fraco domínio da língua portuguesa e não tem uma informação teórica sobre as metodologias de língua segunda. As técnicas e as estratégias utilizadas são pouco motivadoras e a organização social da aula não fomenta um clima facilitador da aprendizagem nem um desenvolvimento da sua autonomia, de acordo com o referido no capítulo II.

O papel dos professores ainda é muito directivo, tornando o aluno pouco activo e participativo na construção dos seus próprios processos de aprendizagem. As planificações que elaboram não são equacionadas tendo em conta uma lógica de transversalidade de competências. O facto de os professores não produzirem materiais didáctico-pedagógicos, faz com que fiquem presos às propostas metodológicas apresentadas pelo manual do professor, o único material de que dispõem e que usam na sala de aula. Isto torna o ensino monótono, pouco facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos.

Consideramos que a obrigatoriedade de criar uma interacção entre a língua nacional e a língua portuguesa é uma medida vantajosa, porque cria uma ponte cultural e linguística entre a língua nacional e a língua portuguesa que permite aceder mais facilmente ao saber e, assim, facilitar a aprendizagem da língua segunda. Contudo, admitimos que para a consecução dos objectivos educativos relacionados com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda se requer dos professores não só um aprofundamento de conhecimentos científicos, mas também mudanças qualitativas nas atitudes, nos comportamentos e na organização pedagógica.

Neste sentido podemos considerar que a formação de professores e a falta de materiais didáctico-pedagógicos para o ensino /aprendizagem da língua portuguesa são os dois problemas nucleares do sistema educativo que identificámos nesta província. Esta situação é particularmente visível na educação básica, uma vez que os modelos seguidos pelos professores são os recebidos na sua formação inicial e estes ainda não são convergentes com as novas políticas educativas. É fundamental que seja agilizada uma formação que inclua os vários modelos teóricos mencionados sobre as questões do ensino de uma língua segunda e dote os professores com instrumentos diversificados de aprendizagem. Isto porque ancorar a formação no conhecimento proveniente da investigação é salvaguardar que os professores aprendam a questionar-se sobre o conhecimento e sobre a sua própria prática de ensino.

Para que Angola alcance a educação primária universal como objectivo traçado até 2015, deve investir-se na formação inicial e contínua. Para isso é necessário rever o papel das instituições de formação. Estas devem adoptar programas mais adequados às necessidades, valorizando a formação científica e pedagógica – quer introduzindo o estudo de novos modelos teóricos, quer de novas temáticas quer, ainda, valorizando a contextualização das práticas. Cabe-lhes ainda promover a formação em serviço e a formação contínua, logo que esta entre em vigor, devendo para isso tomar como ponto de partida a experiência dos docentes. De imediato pode avançar a criação dos espaços destinados à formação informal.

Acreditamos que só uma formação que prima pelo rigor e pela inovação será capaz de responder à nova realidade educativa da província do Huambo e preparar adequadamente professores com perfil para leccionarem o 1º nível.

Este trabalho constituiu um primeiro estudo e aponta as primeiras sugestões para

o ensino do Português como língua segunda na província. Durante a sua elaboração surgiram-nos vários caminhos possíveis de percorrer. Deixamo-los aqui como sugestões para futuras investigações:

- quando se fala do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda deviam ser estudadas formas e processos de apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- o papel que as escolas de formação de professores podem desempenhar na sua zona de influência, deveria ser também objecto de estudo.

Em síntese, podemos dizer que o primeiro passo para o ensino com sucesso da língua portuguesa na província do Huambo foi dado com a introdução da língua nacional nos curricula, no entanto, é absolutamente necessário reformular a formação dos docentes, facultando-lhes novos saberes e competências, bem como valorizar o seu estatuto profissional, no sentido de os motivar para o exercício da profissão, construir novas escolas e apetrechar as existentes com os recursos necessários a um ensino/aprendizagem de qualidade.

A jornada é árdua, mas não impossível.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da História da Profissão Professor ao Histórico Profissional de Cada Professor*. Aveiro: CIFOP- Universidade de Aveiro.
- ALCOBIA, A.; RAMOS, M. (2001). “Um Processo Natural de Alfabetização” in *Quid Novi?*, Nº 2 . Torres Novas: Escola Superior de Educação.
- ALTET, Marguerite. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Colecção Horizontes Pedagógicos.
- ALTUNA, Raul Asúa, R. (2006). *Cultura Tradicional Banta*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- AMOR, Emília. (2004). *Littera-escrita, Reescrita, Avaliação. Um Projecto Integrado de Ensino e aprendizagem do Português para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANÇÃ, Maria Helena. (1999). “Pode parar o táxi junto daquele carro azul?”, in *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: A.P.P.
- ANÇÃ, Maria Helena. (1999).”Da Língua Materna à Língua Segunda”, in *Revista Noesis*, Nº 51, 14-16.
- ANDRESEN, Sofia M. Breyner. (1998). *Educação – Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENVENISTE, Emile. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard.
- BERELSON, B. (1952). Content analysis in *Communication Research*. New York: Free Press.
- BERTRAND, Yves. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2º ed. Lisboa: Instituto Piaget, Colecção Horizontes Pedagógicos.
- BLEEK, G. E. M.; BARTH. (1860). *Comparative Grammar of South African languages*. Paris: Du Cerf.
- BLOOM, Benjamim S. (1976). *Human Characteristic and School Learning*. New York: N. Y. Mcgraw, Hill Company.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTON, Charles. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Morais Editores.
- CAETANO e V. (1994). *A Formação de Professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- CAMARA, J. M. J. (1989). *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Limitada.
- CARNEIRO, Roberto. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Lopes.
- CASANOVA, Isabel. (2006). *O Destino das línguas: que futuro no espaço da EU?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CASTELO, Cláudia. (2007). *O Povoamento de Angola e Moçambique com Naturais da Metrópole (1920 – 1974)*. Lisboa: Edições Afrontamento, Colecção Biblioteca das Ciências Sociais.

- CAVACAS, Fernanda. (1994). *O Texto Literário e o Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa-Maputo: Coleção Sete.
- (1997). *Ensinar/Aprender a Língua Portuguesa pela Vivificação de Diferentes Culturas e pela Miscigenação Linguística*. Lisboa: Edição Grupo de Trabalho do ME para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- CHOMSKY, N.; PIAGET, J. (s/d). *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- COOK, Vivian. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: The Macmillan Press.
- CORDER, S. Pit. (1980). *The Significance of Learners Errors. Error Analyses Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited.
- (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORTESÃO, Irene. (1998). *O Papel e a Formação dos Professores*. Lisboa: Gradiva.
- CORUCHE, M.J. (2000). “O Modelo Pedagógico do MEM no 1º ciclo”, in *Escola Moderna*, Nº 8, 5ª série.
- COSTA, António F. (2006). *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola – Para uma Análise Diferencial*. Angola: Universidade Católica de Angola.
- CRISPIM, Maria de Lurdes. (1994). *Antologia – Problemática do ensino da Língua Portuguesa em contexto lusófono: espaço, problemas e reflexões*. Volume II. Setúbal: ESE de Setúbal.
- CRISTÓVÃO, Fernando. (1991). “A língua portuguesa”, in *Nortisul*, nº 1, Lisboa: CIDAC.
- (1997). “A Língua Portuguesa, a União Europeia, a Lusofonia e a Interfonia”, in *Revista da Faculdade de Letras*, nº 21/22. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- (Dir. e Coord.) (2005). *Dicionário Temático da Lusofonia*. 1ª ed. Lisboa: Texto Editores.
- CUNHA, C.; CINTRA, Lindley. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- CURTO, L.; MORILLO, M. (s/d). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de três a ocho años*, V. 3. Barcelona: Edelvives, M.E.C.
- DABÈNE, Louise, (1995). “La langue étrangère: spécificités d’un objet pédagogique”, in C. Briane & A. Cain (org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?*. Neuchatel: IRDP.
- (1997). L’image des langues et apprentissage dans M. Matthey (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchatel: IRDP.
- DAY, Christopher. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. et al. (1996) *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa, Coleção Perspectivas Actuais.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Collin.
- (1987). *Expérience et Education*. Paris: Armand Collin.
- DIAS, Norberto, Hildizina. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo:ing Promédia.

- DOWING, J.; LEONG, C. K. (1972). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan Publications.
- DUARTE, I.; MOURÃO P. (org.). (2004). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- ECO, Humberto. (1995). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ERICKSON, F. (1986). “Qualitative methods in research on teaching”, in *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- ESTRELA, M. T. (1986). “Novos paradigmas e velhos problemas, reflexões a propósito da investigação educacional”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia* Ano XX. Coimbra.
- FERNANDES, J.; NTONDO Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Coleção Ensino/Língua e Cultura.
- FERNANDES, Viridiana. (1998). “Vida à CPLP”, in *Lusofonia*, Nº 8. Lisboa: Eurobrape.
- FERREIRA, Manuel. (1991). “Do estatuto da Língua Portuguesa em África e da retórica do aparato”, in *Comunicações do Simpósio Nacional sobre Língua Portuguesa em África*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. (2006). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- FIGUEIREDO, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Lisboa: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João. (1986). “As Ciências de Educação e a formação de professores”, in *Comunicações do Colóquio de 2,3 e 4 de Dezembro*. GEP ME.
- (1991). “Modelos organizacionais de formação contínua de professores”, in *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FOX, S. M. (1986). “Deductions about supportive induction”, in *Journal of Teacher Education*, V. 37, Nº 1.
- FRANCO, A. C. (1986). *Uma Análise de Erros no Âmbito do Português – Alemão*, Dissertação complementar para doutoramento em Linguística Geral, Porto, Faculdade de Letras.
- FREINET, Paulo, Célestin. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREIRE, Paulo Célestin. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIAS, Maria José, (1992). *Língua Materna- Língua Estrangeira*. Porto: Porto Editora.
- GAIRIN, Joaquim e al. (2004). *O projecto educativo o desenvolvimento do curriculum: projecto educativo da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- GALISSON, Robert (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- (1987). Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à CCP in *Études de Linguistique Appliquée*, Nº 67. Paris: Didier Érudition.
- GARCIA, António Berrio. (1980). *La formación de la teoría literária moderna – II*, Múrcia: Universidade de Múrcia.
- GARCIA, Orlando (1994). Jogos em dois tabuleiros, in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. - nº 11, Julho. Lisboa.
- GERALDI, João Wanderley. (1996). *Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas SP: Mercado de Letras.
- GERMAIN, Claude. (1983). “Langue maternelle et langue seconde: le concept de

- l'obstacle pédagogique”, in *le Francais dans le Monde*, nº 177.
- GERMAIN, Juliette. (1983). *Introdução à sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GHIGLONE, R.; MATALON, B. (1993). *O Inquerito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- GOETZ, J. P. & Le COMPTE. (1988). *Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigacion Educativa*. Madrid: Morata.
- GOMES, M. Alice C. F. A. (1996). *Projecto multidimensional para a aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde*. Lisboa: Coleção Sete.
- GROSSO, M. José Reis (2004). “A prática pedagógica na diversidade multicultural”, in Bizarro (org.) *Eu e o outro*. Porto: Areal Editores.
- (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavras*, nº 27. Lisboa: APP.
- GUTERRES, António. (1997). Discurso proferido na 1ª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, in *Lusofonia* nº 6.
- HALLIDAY, M. A. K. (1983). “On the transition from Child Tongue to Mother Tongue”, in *Australian Journal of Linguistics*, 3. Dez.
- HARMERDS, J. & BLANC, M. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: University Press.
- HENRIQUES, Isabel, Castro. (2004). *Território e Identidade*. Lisboa: Dinapress.
- HOFFMAN, Charlotte. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London/New York: Longman.
- HOLSTI, O. (1968). “A computer content – analysis program for analysing attitudes – the measurement of qualities and performance”, in *Computer Studies in the Humanities and Verbal Behavior*.
- HUBERMAN, M.; MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives recueil de nouvelle méthode*. Bruxelles: Boeck Wefimael F. A. Association Erasme.
- JAMES, Carl. (1980). *Contrastive Analysis*. New York: Editira Longman, inc.
- JOYCE, B; WELL, M. (1972). *Models of Teaching, Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice – Hall INC.
- JOYCE, Bruce R.; SOLTIS, Jonas F.; WEIL, Marsha. (1982). *The Performance-Based Teacher Education Design Alternatives: Concept of Unity*. Washington: D. C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- KAGAME, Alexis. (1976). *La Phislophie Bantu Comparée*. Paris: Présence africaine.
- KRASHEN, Stephen. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- LADO, R. (1971). *Introdução à linguística aplicada*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- LEGRAND, Jacques. (1987). Portugal e África – “Diálogo incompleto”, in *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ICALP.
- (1990). “L'apprentissage des langues secondes”, in *Linguistique*, Paris.
- LEIRIA, Isabel. (1999). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. 1º Congresso do Português Língua Não Materna. Lisboa: Fórum Telecom.
- (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Nina Virgínia. (1995). “O que é a Língua Materna?”, in *Actas do IV Congresso Brasileiro da Linguística Aplicada*. Campinas.

- LÉON, Acosta; LEIRIA Isabel. (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.
- LICERAS, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Síntesis.
- LOURENÇO, M. Orlando. (1997). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- MACHADO, Carmo M. (2007). *Entre dois mundos Entre duas Línguas*. Lisboa: Edições Colibri.
- MACIEL, Carlos. (1992). “Português Língua Estrangeira considerações sobre a construção da nossa imagem por nós e pelos outros”, in *Homenagem a Eduardo Lourenço – Colectânea de Estudos*. Lisboa: ICALP.
- MARQUES, Irene Guerra. (s/d). *Algumas Considerações Sobre a Problemática Linguística em Angola*. Inald, Endipu/Uee.
- MARQUES, M. E. Ricardo. (1995). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2003). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, Ramiro. (2001). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- MARQUES, Ricardo. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINHO, Ana Maria. (1995). *A Língua Portuguesa em África*. Évora: Pendor.
- (2001). *Cânones Literários e Educação: os casos angolano e moçambicano*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- MARTINS, Delgado R. M.; ROCHETA, I. M, (orgs.). (1996). *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARTINS, Margarida A.; NEVES, M. C. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita*, 2ª ed. Lisboa: Escolar Editora.
- MATEUS, M. Helena, (org.). (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional e Edições Colibri.
- MATEUS, M. Helena M.; PEREIRA, Luísa T, (org.). (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- MATEUS, M. Helena, M.; NASCIMENTO, F. B. (2005). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa, Editorial caminho, Coleção Universitária.
- MENTIS, Mandia, (coord.). (2002). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*, 3ª. ed. São Paulo: Senac.
- MIALARET, Gaston. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MINGAS, A. Amélia. (2000). *Interferências do Kimbundu do Português falado em Luanda*. Porto: Campo de Letras – Editores, S. A.
- MIRANDA, A. José. (1997). *O lugar da língua Materna na aprendizagem da língua estrangeira (reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês)*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NICKEL, G. (1971). *Constrative Linguistics and foreign-language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIZA, Sérgio. (1986). “Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita”, in *Escola Moderna*, Nº 2 série 2, Lisboa, Edições MEM.
- NOT, L. (1987). *Les Pedagogies de la Connaissance*. Toulouse: Privat.
- NÓVOA, António. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações

- Dom Quixote, Lda.
----- (org.). (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências de Educação.
- OSÓRIO, Paulo et al. (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- PAIN, Abraham. (1990). *Éducation informelle – les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L’Harmattan.
- PATRÍCIO, M. Ferreira (org.). (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes 20.
- PENNAC, Daniel. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Maria L. A. (2002). *Das Palavras Aos Actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: M.E. Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, Sandra. (2005). *Cooperação para o Desenvolvimento – complexidades e desafios*, in *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- PERRENOUD, P.; THURLER, G. M. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI – A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe. (1990). *Avaliação Interna e Externa de Projectos Inovadores: Funções e Contradições*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – Perspectivas/Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- (1995). *La pédagogie à l’école des differences*. Paris: ESF éditeur.
- (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIAGET, Jean (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- (1976). *Le comportement moteur de l’évolution*. Paris: Gallimard.
- (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PINTO, P. Feytor. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português - Práticas Pedagógicas*. Lisboa: M.E. Instituto de Inovação Educacional.
- POTH, J. (1978). *Langues Nationales et Formation des Maîtres en Afrique*. Paris: Unesco.
- POURTOIS et al. (1994). “Educação Familiar e Parental”, in *Inovação*, Nº 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PRETTI, Dino. (1997). *Sociolinguística. Os níveis de fala*. S. Paulo: EDUSP.
- QUINO, António. (2002). *A importância das línguas africanas de Angola no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa*, Monografia de licenciatura, apresentada na Universidade Agostinho Neto, Luanda.
- QUINTANA, M.J. Cabanas. (1988). *Teoría de la Educación – Concepción antinómica de la educación*. Madrid. Dykinson.
- RAQUEL, M. D. Martins e al (orgs.). (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- REDINHA, José. (1975). *Etnias e Culturas de Angola*. Luanda: Editorial Nzila, Coleção Ensaio/Língua e Cultura.
- REIS, C.; ADRAGÃO, J. Victor. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A.C. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática de Formação*. Lisboa: Texto Editora.

- RICHARDS, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. (1986). *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- RICHTERICH, René (1989). “De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer”, in *Etudes de Linguistique Appliquée*.
- ROLDÃO, M. Céu. (1996). A Educação Básica numa perspectiva de formação ao longo da vida, in *Inovação*, Lisboa, Vol. 9, nº 3.
- ROLO, J. Manuel. (1987). *Redescobrir a África*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ROSÁRIO, Lourenço. (1996). *Singularidades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- SALES, L. Garcia. (1997). *Programas de Educação Intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de educação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANTANA, Inácia. (1993). “A Influência da Escola Moderna em percursos de formação”, in *Inovação*, Vol.6.
- SANTOS, M. R.; CARVALHO, A. (org.). (s/d). *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Cauloste Gulbenkian.
- SAPIR, Edward. (1954). *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: Biblioteca Científica Brasileira – série B – IV.
- SCHAEFFER, Robert. (1980). *Models Linguistic of Teaching*. New Jersey: Prentice, Hallinc.
- SEABRA, J. Augusto. (1992). “A irradiação internacional da Língua Portuguesa: uma prioridade da política externa”, in *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, nº 7. Lisboa: AULP.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage. Applied Linguistics and Language Study*. New York: Longman Inc.
- SILVA, J. Vieira. (1994). “A aquisição da linguagem e o ensino da língua materna”, in *RILP*. Nº11. Lisboa, AULP.
- SILVERMAN, David. (1993). *Interpreting qualitative: methods for analysing talk, text, and interaction*. Londres: SAGE.
- SIMÃO, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: M.E. Instituto de Inovação Educacional.
- SIM-SIM, Inês. (1997). *A Língua portuguesa na Educação Básica*. Lisboa: Edição M.E. Departamento da Educação Básica.
- (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- SLAMA-CAZACU, T. (1978). *Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- SMITH, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris: Armand Colin Editora.
- SMOLKA, A. (1993). *A criança na fase inicial da escrita – A Alfabetização como processo discursivo*. S. Paulo: Cortez Editora.
- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa:

McGraw-Hill.

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

STROUD, C. (1997). *Os Conceitos Linguísticos de Erro e Norma - Panorama do Português oral do Maputo, Vol. II – A construção de um Banco de Erros*. Maputo: INDE.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (2000). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos Cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós

TEODORO, M. Lurdes. (1985). *Identidade, Cultura e Educação*. Brasil: Correio Brazillense.

TOCHON, F.V. (1994). *L'enseignant-expert*. Paris: Nathan.

TRAVASSOS, J. T.; CRUZ, M. D. L. (1997). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Lisboa: M.E. Instituto de Inovação Educacional.

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

VALA, J. (1986). *Análise de Conteúdo, Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

VARAUD, Mazy. (1993). “A leitura e seus problemas”, in *Saúde e Lar*, Set, Lisboa.

VASCONCELOS, C. Cristina. (2000). *A Reflexão: Um Elemento Estruturador da Formação de Professores*. Viseu: Editora Instituto Politécnico.

WHITE, L. (2003). *Universal grammar and second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZABALDA, M. A. (1991). *Los Diários de Clase, Documento para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Práticos de los Profesores*. Barcelona: Promoción y publicaciones universitárias F. A.

ZABALDA, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores II, S.A., Colecção, Perspectivas Actuais.

ZAU, Filipe. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

Documentos online

<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/id5portuguesnauniversidade.pdf>, acedido em 05.04.2009

<http://mha.home.sapo.pt/paginas/texto2.htm>, acedido em 21-12-2011

http://pt.encydia.com/es/Huambo_%28Angola%29, acedido em 14.01.2011

http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/tourism/2010/p1/2/32, acedido em 4.01.2011

http://www.angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com_content&task=view&id=4185&Itemid=40, acedido em 21-12-2011

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_tes/es/LínguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf, acedido em 06.04.2009

<http://www.goole.pt>

http://www.infoangola.ao/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=14&Itemid=1326, 16.03.2011

<http://www.mat.gv.ao/portalmat/default.aspx?s=48>, acedido em 16.08.2010

http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2010/11/51/Escola-professores-encerra-com-125-tecnicos-formados,65da41a5-bd47-4915-b088-

[4abdf20f7104.html](#), acedido em 14.01.2011

<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/DAVID2007%20PDF.pdf>, acedido em 25.05.2010

http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html, acedido em 26/06/2011

<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/agramaticanormativa-N2-2002.pdf> acedido em 20.05/2010

[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf), documento online, acedido em 8.04.2011

WWW.uca-angola.org/artigo.cfm?ID854, acedido em 2-05-2011

Índice de Quadros

Quadro 1-Famílias Linguísticas.....	20
Quadro 2 – Estrutura do Sistema Educativo.....	42
Quadro 3 – Resumo das duas teorias dominantes	65
Quadro 4 – Vantagens dos dois sistemas linguísticos, L. M. (Umbundo) e L. P.....	106
Quadro 5 – Estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis	136
Quadro 6 – Alunos matriculados nos vários níveis de ensino.....	136
Quadro 7 – Alunos fora do sistema educativo e número de docentes.....	137
Quadro 8 – Plano de Estudos da Formação Inicial de Professores do 1º Nível	140
Quadro 9 – Formação Geral	145
Quadro 10 – Tronco comum da formação específica.....	145