

**A Língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia  
de Língua Segunda**

**Sofia Isabel Neves Fernandes Gaspar**

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

**Março 2015**

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

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais,  
pelo tanto que sacrificaram para nos dar um futuro melhor,  
por todo o amor que vos tenho!

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu especial agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho, pela disponibilidade, sugestões, ensinamentos e amizade com que me brindou ao longo deste percurso.

Aos meus alunos angolanos e formandos guineenses, que tanto me têm vindo a ensinar ao longo destes anos.

Aos meus amigos "companheiros de viagem", que trilharam comigo os caminhos de N'dalatando, Bissau e Uíge, partilhando aventuras e desventuras inesquecíveis.

Aos meus amigos de sempre e para sempre, que pacientemente suportam as minhas ausências por terras africanas, continuando a receber-me de braços abertos: "mesmo longe, vós estais perto"!

Aos meus sogros, pelo apoio, dedicação e carinho inesgotáveis.

Aos meus pais, irmãos e sobrinha, pelos conselhos, paciência, compreensão e, acima de tudo, amor incondicional. São o meu porto de abrigo e o meu "bem" mais precioso.

Ao meu marido, por me ter dado a mão e nunca a largar, independentemente da distância a ser percorrida. "Seguiremos juntos, até onde existir vida"!

## RESUMO

Em Angola, a língua portuguesa é a língua oficial e de ensino. Todavia, não sendo a língua materna de uma grande percentagem de alunos, é ensinada como tal.

Este desfasamento entre a realidade sociolinguística e as metodologias de ensino da língua tem gerado grandes dificuldades e lacunas no sistema educativo angolano, engrossando as taxas de insucesso e abandono escolar.

E apesar de começar a emergir uma consciência da necessidade de adotar metodologias adequadas, o sistema educativo continua a carecer de professores com a devida formação científica e pedagógica para o ensino de uma língua não materna.

Assim, com o nosso trabalho procuraremos contribuir para uma melhor compreensão do contexto linguístico de Angola e para uma melhoria da proficiência da língua portuguesa, através de considerações didático-pedagógicas e proposta de atividades e materiais didáticos apropriados a uma metodologia de português língua segunda.

**Palavras-chave:** Língua Materna; Língua Segunda; A Língua Portuguesa em Angola; Metodologia para o ensino de uma Língua Segunda; Criação de materiais didáticos em L2

## **ABSTRACT**

In Angola, the Portuguese language is the official speaking and teaching language. Although it is not the mother tongue for a large percentage of students, is taught as such.

This gap between the sociolinguistic reality and language teaching methodologies has progressively brought great difficulties and gaps into the Angolan education system, thickening the school failure and dropout rates.

And despite starting to emerge an awareness of the need to adopt appropriate methodologies, the education system still lacks teachers with appropriate scientific and pedagogical training for the teaching of a second language.

Thus, our work will seek to contribute to a better understanding of linguistic context of Angola and towards improving the proficiency of the Portuguese language, through didactic and pedagogical considerations plus a set of activities and materials proposals, matching to a methodology of portuguese as second language.

**Keywords:** Mother Tongue; Second Language; The Portuguese Language in Angola; Methodology for the teaching of a second language; Creation of teaching materials in L2

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

LS - Língua segunda

L2 - Língua segunda

SL - Língua segunda

LM - Língua materna

LE - Língua estrangeira

LNLM - Língua não materna

ALS - Aquisição de língua segunda

SLA - Second Language Acquisition

GU - Gramática Universal

AC - Análise Contrastiva

ILN - Instituto de Línguas Nacionais

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

MED - Ministério da Educação da República de Angola

PAN/EPT - Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos

QEER - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I</b>	
<b>CARACTERIZAÇÃO ETNOLINGUÍSTICA DE ANGOLA.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO II</b>	
<b>TIPOS DE TEXTOS E OBJETIVOS INTENCIONAIS DE COMPREENSÃO DA LEITURA .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO III</b>	
<b>ATIVIDADES E MATERIAIS PARA A COMPREENSÃO ESCRITA.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO IV</b>	
<b>ATIVIDADES E MATERIAIS PARA A COMPREENSÃO ORAL .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO V</b>	
<b>ATIVIDADES E MATERIAIS PARA A EXPRESSÃO ORAL.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO VI</b>	
<b>DIFERENÇAS ENTRE O CÓDIGO ORAL E ESCRITO .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO VII</b>	
<b>MODELO DE ESCRITA PROPOSTO POR FLOWER E HAYNES.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO VIII</b>	
<b>MODELO DO PROCESSO DA ESCRITA DE WHITE E ARNDT .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO IX</b>	
<b>O PROCESSO DE ESCRITA DE ACORDO COM ANTHONY SEOW .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO X</b>	
<b>ATIVIDADES E MATERIAIS PARA A EXPRESSÃO ESCRITA .....</b>	<b>106</b>

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. BREVE REFLEXÃO SOBRE CONCEITOS DE LÍNGUA.....</b>	<b>3</b>
2.1. LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA, LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	3
2.2. LÍNGUA OFICIAL E/OU LÍNGUA NACIONAL? .....	6
<b>3. O ENSINO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA: ALGUMAS QUESTÕES FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>8</b>
3.1. AQUISIÇÃO OU APRENDIZAGEM?.....	8
3.2. O ENSINO DE UMA L2/LE: ABORDAGENS E MÉTODOS .....	12
<b>4. A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA E O ESTATUTO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA.....</b>	<b>17</b>
4.1. CARACTERIZAÇÃO ETNOLINGUÍSTICA.....	17
4.2. A LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
4.3. POLÍTICA LINGUÍSTICA: A LÍNGUA PORTUGUESA VS. LÍNGUAS NACIONAIS .....	21
<b>5. A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA .....</b>	<b>27</b>
5.1. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NO SUCESSO EDUCATIVO.....	27
5.2. CONSIDERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE L2/LE.....	31
5.3. ATIVIDADES E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PL2 NO CONTEXTO ANGOLANO .....	39
5.3.1. Compreensão escrita.....	43
5.3.2. Compreensão oral.....	48
5.3.3. Expressão oral .....	51
5.3.4. Expressão escrita .....	55
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>7. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>70</b>

## 1. Introdução

Embora não seja algo novo ou mesmo recente, é cada vez maior o destaque dado à lusofonia, ao espaço lusófono e ao lugar da língua portuguesa no mundo. Como refere Maria Helena Ançã, a lusofonia constitui-se num "espaço de 'povos irmãos' na LP, funcionando esta língua como elemento de identidade e de ligação cultural entre esses povos" (2012, p.24).

Esta "ligação cultural" entre povos, que se iniciou no século XV e se prolongou ao longo dos séculos até à atualidade, reconhece-se num conjunto de comunidades que partilham uma língua oficial comum, o português, língua esta que conheceu diferentes dinâmicas e variadas abordagens, consoante o seu contexto geográfico e sociocultural ou as políticas linguísticas dos diferentes países.

E ainda que, nos últimos anos, se venha relacionando o conceito de lusofonia com questões de pendor geopolítico e geoestratégico, não podemos deixar de concordar com as palavras de Paulino S. Adriano (2014, p.131):

"Embora haja entidades que não acreditem no projecto da lusofonia, considerando-o ou como uma utopia, ou como uma espécie de neocolonização, nós entendemos que o termo é certamente relevante para fazer face à situação de um mundo globalizado como é o nosso. Adoptá-lo é uma forma de aproximação dos povos que falam a mesma língua, o português, que, embora com múltiplas variedades, ainda permite a intercompreensão entre estas."

Todavia, tendo em conta que língua oficial nem sempre é sinónimo de língua materna e, face ao perfil linguístico único dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), importa, cada vez mais, clarificar estes conceitos, de forma a compreender melhor esta "lusofonia" de que tanto se fala.

Desta forma, numa primeira parte do nosso trabalho propomo-nos distinguir os diferentes conceitos de língua e identificar algumas questões, como aquisição, aprendizagem, método ou abordagem, fundamentais para o ensino de uma língua segunda / estrangeira.

De seguida, abordamos o caso de Angola, um dos cinco PALOP, onde nos deparamos, tal como em outros países africanos, com a coabitação de diferentes idiomas, e onde, na maioria das vezes, a língua materna é, na realidade, uma das línguas nacionais (línguas *bantu*) e não a língua oficial (língua portuguesa).

Como refere José O. S. Van-Dúnem "(...) a língua portuguesa está destinada a conviver, (re) criar-se com outras, e não são poucas, línguas nacionais que são instrumento destes povos" (2002, p.44), razão pela qual fazemos, também, uma breve reflexão sobre o mosaico linguístico

angolano e as implicações do contacto entre línguas. Efetivamente, este perfil sociolinguístico levanta uma série de desafios no campo da educação e, mais particularmente, no ensino da Língua Portuguesa.

Na realidade, em Angola, o português é a língua materna de uma minoria da população e, apesar das reformas educativas implementadas pelo Ministério da Educação nos últimos anos, as políticas linguísticas e educativas continuam a ir ao encontro de metodologias de língua materna e não de língua segunda.

Ora, tendo em conta que esta realidade deveria implicar diferentes políticas linguísticas e, acima de tudo, diferentes abordagens no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, consideramos fulcral, para um ensino de qualidade e com sucesso, que se desenvolva uma metodologia de ensino da língua adequada ao contexto, que se capacitem os professores para tal e que se desenvolvam materiais didáticos com qualidade e significativos para os alunos.

Desta forma, no ponto seguinte do nosso trabalho, procuramos, primeiramente, refletir sobre a importância da língua no sucesso educativo, como forma de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento psicossocial. De seguida, tecemos algumas considerações sobre práticas didáticas e pedagógicas adequadas ao ensino de uma língua segunda que apoiem a atuação do professor, enquanto mediador de aprendizagens.

Por fim, procuramos sistematizar um conjunto de princípios que devem nortear a seleção, adaptação e elaboração de atividades e materiais didáticos ao nível das competências de compreensão e expressão (orais e escritas) e apresentamos, em anexo, algumas sugestões práticas, de forma a sustentar um ensino do português como língua segunda no contexto angolano.

Em suma, esperamos que este nosso estudo possa vir a ser uma mais-valia não só para o ensino-aprendizagem do português em Angola, como também para outros contextos semelhantes, contribuindo para uma lusofonia mais efetiva e alargada.

## 2. Breve reflexão sobre conceitos de Língua

No Dicionário de Didáctica das Línguas, Gallison e Coste (1983, p.442) apresentam o conceito de língua a partir da definição de Saussure. Assim, para este autor, língua é “todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo”.

Convém salientar que definir língua não se pode cingir a uma única perspectiva. Como referem Silva e Gonçalves, “a língua, principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, caracteriza-se não só pelas suas funções, como também pelo seu funcionamento” (2011, p.23). Por outro lado, em Fischer et alii o conceito de língua é variável, de acordo com os diferentes prismas pelos quais se opte abordar este objeto de estudo. Assim, língua pode ser definida como: um sistema, com vários elementos que o constituem (linguística); um processo cognitivo (psicolinguística); um instrumento / comportamento social que nos permite interagir na sociedade em que nos inserimos (sociolinguística); uma forma de arte (literatura). Estes autores concluem a sua definição de língua referindo que “(...) para nós, professores de línguas estrangeiras, a questão fundamental não é tanto a de saber como é a língua, ou **como** se adquire, mas sim para que serve. E a resposta é... comunicar.” (Fischer et alii, 1990, p.33).

Em suma, não restarão muitas dúvidas de que aprender uma língua é ser capaz de compreender e fazer-se compreender, nunca esquecendo que, do ponto de vista educacional, o ensino-aprendizagem de uma língua deve ser estruturado de acordo com os objetivos do aprendente e respeitando a sua relação com a língua-alvo.

No caso concreto da língua portuguesa, são vários os contextos geográficos, políticos e culturais em que se pratica o seu ensino-aprendizagem. Esta variação implica, também, uma alternância ao nível das funções que a língua desempenha, daí que possamos (e devamos) falar em Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

### 2.1. Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira

Como acabámos de referir, no contexto do ensino de línguas torna-se essencial a clarificação do que se pode entender, efetivamente, por Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). A pertinência desta distinção justifica-se pelo facto de que uma melhor compreensão do objeto de estudo permitirá ao educador traçar, de forma mais rigorosa e otimizada, as metodologias e estratégias a implementar.

No que toca à LM, ainda que Ançã (1999) constate que “é, de facto, quase impossível chegar a uma noção (...) unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”, é comumente aceite que LM é aquela que adquirimos em primeiro lugar, no meio familiar, e a que nos socorremos para nos expressarmos no meio social envolvente. Corroborando esta ideia, Marques refere que a sua aprendizagem se faz “(...) no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família e, iconicamente, a mãe. Daí a designação de *materna*, para a língua de berço (...)” (2005, p.606).

Aprofundando o conceito, Ançã (1999) acrescenta a proposta de Mackey (1992): “*primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), *domínio*, a língua que se domina melhor (Suíça), *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria)”.

Podemos, assim, depreender que a LM não se apresenta apenas como a primeira língua aprendida, mas encerra também, em si, a noção de língua enquanto fator de identidade social e cultural: Como refere Spinassé (2006, p.4), “a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais”. Também no *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* se enfatiza a função socializadora:

“É através da língua materna que o ser humano estabelece relações com o mundo que o envolve; trata-se, pois, de uma relação mediatizada pela língua. Em primeiro lugar, e na maior parte dos casos exclusivamente, essa mediatização é feita através da língua materna e, por isso, cada língua natural permite uma configuração própria e exclusiva do mundo aos seus falantes” (Lamas, 2000, p.278).

E embora tenhamos falado, até aqui, no singular, muitas são as situações em que se pode dar a aquisição de mais do que uma LM: “A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1<sup>1</sup> (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1” (Spinassé, 2006, p.5).

Por oposição às línguas maternas, encontram-se outras que não maternas e que assumem diferentes funções: “Língua segunda e a Língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado” (Gallisson e Coste, 1983, p.443).

---

<sup>1</sup> Alguns autores usam a abreviatura L1 com valor equivalente a LM

Efetivamente, embora se confunda muitas vezes língua segunda com língua estrangeira, estamos, de facto, perante dois conceitos distintos: “O estatuto da língua é o principal aspeto a considerar: Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua” (Ançã, 1999, s.p.).

Desta forma, a L2 é uma língua que, apesar de não ser materna, se reveste de um estatuto especial: “A LS<sup>2</sup> é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola” (Leiria, 1999, p.1). É, também, na maior parte dos contextos, essencial para a integração social, por ser uma das principais línguas de comunicação.

Há ainda autores que se referem à L2 olhando por um prisma de ordem de aquisição ou grau de importância. Grosso, por exemplo, indica que “Língua segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina” (2005, p.608). Por fim, Ançã (1999, s.p.), com base nas ideias de Ngalasso (1992), aponta a definição de L2 alicerçada em duas perspetivas centrais:

“a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais”.

No caso de alguns países africanos de expressão portuguesa, o português como L2 acaba por se revestir de outros contornos, já que se torna a língua de comunicação entre diferentes etnias e abre portas além-fronteiras territoriais.

Embora haja, de facto, pontos de intersecção entre L2 e LE “na medida em que ambas são de essência não materna para o aprendente” (Silva e Gonçalves, 2011, p.32), a língua estrangeira distingue-se essencialmente por não apresentar qualquer carácter oficial. A LE não faz parte do rol de línguas utilizadas na comunicação diária no meio em que é aprendida e, portanto, como salienta Spinassé, “não é fundamental para a integração” (2006, p.6).

Para além disso, a distinção prende-se também com os contextos de aprendizagem. Silva indica que “uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar” (2005, p.99) e Silva e Gonçalves aventam mesmo que, em determinadas situações, “(...) o seu uso não ultrapassará as paredes da sala de aula” (2011, p.32).

---

<sup>2</sup> A abreviatura para língua segunda surge, em diferentes autores, como L2, LS ou SL.

De facto, a LE opõe-se à L2 pelo facto da sua aprendizagem se realizar em contexto escolar, muitas vezes opcionalmente. Para além disso, enquanto que a L2 ocupa, como já vimos anteriormente, um lugar privilegiado e é, normalmente, necessária à comunicação do quotidiano, esta não é a função primordial da LE, cujo objetivo "(...) é a leitura de textos literários ou científicos, a visita ao país e poder contactar com os seus habitantes." (Viti, 2012, p.8).

Em suma, o uso de uma LE não tem a mesma relevância que a LM ou a L2 na comunicação diária do falante, sendo que, desta forma, a planificação do seu ensino implicará a adoção de metodologias devidamente adequadas.

Embora tenhamos procurado especificar os conceitos de LM, L2 e LE de uma forma abrangente, nem todos os autores são consensuais nestas definições e, por vezes, a sua distinção poderá levantar algumas dúvidas e, como refere Spinassé, "O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela" (2006, p.6).

Independentemente destas variações, somos de acordo com Leiria (1999, p.10), ao citar VanPatten & Lee (1990), em que a distinção entre L2 e LE (acrescentamos aqui LM) será irrelevante numa perspetiva psicolinguística, mas de suma importância quando se trata do "contexto de aprendizagem", visto que o ensino-aprendizagem de uma língua deve assentar em metodologias verdadeiramente adequadas aos objetivos, realidades e necessidades dos aprendentes.

## **2.2. Língua Oficial e/ou Língua Nacional?**

Tendo em conta o contexto geográfico que abordaremos neste trabalho, torna-se pertinente clarificar estes dois conceitos, já que os utilizaremos com alguma frequência. Assim, Moita (2005, p.606-607) define Língua Nacional (LN) como "Língua falada em determinado território que, por plasmar marcas de uma herança específica ou código de afirmação de originalidade ético-cultural, pode configurar um elemento caracterizador de uma consciência nacional".

Por outras palavras, podemos afirmar que uma língua nacional é aquela que por razões históricas e culturais se apresenta enraizada num determinado espaço territorial e que foi apropriada pela sua comunidade como meio de comunicação primordial e elemento de coesão social, apresentando-se como veículo das suas culturas ancestrais.

Durante muitos anos, nos países de língua oficial portuguesa, foi veiculada uma ideia errada de inferioridade das línguas africanas face à língua portuguesa, intitulado-as, muitas vezes, de dialetos, no seu sentido mais pejorativo. Todavia, com os movimentos de independência, deu-se início a várias ações de valorização destes “tesouros culturais” que “guardam as tradições e a sabedoria dos «mais velhos». [E] Devem preservar-se” (Coelho, 2002, p.38). Assim, surge, segundo Coelho, o conceito de “língua nacional” como forma de redimir as línguas étnicas “do constante desprestígio a que tinham sido sujeitas durante séculos, pelas autoridades coloniais” (2002, p.28).

Por sua vez, Língua Oficial (LO) é a língua “«utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais» de um Estado soberano. É qualquer língua que um Estado defina como tal, quer na Constituição (...), quer por lei ordinária, quer apenas por via do costume” (Moita, 2005, p.607).

Entende-se, assim, que a LO é a língua adotada por um determinado país como forma de comunicação em todas as instituições nacionais e que a população deve utilizar nas suas relações com as instituições do Estado. É ainda a língua em que se desenrolam todos os atos educativos e cujo ensino é obrigatório nas escolas públicas.

Apesar de haver casos em que as línguas nacionais coincidem com as línguas oficiais de um determinado país (como é o caso do português em Portugal), são também muitos os casos em que esta não é a realidade, como refere Moita: “É o que acontece, por exemplo, com grande parte das línguas autóctones no espaço político-geográfico em que se expandiu a Lusofonia” (2005, p.607).

Conforme pudemos verificar, os termos LN e LO nem sempre são sinónimos, havendo a necessidade de ter sempre em conta os contextos geográficos e políticos.

### **3. O ensino de uma língua segunda: algumas questões fundamentais**

Ao longo deste capítulo, abordaremos questões que se nos afiguram de grande importância e com inúmeras implicações no que toca ao ensino de uma língua segunda, fazendo uma breve revisão da literatura na área da aquisição da linguagem e procurando destringir as diferenças entre diferentes abordagens e métodos que foram norteando o ensino das línguas segunda e estrangeira ao longo dos anos.

#### **3.1. Aquisição ou aprendizagem?**

Falar sobre ensino-aprendizagem de línguas implica, obrigatoriamente, refletir sobre os processos envolvidos no desenvolvimento de competências linguísticas, dado que um dos maiores desafios para o educador é compreender como é que um falante desenvolve o seu conhecimento de uma língua. Entender estes processos é, indubitavelmente, um caminho que deve ser trilhado para a delimitação de atividades diversificadas, a adoção de estratégias adequadas e a preparação de programas e materiais harmonizados com as necessidades específicas de cada aprendiz.

Sendo a Aquisição de Língua Segunda (ALS) uma área de bastante interesse para o nosso estudo, é, todavia, também bastante vasta e com estudos e teorias diversificadas, nem sempre consensuais, interessando-nos, sobretudo, a sua contribuição para um ensino de L2 mais eficaz.

Atualmente, são várias as áreas dentro das ciências da linguagem e do comportamento que têm contribuído para uma tentativa de compreensão dos processos envolvidos na aquisição de uma L2, ainda que esta seja uma área de investigação bastante recente. De facto, os primeiros estudos em ALS datam dos anos 60 e 70 do século passado, baseando-se, nesta fase, e em grande parte, nas investigações realizadas ao nível da aquisição da linguagem. De entre os vários paradigmas teóricos desenvolvidos, parece-nos fundamental abordar, aqui, as principais ideias debatidas por comportamentalistas e inatistas, pelo impacto que tiveram na área da ALS.

Assim, de acordo com a teoria do comportamentalismo, na qual se destacam Bloomfield e Skinner, a aquisição da linguagem é atingida por meio da experiência e a criança é uma *tabula rasa*, isto é, totalmente “em branco”, que desenvolve o conhecimento linguístico através de associações de estímulo e resposta, imitação e reforço. Por outras palavras, o encorajamento de um comportamento linguístico adequado levará à sua repetição,

ao passo que uma reação negativa promoverá a correção de erros, pressuposto que serviu, em grande escala, de suporte ao Método Audiolingual.

Esta teoria veio, também, servir de base às primeiras fases do estudo do erro, considerando-se que este resulta de uma interferência ou transferência negativa da L1 na aprendizagem da L2 e que "a influência da língua materna pode exercer um efeito facilitador ou inibidor na aprendizagem das estruturas da L2" (Madeira, 2008, p.192). Esta visão, defendida principalmente por Fries e Lado, prevê que os aprendentes de uma L2 terão mais facilidade nos elementos similares entre as duas línguas e, por conseguinte, mais dificuldades nos aspetos linguísticos divergentes, sendo, assim, possível prever erros e "treinar" a sua correção.

Todavia, vários estudos vieram comprovar que muitos dos erros previstos não se verificavam e que, muitas vezes, os aprendentes cometiam erros semelhantes aos cometidos por uma criança no processo de desenvolvimento da sua LM<sup>3</sup>. Outra questão que viria a pôr em causa a perspectiva comportamentalista tem a ver com "a 'pobreza', qualitativa e quantitativa, dos dados linguísticos que servem de base ao processo de aquisição da linguagem" (Madeira, 2008, p.192), reconhecendo-se que um falante apresenta competências linguísticas (como gerar novas frases sem as ter aprendido explicitamente) que vão muito para além dos estímulos a que teve acesso (é a chamada "criatividade linguística").

No final dos anos 50, Chomsky critica severamente as ideias defendidas por Skinner, colocando a tónica em questões biológicas. Este linguista sugere que a capacidade para adquirir a linguagem é inata ao ser humano, ou seja, é parte do património genético dos seres humanos. Assim sendo, para Chomsky, a capacidade de comunicação numa língua materna deriva de um conhecimento profundo, modelado por propriedades gramaticais que constituem uma Gramática Universal (GU), que nasce com todos os seres humanos. Por esta razão, uma criança exposta, na idade certa, a um determinado conjunto de dados linguísticos produz naturalmente uma língua.

As teorias de Chomsky viriam a tornar-se uma forte referência para os estudos na área da ALS. Susan Ervin-Tripp, por exemplo, defende que "Se o cérebro humano apresenta competências específicas para lidar com a aprendizagem da linguagem, não há razão para supor que esta competência se confine apenas a uma primeira língua." (tradução nossa) (1974, p.112). Por seu turno, Isabel Leiria (2006) refere alguns estudos realizados por outros investigadores, que seguiram igualmente a linha chomskyana: Dulay & Burt (1974) estudam a ordem de

---

<sup>3</sup> como, por exemplo, no caso das generalizações: *eu \*fazi* em vez de *eu fiz* (conjugando o verbo *fazer* no Pretérito Perfeito da mesma forma que os verbos regulares).

aquisição de morfemas na L2 e concluem que é sensivelmente igual à ordem de aquisição na L1, considerando, por isso, que o ser humano segue uma certa "sequência natural" na aprendizagem de uma língua. Também Bayley & Madden & Krashen (1974) concluem, a partir das suas investigações, que "crianças e adultos usam estratégias comuns e processam os dados linguísticos fundamentalmente da mesma maneira" (Leiria, 2006, p.112-113).

Ainda nesta linha de investigação, destacamos, pela sua importância para a ALS, os estudos realizados por Krashen (1982). Este investigador desenvolve, nos finais dos anos 70, uma teoria que se viria a tornar bastante conhecida, mas também bastante questionada no âmbito da aquisição da L2. Na sua teoria, Krashen propõe cinco hipóteses, todas inter-relacionadas: **1. Distinção entre aquisição e aprendizagem** (sendo a *aquisição* um processo subconsciente, realizada de forma informal e natural e que resulta num conhecimento implícito e a *aprendizagem* um processo consciente e que resulta num conhecimento explícito da língua); **2. Hipótese da Ordem Natural** (existência de uma "ordem natural" na aquisição de uma língua); **3. Hipótese do Monitor** (o conhecimento explícito funcionando como um filtro 'revisor'); **4. Hipótese do Input** (para que o aprendiz progrida, necessita de receber um *input* compreensível, mas acima do seu estágio:  $i + 1$ ); **5. Hipótese do Filtro Afetivo** (importância de fatores como 'motivação', 'autoconfiança' e 'ansiedade' no sucesso da aquisição de L2).

Impulsionados pela teoria de Krashen, desenvolvem-se vários debates, especialmente em torno da dicotomia aquisição/aprendizagem, continuando a sua conceção, atualmente, a reunir um determinado consenso. Para Sim-Sim (1998, p.28), aquisição é um "processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino". Poderemos, assim, entender aquisição como um processo que se realiza espontaneamente, de forma intuitiva e subconsciente, ocorrendo quando se usa a língua em comunicação, sem qualquer preocupação metódica.

Para a mesma autora, aprendizagem é um "processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no empenho do sujeito" (Sim-Sim, 1998, p.28). Poderemos, então, concluir que a aprendizagem é um conhecimento explícito das regras formais da língua, que resulta de um trabalho pedagógico, sistematizado ou intencional e que induz o falante a refletir sobre o funcionamento da língua.

Apesar da concordância geral ao nível das definições, as propostas de Krashen têm gerado fortes críticas, especialmente no que concerne às interações que se estabelecem entre estes dois diferentes processos. Como refere Madeira, "poderá ser problemático assumir uma

separação tão radical entre *aquisição* e *aprendizagem*. (...) não é pacífico que os conhecimentos aprendidos explicitamente nunca possam vir a integrar o sistema de conhecimento implícito" (2008, p.196).

DeKeyser (2005, p.324) refere, a propósito da aprendizagem implícita e explícita de uma segunda língua, vários estudos de curta duração (Doughty, 1991; Ellis, 1993; Alanen, 1995; DeKeyser, 1995; Robinson, 1997; Leow, 1998), onde grupos de aprendentes foram expostos a estímulos diversificados, desde a simples exposição à língua à orientação explícita para o conhecimento e uso de regras. De acordo com o autor, verificou-se que os resultados mais favoráveis foram obtidos em grupos cujo o ensino foi orientado para um ensino mais explícito. Este mesmo autor (Dekeyser, 2005, p.329) sustenta, ainda, que os aprendentes de uma L2 poderão automatizar de tal forma as regras aprendidas de forma explícita, que podem perder a 'consciência' do seu uso, equivalendo-o, assim, ao uso de conhecimento adquirido implicitamente.

Rod Ellis, por seu turno, conclui, a partir de um estudo empírico, que, no geral, a proficiência da língua segunda aparenta assentar nos dois tipos de conhecimento (implícito e explícito) e é necessário reconhecer a importância de ambos no ensino de uma língua (Ellis, 2006, p.460). Isabel Leiria aponta os exemplos de McLaughlin (1978), Selinger (1984) e Stevick (1984), que se inscrevem numa tendência geral:

"(...) o sujeito pode «adquirir» conhecimentos na sala de aula. Esse contexto de aprendizagem pode até tornar o sujeito mais apto para desempenhar as diferentes tarefas linguísticas do que aquele que aprende em meio natural, porque a escola o põe em contacto com diferentes «estilos», cada um deles exigindo diferentes tipos de conhecimentos" (Leiria, 1991a, s.p.).

Embora mais opiniões pudéssemos aqui referir, é nossa percepção que as evidências empíricas que sustentam as diferentes teorias continuam insuficientes e tendenciosas nas suas interpretações, partilhando a opinião de Mitchell & Myles (2004, p.261) que os estudos em aquisição de língua segunda não são, ainda, suficientemente seguros e incontestáveis para se tornarem prescritivos no que toca a um caminho único a ser seguido no processo de ensino/aprendizagem de uma L2.

No entanto, consideramos que as pesquisas nesta área oferecem conceitos e conhecimentos que podem ajudar os professores a avaliarem melhor as suas experiências em sala de aula, alargando o leque de escolhas pedagógicas. Apesar das críticas aos modelos baseados na corrente comportamentalista, a investigação do erro evoluiu bastante, tornando-se uma metodologia recorrentemente utilizada hoje em dia:

"do ponto de vista pedagógico, a análise contrastiva era insuficiente (...) [sendo] 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 passo importante para o seu tratamento". (Rodrigues, 2012, p.80-81)

Por outro lado, nos modelos de base inatista, as abordagens inspiradas no conceito de *aquisição* reforçaram e incentivaram o ato comunicativo, "levando o aprendiz a ter um melhor desenvolvimento na língua e a adquirir autoconfiança" (Sapucaia, s.d., p.3). Ainda assim, a investigação em ALS ainda não conseguiu provar que os falantes de uma língua adquirem todo o seu conhecimento linguístico sem qualquer tipo de consciência efetiva ou que a fluência resulta apenas de um conhecimento implícito.

É de nossa opinião, portanto, que ambos os processos são igualmente importantes no ensino de uma L2, que falar de aprendizagem de uma L2 em contexto formal de sala de aula não exclui a noção de aquisição e "que os professores devem adotar uma didática que valorize não apenas o processo de aprendizagem, rotineiramente trabalhado (...), mas também o processo de aquisição, que como já visto, é de suma importância para que se atinja proficiência de L2" (Sapucaia, s.d., p.10-11).

### **3.2. O ensino de uma L2/LE: abordagens e métodos**

A coexistência de diferentes etnias e culturas num mesmo espaço geográfico está intimamente ligada à História da Humanidade, que "se fez dos contactos entre diferentes povos e culturas, de modo belicoso ou pacífico, por imposição ou adesão, mas sempre fruto de uma relação" (Silva, 2002, p.30). Esta relação implicou um intrínseco convívio entre diferentes línguas e a necessidade de as dominar. Não vem, portanto, de há pouco a reflexão sobre a melhor forma de ensinar e aprender uma nova língua, embora as pesquisas nesta área se tenham tornado mais estruturadas a partir dos finais do séc. XIX e inícios do séc. XX, dando origem a métodos ou abordagens diversificados.

Assim, o interesse principal, no passado, foi estando concentrado na procura de um conjunto de normas, orientações ou tarefas que providenciassem um modelo eficaz a ser seguido pelos professores no ensino da LE, aplicável a uma grande variedade de contextos e públicos. Como indica Brown, nos anos 70 e 80, o método era um símbolo da profissão e assistiu-se a uma sucessão de métodos atrás de métodos (2000, p.171).

Na Idade Média, na Europa, o latim era a língua de prestígio, de acesso ao conhecimento e língua franca no meio científico. Era aprendido com uma grande ênfase na gramática e por tradução e versão para a língua materna. À medida que as línguas 'modernas' foram entrando nos currículos, por volta do séc. XVIII, o seu ensino baseou-se nos mesmos procedimentos usados no latim, caracterizando-se por privilegiar a dedução, por uma grande ênfase dada ao vocabulário, à leitura e à escrita e por realização de exercícios de versão e retroversão, usando sempre a língua materna como meio de instrução.

Este modelo de ensino-aprendizagem, amplamente usado entre meados do século XIX e meados do século XX, ficou conhecido como o **Método da Gramática-Tradução** e tinha como objetivo o desenvolvimento de competências na língua a fim de aceder à literatura ou beneficiar da disciplina mental e intelectual que o estudo da língua proporcionava.

Richards e Rodgers referem as críticas que foram sendo apontadas ao método: "courses remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose." (1986, p.4). Estas críticas conduziram, nos finais do século XIX e inícios do século XX, à procura de um método que colmatasse as falhas anteriormente apontadas.

As atenções viraram-se, então, para a observação e análise da aquisição natural da linguagem, procurando proporcionar, na aprendizagem de uma LE, as mesmas experiências da aquisição da LM. Richards e Rodgers (1986, p.9-10) indicam que estes princípios de aprendizagem "natural" da língua viriam a ficar conhecidos como o **Método Direto**, que apresentava, como principais características, a instrução realizada exclusivamente na língua-alvo, a ênfase na oralidade e na pronúncia, o ensino da gramática por indução, o ensino de novo vocabulário por demonstração ou associação de ideias.

Apesar deste método ter gozado de uma grande popularidade na Europa, foram-lhe apontadas algumas limitações, como, a falta de tempo para a prática oral nas aulas, as limitações linguísticas dos professores, que deveriam ser fluentes na língua-alvo, e a 'proibição' do uso da LM revelavam algumas das falhas deste método.

Com a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de comunicação entre o exército americano e as forças aliadas, foi necessário capacitar um grande número de soldados em línguas estrangeiras e o mais rapidamente possível. Para isso, foi criado um programa especial de ensino de línguas, com base em programas desenvolvidos por linguistas, como Bloomfield, para a aprendizagem das línguas índias, onde os soldados foram agrupados em turmas mais

pequenas e com um período de trabalho intensivo: "Students in such courses studied ten hours a day, six days a week (...) This was the system adopted by the army" (Richards e Rodgers, 1986, p.45). Este programa de treino especializado do exército despertou muito interesse no meio linguístico e a valorização da abordagem oral intensiva conduziu a uma adaptação para a sua aplicação alargada no ensino das línguas estrangeiras. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p.47) uma combinação de teorias estruturalistas, análise contrastiva, procedimentos áudio-orais e psicologia comportamentalista conduziram à criação do **Método Audiolingual**.

Neste método, a língua era vista como um conjunto de hábitos. Com base na corrente comportamentalista, a aprendizagem da língua seguiria o padrão de estímulo - resposta - reforço (positivo ou negativo). A análise contrastiva ganhou relevo, considerando-se que, através da comparação entre os sistemas linguísticos das duas línguas (LM e LE), se podia prever os erros dos alunos e evitá-los, concentrando neles, antecipadamente, os exercícios. Para além disso, priorizava-se a fala, o diálogo e os usos quotidianos da língua, recorrendo-se a recursos audiovisuais para que os alunos fossem expostos à fala no seu contexto natural. Por outro lado, a aprendizagem da gramática realizava-se por indução e os alunos praticavam padrões contextualizados, aprendendo as regras gramaticais intuitivamente.

A partir dos anos 60, várias críticas a este método e às teorias que o sustentavam começaram a ganhar voz. Ao nível das teorias linguísticas, as ideias defendidas por Chomsky, numa corrente inatista, começam por apontar que a língua deriva de um comportamento inato e não de um conjunto de hábitos. Para além disso, na prática, os resultados ficavam aquém do esperado, já que os alunos não conseguiam transferir os conhecimentos adquiridos em contexto de aprendizagem para as situações de convivência real.

Assim, no início dos anos 70, "the lack of an alternative to Audiolingualism in language teaching in the United States has led to a period of adaptation, innovation, experimentation, and some confusion" (Richards e Rodgers, 1986, p.60). Neste período, "floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas" (Leffa, 1988, p.225), tais como *Total Physical Response*, *The Silent Way*, *Suggestopedia*, entre outros. Já na Europa começava-se a investir fortemente no ensino das principais línguas europeias e o Conselho da Europa promovia amplamente a investigação nesta área (Richards e Rodgers, 2001, p.154).

Assim, nos inícios dos anos 70, linguistas, especialistas em ensino e desenvolvimento curricular começaram a salientar o papel da comunicação na aprendizagem das línguas, já que a

língua começa a ser vista com um caráter primordialmente comunicativo e funcional. Surge assim a **Abordagem Comunicativa** ou *Communicative Language Teaching* (CLT).

Considerada mais do que um método, pois reflete os princípios comunicativos e funcionais da língua, esta abordagem, nas palavras de Richards e Rodgers, caracteriza-se pelos seguintes princípios (2001, p.172): Aprende-se a língua usando-a para comunicar; Comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades em sala de aula; A fluência é uma importante dimensão da comunicação; A comunicação envolve a integração de diferentes competências linguísticas; A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve experimentação e erro. Para além disso, o professor que, em métodos anteriores, era o centro do processo de ensino-aprendizagem, passa a assumir um papel de mediador, centrando-se a atenção no aluno. É valorizado o contacto com textos autênticos e contextualizados e promove-se o conceito de aprendizagem colaborativa.

A abordagem comunicativa teve um grande impacto no ensino-aprendizagem de línguas e foi amplamente adotada a nível mundial. A partir dela, como apontam Richards e Rodgers (2001, p. 173-174), foram surgindo várias propostas de práticas para o ensino de línguas, umas mais baseadas no *input*, outras no conteúdo ou outras, ainda, nas instruções, mas regendo-se, todas elas, pelos princípios da abordagem comunicativa, que, ainda hoje, norteiam a prática pedagógica de muitos professores de línguas.

Estas abordagens apresentam a vantagem de serem caracterizadas por uma grande variedade de interpretações e uma grande flexibilidade na sua aplicação, podendo serem revistas e atualizadas à medida que novas práticas emergem (Richards e Rodgers, 2001, p.245). De facto, os métodos, como um conjunto de especificações detalhadas e com pouco espaço para interpretações individuais, demonstraram ter uma aplicabilidade muito restrita e rígida, recebendo, por isso, muitas críticas.

Face a todas estas questões, nos últimos anos têm-se assistido ao fortalecimento do 'ideal' pós-método (Posth-Method Era). Conscientes de que não existe, efetivamente, um método ou abordagem perfeitos, vários autores e investigadores têm vindo a defender o ensino de línguas baseado numa flexibilidade de escolhas metodológicas, com a possibilidade de recurso a uma variedade de estratégias e atividades mais adequada ao contexto e ao público-alvo, e norteado por um conjunto de princípios pragmáticos. Como salienta Brown,

"Today, language teaching is not easily categorized into methods and trends. Instead, each teacher is called on to develop a sound overall approach to various language classrooms. This

approach is a principled basis upon which the teacher can choose particular designs and techniques for teaching a foreign language in a particular context" (Brown, 2000, p.14)

Também Kumaravadivelu defende uma pedagogia de pós-método (*postmethod pedagogy*), com a identificação de dez macroestratégias, baseada nas especificidades do contexto, orientados para estratégias inovadoras em sala de aula e apontando para a autonomia do professor e para o princípio do pragmatismo: "If the concept of method authorizes theorists to centralize pedagogic decision-making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative strategies" (Kumaravadivelu, 2003, p.33).

Esta visão impõe uma grande responsabilidade ao professor, que se torna o principal avaliador e decisor no momento de planificar o ensino-aprendizagem, e acarreta, por isso, uma formação para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua, para o posicionamento crítico e para a reflexão e autonomia.

## 4. A situação linguística e o estatuto do Português em Angola

Ao longo deste capítulo, dedicamo-nos a descrever o contexto angolano e a refletir sobre as relações entre as várias línguas nacionais e a língua portuguesa, procurando contribuir para uma clarificação do papel da língua oficial e entender que rumos seguir no que se refere ao seu ensino.

### 4.1. Caracterização etnolinguística

De acordo com os resultados preliminares dos censos populacionais realizados em 2014<sup>4</sup>, Angola, com um território de 1.246.700 Km<sup>2</sup>, conta atualmente com cerca de 24 milhões de habitantes, distribuídos por dezoito províncias administrativas.

Sendo este o segundo maior país de língua oficial portuguesa, o seu espaço geográfico alberga uma vasta diversidade étnica e riqueza cultural, a par de uma realidade linguística complexa, onde várias línguas nacionais se entrecruzam com a língua portuguesa, enquanto língua oficial.

Esta sociedade multicultural e pluriétnica é constituída por dois grandes grupos étnicos, os de origem bantu e os de origem não-bantu.

Os habitantes mais antigos do território angolano são os grupos não-bantu: os Khoisan (bosquímanos e hotentotes) e os Vátua (kwisi e kwepe). Atualmente, em Angola, os Khoisan estão radicados na zona sul e leste, e os Vátua, na zona sul, ambos reduzidos a pequenos grupos.

Relativamente aos bantu convém salientar que não se trata de uma designação que se reporte só ao território angolano. Na realidade, a palavra 'bantu' é composta pela raiz *-ntu*, que designa «homem, pessoa» e o prefixo *ba-* que marca o plural. Logo *bantu* tem como significado original «homens, pessoas, povo» e representa as populações que partilham um conjunto de línguas da mesma família, assim como toda uma cultura e filosofia de vida, estendendo-se desde o sul dos Camarões até à África do Sul.

A atual população angolana desta origem resulta, historicamente, da diluição de vários reinos formados entre os séculos XIII e XIX. Estima-se que cerca de 90 por cento da população seja de origem bantu, distribuída por nove grandes grupos étnicos. De acordo com Zau (2002b, p.59-67), estes grupos são os seguintes: Bakongo (língua kikongo), Ambundo (língua

---

<sup>4</sup> dados disponíveis em <http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014&xpgid=relatorios-censo2014&actualmenu=8377701>

kimbundu), Ovimbundos (língua umbundu), Lunda-Quioco ou Tucokwe (língua cokwe), Ganguela (língua nganguela), Nhaneka-Humbe (língua olunianeca), Ovambo (língua cuanhama), Herero (língua tchielelo), Okavango (língua oshindonga).

Gostaríamos de salientar que os nomes das etnias e das línguas por elas faladas nem sempre são apresentadas, nas diversas fontes bibliográficas, de forma homogénea, havendo algumas variações entre autores, pelo que apresentamos, em anexo, um mapa e quadro etnolinguísticos, de forma a complementar esta informação (cf. Anexo I).

## 4.2. A língua portuguesa

Angola apresenta um mosaico etnolinguístico rico e variado. Mais ainda se tivermos em conta que, com os constantes movimentos migratórios internos, esta mescla de línguas e culturas se tem intrincado cada vez mais. É neste contexto sociolinguístico, já *per si* complexo, que vamos encontrar a língua portuguesa como língua oficial e de ensino. De forma a perceber exatamente o papel da LP no seio da pluralidade linguística de Angola, parece-nos pertinente começar por fazer uma breve análise retrospectiva.

Não restam quaisquer dúvidas que a LP entrou no território angolano através do processo de colonização. A chegada dos portugueses ao Reino do Congo em 1482<sup>5</sup>, ano em que o navegador português Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire, marcou o início dos contactos entre a cultura europeia e as culturas bantu. O processo gradual de conquista e unificação dos territórios das diferentes etnias conduziu à imposição da língua portuguesa: "o português, língua do vencedor, acompanhou a hegemonia portuguesa, tendo sido introduzido como língua oficial dos territórios angolanos conquistados e imposto a todos os vencidos" (Nzau, 2011, p.60).

E, apesar de se datar a fundação da cidade de Luanda no séc. XVI, durante pelo menos três séculos, pouca foi a difusão e o uso do português como língua de comunicação. Mesmo quando "em 1765 o governador Sousa Coutinho emitiu um decreto que obrigava os pais a utilizarem português em casa, na educação dos seus filhos e no contacto com os escravos", não se registou grande aumento no número de falantes da LP, já que "os portugueses eram ainda muito poucos para imporem a sua língua" (Inverno, 2008, p.174). Com a independência do Brasil, no século XIX, e a intensificação da exploração das colónias africanas, o número de

---

<sup>5</sup> Nem todas as fontes históricas são consensuais quanto a esta data, havendo também algumas fontes com referências aos anos de 1483 e 1484 – "continua a verificar-se falta de consenso quanto à data da chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire, se bem que o ano por nós adoptado [1482] pareça reunir maior consenso" (Nzau, 2011: 94)

colonos no território foi aumentando gradualmente, especialmente nas primeiras décadas do século XX. A administração portuguesa de então procurou subordinar a população autóctone aos interesses e ideologias coloniais, reprimindo o uso das línguas étnicas, através da promulgação de leis e decretos como o n.º 77 de 1921: "*§ 1. É proibido o emprego das línguas indígenas ou qualquer outra, à excepção do português, por escrito ou por panfleto, jornal, ... na catequese das missões, nas escolas e em todos os contactos com as populações locais...*" (Mingas, 2000, p.33).

Todavia, conforme refere Liliana Inverno,

"só a partir da década de 1950, com o afluxo massivo de colonos portugueses e as deslocações massivas de angolanos do campo para as cidades com o início da luta pela independência, um sector significativo da população começou a ter contacto frequente com o português e necessidade de o aprender" (Inverno, 2008, p.179).

Esta necessidade de domínio da LP estava assente, essencialmente, no desejo dos autóctones de aceder a um estatuto socioeconómico mais próximo do do colono, ao adquirir o estatuto de «assimilado». Como refere Mingas, "O bom conhecimento da língua portuguesa era a condição mais importante para aceder a qualquer cargo de destaque na sociedade colonial." (2000, p.32).

Todavia, o a LP não conseguiu fixar-se em todo o território, já que apenas uma pequena minoria tinha acesso à escolarização e a população angolana continuava a resistir ao uso da língua, "principalmente nas zonas rurais, permanecendo as línguas nacionais intactas e vivas" (Matos, 2005, p.608). Paradoxalmente, é o início da oposição ao regime, com a guerra de resistência anti-colonial (1961-1974), que mais vai propiciar a disseminação da língua do opressor, exigindo uma união entre angolanos de diferentes etnias e várias regiões, com diferentes línguas:

"(...) não se podia escolher uma língua nacional para a comunicação, porque seria criar desde logo uma hegemonia dialectal em termos de união para um mesmo objectivo. A necessidade de intercomunicação impunha o uso do português, idioma neutro em relação às línguas nacionais e garantia a unidade com um só idioma para todos" (Coelho, 2002, p.29).

Assim, nas escolas da guerrilha passou-se a ensinar o português, até aí pouco acessível a todos. Após a tão almejada independência, sucede-se a guerra civil, que se prolonga de 1975 a 2002. À saída da maior parte da população branca para a metrópole junta-se

"um grande êxodo rural de angolanos – principalmente para Luanda – que gerou um desenraizamento cultural e a adoção em massa do português. Assim, em tal contexto de

mobilidade geográfica e social, o português foi-se tornando a língua majoritária do país e perdendo o estatuto de língua de colonização para ganhar cada vez mais contornos de língua nacional." (Ponso, 2009, p.153).

Na realidade, quando o próprio Presidente Agostinho Neto anunciou, no ato de proclamação da República Popular de Angola, o português como língua oficial do país, não deixou de haver um sentimento geral de "tristeza e desconformidade", face aos naturais ressentimentos resultantes de um regime colonial de quinhentos anos (Coelho, 2002, p.25). Mas o ideal de Nação unificada, as relações internacionais e o convívio entre os diferentes grupos etnolinguísticos transformam o uso da LP numa resposta às necessidades comunicativas, o que conduz, paulatinamente, ao reconhecimento da sua importância como fator de integração social e unidade nacional.

Na atualidade, a língua portuguesa é a língua oficial, do Estado e do ensino. Mas uma dúvida persiste: será ela dominada por toda a nação angolana? Zau (2002a, p.50) refere que grande parte dos angolanos se expressa maioritariamente nas línguas africanas e que em 1979 apenas 11% da população angolana tinha o português como língua materna. Tendo em conta dados mais recentes, o número de falantes de LP em Angola tem estado em franco crescimento. De acordo com o relatório 03 do Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa (OPLOP) "O português é falado por 60% dos angolanos, mas, atualmente, é a língua principal de apenas 30% da população" (Araújo e Lima, 2011, s.p.). Já no Ethnologue, encontramos dados que apontam para a existência de 40% de angolanos com a LP como primeira língua<sup>6</sup>.

Ainda assim, é certo que há uma percentagem significativa da população, especialmente nas zonas rurais, cuja LM continua a ser uma das línguas nacionais, apenas se realizando o primeiro contacto com a LP na escola. Para além disso, o português enfrenta uma outra vicissitude:

"contrariamente à ideia implícita no discurso de governantes e meios de comunicação social, a variedade do português que se tem vindo a generalizar não é a variedade padrão europeia, mas sim uma variedade vernácula do português resultante do contacto com as línguas africanas" (Inverno, 2008, p.171)

Efetivamente, o português em Angola segue, ainda, a norma europeia, apesar de vir sofrendo, desde sempre, influência das línguas nacionais e de apresentar já, quer na oralidade, quer na escrita, significativas diferenças da língua padrão. Como refere Mingas, "o que se fala

---

<sup>6</sup> cf. <http://www.ethnologue.com/country/AO/languages>. Consultado a 15 de janeiro de 2015

actualmente em Angola é uma variante balbuciente do Português de Portugal, resultante do contacto da língua portuguesa com as línguas maioritárias angolanas" (2002, p.47).

A consciencialização desta realidade tem conduzido, nas últimas décadas, à realização de vários estudos linguísticos sobre o português que se fala em Angola. Denominações como Português Popular de Angola (PPA), Português Vernáculo de Angola (PVA), Variante Angolana do Português (VAP) ou, simplesmente, Português de Angola (PA) surgem já em várias publicações.

As línguas são verdadeiros organismos vivos, em mutação e evolução, vinculadas às sociedades e culturas que delas fazem uso. Tal como o latim evoluiu, dando origem ao português que hoje se fala em Portugal, também a LP se adaptou à realidade angolana. Como refere Maria Helena S. Miguel,

"já não se trata, por conseguinte, de uma língua estrangeira, pois, quando nos apropriamos dela, modificamo-la, adaptamo-la à nossa mundividência, submetemo-la às nossas necessidades comunicacionais, em consonância com a nossa idiosincrasia. Necessariamente, inevitavelmente, está a ficar impressa nela, a nossa angolanidade. A Língua Portuguesa está a *angolanizar-se* como, também, já se *abrasileirou*." (Miguel, 2008, p.40)

Face a esta consciência, será sociocultural e linguisticamente "saudável" insistir no ensino do português padrão de Portugal ou passará a solução por "ensinar uma Português mais adaptado à realidade angolana e, portanto, com uma abertura à componente cultura local" (Mingas, 2002, p.47)?

Apesar dos estudos nesta área ainda não serem suficientes ou amplamente sistematizados, acreditamos que a padronização do português falado em Angola pode ser um dos caminhos a trilhar para evitar a continuidade de situações de diglossia e insucesso na aprendizagem da LP:

"Julgamos que as proibições intolerantes dos professores em relação ao modo como o aluno fala, trazendo à escola uma norma que de longe se assemelha à norma europeia só resulta na fraca participação do mesmo e em nada favorecem para os tornar sujeitos do processo de ensino-aprendizagem." (Adriano, 2014, p.115).

### **4.3. Política linguística: a língua portuguesa vs. línguas nacionais**

Em Angola, como já foi aqui sendo referido em pontos anteriores, a política linguística do pós-independência transformou o português, língua exógena, em única língua oficial: "a língua portuguesa tornou-se num instrumento indispensável para a propagação da política de

uma Nação que se erguia e que necessitava de engendrar políticas de consolidação da unidade nacional." (Chicumba, 2012, p. 32)

Esta opção política conferiu à LP um estatuto privilegiado, mas conduziu, ao mesmo tempo, a uma certa glotofagia das línguas nacionais, já que, especialmente nas zonas urbanas e entre os mais jovens, se tem começado a assistir a uma tendência para o monolinguismo em LP. Aliado ao facto de muitos não verem utilidade prática no uso das LN's (já que todas as relações institucionais se realizam em português), Araújo (2014, p.168) refere ainda que "Muitos angolanos apontam a existência de um preconceito linguístico explícito para com aqueles que fazem uso das línguas nacionais, o que tem tolhido o desejo de muitos de aprender e utilizar suas línguas étnicas."

Esta situação levou a que, nas últimas décadas, Angola desse início a um processo de planificação linguística para preservação e difusão das LN's, o que se tem refletido em algumas mudanças ao nível da política linguística vigente no país, através da aprovação de legislação específica, da criação de organismos próprios, de apoios à investigação científica e criação de materiais didáticos.

Mais concretamente, em 1978 foi criado o Instituto Nacional de Línguas, através do decreto nº 62 de 6 de Abril, sob tutela do Ministério da Educação (MED). Uma das suas ações foi, por exemplo, o estudo e publicação de uma obra, em 1980, onde se esboçaram os sistemas fonológicos e projetos de alfabetos das línguas Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda e Kwanyama (Oxikwanyama)<sup>7</sup>.

Este Instituto, extinto em 1985, é substituído pelo atual Instituto de Línguas Nacionais (ILN), que está vinculado ao Ministério da Cultura e tem como principais competências estudar cientificamente as línguas nacionais, contribuir para a sua normalização e introdução em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral.

Um dos resultados mais importante do trabalho desenvolvido pelo ILN foi a aprovação, em Conselho de Ministros, dos alfabetos e regras de transcrição das seis línguas atrás referidas, através da Resolução no 3/87, de 23 de Maio de 1987.

Para além disso, nos últimos anos, o ILN tem desenvolvido várias ações com vista à salvaguarda e valorização das LN's, como, por exemplo, a criação de manuais escolares<sup>8</sup> (em parceria com o MED e o INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), o início do projeto "Mapeamento Linguístico de Angola" (com vista à criação de

---

<sup>7</sup> cf. <http://e-ipol.org/mapeamento-linguistico-da-angola/>, consultado a 12 de janeiro de 2015

<sup>8</sup> cf. livros didáticos em LN's disponíveis em <http://www.bibliotecainide.org/>

um atlas linguístico do país), a experiência de introdução das LN's no currículo do Ensino Primário em algumas províncias e a redação de um Anteprojeto de Lei sobre o estatuto da LN's<sup>9</sup>. De acordo com Chicumba, algumas LN's "Também são transmitidas para o auditório nacional através da Rádio Nacional de Angola (RNA) pelo programa *Ngola Yetu* (em kimbundu, que significa *Angola é nossa*) e da Televisão Pública de Angola (TPA)." (2012, p.30-31)

Ora, com a consciência de que as línguas são um veículo da cultura de um povo e que cada língua encerra em si uma forma única de determinada comunidade interpretar a realidade, veiculando todo um conjunto de crenças, hábitos, conhecimentos ancestrais e relações sociais, não podemos deixar de considerar que as medidas que Angola tem implementado para preservar as suas LN's se afiguram de uma importância vital na defesa da identidade sociocultural dos seus cidadãos. Como refere Zau,

"atendendo ao facto de Angola ser um país multicultural e plurilingue, onde a questão da identidade não permite a acomodação apenas a uma única língua, torna-se necessário definir, oficialmente, qual o estatuto das línguas africanas na aprendizagem, como meio e/ou como matéria de ensino" (Zau, 2009, p.433).

É no seio desta diversidade linguística e cultural que o português surge como língua franca, contribuindo para a unificação do país, esbatendo barreiras etnolinguísticas e facilitando a comunicação entre todos. Aliás, como refere Armando Jorge Lopes, referindo-se ao multilinguismo de alguns países PALOP, "tal situação tende a reforçar o papel e o funcionamento veicular, a nível nacional, da língua exógena, como tem vindo a acontecer com a língua portuguesa (...) [sendo necessário assumi-la] como instrumento pragmático, e ao mesmo tempo manter a afinidades étnicas e linguísticas como principais símbolos de identidade" (Lopes, 2002, p.23-24).

Por outro lado, a política linguística angolana tem orientado, desde o início, as políticas educativas para um ensino da LP como materna. E se já apontámos o gradual distanciamento entre a língua falada e a norma ensinada como possível fator de insucesso escolar e entrave ao domínio da língua, não podemos deixar de salientar que também as metodologias de ensino da LP poderão ser um foco central nesta questão. Efetivamente, para muitos dos angolanos, a LP não é a sua língua materna, o que tem levantado vários problemas no setor educativo:

“a esmagadora maioria das crianças que tem oportunidade de acesso à escola, só entra em contacto efectivo com a língua portuguesa a partir dos 5/6 anos de idade, aquando do início do

---

<sup>9</sup> disponível em <http://www.mincult.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=836>

seu ciclo escolar. Em termos psico-pedagógicos e sócio-culturais, trata-se de um verdadeiro processo de aquisição de uma língua segunda.” Lopes (2002, p.18).

Basta-nos imaginar como seria para nós, em Portugal, falantes de LP como LM, iniciar a escola e depararmo-nos com um ensino realizado integralmente em Kimbundu, com uma metodologia que nos assumisse como falantes maternos dessa língua. Fica claro que por mais bem preparados, científica e pedagogicamente, estivessem os nossos docentes, o nosso percurso de aprendizagem estaria condenado a uma contínua dificuldade de compreensão básica. Mas com uma metodologia adequada à nossa real situação linguística, não estaríamos, então, perante um cenário muito mais otimista? Efetivamente, como referem Gaspar, Osório e Pereira,

"É importante compreender que o percurso de aprendizagem só será bem sucedido, quando o aluno for exposto a ela (língua) de uma forma correcta e contextualizada. É justamente o recurso a um modelo direccionado a falantes de LM, e assim desajustado da realidade angolana, e a adopção de métodos não direccionados ao ensino do PL2/PLNM, que compromete o sucesso destes alunos." (2012, p.26)

Desta forma, consideramos que uma das medidas que se afirma como vital para o garante do sucesso educativo é a reestruturação urgente do currículo nacional e o desenvolvimento de uma política linguística que vá de encontro à realidade angolana: urge adotar metodologias de ensino do português como L2, havendo a coragem política de reconhecer efetivamente esta língua enquanto não materna para grande parte da população de Angola. Curiosamente, alguns programas de Língua Portuguesa<sup>10</sup>, do MED, refletem já essa consciência:

"A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado de, no ensino primário, se adoptarem métodos e técnicas capazes de levarem os alunos a efectuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino." (MED/INIDE, 2013, p.6)

Fazendo uma breve análise deste programa, será fácil perceber que os primeiros passos para uma metodologia de ensino do português como língua não materna já estão a ser dados. No entanto, a formação de professores continua a não contemplar esta realidade linguística e educativa. E como é que um professor de LP poderá pôr em prática estas orientações se não lhe são dadas, na sua formação inicial ou contínua, as ferramentas para o fazer? Ou, pior ainda,

---

<sup>10</sup> cf. *Programa do Ensino Primário da 1.ª Classe*. INIDE - Ministério da Educação de Angola (disponível em <http://www.bibliotecainide.org/images/book/book99.pdf>)

quando estes próprios professores são os primeiros a apresentar lacunas no domínio da língua? Como indica Rodrigues,

"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." (2012, p.34)

Por seu turno, Gaspar, Osório e Pereira salientam que "se existem falhas na sensibilização e na orientação pedagógico-didáctica para os docentes esforçados que se perdem entre o saber-fazer e a falta de formação, outros são os que representam um reduzido grau de dedicação e uma tremenda falta de assiduidade." (2012, p.43)

O ensino da LP em Angola continua, na prática, apenso a uma metodologia de LM, baseado num processo de exposição-memorização, com um forte pendor para a gramática. Alunos e professores parecem entender que a proficiência linguística advém de um perfeito domínio do funcionamento explícito da língua e, quando indagados sobre os conteúdos mais importantes numa aula de LP, a gramática normativa aparece, destacada, no topo das respostas. Esta é, de fato, uma realidade constatada por nós *in loco*, durante o exercício de funções docentes em Angola e também mencionada por Gaspar, Osório e Pereira: "tanto os alunos como os professores a associam [à gramática] ao falar bem e ao escrever bem a língua, pelo que ela tem um lugar de destaque. Quando se realça algum aspecto gramatical em aula, há uma atenção redobrada por parte dos alunos e uma motivação intrínseca." (2012, p.27)

Parece, assim, que o ensino da LP tem como único objetivo, desde a 1ª classe aos estudos universitários, que o aluno conheça, "na ponta da língua", todas as regras e exceções à regra da gramática da língua portuguesa!

Por tudo o que apontámos até aqui, entendemos que é essencial que as políticas educativas em Angola revejam seriamente o ensino da LP, reconhecendo os benefícios de implementar um efetivo ensino da língua numa perspetiva de L2. Existe também, por isso, uma necessidade premente de se investir na formação inicial e contínua de professores, com grande incidência no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas e na aquisição de competências ao nível do desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino mais eficazes. Desta forma, independentemente do contexto com que seja confrontado, o professor de LP poderá ser capaz de fazer as opções mais adequadas à sua população estudantil. Neste sentido, recuperamos as palavras de Lopes (2002, p.29):

“o professor deve, tanto quanto possível, ser proficiente na língua e competente em metodologia, sobretudo em termos de estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. Devem ser previstas acções periódicas de reciclagem que visem melhorar a sua proficiência linguística e competência metodológica, e que visem aumentar o seu conhecimento sobre problemáticas candentes em planificação linguística”.

E se, no que toca às Línguas Nacionais, já nos vamos deparando com algumas disciplinas no currículo da formação inicial de professores (como, por exemplo, Linguística Bantu ou Língua Nacional<sup>11</sup>), o mesmo não acontece, tanto quanto sabemos, no que toca à didática da Língua Portuguesa como L2.

Em jeito de conclusão e refletindo sobre todas as questões referidas ao longo deste capítulo, ousamos apontar algumas propostas para um ensino mais eficaz da Língua Portuguesa, indo de encontro ao que outros já advogaram (cf. Zau, 2002a; Miguel, 2008; Gaspar, Osório e Pereira, 2012; Adriano, 2014). Assim, a nosso ver, afigura-se de grande importância "personalizar" o ensino massificado, adequando metodologias e estratégias à realidade linguística e sociocultural dos alunos; valorizar as Línguas Nacionais, promovendo a cooperação linguística entre estas e a LP; promover pesquisas linguísticas, com vista a padronizar a variedade do Português de Angola; investir na formação (inicial e contínua) de professores de Língua Portuguesa; reformular os programas de LP e definir um modelo metodológico baseado na aprendizagem de uma língua segunda; desenvolver materiais didáticos adequados ao ensino do português como L2.

Em suma, como refere Ana Maria Martinho,

“Hoje, o Português, como uma das línguas angolanas, pode ser estudado na sua relação com as outras e ponderados todos os problemas inerentes a um ensino vocacionado para uma definição regional e diferenciada. Num Estado a que são subjacentes nações diversas, só um ensino que atenda a toda a diferença que isso pressupõe (cultural, linguística) pode apresentar resultados favoráveis no futuro.” (Martinho, 1995, p.16).

Haverá, com certeza, outras medidas a implementar e diferentes abordagens a aprofundar. Umas já terão sido exploradas noutros trabalhos, outras sê-lo-ão no futuro. A nós, interessaram-nos, particularmente, questões didático-pedagógicas e a construção de materiais para o ensino do português como L2, ponto que abordaremos, de forma mais exaustiva, no capítulo que se segue.

---

<sup>11</sup> cf. currículo da Licenciatura em Língua Portuguesa nos ISCED - <http://isced.ed.ao/ensino/licenciatura-em-ensino-de-lingua-portuguesa>

## **5. A língua portuguesa como língua segunda**

Este capítulo pretende refletir sobre algumas implicações pragmáticas de um ensino da LP como língua segunda / estrangeira. Assim, procuraremos aprofundar a influência da língua no percurso educativo, desenvolvimento cognitivo e construção identitária de um aprendente, tentaremos sistematizar alguns princípios didáticos e pedagógicos implicados num ensino de L2/LS e, por fim, analisaremos alguns pressupostos teóricos que deverão servir de base à preparação de atividades e elaboração ou adaptação de materiais didáticos, anexando algumas propostas para o contexto angolano.

### **5.1. A importância da língua no sucesso educativo**

Língua, cultura e identidade são conceitos que estão intrinsecamente ligados. É através da língua, enquanto fator social e cultural, que percebemos o mundo que nos rodeia, que interagimos e que nos desenvolvemos psicossocialmente. É ela que nos permite a comunicação, que nos conduz à apropriação de valores culturais, ao desenvolvimento de um sentimento de pertença social e que nos faculta o acesso ao conhecimento, enquanto veículo de aprendizagem global.

Desta forma, e tendo em conta especialmente este último aspeto, torna-se evidente a importância do domínio da língua como fator de acesso aos diversos conteúdos disciplinares que nos vão sendo apresentados ao longo de todo um percurso escolar. No Programa de Português do Ensino Básico de Portugal (Reis, 2009, p.6) pode ler-se, na nota introdutória, a seguinte afirmação: "A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados".

Efetivamente, e de um modo geral, ao iniciar-se o processo de escolarização, os alunos são confrontados com todo um mundo novo de saberes, codificado numa determinada língua. Pressupõe-se, então, que possuem uma boa competência comunicativa nessa língua e que a escola lhes proporcionará uma maior autonomia, de forma a utilizá-la, simultaneamente, enquanto objeto e instrumento de estudo.

Logo, dominar a língua da escola, não sendo a única garantia de sucesso educativo, contribui, indubitavelmente, para melhorar a construção do conhecimento e reduzir as probabilidades de insucesso escolar. Como refere Mendes (2005, p.133),

"o uso de uma língua materna no contexto escolar é extremamente importante para o sucesso do desenvolvimento cognitivo e também para o desenvolvimento de atitudes positivas em

relação ao trabalho escolar e o fortalecimento de sentimentos de auto-estima e autoconfiança, tão importantes na condução das aprendizagens."

Ora, no polo oposto, para aqueles que se defrontam com uma escola que se expressa numa língua distante daquela que dominam, gera-se uma "uma situação de autêntica incomunicação educativa" (Monteiro, 2005, p.94), com alunos forçados a aprender numa língua que, muitas das vezes, mal conseguem descodificar. E como afirma Filipe Zau, "Ninguém aprende bem o que bem não entende. Sobretudo quando se é criança" (2002a, p.55).

A exigência de desenvolver rapidamente competências comunicativas e, simultaneamente, passar por um processo de alfabetização e estudar outras áreas disciplinares numa língua que não a materna pode resultar num processo penoso e infrutífero para a maior parte das crianças. Mendes (2005, p.130) transcreve uma afirmação de Dulce A. Duarte (1998), que julgamos refletir claramente esta situação:

"(...) grande parte dessas crianças ganhava horror à escola. (...) aprender a ler era para elas um martírio. E, das duas, uma: ou aprendiam uma série de noções de cor, na língua quase estrangeira que se lhes impunha, ou se sentiam completamente bloqueadas quando tentavam exprimir por palavras próprias as suas ideias." (sublinhado nosso).

Conforme referido em capítulos anteriores, esta é uma realidade que perpassa o sistema educativo de Angola:

"No caso da maioria das crianças angolanas, fala-se no seio familiar em línguas africanas (...) E, nas três ou quatro horas que a criança vai à escola, ouve e tem que aprender tudo exclusivamente em português, sem muitas vezes o conseguir correctamente descodificar. Que solução?" (Zau, 2002a, p.54)

Juntamo-nos ao autor nesta sua interrogação: *que solução?* Passará a resposta por um ensino bilingue, com alfabetização numa língua materna nacional, introduzindo-se a LP em anos subsequentes? Dever-se-á iniciar a escolarização simultaneamente nas duas línguas (LN e LP)? Ou estará a solução numa metodologia de PL2?

Na realidade, não temos a pretensão de assegurar firmemente que cada uma destas alternativas seja melhor que a outra, nem é, em última instância, o objetivo deste trabalho. Mas não deixamos de sentir a necessidade de refletir sobre a questão do ensino bilingue, o que, obrigatoriamente, nos leva a colocar outras questões.

Constatámos, anteriormente, que Angola apresenta um mosaico linguístico diversificado e complexo. Nesta diversidade linguística, como ultrapassar a dificuldade de iniciar a alfabetização em LN, em turmas heterogéneas, com alunos de diferentes etnias e,

consequentemente, com diferentes línguas maternas? Como abordar o ensino em LN no caso das línguas ainda não regulamentadas no que toca ao alfabeto e regras de transcrição e sem qualquer material didático publicado? Ou como resolver a questão da variação linguística dentro das próprias línguas nacionais, já que para cada LN são apontados vários dialetos, muitos deles tão divergentes que quase se configuram numa língua diferente? E, ainda, como fazer face às dificuldades com que alunos, em classes avançadas, se debatem diariamente por não terem desenvolvido competências linguísticas e comunicativas na língua de ensino, a LP? Parece-nos, assim, que uma das respostas mais viável poderá passar pelo ensino da LP como L2.

Não queremos, com estas questões, diminuir a importância da introdução das LN's no currículo educativo, até porque, como já advogámos, as línguas são um fator de identidade sociocultural inalienável, pelo que a sua valorização é imprescindível à preservação da riqueza cultural que compõe a nação angolana. Como refere Zau, a criança não deve continuar a encontrar na escola "um mundo de comunicação alheio à sua vivência comunitária" (2002a, p.55) sendo, por isso, tão importante que possa beneficiar de uma educação intercultural e de cooperação linguística.

Limitamo-nos apenas a refletir sobre a melhor forma de garantir o sucesso educativo de crianças que iniciam a sua escolaridade numa língua que não a materna e de atuais alunos que apresentam uma deficiente apreensão e perceção de outras matérias curriculares, inerente a um deficitário domínio da LP.

Neste sentido, para o caso da iniciação escolar, Huco Monteiro refere que, numa situação linguística similar à de Angola (língua de ensino diferente da materna), determinados países africanos não enfrentam a mesma dificuldade no que concerne às competências comunicativas da língua segunda. De acordo com o autor,

“na maioria dos países africanos, nomeadamente francófonos, a escolaridade começa com aquilo que em francês eles designam de *cours d'initiation* (...). Uma das funções principais consiste no ensino da linguagem, durante o qual os alunos aprendem os fundamentos da língua de ensino: vocabulário, gramática, construção de pequenas frases e de frases utilitárias...” (Monteiro, 2005, p.95).

Seguindo esta linha de raciocínio, acreditamos que o contacto das crianças com o português deve ser promovido antes de se dar início à abordagem de quaisquer conteúdos curriculares, de modo a facilitar a compreensão dos mesmos. Assim sendo, o ensino pré-escolar teria aqui um papel importantíssimo: para um ano de iniciação, seria imperioso definir,

critérios, estratégias de aquisição da língua, com um modelo metodológico baseado no ensino do português como língua segunda, de forma a desenvolver ao máximo as competências comunicativas dos alunos.

De acordo com o que pudemos verificar em documentos oficiais do MED, a frequência da Educação Pré-escolar, a partir dos 3 anos, está prevista na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001<sup>12</sup>), devendo o último ano (aos 5 anos) ser de preparação sistemática para o Ensino Primário, salientando-se que esta "Classe de *Iniciação é obrigatória* para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida (Ver ponto 2 do Artigo 51º da Lei 13/01)."<sup>13</sup> Também de acordo com o documento de resumo do Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (PAN/EPT)<sup>14</sup>, prevê-se um "Aumento da Taxa de cobertura na classe de Iniciação do nível actual, em 2003, de 21% para 50% em 2010 e para 90% em 2015" (INIDE, s.d., p.7).

Assumindo, então, que esta oferta educativa possa vir a ser acedida pela maior parte das crianças angolanas, esta Classe de Iniciação seria, então, a oportunidade perfeita para desenvolver as suas competências comunicativas em língua portuguesa, funcionando nos moldes que acima referimos. Todavia, acreditando que a questão da barreira linguística não se resolve em apenas um ano 'introdutório', consideramos que seria necessário continuar a seguir as linhas metodológicas de L2 nos anos seguintes.

No segundo caso, para aqueles que já iniciaram a sua escolaridade no ensino básico, vemos o ensino da LP numa perspectiva de L2 como a solução mais viável e imediata para minorar os efeitos menos positivos da falta de proficiência da LP na aquisição de conhecimentos académicos.

Neste sentido, dedicamos os próximos pontos deste capítulo a abordar mais pragmaticamente o processo de ensino-aprendizagem de uma língua segunda, procurando contribuir com algumas sugestões metodológicas, de forma a sustentar um ensino do Português mais adequado à realidade sociolinguística de Angola.

---

<sup>12</sup> disponível em

<http://www.inide.angoladigital.net/pdf/LEIdeBASES%20do%20novo%20Sistema%20de%20ensino.pdf>

<sup>13</sup> Relatório explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação- INIDE/MED, disponível em

<http://www.inide.angoladigital.net/pdf/apresetanovose.pdf>

<sup>14</sup> disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/EPT%20Angola.pdf>

## 5.2. Considerações didático-pedagógicas no ensino de L2/LE

Todo o professor de línguas tem como principal objetivo que os seus alunos atinjam um domínio da L2/LE próximo àquele que têm da LM, que sejam capazes de a usar com prazer e em qualquer contexto. Que consigam comunicar-se, interagindo com o mundo social que os rodeia, e que possam ouvir, falar, ler e escrever com o máximo de à-vontade. Isso implica contemplar, na sua planificação, três componentes: linguística (aprender a comunicar oralmente e por escrito na LNM); cultural (promover a(s) cultura(s) do(s) país(es) onde ela é falada); intelectual (refletir sobre a língua, sobre os seus conteúdos e sobre a aprendizagem).

Obviamente, será muito difícil, para não dizer mesmo impossível, recriar, em contexto formal de aprendizagem de uma L2, as mesmas condições do contexto natural de aprendizagem da LM. Mas ter a consciência do processo de aquisição e desenvolvimento da LM pode, de alguma forma, ajudar a compreender a importância das questões emocionais, para além das cognitivas, que envolvem a aprendizagem de uma língua. Delinear um curso de L2/LE envolve, por isso, mais do que conhecimentos específicos da língua. Saber falar na perfeição ou conhecer, aprofundadamente, a gramática não resulta, necessariamente, numa boa competência profissional. É, por esta razão, extremamente importante ter professores científica e pedagogicamente preparados, programas bem delineados e materiais adequados. O progresso de aprendizagem de uma L2 pode ser demorado e difícil, mas se bem orientado, trará resultados muito positivos.

Infelizmente, o que acontece ainda em muitas aulas de língua é a adoção de um método e/ou manual, que é seguido à risca, sem muito espaço para reflexões sobre a prática educativa e ajustes às necessidades dos alunos. Muitas vezes, para além de ocasionais respostas a questões diretas, os alunos poucas oportunidades têm para falar. E mesmo quando o professor propõe atividades que simulem situações comunicativas, não raras vezes, estas pouco refletem a realidade quotidiana dos alunos ou sequer vão de encontro aos seus interesses. Estas situações conduzem a que o aluno encare a aula de língua somente como um conjunto de tarefas a cumprir para satisfazer as exigências do professor, de forma a obter a aprovação escolar.

Entendemos, assim, que, independentemente do método e/ou manual escolhido pelo professor de L2/LE, há determinados princípios didático-pedagógicos que este pode/deve ter em conta na hora de planificar as suas aulas, tendo, como refere Weininger (2008, p.64), "a liberdade e obrigação de escolher caso a caso os elementos de formalização necessários para cada grupo concreto de alunos".

Por esta razão, o professor deve atender à caracterização dos seus alunos na hora de delinear um rumo a seguir. Isto implica que o professor conheça bem o grupo com que vai trabalhar, através de um diagnóstico inicial:

"Deverá conhecer os seus interesses, os seus objectivos, expectativas, dificuldades, conhecimentos e as suas características afectivas e emocionais, de forma a poder definir o seu programa de ensino, negociando e adaptando-o constantemente às necessidades dos aprendentes que tem em cada curso" (Tavares, 2008, p.22).

Por outro lado, de acordo com Figueiredo (2006, p.130), Swain e Lapkin (1998) sugerem que "a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre no desempenho". Desta forma, incentivar o uso prático da língua, o mais cedo e no maior número de situações possíveis, conduz ao desenvolvimento de competências discursivo-pragmáticas, essenciais, desde o início, ao processo de ensino-aprendizagem da língua e à aquisição e desenvolvimento de outras competências.

Nesta linha, para que os alunos tenham oportunidade usar a língua, de forma natural e prática, consideramos igualmente importante que a interação em sala de aula seja frequentemente estimulada e, como indica B. Kumaravadivelu (2003, p.39), ela deve ser facilitada com atividades significativas, nas quais os alunos possam sentir-se estimulados e encorajados a iniciar tópicos de conversação, não se limitando apenas a reagir e a responder a questões colocadas pelo professor.

Tendo em mente que se gostarmos do que estamos a fazer, empenhar-nos-emos mais, há, então, que criar atividades que despertem o real interesse dos alunos, nas quais eles usem a L2 em situações que queiram e necessitem de fazer: "as actividades e os documentos devem-se aproximar da realidade, de forma a preparar os aprendentes para a comunicação autêntica, para o saber-fazer em qualquer tipo de situação de comunicação real com que se deparem fora do espaço de aula" (Tavares, 2008, p.22)

Programar aulas com base na realidade circundante do aluno, tendo em conta acontecimentos, preocupações ou costumes do seu meio sociocultural conduzirá à sua envolvimento emocional e tornará a sua aprendizagem mais significativa e com maiores probabilidades de sucesso. Como menciona Weininger, "Conteúdos sem relevância existencial para o aprendiz não serão conectados a experiências prévias e dificilmente despertarão energia motivacional suficiente para a transformação duradoura de estruturas mentais preexistentes." (2008, p.55)

Um outro aspeto a ter em consideração prende-se com os materiais a disponibilizar. Tendo já estabelecido a importância de interligar o ensino da língua com as vivências dos alunos, importa também salientar que os materiais didáticos devem, sempre que possível, basear-se em documento autênticos. Como refere Tavares (2008, p.44), "textos forjados adaptados aos conhecimentos linguísticos do aprendente, ou elaborados com o objectivo de transmitir determinados conteúdos formais da língua" são, muitas vezes, "influenciados pela visão do autor [professor] que, depois de decidir a realidade a transmitir, a vai apresentar de acordo com a forma como ele próprio a vê".

Estes documentos apresentam a vantagem de permitir que "o aprendente tenha acesso a uma representação mais diversificada do país" (Tavares, 2008, p.44) e da sociedade em que está integrado. Artigos de imprensa, publicidade, banda desenhada, cartazes, fotografias, invólucros de produtos, programas de rádio ou televisão, panfletos informativos, entre muitas outros, não só se podem tornar num ótimo suporte material ao trabalho desenvolvido em sala de aula, como também poderão despertar o interesse dos alunos para outras questões transversais, nacionais e internacionais.

Outro cuidado que não pode, nunca, ser descurado é o grau de dificuldade das tarefas programadas:

"Eles [materiais] devem corresponder ao nível de competências que o aluno já adquiriu, para que ele não seja forçado a cometer erros por tarefas ou materiais didáticos que sejam demasiado difíceis, apreciando, assim, o sentimento de conseguir corresponder ao que o professor espera dele." (McGregor, 1971, p.7) (tradução nossa).

Todos os materiais e atividades propostas devem estar adequadas às competências dos aprendentes, tendo sempre presente a noção de que tarefas demasiado simples provocam desinteresse, tarefas demasiado complexas, frustração e desmotivação (McGregor, 1971, p. 20). Ora, naturalmente, isto implicará também que os exercícios sejam realizados numa sequência lógica, de forma a acompanhar o avanço progressivo na aquisição de competências.

E não só o grau de dificuldade deve ser apropriado, como também o exercício deve ser acompanhado de uma contextualização e clareza de instruções. É necessário que o aluno compreenda claramente qual o objetivo do seu trabalho e como o pode concretizar. Como menciona McGregor, "se compreenderem por que é que lhes é pedido para fazer todas aquelas coisas, fá-las-ão com mais empenho e, assim, mais eficazmente." (1971, p.12) (tradução nossa).

E embora o manual não seja uma «camisa de forças metodológica», não queremos, de forma alguma, sugerir que se abandonem os livros didáticos ou outros materiais já existentes e

publicados. Acreditamos, sim, como refere Tavares, que "um manual (...) pode e deve ser sempre adaptado, completado e inovado pelo ensinante e pelos próprios aprendentes, em função das características destes últimos" (2008, p.52).

Naturalmente, num curso de línguas, na docência de uma turma, cabe ao professor, de uma forma geral, o papel de "gestor". Cabe-lhe a ele delinear a(s) metodologia(s) a seguir, as estratégias a utilizar, os materiais a aplicar. Mas, gostaríamos de ressaltar que, em contexto prático de sala de aula, ele deve saber assumir, essencialmente, um papel de mediador de aprendizagens.

É certo que, em alguns momentos, a sua atuação terá de ser mais ativa e orientadora. Mas, por outro lado, o professor também deve ter a capacidade de ir, gradualmente, diminuindo os momentos de intervenção direta, promovendo a autonomia dos seus alunos, tornando-os progressivamente mais proactivos e envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. Quanto mais controlo o aluno tiver sobre o seu próprio trabalho, estando capacitado para atuar autonomamente, mais bem sucedido se tornará no futuro, enquanto agente na construção do seu próprio conhecimento. Como diz Weininger, "As suas atividades autônomas são as pedras que constroem o edifício de sua (futura) competência lingüística." (2008, p.63).

Tendo em conta este último pressuposto, não poderíamos deixar de introduzir, aqui, a noção de aprendizagem colaborativa. De acordo com Dörnyei (1997), citado por Figueiredo (2006, p.129), este tipo de aprendizagem consiste no "uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação". Desta forma, o professor estará a contribuir para a autonomia dos seus alunos, encorajando-os a trabalhar em grupo, partilhando tarefas, procurando soluções conjuntas, negociando decisões e compartilhando responsabilidades.

As atividades entre pares, como, por exemplo, comentários aos trabalhos dos colegas, jogos, pesquisas coletivas ou redação de textos em grupo, promovem uma interação onde a língua assume um papel natural e é usada como um instrumento para alcançar outros objetivos. Como referem Pereira e Martins (2009, p.34),

"Um dos elementos fundamentais deste tipo de actividade, muito importante para o desenvolvimento de L2, é a quantidade e variedade de interacção verbal exigida aos aprendentes. Por outro lado (...) cria oportunidades para integrar a aprendizagem da língua com outros conteúdos do curriculum, ao permitir que cada aluno funcione como um "recurso" para os outros elementos do grupo, promovendo assim, também, competências sociais".

Este tipo de trabalho permite, não só uma troca de experiências, conhecimentos e dúvidas (que, muitas vezes, os alunos se sentem inibidos de esclarecer individualmente com o professor), como também uma partilha de estratégias de aprendizagem. De salientar ainda que, em muitas ocasiões, estes trabalhos em grupo podem facilitar a resolução de determinados "problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos" (Figueiredo, 2006, p.127)

E se até aqui temos dado bastante ênfase ao desenvolvimento das competências comunicativas, é necessário salientar que uma abordagem desta natureza não implica deixar de trabalhar o conhecimento explícito da língua, ou, o vulgo termo *gramática*, "bicho-papão" para muitos! Se, por um lado, o ensino-aprendizagem de uma L2 visa a sua adequada utilização para fins comunicativos, temos de ter a consciência que ele não se finda unicamente nesse objetivo. Pawlok refere, por exemplo, que abordagens iniciais, focadas apenas no significado e na comunicação, se evidenciaram insuficientes para alcançar altos níveis de proficiência, ao passo que um ensino baseado na forma revelou resultados mais sólidos. (2014, p.9)

Aprender uma L2 pressupõe, também, adquirir competências linguísticas que possibilitem desenvolver aprendizagens noutras áreas disciplinares e isso implica, igualmente, o desenvolvimento de competências metalinguísticas. Como esclarece Silva, "o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstracção que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais" (2008, p. 105).

Como conciliar, então, o estudo das regras explícitas da língua, sem deixar de contemplar as considerações que tecemos nos parágrafos anteriores? De acordo com Andrade e Araújo e Sá (1992), citados por Ana Tavares,

*"O desenvolvimento gramatical deverá ser feito de forma dinâmica, em íntima ligação com as situações de comunicação com que o aluno se vai deparando. (...) A gramática aparece como um ingrediente da competência comunicativa e é em relação a esta que deve ser explorada, ensinada e aprendida. (...) É uma gramática construída pessoalmente que, na sua apropriação, acompanha a evolução do aluno, mas simultaneamente o ajuda a desenvolver-se. É uma verdadeira gramática pedagógica, centrada no aluno, elo de ligação entre este e o saber a adquirir."* (2008, p.21).

De uma forma prática, explorar a gramática numa aula de L2 não se prende com recitação de regras, conjugação mecânica de verbos ou cópia de frases. Implica promover

atividades que estimulem a curiosidade dos aprendentes, o pensamento lógico e a capacidade de reflexão, para que gramática surja naturalmente, a partir do uso da língua, e não o contrário.

Mas se a gramática é importante, a falta de vocabulário pode resultar numa completa incapacidade de manter uma comunicação fluente. E mais do que simples vocabulário (palavras soltas), deveras relevante é que o aprendente, na hora de comunicar, consiga aceder a um "arquivo" lexical o mais vasto possível, isto é, a um conjunto de significantes combinações de palavras. É esta articulação de palavras e pequenas unidades lexicais (no inglês, frequentemente denominadas "lexical chunks"), que lhe permitirá compreender e produzir enunciados coerentes.

Como refere Michael Lewis, "instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into even smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more hollistic, ways" (1997, p. 204). O conhecimento lexical constitui, portanto, uma base fundamental para a comunicação. Mas, se assim é, então por que razão o estudo do léxico é tantas vezes negligenciado na aula de língua?

A resposta a esta questão parece ser relativamente simples: muitos manuais e programas estão estruturados em função dos itens gramaticais, sendo o léxico considerado apenas um acessório. Mas são vários os autores que invertem esta relação *gramática-léxico*. Lewis (1993, p. 34), por exemplo, salienta assertivamente, "A língua consiste num léxico gramaticalizado, não numa gramática lexical" (tradução nossa). Também Michael Hoey (2005), citado por Cunha e Ferraz (2014, s.p.), refere que "a teoria inverte o papel do léxico e gramática, demonstrando que o léxico é estruturado de forma complexa e sistemática e que a gramática é um resultado desta estrutura lexical". (tradução nossa).

Esta conceção não deixa de vir ao encontro do que sugerimos anteriormente: sob este ponto de vista, a gramática deve ser trabalhada com base num processo de observação, hipótese e experimentação, ou seja, por exploração ou invés de explanação.

Desenvolver a competência lexical contribui, então, para o desenvolvimento de outras competências, aumentando a fluidez discursiva do aprendente. Antunes (2012, citada por Cunha e Ferraz, 2014, s.p.) salienta o papel de um conhecimento lexical amplo para que o aluno "possa construir discursos claros e fluentes" (expressão oral e escrita) e a importância do domínio lexical para uma boa compreensão oral e escrita. E não esqueçamos ainda que o léxico encerra em si uma componente sociocultural que, como já referimos neste capítulo, é tão importante na aprendizagem de uma língua (basta olharmos, a título de exemplo, para as

expressões idiomáticas). Como referem Reste, Faneca, Guzeva e Ançã (2011, p.64), "o léxico desempenha um papel fulcral, dado ser o domínio linguístico que mais reflete a cultura de uma comunidade".

É óbvio que é praticamente impossível ensinar todas as palavras essenciais a uma comunicação fluente, numa dada língua. Como refere Lackman (s.d., p.21), o importante a trabalhar em sala de aula, com base numa abordagem lexical, é cultivar, nos alunos, a capacidade de reconhecerem unidades (*chunks*) lexicais de forma autónoma. O autor indica que é necessário despertar a sua consciência para o facto de que a língua se baseia em estruturas lexicais, dar-lhes a conhecer os principais tipos de estruturas e, por fim, promover atividades para o desenvolvimento desta competência. "Hopefully, the development of the students noticing ability will go beyond the classroom and occur whenever they encounter the language." (Lackman, s.d., p.21).

Deixámos, propositadamente, para o fim a questão da "correção do erro", por ser um tema que nem sempre é consensual. Não cabendo aqui aprofundar as perspetivas dos inúmeros autores que se debruçaram sobre a temática, gostaríamos de deixar algumas reflexões.

Em primeira instância, será necessário aclarar a distinção entre lapso e erro. De acordo com Brown (2000, p.217), num lapso, o falante tem a capacidade de dar conta do desvio e autocorrigi-lo, o mesmo não acontecendo com o erro. Por seu turno, Corder (1967, p.166-167) distingue *os erros de desempenho* ("mistakes"<sup>15</sup>), que cometemos ocasionalmente, condicionados por uma série de fatores sociais, físicos e psicológicos, de *erros de competência* ("errors"), que ocorrem sistematicamente e refletem o conhecimento subjacente da língua. Ambos os autores fazem referência ao facto de nem sempre ser fácil, para o professor, perceber claramente se se trata de um lapso ou de um erro, já que, por vezes, o falante nem se dá conta de determinados lapsos e/ou, outras vezes, opta por não corrigir automaticamente o lapso, por considerar que não interfere na mensagem que tenta transmitir.

Feita a distinção, partindo do princípio que o professor deteta um erro de enunciação, coloca-se então a questão principal: *deve o professor corrigir os erros ou não?* Uma das visões aponta para uma resposta negativa, defendendo-se que a correção sistemática pode levar a que o aprendente se sinta constrangido e inseguro, comprometendo, assim, a sua autoconfiança. O receio de cometer novos equívocos poderão levar ao retraimento e à falta de participação em futuros atos comunicativos (Brown, 2000, p.235-236). Por outro lado, Cook (1990, p. 7)

---

<sup>15</sup> optamos por traduzir *mistake* por "lapso", como sinónimo de "engano"

defende que não é a correção na forma que importa, mas sim se o falante consegue comunicar de uma forma coerente, sendo compreendido pelo seu recetor.

Numa outra perspetiva, o erro é uma evidência importante para professores e investigadores: para os professores, que podem assim perceber qual o progresso já realizado pelo aluno e aquilo que ainda precisa de ser aprofundado; para investigadores, já que pode possibilitar um melhor entendimento sobre os percursos realizados pelos aprendentes no processo de aquisição da L2/LE. Simultaneamente, o erro é entendido como uma tentativa do aprendente fazer uso da língua, testando as suas hipóteses acerca da natureza do que está a aprender (Corder, 1967, p.167). A sua correção poderá ser, então, para o aluno, um indicador do seu grau de aprendizagem e auxiliar na sua construção sólida do saber. Já o oposto, a falta de correção, pode ser entendido, pelo aprendente, como uma validação, o que poderá reforçar o erro e levar à sua fossilização.

É também esta a nossa perspetiva sobre o assunto. O erro faz parte de qualquer aprendizagem na vida, incluindo de uma língua. Todos cometemos erros discursivos, mesmo quando nos expressamos na nossa língua materna, e nenhum aluno comete erros deliberadamente ou por diversão. Então, o foco principal deve recair sobre o "tratamento" a dar ao erro: Brown, por exemplo, menciona que, por vezes, o professor está tão preocupado em detetar os erros cometidos pelo aprendente, que as construções corretas acabam por ser relevadas para segundo plano (2000, p.218). Já Corder (1967, p.168) refere que, ao invés de corrigir explicitamente o erro, pode ser muito mais eficaz conduzir o aprendente a descobrir a forma correta.

Acreditamos que o essencial é saber quem, quando e como corrigir. De acordo com Brown (2000, 239-240), quando o professor deteta um desvio linguístico, tem de, em poucos segundos, tomar uma série de decisões: - O aluno cometeu um erro ou será apenas um lapso?; - A complexidade do erro exige uma correção imediata ou, por ser demasiado simples, pode ser temporariamente ignorado?; - O erro ocorre no meio de um momento discursivo, que pode ser interrompido, ou será melhor esperar que o aluno termine a sua intervenção?; - Será um aluno pouco interventivo, muito ansioso ou pouco confiante e a correção poderá ser mais prejudicial do que benéfica?; - A correção desse erro fará sentido no contexto daquela aula em particular ou será melhor abordá-lo num outro momento?; - Deverá ser o próprio professor a abordar o erro ou poderá ser mais proveitoso ser tratado pelos pares ou pelo próprio aluno?; - Uma retificação imediata na construção das sentenças será o suficiente ou exige uma explicação metalinguística?

São decisões tomadas em contexto, que muito dependem da intuição do professor, dos seus saberes teórico-práticos e do conhecimento que tem dos seus alunos. Como refere Brown (2000, p.236), "The task of the teacher is to discern the optimal tension between positive and negative cognitive feedback".

Acima de tudo, independentemente dos erros, o professor deve sempre valorizar os esforços, contributos e a participação do aluno: "the teacher's task is to value learners, prize their attempts to communicate, and then provide optimal feedback for the system to evolve in successive stages until learners are communicating meaningfully and unambiguously in the second language." (Brown, 2000, p.239).

### **5.3. Atividades e materiais didáticos para o ensino de PL2 no contexto angolano**

Nos próximos pontos dedicamo-nos a explorar alguns princípios que devem nortear a criação de materiais didáticos e atividades para o desenvolvimento de competências específicas ao nível da língua portuguesa em Angola. Mas antes, parece-nos talvez importante deixar aqui um breve apontamento sobre a noção de material didático e questões importantes a ter em consideração no decurso da sua criação.

Embora seja comum pensar automaticamente em manual escolar, e este seja, efetivamente, um dos principais e mais usados recursos na prática do ensino-aprendizagem de línguas, a conceção de material não se esgota apenas nele. De facto, como Brian Tomlinson refere, o material didático "can be anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and/or experience of the language" (1998, p.2).

Neste sentido, pode-se entender como material didático não só o manual escolar ou as fichas de trabalho produzidas pelo professor, como também incluir outros recursos manipuláveis (jornais, televisão, rádio, computador, cartazes, fotografias, entre outros) e ações conduzidas em contexto de ensino-aprendizagem (debates, jogos, diálogos...).

Todavia, gostaríamos de fazer aqui um parênteses para referir que preferimos denominar estas ações realizadas em sala de aula como "atividades", indo de encontro à definição do *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, onde se define atividade por "uma acção projectada com vista à consecução dos objectivos previamente traçados." (Lamas, 2000, p.18).

Segundo Leffa, a elaboração destes "instrumentos de aprendizagem (...) deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação" (2007, p. 15-16).

De acordo com o autor, o primeiro momento consiste em perceber claramente quais as necessidades dos alunos, que "são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem" (2007, p.16), assim como a adequação ao seu nível de conhecimentos da língua.

O segundo momento, o do desenvolvimento, prende-se com a definição de objetivos de aprendizagem, refletindo-se nas competências que "o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar" (Leffa, 2007, p.18). Nesta fase, é também necessário selecionar os conteúdos, definir o tipo de abordagem e criar os recursos didáticos, delineando as atividades e estratégias.

A terceira etapa consiste na aplicação prática dos materiais didáticos preparados durante o desenvolvimento.

Por fim, o professor deve proceder à avaliação dos recursos utilizados, de forma a identificar pontos fortes e aspetos a reformular. Leffa salienta que, neste passo, "muitos pesquisadores preferem a observação direta do trabalho do aluno com o material; mais importante do que o que os alunos respondem ou dizem é o que eles realmente fazem. Isso só se consegue pela observação" (2007, p.38).

Por seu turno, Tomlinson (2009, p.47-53) descreve seis princípios de aquisição de uma língua segunda, que considera fundamentais para o processo de criação de materiais: **Princípio 1** - Os aprendentes beneficiam com a exposição a um *input* rico, significativo e compreensível;<sup>16</sup> **Princípio 2** - Os aprendentes precisam de ser envolvidos cognitivamente e afetivamente na experiência de aprendizagem da língua;<sup>17</sup> **Princípio 3** - Emoções positivas auxiliam o desenvolvimento de competências comunicativas;<sup>18</sup> **Princípio 4** - Aprendentes de L2 podem beneficiar em usar estratégias cognitivas usadas tipicamente na aquisição da L1;<sup>19</sup> **Princípio 5** - Os aprendentes podem beneficiar em descobrir, por si próprios, aspetos relevantes

---

<sup>16</sup> os materiais devem conter bastantes textos (orais e escritos), preferencialmente autênticos, e devidamente contextualizados.

<sup>17</sup> Promoção de atividades que permitam aos aprendentes pensar sobre o que ouvem/leem, que estimulem sentimentos positivos e os levem a responder de uma forma pessoal.

<sup>18</sup> os materiais devem ser interessantes, relevantes, apelativos, personalizados e conter desafios acessíveis.

<sup>19</sup> materiais e atividades devem ser construídos com base em temáticas familiares, de forma a que os alunos consigam visualizar e "dialogar" silenciosamente sobre as suas próprias experiências.

da língua;<sup>20</sup> **Princípio 6** - Os aprendentes necessitam de oportunidades para usar a língua com intenções comunicativas.<sup>21</sup>

Tendo todos estes aspetos em conta, por outras palavras e de uma forma resumida, a criação ou adaptação de materiais didáticos requer um planeamento cuidadoso e atento, de forma a atender a um conjunto de fatores essenciais, como, por exemplo, a conformidade com as características individuais do aluno (linguísticas, psicológicas, intelectuais e culturais), a adequação a contextos de comunicação real, a apresentação apelativa, a motivação através do envolvimento afetivo e, em última instância, o desenvolvimento global e harmonioso de competências comunicativas.

Tendo em conta este último fator, impõe-se o aperfeiçoamento das competências de compreensão e expressão (orais e escritas), razão pela qual decidimos subdividir a nossa abordagem, nos próximos pontos, de acordo com estas quatro valências.

Gostaríamos de salientar que, apesar desta divisão, a seleção, adaptação ou produção de materiais nunca é feita exclusivamente para trabalhar apenas uma competência, já que outras estarão sempre, inevitavelmente, envolvidas no desenrolar das atividades.

Outro aspeto igualmente importante e que já fomos referindo em diversas ocasiões prende-se com a necessidade de se adequar o grau de dificuldade de materiais e atividades às competências já adquiridas pelo aluno. Cabe ao professor fazer esse diagnóstico e estabelecer o nível de proficiência a partir do qual irá fundar a sua ação pedagógica. E é neste ponto que se levanta a questão: que escala de níveis seguir, já que, tanto quanto sabemos, não existe, ainda, um documento específico para o contexto angolano?

Deixamos aqui a sugestão de dois documentos que, pese embora estarem pensados e elaborados com base na realidade europeia, contêm orientações extremamente úteis para o ensino do PLNM e podem, com as devidas adaptações ao contexto, servir de ponto de partida para os professores angolanos. Referimo-nos ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> desenvolver materiais e atividades que exijam primeiro uma apreensão global e só depois uma compreensão mais aprofundada, isto é, começar por focar a atenção na ideia geral de um enunciado e, mais tarde, ajudar os estudantes a detetar aspetos particulares relevantes.

<sup>21</sup> criar materiais que vão para além da prática exclusiva de aspetos específicos da língua, isto é, que impliquem efetivamente o uso prático da língua, em resposta a uma tarefa ou para interação com outros.

<sup>22</sup> Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

Ambos os documentos definem detalhadamente os níveis de proficiência dos aprendentes, permitindo acompanhar os seus progressos nas diferentes competências, e estão divididos da seguinte forma: **A - Utilizador elementar:** A1 - Iniciação / A2 Elementar; **B - Utilizador independente:** B1 - Limiar / B2 - Vantagem; **C - Utilizador proficiente:** C1 - Autonomia / C2 - Mestria (Conselho da Europa, 2001, p.48).

Esta divisão por níveis permitirá "calibrar o progresso na aprendizagem" (2001, p. 27), com a descrição de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos pelos aprendentes em cada etapa, para construção de uma sólida competência comunicativa. Para além disso, tanto o QECR como o QuaREPE fornecem orientações práticas, que podem servir de suporte ao trabalho de professores e alunos<sup>23</sup>.

Como em todo e qualquer documento ou material, é essencial fazer-se uma leitura crítica e concretizar as adaptações necessárias, consideração que está bem patente em ambos os documentos<sup>24</sup>.

Só assim, estando consciente do contexto socioeducativo e cultural e conhecendo as características individuais dos seus alunos, o professor poderá delinear um percurso de ensino-aprendizagem mais eficaz, elaborando materiais didáticos que conduzam à aquisição de novas competências e que permitam uma aprendizagem não só em contexto formal, mas também em todas as etapas da vida destes falantes.

Também por isso, todas as atividades e materiais que propomos em anexo são meramente ilustrativos, podendo e devendo ser reformulados e adaptados a cada situação. Temos igualmente a noção de que elaborar materiais novos requer tempo e disponibilidade, nem sempre sendo um processo fácil. Por este motivo, muitos professores recorrem a materiais ou manuais já existentes. O importante é que tenham a consciência que "nenhum material previamente concebido por outros ou já publicado é absolutamente ideal para um grupo de aprendentes em concreto. O papel do docente é o de encontrar os materiais mais adequados para o contexto didático em que está inserido" (Azevedo, 2012, p.28). Assim, estas sugestões podem servir apenas como um complemento para enriquecer a sua prática pedagógica.

---

<sup>23</sup> "2.1.baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; 2.2.definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas; 2.3.elaborando métodos e materiais adequados; 2.4.implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem." (Conselho da Europa, 2001, p.21-22)

<sup>24</sup> QECR - "Os exemplos são apenas sugestões (...) trata-se de recomendações e não de obrigações" (Conselho da Europa, 2001, p.13-14)

QuaREPE - "As descrições apresentadas não se referem a nenhum contexto específico, de modo a que todos os contextos de ensino-aprendizagem (mais ou menos formais, para públicos de idades diferentes) se possam rever nelas. No entanto, a descrição dos níveis deve ser adequada a cada potencial contexto de ensino-aprendizagem" (Grosso et alii, 2011, p. 19).

Os instrumentos que propomos são pensados para a realidade angolana e com base na nossa própria experiência de ensino neste país. Considerando que muitas escolas não têm acesso a determinados recursos, procurámos ter isso em conta, pensando em várias possibilidades, com vários graus de exequibilidade. Não podemos deixar de ter em mente que 'condições ideais' não existem. É a motivação do professor e a dedicação que permitem criar essas condições, dentro do possível.

Nos próximos pontos apresentaremos, então, as nossas propostas para desenvolver cada uma das competências que acima identificámos. Para cada uma delas, abordaremos os conceitos teóricos fundamentais e, em anexo, descreveremos as etapas de operacionalização.

### **5.3.1. Compreensão escrita**

Ler não significa apenas reconhecer o código gráfico, conhecer o significado das palavras ou compreender a estrutura gramatical da língua. Como refere Inês Sim-Sim, "Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto (...) o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto." (2007, p.7).

Este é um conceito por demais importante que não deve ser esquecido na hora de trabalhar ao nível da competência leitora numa aula de L2/LE. Ler numa língua não materna implica decifrar o código, reconhecer as estruturas linguísticas, mas também interpretá-lo, formar opiniões e construir uma imagem pessoal sobre mensagem.

O desenvolvimento da competência leitora, quando bem sucedido, faz-se acompanhar da melhoria em várias outras competências. De facto, o texto escrito permite um 'encontro' mais demorado com a língua e a leitura ajuda ao desenvolvimento de competências linguísticas (vocabulário, sintaxe, pontuação, semântica, etc.), por permitir observar com mais detalhe determinadas palavras, expressões ou estruturas que, por vezes, são pouco salientes na oralidade. Possibilita, também, a observação de diferentes modelos de organização do texto, que poderão ser implicitamente incorporados, pelo aprendente, na competência da escrita e ativados na hora de escrever. Como referem Renandya e Jacobs (2002, p.300), a partir dos estudos de Krashen (1993), "through extensive reading we «develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and...become good spellers»". Para os autores, desenvolver a leitura contribui, ainda, para um maior conhecimento e entendimento do mundo circundante.

Efetivamente, o leitor estabelece relações pessoais com o texto já que, por norma, tenta associar aquilo que lê às suas experiências pessoais e ao seu conhecimento do mundo. Ler sobre um tema completamente desconhecido implica um esforço maior de compreensão do texto e se o leitor não for capaz de reconstruir os sentidos do texto, terá apenas lido um conjunto de palavras que não lhe permitem criar uma imagem mental minimamente significativa.

Como refere Harmer (2001, p.199), compreender um enunciado requer muito mais do que conhecer a língua e envolve um conhecimento pré-existente do mundo, muitas vezes denominado de *schema* ou *schemata* (no plural). Este conhecimento permite fazer previsões e aumenta as probabilidades de sucesso na tarefa. Também Nunan (1989, p. 33) salienta que a leitura é um processo interativo entre aquilo que o leitor já conhece e o que o escritor escreve e que leitores eficientes têm a capacidade de relacionar o texto com conhecimentos pré-existentes.

Um outro aspeto que releva para a compreensão de um texto prende-se com as finalidades da leitura. Ler um mesmo texto com diferentes propósitos pode dar origem a leituras completamente distintas. Harmer (2001, p.200) identifica dois objetivos: Um instrumental, que ocorre quando temos por finalidade obter algum tipo de utilidade instrumental, e um lúdico (*pleasurable*), ou seja, ler por simples prazer. Ler como forma de lazer, à procura de uma informação, para estudar ou para seguir instruções na concretização de uma tarefa origina formas diferentes de abordagem ao texto e resultados diversos.

O tipo de texto também influencia a leitura e a forma como o leitor faz a sua abordagem. As técnicas envolvidas na leitura de um jornal são completamente distintas das que fazemos uso na leitura de um romance ou na interpretação de um mapa e, de acordo com Inês Sim-Sim, "um jovem aluno tem de aprender as estratégias específicas para abordar textos de tipologia variada." (2007, p.23). Os próprios objetivos, que referíamos anteriormente, irão variar de acordo com as tipologias textuais (cf. Anexo II)

Na prática, nunca desconsiderando os aspetos que acabámos de referir, há a necessidade de ajudar os aprendentes a escolher as melhores formas de abordar o texto e orientá-los para o uso de estratégias de leitura eficientes.

No que toca à abordagem ao texto, identificamos aqui três modelos: o modelo ascendente (*bottom up*), o descendente (*top-down*) e o interativo.

Assim, o modelo ascendente parte do pormenor para chegar ao global, centra-se no código do texto e nos processos da sua descodificação. Como refere Nunan (1989, p.33), numa abordagem *bottom up*, a leitura é vista como um processo de descodificação dos símbolos escritos, partindo das unidades mais pequenas (as letras) para as maiores (palavra, frase, parágrafo), para depois chegar ao significado do texto.

Realizando um percurso mais ou menos inverso, temos o modelo descendente ou *top-down*, que se caracteriza por partir dos conhecimentos do leitor, sobre o tema e a língua, e das suas vivências pessoais para, com base numa visão global, alcançar a descodificação de aspetos específicos do texto. Por outras palavras, "we need to comprehend meanings in order to identify words, and that we generally need to identify words in order to identify letters" (Nunan, 1989, p.33).

Naturalmente, o leitor pode privilegiar métodos descendentes se estiver pouco à vontade com vocabulário, mas se, pelo contrário, tem poucos conhecimentos do tema, pode procurar o sentido do texto pelas palavras. Apesar disso, como aponta Nunan (1989, p.33), os estudos mais recentes indicam que uma leitura mais eficiente requiere a integração destes dois modelos de abordagem, ou seja, o uso de um modelo interativo. Neste, a construção do significado do texto realiza-se pela interação de conhecimentos linguísticos, pragmáticos e socioculturais. Angela Kleiman explica-o da seguinte forma:

"O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos." (Kleiman, 2002, p.35-36)

Todavia, apesar das vantagens que acabámos de apontar ao uso de um modelo de abordagem interativo, o que acontece em muitas aulas de língua é a tendência para usar os textos escritos com o mero objetivo de explorar estruturas gramaticais específicas. A compreensão acaba por se resumir a um conjunto de perguntas de interpretação que mais se assemelham a uma avaliação da capacidade de identificar trechos concretos do texto e, mal se tem oportunidade, 'salta-se' para a gramática e o significado do texto é relegado para o esquecimento.

Obviamente, não queremos com isto dizer que não seja importante o uso do texto para a exploração de aspetos linguísticos. Pelo contrário! O que pretendemos aqui evidenciar é que

trabalhar a leitura é também promover o gosto por esta atividade. Para isso, vários autores referem a necessidade de trabalhar a leitura extensiva, que se caracteriza por ler em grande quantidade e com foco na construção do significado geral.

Renandya e Jacobs (2001, p.296) indicam que a ideia principal da leitura extensiva é que os alunos leiam com prazer, o máximo de textos ou livros que consigam, sem pressões de testes. No fundo, explicitam os autores, as palavras-chave são *quantidade* e *variedade* em vez de *qualidade* e os livros são escolhidos pelo seu interesse aos olhos dos jovens, em vez do mérito literário. Assim, pretende-se que os alunos desenvolvam hábitos de leitura duradouros, beneficiando de todas as vantagens que a leitura oferece. As principais, apontadas pelos autores, são:

"1. enhanced language learning in such areas as spelling, vocabulary, grammar, and text structure; 2. increased knowledge of the world; 3. improved reading and writing skills; 4. greater enjoyment of reading; 5. more positive attitude toward reading." (Renandya e Jacobs 2002, p.298).

Ao passo que a leitura intensiva prioriza a observação de detalhes do texto, como reconhecer conectores textuais, trabalhar o vocabulário ou o conhecimento gramatical, a leitura extensiva privilegia a compreensão do texto e baseia-se na partilha de comentários e opiniões, diários de leitura, leitura de passagens mais interessantes para a turma, entre outras tarefas de monitorização da compreensão leitora. Todavia, Renandya e Jacobs salientam que estes dois métodos de leitura (intensiva e extensiva) não devem ser considerados como opostos, mas sim complementares (2002, p.296). Também Harmer partilha desta opinião: "to get maximum benefit from their reading, students need to be involved in both extensive and intensive reading" (2001, p.208).

Não podemos terminar estas breves considerações sem apontar uma questão que nos parece essencial: independentemente da tipologia textual, da finalidade da leitura, da abordagem ou do tipo de leitura praticados, o professor deve contribuir para que o aluno se torne o mais autónomo possível e se sinta motivado para realizar leituras na L2/LE por 'sua conta e risco'. Isso pode ser alcançado através do desenvolvimento de estratégias de leitura, que lhe permitam lidar com dúvidas, inferir significados e ultrapassar obstáculos de compreensão em qualquer momento e não só em sala de aula. Como refere Inês Sim-Sim, "o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida" (2007, p.5).

Mas o que podemos entender exatamente por estratégias de leitura e como ensiná-las aos alunos? A partir da definição de Duffy (1993), Joy Janzen indica que estratégias de leitura são como "planos para resolver problemas encontrados durante a construção do significado" (tradução nossa) (2002, p.287). Elas podem consistir em resumir, fazer previsões, clarificar ou levantar questões. Quanto à forma como podem ser treinadas, a autora expõe alguns passos que segue nos seus laboratórios de leitura (Janzen, 2002, p.289-291):

1. *General strategy discussion* - o professor deve começar por explicar aos alunos o interesse de desenvolver estratégias de leitura: a) melhora a compreensão leitora; b) permite-lhes serem leitores mais eficientes; c) ajuda na monitorização da própria compreensão e na ativação de outros conhecimentos.

2. *Teacher modeling* - o professor exemplifica o uso das estratégias, lendo e pensando em voz alta sobre o que está a fazer para alcançar a compreensão do texto, como, por exemplo, levantar questões a si próprio, fazer predições do que pode conter o texto, confirmar essas predições, resumir partes da leitura ou parafrasear passagens para as simplificar.

3. *Student reading* - os alunos são encorajados a imitar o modelo do professor, experimentando a leitura e o pensamento em voz alta sobre o seu comportamento leitor, com apoio orientado por parte do professor (*feedback*), sempre que necessário.

4. *Analysis of strategies used* - identificar e analisar, após a leitura, as estratégias usadas permite alcançar uma melhor compreensão das mesmas e aumenta as possibilidades dos estudantes as incorporarem ativamente no seu comportamento leitor.

Para além de considerarmos que esta prática pode ser muito pertinente, deixamos ainda a sugestão de uma leitura complementar: *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*,<sup>25</sup> com a chancela do Ministério da Educação e da DGIDC, da autoria de Inês Sim-Sim. Apesar de estar pensado para um contexto de ensino da LM, contém imensos exercícios práticos e exemplos de materiais úteis para trabalhar esta componente, que, com as devidas adaptações a cada contexto, podem ser bastante eficazes.

Em suma, ler encerra em si um significado que vai muito além do deciframento da letra/palavra/frase. Exige técnicas e estratégias específicas, requer empenho e motivação, mas, no seu expoente máximo, o ato de ler permite abrir portas para novos mundos. Facultar materiais e atividades que exponenciem a competência leitora é dar, aos alunos, chaves para essas portas.

---

<sup>25</sup> Disponível para download no endereço [http://area.dgipc.min-edu.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dgipc.min-edu.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)

Com base nestes pressupostos, propomos, em anexo, algumas atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita em sala de aula (cf. Anexo III).

### **5.3.2. Compreensão oral**

Ouvir e compreensão oral nem sempre são sinónimos. A não ser que o aluno tenha uma deficiência auditiva, irá sempre conseguir ouvir. A questão é saber se ele consegue descodificar os enunciados orais que ouve, isto é, se o amontoado de palavras se articula na mente do aluno, de forma a construir um significado compreensível.

Desta forma, ouvir não se trata apenas de expor os aprendentes a enunciados orais. Muitas vezes, há o equívoco de entender o trabalho da compreensão oral como uma mera exposição à língua, considerando-se que, por os alunos ouvirem a fala do professor, dos colegas ou procederem à audição de textos gravados, se está a desenvolver a compreensão oral. Como Nunan (2002, p.238-239) salienta, citando Roost (1994), ouvir é essencial em sala de aula porque providencia *input*, mas se o aluno não compreende esse *input* a aprendizagem não ocorre: "Without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin".

Não queremos com isto dizer que o discurso de professor e colegas não possa promover a compreensão oral. A chave está em saber explorar estas ocorrências da forma mais adequada e dotar os alunos de uma capacidade de encontrar significação naquilo que ouvem.

Retomamos, aqui, os processos de descodificação de enunciados escritos, referidos no ponto anterior, *top down* (descendente), *bottom up* (ascendente) e interativo, por se aplicarem, de igual forma, a enunciados orais.

Assim, numa tentativa de compreender um enunciado, os aprendentes podem recorrer a um processo descendente, desenvolvendo uma ideia geral, com base nas ideias principais detetadas no texto como um todo. Como refere Harmer, "It has been said that in top-down processing the reader or listener gets a general view of the reading or listening passage by, in some way, absorbing the overall picture." (2001, p.201).

Para isso, os enunciados devem ser devidamente contextualizados. Através de uma ideia prévia do assunto retratado, podem fazer assunções do conteúdo e criar expectativas sobre o que vão ouvir. Desta forma, "the listener uses prior knowledge of the context and situation within which the listening takes place to make sense of what he or she hears" (Nunan, 2002, p.239). É, por esta razão, importante que, antes de se iniciar uma tarefa de compreensão oral, se desenvolvam atividades que direcionem a atenção dos aprendentes para o tema e contexto, permitindo acionar os conhecimentos prévios de que dispõem.

No processo ascendente, o recetor irá focar-se em elementos individuais (por exemplo, aspetos gramaticais e lexicais), realizando uma análise mais pormenorizada do enunciado e esclarecendo dúvidas remanescentes relativamente ao significado. Assim, poderá alcançar a compreensão ao interligar estes elementos detalhados, com vista a formar um texto completo e significativo.

Ora, por vezes, a preocupação de compreender tudo o que se ouve faz com que os alunos, especialmente em níveis iniciais, tentem perceber todas as palavras individualmente. Neste sentido, há que trabalhar com eles a seleção estratégica de informações relevantes, para que, retendo apenas partes do conteúdo, consigam inferir o enunciado na sua globalidade. Como indica Harmer, algumas vezes são pequenos pormenores que nos ajudam a compreender o todo, mas, outras vezes, é uma análise global que nos leva a perceber determinados detalhes: "It is probably most useful to see acts of reading and listening as interactions between top-down and bottom-up processing" (2001, p.201). Assim, é importante ajudar os aprendentes a desenvolver a capacidade de utilizar os dois processos (processo interativo).

Uma das formas de o fazer é planear a tarefa de compreensão oral em três momentos, como sugere John Field (2002, p.242-245): *pre-listening* (antes da audição), *listening* (audição) e *post-listening* (após a audição). De acordo com o autor, os principais objetivos da primeira fase serão contextualizar o texto e criar motivação (por exemplo, fazer uma suposição sobre o que irão ouvir). No segundo momento, o da audição propriamente dita, Field refere duas vertentes, uma extensiva, na qual se ouve o texto integral, com o principal objetivo de extrair dele o significado global, e uma intensiva, na qual se aprofunda a compreensão do enunciado.

O autor salienta a importância da atribuição de tarefas, ou seja, deve haver um objetivo para a audição. Ouvir com um propósito ajuda a focar a atenção em aspetos mais relevantes. Para além da tradicional tarefa de responder a questões de interpretação, poderá ser muito proveitoso preparar outras atividades práticas como, por exemplo, preencher um formulário, fazer escolhas pessoais, seguir instruções ou completar grelhas informativas. Pode-se ainda criar uma atividade de trabalho cooperativo, onde os alunos partilhem as suas perceções e opiniões do texto oral em pares ou as debatam em turma. Estas tarefas poderão ser realizadas com uma primeira audição, extensiva, e, no caso de o enunciado ser gravado, pode voltar a ser ouvido para uma análise intensiva, de forma a conferir respostas. Como menciona Field, ouvir várias vezes um enunciado pode contribuir para melhorar a capacidade de compreensão oral: "By listening and relistening, they improve the accuracy with which they listen and, by

discussing possible interpretations, they improve their ability to construct representations of meaning from what they hear." (2002, p.247).

Apesar de em algumas salas de aula haver uma série de recursos que podem proporcionar a experiência de ouvir, mais do que uma vez, um determinado texto (cassetes, CD's, computador), Penny Ur (1996), citada por Harmer (2001, p.230), aponta que na vida real não temos oportunidade para o fazer e que devemos encorajar os estudantes a captar o máximo de informação com apenas uma audição.

No quotidiano, enunciados orais exigem uma maior preparação para lidar com o momento em que são produzidos. É necessário que os alunos percebam que num enunciado oral real se vão deparar com enganos, repetições, pausas, construções específicas do discurso oral. É importante despertar a consciência do aluno para essas características, para que encarem a comunicação do quotidiano com mais tranquilidade, já que, em contexto natural, também têm oportunidade para pedir esclarecimentos ou podem recorrer à linguagem corporal para refletir incompreensão, ajudando o interlocutor a adaptar o seu discurso.

Partindo deste pressuposto, como refere Lam (2002, p.251), os materiais específicos são muito editados e pouco próximos da vida real, então, quando confrontados com discursos reais, os alunos têm dificuldade para os entender, daí a importância de os expor a diálogos autênticos, para os preparar para a comunicação na vida real: "It is only when learners are aware of the unique characteristics of authentic listening input that can they be equipped with skills to handle real-life communication".

Por seu turno, Field (2002, p.244) aconselha a introdução de materiais autênticos o mais cedo possível, tendo o cuidado de alertar os alunos que não têm de se preocupar se não entenderem tudo e que o professor, em vez de simplificar a linguagem do texto, deve simplificar a tarefa.

Uma outra questão de suma importância na realização de tarefas de compreensão oral é a motivação. Como indica Harmer, dar aos alunos a hipótese de escolher o tema dos textos a ouvir pode ter um impacto profundo na aprendizagem: "The motivational power of such an activity increases dramatically when students make their own choices about what they are going to listen to" (2001, p. 228).

E estas atividades não têm de se restringir à sala de aula. Se os alunos estiverem inseridos num contexto onde a língua seja falada no quotidiano (o que acontece em Angola), existem inúmeras oportunidades para praticar a compreensão oral: ouvir rádio, ver televisão,

assistir a palestras, etc. O professor pode pedir, por exemplo, que os alunos, em casa, assistam ao noticiário televisivo e que escolham uma notícia para debater na aula do dia seguinte ou que escolham uma música na rádio com base na sua letra e que partilhem com os colegas, em aula, as motivações da sua escolha. A liberdade de escolha e a partilha com o grupo é altamente motivante e tem muita importância no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que, na vida real os diálogos são recíprocos e temos, na maior parte das vezes, a possibilidade de manifestar reações ao que ouvimos, é igualmente importante criar materiais e propor atividades que permitam uma participação interativa, como, por exemplo, convidar algumas pessoas para falar sobre temas específicos, possibilitando a interação através de questões ou entrevista.

De uma forma resumida, Nunan (2002, p.241) indica que um bom trabalho ao nível da compreensão oral incluirá os seguintes pontos: materiais baseados em textos autênticos, sejam monólogos ou diálogos; tarefas iniciais para preparar a audição; tarefas de escuta eficaz; estruturar a capacidade auditiva com tarefas progressivamente mais desafiadoras; conteúdos adaptados aos interesses dos alunos; oportunidades para um papel ativo na escuta.

Embora nos pareça uma lista bastante completa, acrescentamos um último ponto que é referido por Field (2002, p.246): avaliação com intenção diagnóstica. Efetivamente, o autor refere que a tendência dos professores é usar as tarefas de audição para testar competências e que, ao invés disso, seria muito mais útil procurar entender o processo realizado pelos alunos, tentar perceber onde é que a compreensão falhou e preparar exercícios específicos para ultrapassar essa dificuldade.

Com base nestes pressupostos, apresentamos, em anexo, um conjunto de materiais e atividades, tendo em conta o contexto angolano (cf. Anexo IV).

### **5.3.3. Expressão oral**

Para um aluno de uma L2/LE desenvolver a capacidade de se comunicar oralmente é, talvez, o objetivo mais importante no seu processo de aprendizagem. A vida quotidiana está repleta de situações de comunicação oral. A palavra falada, muito mais do que a escrita, torna-se essencial para a integração no meio que o rodeia e, assim, a oralidade sustenta, em grande parte, a realização das suas necessidades comunicativas e sociais. Efetivamente, a língua é utilizada pelo ser humano para interagir com o meio que o rodeia, é expressão das suas vivências, sociais e individuais, permitindo partilhar factos, emoções, necessidades. Naturalmente, esta expressão pode ser feita através da escrita ou da oralidade, mas ainda que

ambas sejam veículos comunicativos, são, na sua essência, dois discursos com características muito diferentes.

Contrariamente ao discurso escrito, que permite maior planeamento e reflexão, a expressão oral é pautada por uma necessidade de produzir um discurso quase instantâneo, sem muito tempo para grandes reestruturações. Por esse motivo, os atos de fala são pautados, entre outros, por parágrafos curtos, frases simplificadas, coloquialismos, acompanhados muitas vezes de pausas ou repetições, incorreções e hesitações. Adicionalmente, o falante recorre a um conjunto de elementos linguísticos que tem de dominar minimamente, como pronúncia, vocabulário, regras gramaticais. Mas, a acrescentar a estas propriedades linguísticas, há outros fatores que se impõem à 'equação' da oralidade, como, por exemplo, o objetivo final da enunciação. Partilhar informações (narrar, descrever, dar pareceres) ou interagir socialmente (dialogar, argumentar, dar instruções) têm propósitos distintos e demandam diferentes estratégias de organização do discurso.

De igual forma, há a necessidade de atender também ao contexto, às situações e aos interlocutores. Como salientam Richards e Renandya "Each of these different purposes for speaking implies knowledge of the rules that account for how spoken language reflects the context or situation in which speech occurs, the participants involved and their specific roles and relationships, and the kind of activity the speakers are involved in" (2002, p.201). Assim, a linguagem oral possui características que requerem o desenvolvimento de diferentes competências específicas por parte do falante. Canale e Swain (1980, p.29-31) apontam três competências, subjacentes à comunicação: competências gramaticais<sup>26</sup>, competências sociolinguísticas<sup>27</sup> e competências estratégicas<sup>28</sup>.

Para além disso, na maior parte das situações em que usamos a linguagem oral, usamo-la para interagir com outros e isso pressupõe um processo interativo, onde desempenhamos, alternadamente, o papel de emissor e recetor. Neste contexto, para além de termos de estruturar o nosso discurso e descodificar a mensagem do nosso interlocutor, temos também de reconhecer fatores extralinguísticos, como, por exemplo, o respeito pelo turno da palavra, isto é, a regra tácita da alternância de tomada da palavra. Genara Venegas refere que há sinais

---

<sup>26</sup> capacidade de produzir enunciados gramaticalmente corretos, através de um conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico e fonológico.

<sup>27</sup> constituídas de regras de uso sociocultural (dependem de fatores contextuais como assunto, papel dos participantes, cenários e normas de interação) e regras do discurso (referentes à coesão e coerência).

<sup>28</sup> estratégias verbais e não-verbais para resolver problemas de comunicação e se dividem em dois tipos: gramatical (ex.: paráfrases para ultrapassar formas desconhecidas) e sociolinguísticas (ex.: como abordar um desconhecido)

indicativos de mudança do turno da palavra: "Entre estas señales se incluyen: la mirada, la sintaxis, la entonación, el tono de voz, los gestos, etc." (2008, p.30)

Um outro aspeto que releva para o ato de falar prende-se com fatores emocionais. Como aponta Shumin (2002, p.206), falar uma língua não materna relaciona-se com autoestima, empatia, motivação. Muitas vezes, perante dificuldades de expressão, os falantes vêem-se em envoltos em sentimentos de extrema ansiedade, o que pode conduzir à frustração e desencorajar o uso oral da língua.

Por seu turno, Harmer (2001. p.271) salienta que, para além do desenvolvimento das competências linguísticas, o sucesso em atividades de expressão oral também depende de um rápido processamento mental da língua (recuperar palavras e frases da memória e compor uma sequência sintática e proposicional adequada), capacidade de interagir com os outros (envolvendo a capacidade de ouvir e entender como outros participantes se estão a sentir no ato dialógico) e processamento de informação "on-the-spot" (processando a informação recebida no momento em que a recebemos).

Podemos, então, afirmar que a expressão oral se reveste de uma complexidade significativa, já que "O falante (...) deve ter em conta a situação comunicativa, o tema, a finalidade, as intenções e as características dos interlocutores, escolhendo sempre modelos linguísticos adaptados a todos estes aspetos" (Santos, 2014, p.24).

Assim, na hora de planear atividades e materiais para o desenvolvimento da expressão oral, há que possibilitar ao aluno a realização de uma variada gama de discursos, através de diferentes situações comunicativas, para que ele tenha a capacidade de, na vida real, interagir adequadamente na oralidade.

Para isso, é essencial motivar o aluno para o uso oral da língua, o que pode ser alcançado ao estabelecer propósitos comunicativos concretos (como resolver um problema, solicitar ou transmitir informações, defender opiniões) e com temáticas que sejam significativas e interessantes para o seu universo pessoal.

Considerando ainda que a personalidade dos alunos também influencia o seu envolvimento em tarefas mais práticas, que exigem uma maior exposição, como é o caso da expressão oral, o professor deve ter o cuidado de promover um ambiente descontraído, onde alunos mais tímidos ou inseguros não sintam receio de cometerem erros ou de exprimir as suas opiniões. Desta forma, preparar os alunos para o domínio do discurso oral é dotá-los de dois tipos de estratégias:

- estratégias de aprendizagem, incitando-os a expor-se à possibilidade de cometer erros, de se enganarem, sem sentirem demasiada pressão, e a terem uma postura ativa, tomando iniciativas para progredirem através da prática;

- estratégias de comunicação - não tendo medo de pedir ajuda ao interlocutor, procurar sinónimos, recorrendo a definições para explicar uma palavra desconhecida, compreendendo como parafrasear, usar gestos e mímica ou simplificar o discurso.

Numa perspetiva prática, partindo da frase de Rivers (1987) "communication derives essentially from interaction", Richards e Renandya (2002, p.208) propõem um grupo de estratégias que podem ser usadas em sala de aula para promover os comportamentos comunicativos dos alunos: - *Small talk* (conversas de circunstância) - conversas casuais sobre o tempo, o trânsito ou eventos desportivos requerem enunciações mais simplificadas e permitem estabelecer uma relação comunicativa com relativa facilidade<sup>29</sup>; - *Input* auditivo - Muitas vezes, os alunos só usam determinadas construções depois de as ouvirem de outras pessoas<sup>30</sup>; - *Input* visual - os materiais audiovisuais, como filmes, anúncios televisivos ou telenovelas, podem apresentar muitas vantagens<sup>31</sup>; - Material impresso - O texto escrito também pode ser usado para despoletar atividades de expressão oral bastante criativas como, por exemplo, invenção de uma história a partir de uma banda desenhada ou de um conjunto de imagens, apresentação de um resumo ou comentário de um artigo de jornal ou livro, uso de folhetos de supermercado ou de mapas para planear compras ou viagens.

Por seu turno, Harmer (2001, p.271-275) faz uma proposta de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula para desenvolver a expressão oral: Dramatização a partir de um guião<sup>32</sup>; Jogos comunicativos<sup>33</sup>; Discussões / debates<sup>34</sup>; Exposição de um tema; Questionários; Simulações e interpretações de papéis<sup>35</sup>.

---

<sup>29</sup> Este tipo de enunciado pode ser muito útil para níveis iniciais, providenciando alguma confiança a alunos que ainda não dominam muito bem a produção oral.

<sup>30</sup> Permitir que ouçam enunciados orais para depois, a partir deles, produzirem o seu próprio discurso, através de comentários, opiniões ou pedidos de esclarecimento, pode servir de base inicial à interação e à necessidade de descodificar o discurso dos interlocutores.

<sup>31</sup> São mais apelativos; permitem exposição a uma grande variedade de discurso autêntico; possibilitam a identificação de comportamentos não verbais, como a expressão corporal e facial.

<sup>32</sup> Pode ser extraído de um livro ou ser escrito previamente pelos alunos.

<sup>33</sup> Como, por exemplo, fazer descrições para que os outros desenhem ou identifiquem objetos / pessoas / lugares, criar uma história em roda, em que cada participante acrescenta uma frase ou parágrafo, dar várias definições de uma palavra desconhecida para que os colegas descubram o significado mais correto.

<sup>34</sup> Preparar pequenos momentos de expressão de ideias ou comentários a um determinado tópico, organizar debates sobre temas pertinentes e do interesse dos alunos ou encorajar situações que surjam naturalmente durante a aula, como, por exemplo, uma divergência de respostas a um exercício.

<sup>35</sup> Simular uma situação inesperada, onde os alunos têm de reagir ou imaginar um cenário onde cada um assume diferentes personagens.

As possibilidades de atividades para promover a expressão e interação oral são muitas e variadas. O que o professor nunca pode esquecer é que o imediatismo e espontaneidade da fala condiciona o planeamento do discurso e a participação oral em sala de aula conduz o aluno a uma autoexposição aos outros muito maior do que no trabalho de outras competências. Estas são condicionantes que podem inibir fortemente a participação e o envolvimento de muitos alunos menos confiantes ou mais tímidos.

Desta forma, o professor deve ter em conta que poderá ser muito mais proveitoso privilegiar um trabalho mais centrado na relação entre aluno-aluno, ou seja, em pares, pequenos grupos ou em grupo-turma.

A partir destas considerações, apresentamos, em anexo, um conjunto de materiais e atividades para desenvolver a expressão oral no contexto angolano (cf. Anexo V)

#### **5.3.4. Expressão escrita**

Barbeiro e Pereira (2007, p. 5) referem três competências envolvidas na escrita: gráficas (relacionadas com o conhecimento dos grafemas), ortográficas (relacionadas com as regras de ortografia) e compositivas (ligadas à capacidade de conectar palavras e frases para formar um texto). É esta última que mais interessa ao nosso estudo e à qual daremos especial ênfase nas próximas linhas, procurando aprofundar conceitos que sirvam de suporte ao desenvolvimento de atividades e materiais para melhorar a expressão escrita em L2.

Ao longo dos tempos, na didática das L2/LE, a expressão escrita tem sido abordada de formas muito diversas, desde a primazia nos modelos tradicionais ao abandono e esquecimento nos primeiros modelos comunicativos. Esta 'rivalidade' entre oralidade e escrita tem vindo a esbater-se, olhando-se agora para o ensino-aprendizagem de uma língua como uma prática integradora, onde ambas têm papéis igualmente importantes. Isso implica que, num currículo bem estruturado, se abordem, equilibradamente, os dois domínios, analisando as especificidades de cada um.

Todavia, devemos estar conscientes que pelo facto de um falante apresentar um bom domínio da oralidade e da gramática, não quer dizer que não enfrente grandes dificuldades na hora de escrever, o que implica uma necessidade de um trabalho bem diferenciado. Como refere Hermira (1996, p.208), entre o código oral e o escrito existe uma grande relação e eles interagem entre si, mas também têm campos próprios e específicos que é necessário conhecer para abordar o ensino-aprendizagem da escrita (cf. Anexo VI). Produzir um texto escrito nunca poderá ser uma simples transcrição do discurso oral, já que recorre a diferentes mecanismos e

funcionalidades da língua. Como referem Richards e Renandya, "The difficulty lies not only in generating and organizing ideas, but also in translating these ideas into readable text" (2002, p.303).

Efetivamente, a escrita é uma tarefa que envolve um conjunto de operações linguísticas altamente complexas (ortografia, pontuação, estruturas sintáticas...) e vários processos cognitivos (o planeamento, a organização, memória de longo prazo...) e a ação do professor deve contemplar a elaboração de atividades bem delineadas para o desenvolvimento desta competência.

Planear o ensino da escrita implica olhar para esta competência como um processo desenvolvido ao longo de várias fases. No entanto, há que ter o cuidado de não o entender como algo sequencialmente linear. Flower e Haynes apresentam um modelo (cf. Anexo VII), com base num estudo por eles realizado, onde salientam que a escrita não segue uma sequência rigorosa, mas que se baseia num conjunto de processos que interagem entre eles durante todo o decorrer da atividade de redação: "each of these mental acts may occur at any time in the composing process" (1981, p.366).

De acordo com os autores (1981, p. 372-374), os processos de escrita são três: planificação (*Planning*), redação (*Translating*) e revisão (*Reviewing*). Na fase da planificação, o escritor gera, relaciona e organiza ideias, estabelece objetivos. A redação passa por transcrever o que foi organizado mentalmente na planificação. O processo da revisão consiste, basicamente, numa inspeção e avaliação do que se escreveu. Este processo também pode ocorrer durante o planeamento ou durante a escrita. Flower e Hayes acrescentam ainda o *monitor*, que consiste numa monitorização de toda a atividade, em que o redator decide se necessita de retroceder ou avançar, de forma alternada, entre os três processos: "both common sense and research tell us that writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in clean-cut stages" (1981, p.367).

Para além disso, os autores referem mais dois aspetos que estão envolvidos na escrita: o contexto da tarefa (*task environment*) e a memória de longo prazo (*long-term memory*). No contexto da tarefa estão incluídos todos os fatores externos, como o tema, os recetores e o grau de dificuldade da redação ou o texto em construção, que, à medida que vai sendo escrito, vai levantando novas questões ou dificuldades. A memória de longo prazo é, no fundo, um 'armazém' de conhecimentos prévios do redator, que ele tentará reorganizar e transformar para o auxiliar na concretização da tarefa escrita. (Flower e Haynes, 1981, p.371-372)

Este modelo tem servido de base a vários outros modelos posteriores, que, apesar de apresentarem algumas ligeiras variações e nomes diferentes, mantêm o foco nos três processos de escrita de Flower e Haynes. Por exemplo, Harmer apresenta o modelo proposto por White e Arndt (1991) (cf. Anexo VIII), onde o processo da escrita é visto como um conjunto de etapas interrelacionadas e recorrentes e que incluem:

"- drafting - structuring (ordering information, experimenting with arrangements, etc.); - reviewing (checking context, connections, assessing impact, editing); - focusing (that is making sure you are getting the message across you want to get across); - generating ideas and evaluation (assessing the draft and/or subsequent drafts)." (Harmer, 2001, p. 258).

Também Anthony Seow (2002, p. 316-319) identifica várias etapas envolvidas no processo de escrita (quatro principais e três correlativas): **PLANNING** - gerar ideias e recolher informações para a escrita<sup>36</sup>; **DRAFTING** - a partir das ideias geradas inicialmente, procuram escrever um primeiro texto o mais rapidamente possível, sem preocupação com a estrutura linguística. Devem ter em mente um público-alvo específico; ***Responding*** - depois de um primeiro rascunho, os alunos devem receber uma revisão ao texto, que pode ser feita pelo professor ou pelos pares<sup>37</sup>; **REVISING** - os alunos têm em conta as sugestões feitas no processo *responding* e procuram fazer melhorias, ao nível do conteúdo global e da organização de ideias, para que o texto fique claro para os leitores; **EDITING** - esta fase privilegia a correção gramatical<sup>38</sup>; ***Evaluating*** - a avaliação deve estar bem definida no início da tarefa e pode basear-se em interesse das ideias, originalidade, clareza ou correção linguística<sup>39</sup>; ***Post-Writing*** - resume-se ao que se deve fazer com os textos depois de terminados.<sup>40</sup>

Apesar de aparentar ser um plano de trabalho sequencial, Seow apresenta um esquema onde demonstra a interatividade de todo o processo (anexo IX).

Para além destes diferentes modelos de processos envolvidos na escrita, Harmer (2001, p.258-259) acrescenta que devemos ter em conta, antes da escrita, o género de texto que se pretende abordar e apresentar modelos aos alunos. Sejam cartas, anúncios, artigos ou outros, há

---

<sup>36</sup> Nesta fase, pode-se recorrer a diferentes atividades: *brainstorming*; *clustering* (o professor fornece uma ideia e os alunos sugerem palavras relacionadas); *rapid free writing* (em 1 ou 2 minutos os alunos escrevem palavras ou frases relacionadas com um tópico); *Wh-questions* (*quem? porquê? o quê? quando? como?*).

<sup>37</sup> O objetivo aqui é fazer sugestões ou levantar questões que ajudem a estruturar melhor o discurso escrito, não avaliar.

<sup>38</sup> Os alunos procuram, nesta fase, verificar erros ortográficos, sintáticos, semânticos, entre outros, e só o fazem nesta altura para que esta preocupação não interfira com etapas anteriores, onde as ideias devem fluir livremente. Esta etapa pode ser feita com o apoio dos pares

<sup>39</sup> Também esta tarefa pode ser desenvolvida em pares, já que nem sempre o professor tem a disponibilidade para dar um *feedback* a todos os alunos

<sup>40</sup> O autor sugere, por exemplo, a transformação em peças teatrais, e refere que é importante dar-se a conhecer os textos, para que os alunos sintam alguma utilidade prática no processo da escrita.

que apresentar-lhes os modelos para perceberem o tipo de linguagem envolvida e a forma específica de construção do texto. E ainda que no início possam cingir-se apenas a uma imitação dos modelos apresentados, com o tempo e a prática ganharão segurança para que se tornem mais criativos e autónomos.

O autor salienta, também, a importância de desenvolver atividades de escrita criativa, já que a redação de histórias pessoais ou imaginadas pelos alunos promove um maior envolvimento e motivação: "When teachers set up imaginative writing tasks so that their students are thoroughly engaged, those students frequently strive harder than usual to produce a greater variety of correct and appropriate language than they might for more routine assignments" (Harmer, 2001, p.259).

Por último, Harmer aponta para as vantagens de atividades de escrita cooperativa e alerta que devemos providenciar 'audiência' para os textos produzidos pelos alunos, para que estes sintam que há um propósito prático na tarefa que desenvolvem. Os textos podem não só ser lidos para a turma, como serem afixados na escola, publicados num jornal escolar ou em páginas eletrónicas (2001, p.260).

A importância da escrita no processo de ensino-aprendizagem é inegável. Ao longo do percurso escolar, os alunos serão solicitados a escrever em inúmeras ocasiões, durante a realização das atividades letivas. Tirar notas, fazer pesquisas, elaborar trabalhos são tarefas comuns. Mas mais do que isso, a escrita tem-se tornado, na atualidade, com o desenvolvimento tecnológico e o uso da Internet, um instrumento fundamental à comunicação. Desenvolver competências ao nível da expressão escrita assume, por isso, um papel importantíssimo na aula de língua. Planificar, escrever e rever são processos que têm de ser ensinados e trabalhados. Criar atividades estimulantes e preparar materiais apelativos é essencial para enriquecer o ensino da escrita e ter alunos motivados para a sua aprendizagem.

Partindo dos pressupostos apresentados, sugerimos, em anexo, alguns materiais e atividades para desenvolver esta competência no contexto angolano (cf. Anexo X).

## 6. Considerações finais

A motivação para este trabalho surgiu da experiência vivenciada pela investigadora, enquanto docente e formadora de língua portuguesa em Angola e na Guiné-Bissau, dois países africanos cuja língua oficial e de ensino é o português, mas onde a maioria dos estudantes tem como língua materna uma outra língua.

Estes contextos multilingues, onde a LP convive diariamente com as línguas autóctones, enfrentam enormes desafios educativos, potenciados, muitas vezes, por políticas linguísticas e educativas pouco claras e omissas.

E ainda que se venha, paulatinamente, reconhecendo uma necessidade de reestruturação no ensino da língua portuguesa nestes países, as ações desenvolvidas pouco impacto têm tido nas práticas educativas do quotidiano.

Conscientes desta realidade e da importância de adotar estratégias adequadas ao ensino do português como língua segunda, sentimos a necessidade de procurar aprofundar esta temática, tendo escolhido o contexto angolano devido ao facto de nos encontrarmos a trabalhar, atualmente, neste país.

Assim, procurámos descrever as vicissitudes de um sistema educativo que, apesar de começar a dar os primeiros passos no reconhecimento da LP como língua não materna, se mantém refém de um quadro de professores pouco ou nada preparado para lidar com esta situação no dia-a-dia.

Foi também nosso intuito levantar algumas questões relacionadas com a variedade do português de Angola e os constrangimentos que daí derivam, entendendo que a imensa distância entre a língua que se fala e a língua que é ensinada em sala de aula é mais um dos fatores que continua a engrossar as altas percentagens de insucesso escolar e a desmotivação dos estudantes.

Procurámos também salientar que apesar de advogarmos a continuação do ensino em língua portuguesa, não deixamos de considerar de grande importância os esforços que se têm realizado para a introdução das línguas nacionais no currículo angolano. Não só o consideramos como um fator essencial de preservação da identidade nacional e cultural, como também acreditamos que uma clara definição dos papéis desempenhados por cada uma das línguas com que os alunos convivem ajudará a desfazer muitos equívocos e preconceitos linguísticos.

Por todos estes motivos, esforçámo-nos por debater alguns pressupostos teóricos e quadros conceptuais que considerámos mais relevantes para o ensino de uma língua segunda. Como referimos no segundo capítulo, o processo de aquisição de língua segunda têm despertado um grande interesse de entre investigadores e tem trazido a luz vários estudos e pesquisas de grande relevo para a sustentação fundamentada do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Verificámos também que, apesar de muitos professores basearem as suas práticas pedagógicas em métodos e técnicas fixas e pré-determinadas, é essencial que se compreenda que estes não devem ser apenas meros executantes de uma «fórmula» concebida por outros. Exige-se que o professor tenha a capacidade de refletir sobre as necessidades dos aprendentes, que consiga avaliar a pertinência de determinadas estratégias e que continuamente as adapte ao contexto educacional em que se insere, tornando-se, assim, em um investigador em sala de aula.

Desta forma, procurámos rever alguns conceitos fundamentais para o a didática do português como língua segunda, com vista ao desenvolvimento de competências comunicativas, deixando, no final, um conjunto de propostas de atividades e materiais didáticos especificamente pensados para as salas de aula em Angola.

Em suma, com base no atual contexto linguístico angolano, pretendemos evidenciar a importância da adoção de estratégias adequadas ao ensino do português como língua segunda e a necessidade premente de se realizar uma reestruturação das políticas linguísticas em vigor neste país, com o objetivo de capacitar professores e motivar os estudantes angolanos a comunicarem em português, de forma aberta e sem preconceitos ou dificuldades.

E porque em educação não há receitas, nem certezas ou caminhos perfeitos, tem de haver capacidade de experimentar, refletir e reformular. Acima de tudo, tem de haver perseverança para não desistir perante os obstáculos. Que haja vontade, porque “caminhante, não há caminho, o caminho faz-se caminhando.” (Machado, 1910)<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Tradução nossa: "caminante, no hay camino, se hace camino al andar". Disponível em [http://www.antonioachadoensoria.com/caminante\\_no\\_hay\\_camino.htm#.VNZMq1WsXIU](http://www.antonioachadoensoria.com/caminante_no_hay_camino.htm#.VNZMq1WsXIU), consultado em 20 de fevereiro de 2015

## 7. Bibliografia

- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola: Divergências em Relação À Norma Europeia*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Portugal
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Revista Noesis* nº 51. Disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Consultado a 5 de dezembro de 2013
- Ançã, M. H. (2012). Perceções de Angolanos sobre a Língua Portuguesa: Um Contributo para a Didática do Português Língua Segunda. *Revista UBI Letras 02*. pp. 5-30. Disponível em <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf>. Consultado a 10 de fevereiro de 2015
- André, R.H. (2010). *O Ensino de História em Angola: Balanço (1975 – 2009) e Prospectiva*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
- Araújo, C. A. & Lima, P. L. (2011). *Relatório OPLOP 03 - Abril: A língua portuguesa nos países da CPLP* (Parte I). disponível em [http://www.oplop.uff.br/sites/default/files/documentos/relatorio\\_03.pdf](http://www.oplop.uff.br/sites/default/files/documentos/relatorio_03.pdf). Consultado a 10 de janeiro de 2015
- Araújo, P. J. P. (2014). Algumas Considerações sobre Línguas Africanas e Políticas Linguísticas Em Angola. *Web-Revista SOCIODIALETO*, v. 5, nº 13, pp. 161-177. Disponível em <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014101805.pdf>. Consultado a 19 de janeiro de 2015
- Azevedo, M.S.L. (2012). *Seleção e Produção de Materiais Didáticos para a Aula de PLE/PLS*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Barbeiro, L.F. e Pereira, L.A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4ª ed.)*. Nova Iorque: Longman
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol.1, nº1, pp. 1-47
- Cardoso, P. (2004). *Atlas da Lusofonia – Angola*. Lisboa: Prefácio

- Chicumba, M.S. (2012). *A formação de professores de português, Língua Segunda (PL2) em Angola: o caso da universidade Katyavala Bwila/Benguela*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language* 35(1), p. 26-58
- Coelho, S. (2002). Angola - Língua oficial e línguas nacionais. Seabra, J. A. (coord.). *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº2, pp. 25-40
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER)*. Porto: Asa.
- Cook, G. (1990). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), pp. 161-170
- Cunha, A.L. & Ferraz, A.P. (2014). O léxico em foco: Propostas de aplicação de teorias lexicais no ensino de português como língua materna. *Anais do SIELP*, 3 (1). disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp>. Consultado a 20 de janeiro de 2015
- DeKeyser, R. (2005). Implicit and Explicit Learning. In Doughty, C. J. & Long, M.H. (eds). *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing
- Ellis, R. (2006). Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics* 27 (3), pp. 431-463
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first?. *TESOL Quarterly*, 8 (2), pp. 111-127. Disponível em <http://people.ucsc.edu/~ktellez/erwin-tripp.pdf>. Consultado a 18 de janeiro de 2014
- Esperança, J. M. (s.d.). “*Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira: Português Mais – um manual escolar em análise*”. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf>, consultado a 20 de dezembro de 2013
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.242-247). Cambridge: Cambridge University Press

- Figueiredo, F. J. Q. (2006). A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In Leffa, V. J. (org.). *A Interação na Aprendizagem das Línguas* (pp.125-158). Pelotas: EDUCAT
- Fischer, G. , Peralta, M.H. & Justino, L.J. (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4), (pp. 365-387)
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Gallison, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina
- Gaspar, L., Osório, P. & Pereira, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts
- Grosso, M. J. (2005). Língua Segunda/Língua Estrangeira. In Cristóvão, F. (Dir. Coord.), Amorim, M. A., Marques, M.L.G. e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores
- Grosso, M. J. (coord.), Soares, A., Sousa, F. e Pascoal, J. (2011). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador*. Lisboa: DGE.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman
- Hermira, S. E. (1996). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas VII Congreso Internacional de la ASELE* (pp.205-212). Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_vii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm). Consultado a 10 de fevereiro de 2015
- Inverno, L. (2008). Transição de Angola para o Português: Uma História Sociolinguística. In Torgal, L.R., Pimenta, F.T. e Sousa, J.S. (coord.). *Comunidades Imaginadas - Nações e Nacionalismos em África* (p.117-129). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Inverno, L. (2009). *Contact-Induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola – Evidence from Dundo (Lunda Norte)*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal

- Janzen, J. (2002). Teaching Strategic Reading. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.287-294). Cambridge: Cambridge University Press
- Kleiman, A. (2002). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods : macrostrategies for language teaching*. New Haven e Londres: Yale University Press
- Lackman, K. (s.d.). *Lexical Approach Activities: A Revolutionary Way of Teaching*. Disponível em <http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>. Consultado a 04 de fevereiro de 2015
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lam, W.Y.K. (2002). Raising Students' Awareness of the Features of Real-World Listening Input. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.248-254). Cambridge: Cambridge University Press
- Lamas, E. (Coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I. & Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. (pp. 211 - 236). Florianópolis: Ed. da UFSC
- Leffa, V.J. (2007). *Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática* (2ª ed.). Pelotas: EDUCAT
- Leiria, I. (1991a). *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal
- Leiria, I. (1991b). Quem não ouve não diz. In *Português como Língua Estrangeira – Actas do Seminário Internacional – Instituto Português do Oriente* (pp. 451-459). Macau : Núcleo de Inf. e Relações Públicas da Dir. dos Serviços de Educação
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Consultado a 28 de novembro de 2013.

- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lopes, A. J. (2002). O português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística. In Mateus, M.H.M., *Uma política de língua para o português* (pp.15-31). Lisboa: Edições Colibri
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In Osório, P. e Meyer, R. M. (eds). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Marçalo, M.J., Adriano, P. e Nhatuve, D. (2013). A Oferta Formativa em Português Língua Não Materna e a Língua Portuguesa em Angola, Moçambique e Timor-Leste. In Simões, D.M.P. (Org.). *Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem. Homenagem a Umberto Eco* (pp.240-277). Rio de Janeiro: Dialogarts
- Marques, M. L. G. (2005). Língua Materna. In Cristóvão, F. (Dir. Coord.), Amorim, M. A., Marques, M.L.G. e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- Martinho, A. M. M. F. (1995). *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Editorial Pendor
- Matos, I. G. (2005). Línguas de Angola. In Cristóvão, F. (Dir. Coord.), Amorim, M. A., Marques, M.L.G. e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia* (pp. 608-609). Lisboa: Texto Editores
- McGregor, G. P. (1971). *English in Africa: A Guide to the Teaching of English as a Second Language with particular reference to the post-primary school stages*. Londres: Heinemann/UNESCO
- Mendes, M. (2005). Cabo-Verde - Ir à Escola em L2. In Mateus, M.H.M. & Pereira, L.T., *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp.113-125). Lisboa: Edições Colibri e CIDAC
- Miguel, M.H.S. (2008). A Língua Portuguesa em Angola: Normativismo e Glotopolítica. *Lucere*, ano 4 - Nº5, Luanda - CEIC-UCAN, pp. 35-48

- Mingas, A. (2002). Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano. In Mateus, M.H.M. (coord.). *Uma política de língua para o português* (pp.45-50). Lisboa: Edições Colibri
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde
- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2013). *Programa da 1ª Classe do Ensino primário*. Luanda: Editora Moderna, S.A. Disponível em <http://www.bibliotecainide.org/images/book/book99.pdf>. Consultado a 26 de janeiro de 2015
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories (2ª ed.)*. Nova Iorque: Routledge
- Moita, M. L. G. (2005). Língua Nacional. In Cristóvão, F. (Dir. Coord.), Amorim, M. A., Marques, M.L.G. e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa, Texto Editores, Lda.
- Monteiro, J.J.H. (2005). *A educação na Guiné-Bissau: bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: PAEB/FIRKIDJA
- Niza, I., Segura, J. e Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.238-241). Cambridge: Cambridge University Press
- Nzau, D. G. N. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola - Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade da Beira Interior, Portugal
- Pawlok, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg: Springer
- Pereira, I. & Martins, C. (2009). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In Mateus, M.H.M., Pinto, P.F., Solla, L., Pereira, D., Santos, F., Caels, F., Carvalho, N.,

- Dias, R. & Cruz, P. (org.). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna - Textos do Seminário* (pp. 31-36). Lisboa: ILTEC
- Ponso, L.C. (2009). O português no Contexto Multilíngue de Angola. *Confluência*, nº35/36, pp. 147-162. Disponível em <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/745.pdf>. Consultado a 31 de julho de 2014
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa\\_portugues\\_hologado.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_hologado.pdf). Consultado a 26 de janeiro de 2015
- Renandya, W.A & Jacobs, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.295-302). Cambridge: Cambridge University Press
- Reste, C.D., Faneca, R.M., Guzeva, T. & Ançã, M.H. (2011). Portugueses no Estrangeiro. Estrangeiros em Portugal. A Língua Portuguesa como lugar de encontro intercultural. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (org.). *Novos Desafios no Ensino do Português* (p.57-67). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/02/novosdesafiosensinoportugues.pdf>. Consultado a 04 de fevereiro de 2015
- Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.) (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods In Language Teaching - A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods In Language Teaching* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Rodrigues, M. P. (2012). *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo. Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de Professores do 1º Nível*. (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Santos, A.M.S. dos (2014). *A produção Oral na aula de LE: Atividades de Motivação*. (Relatório de estágio). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal

- Sapucaia, M. K. de L. (s.d.). *Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua*. Disponível em [http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto\\_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf](http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf). Consultado a 20 de novembro de 2013
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.315-320). Cambridge: Cambridge University Press
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (ed.). *Methodology in Language Teaching* (pp.204-211). Cambridge: Cambridge University Press
- Silva M. C. V., (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar 13*, pp. 89-116. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/158/2/SeE\\_13ValorConhecimento.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/158/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf). Consultado a 8 de janeiro de 2015
- Silva, M. C. P. C. V. (2002). *Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais*. (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Silva, M. C. V. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber(e)Educar 10*, pp.97-110. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/23/SeE10\\_Aquisi\\_oCristinaVieira.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/23/SeE10_Aquisi_oCristinaVieira.pdf?sequence=2). Consultado a 15 de novembro de 2013
- Silva, M. C. V. e Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinós básico e secundário (Estudos OI: 46)*. Lisboa: ACIDI, I.P.
- Silva, V.M. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Vol. 1, pp. 01–10. Disponível em [http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1\\_11.2006/1\\_spinasse.pdf](http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf). Consultado a 19 de Novembro de 2013

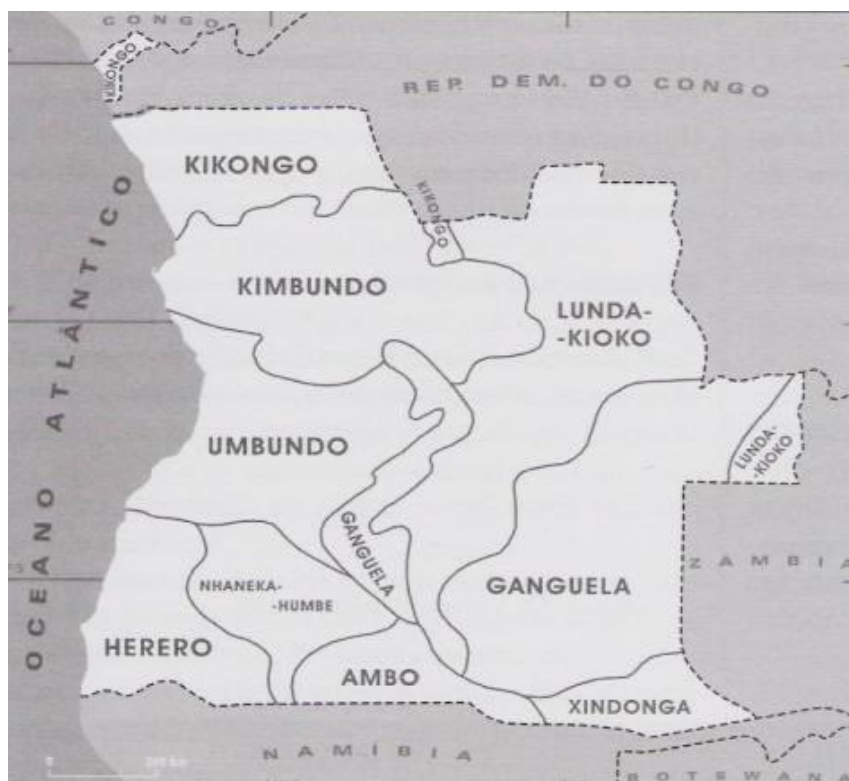
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira - Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (2009). Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning. In Mateus, M.H.M., Pinto, P.F., Solla, L., Pereira, D., Santos, F., Caels, F., Carvalho, N., Dias, R. & Cruz, P. (org.). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna - Textos do Seminário* (pp. 45-54). Lisboa: ILTEC
- Van-Dúnem, J.O.S. (2002). África e Lusofonia(s): Que possibilidades?. In Seabra, J. A. (coord.). *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº2, pp.41-45
- Venegas, G.V. (2008). *Desarrollo de la fluidez oral en ELE mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de León, Espanha
- Vilaça, M.L.C. (2008). Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 7 (26), p. 73-88. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marci\\_o.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marci_o.pdf). Consultado a 20 de janeiro de 2015
- Viti, N.V. (2012). *Interferência Linguística do Umbundu no Português e Respectiva Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Weininger, M.J. (2008). Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In Leffa, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (2ª edição) (pp.45-74). Pelotas: EDUCAT
- Zau, F. (2002a). O bilinguismo e o multiculturalismo - A realidade sociocultural que não devemos ocultar. In Seabra, J. A. (coord.). *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº2, pp.46-56
- Zau, F. (2002b). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros

# ANEXOS

## ANEXO I

### Caracterização etnolinguística de Angola

Mapa etnolinguístico de Angola (Cardoso, 2004, p.74)



Grupos etnolinguísticos de Angola (Inverno, 2008, p.119)

	Povo	Língua	Estatuto	Falantes (1996)
BANTO	Ovimbundu	Umbundu	Língua nacional	30%
	Ambundu	Kimbundu	Língua nacional	15%
	Bakongo	Kikongo	Língua nacional	8,5%
	Tucokwe	Cokwe	Língua nacional	6%
	Vangangela	Ngangela	Língua nacional	
	Ovambo	Ovakwanyama	Língua nacional	
	Ovandonga	Oshindonga	--	
	Ovanyaneka-Nkhumbi	Olunyaneka	--	14%
	Ovahelelo	Oshihelelo	--	
NÃO-BANTO	Khoisan	Khoisan	--	
	Vátwa	Vátwa	--	

## ANEXO II

### Tipos de textos e objetivos intencionais de compreensão da leitura

<b>Tipos de textos</b>	<b>Objectivos intencionais de compreensão da leitura</b>
Informativos (artigos temáticos, notícias...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Adaptado de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower,

Fonte: Sim-Sim, 2007, p.13

### ANEXO III

Atividades e materiais para a compreensão escrita

#### EXEMPLO 1: NÍVEL INTERMÉDIO / AVANÇADO

Ouvir a música "Alambamento", de Jojo d'André (<https://www.youtube.com/watch?v=kjT-336SSnM>) e perguntar aos alunos o que conhecem sobre esta cerimónia, podendo registar no quadro algumas palavras-chave que os alunos vão referindo (em alternativa, o professor pode apresentar algumas imagens ou simplesmente introduzir o tema oralmente)



Imagens para atividade motivação e introdução ao texto "Alambamento"

**Exercício 1:** No texto que se segue, faltam algumas informações. A partir das palavras que se encontram na grelha abaixo, tenta completar o texto.

<b>marido</b>	<b>dinheiro</b>	<b>esposa</b>	<b>tios</b>
<b>alambamento</b>	<b>data</b>	<b>pais</b>	<b>noivos</b>
<b>pedido</b>	<b>família</b>	<b>casamento</b>	

O alambamento é uma cerimónia tradicional na cultura angolana e necessário quando os jovens se amam e pretendem viver juntos. Ele é o segundo passo depois da apresentação do noivo à família da mulher, sendo o momento em que se entrega os dotes exigidos pela família da futura \_\_\_\_\_, acompanhado de comida, bebida, música e conselho de ambas as partes dirigidas aos \_\_\_\_\_.

Alambamento ou Pedido é um acontecimento muito mais importante do que o \_\_\_\_\_ civil ou religioso e consiste em pedir a mão da namorada à \_\_\_\_\_, mais propriamente ao tio, que tem um papel fundamental para que o casamento se concretize.

Quando o jovem casal de namorados decide casar, é necessário ter a autorização da família da noiva e isso só é possível se, durante o pedido, toda a gente estiver de acordo em que o casamento se concretize. O jovem casal solicita o dia do pedido, mas a data é marcada pelos \_\_\_\_\_ da noiva, pois é necessário reunir toda a família. É entregue uma lista contendo o que o noivo tem de conseguir reunir até ao dia do pedido.

Depois da marcação do dia do \_\_\_\_\_ o noivo parte em busca de todo o material para que no dia não falte nada. O que é que pode constar nessa lista? Primeiro um envelope com \_\_\_\_\_, à volta de 300, 400, 500 USD, depende do que o tio da noiva estipular. A lista prossegue com a altura da noiva em grades de cerveja, a altura da noiva em paletes de sumo ou colas, um cabrito, um fio de ouro, um fato, sapatos e panos tradicionais para a mãe.

Quando chega o dia, a família do noivo (Pai, Mãe, Tio, Tia, Irmãos) vai a casa da noiva e o tio da mesma, como se de um juiz se tratasse, apresenta todos e informa de que se vai dar início ao \_\_\_\_\_ de casamento. Os pais da noiva convidam os pais do

noivo a entrar e o tio dá início à leitura do pedido apresentado pelo noivo. Se o pai da noiva concordar com o pedido, o noivo terá de ir buscar o alambamento, ou seja, aquela lista de coisas que reuniu. O alambamento é apresentado e se tudo for cumprido é feita uma reunião para acertar a \_\_\_\_\_ do casamento e outros detalhes de natureza logística. Posto isto tudo, canta-se e dança-se (não é por acaso que aparecem as grades de cerveja e de coca-colas na lista). A partir deste dia, se tudo correr bem, o casal de namorados passa a ser \_\_\_\_\_ e mulher.

Há casos em que o noivo é colocado diante de três mulheres totalmente forradas de panos para descobrir quem é a sua mulher, se errar vai pagando valor monetários até que acerte.

O alambamento não é mais do que o pagamento da mão da noiva. O papel dos tios é tanto ou mais importante do que o dos \_\_\_\_\_, pois os tios são também responsáveis pela educação da noiva.

Fonte: [http://www.welcometoangola.co.ao/\\_alambamento](http://www.welcometoangola.co.ao/_alambamento)

**Exercício 2:** Retira do texto todas as palavras e expressões que não conheces. Depois, compara a tua lista com três colegas e, em conjunto, procurem descobrir o significado dessas palavras (se for necessário, consultem o dicionário).

**Exercício 3:** Observa atentamente as imagens que se seguem e faz corresponder o número da imagem às ideias do texto mais adequadas.





<p><i>Posto isto tudo, canta-se e dança-se. A partir deste dia, se tudo correr bem, o casal de namorados passa a ser marido e mulher.</i></p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p><i>A lista prossegue com a altura da noiva em grades de cerveja, a altura da noiva em paletes de sumo ou colas, um cabrito, um fio de ouro, um fato, sapatos e panos tradicionais para a mãe.</i></p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>
<p><i>Há casos em que o noivo é colocado diante de três mulheres totalmente forradas de panos para descobrir quem é a sua mulher, se errar vai pagando valor monetários ate que acerte.</i></p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p><i>Os pais da noiva convidam os pais do noivo a entrar e o tio dá início à leitura do pedido apresentado pelo noivo.</i></p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>

**Exercício 4:** Relê o texto e indica se as afirmações que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as afirmações falsas.

1. Antes do alambamento, a rapariga apresenta o namorado à família.
2. O pedido de casamento é feito ao pai da rapariga.
3. A data do alambamento é marcada pelos jovens namorados.
4. O jovem pretendente recebe uma lista com coisas que tem de oferecer à família (dinheiro, bebidas, roupas, comida, etc.).

5. No dia da cerimónia, as famílias dos jovens reúnem-se em casa do noivo.
6. Depois da leitura do pedido, o rapaz tem de entregar o que lhe foi pedido a lista de alambamento.
7. As ofertas do noivo são guardadas para a cerimónia de casamento.
8. Por vezes, o noivo tem de descobrir, entre várias mulheres todas cobertas de panos, qual é a sua noiva.
9. Se ele não descobrir qual é a sua futura esposa, o casamento é cancelado.
10. Os pais da noiva são os únicos responsáveis por ela e pela sua educação.

**Exercício 5:** Avalia a tua compreensão global do texto, completando o quadro<sup>42</sup> que se segue.

A cerimónia tradicional <i>alambamento</i>			
O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	Outras tradições que gostaria de conhecer

Para além destas atividades, este texto poderá servir de base a um debate sobre as diferenças entre o que foi descrito e a tradição do alambamento na região dos alunos ou para a realização de uma compilação de tradições ligadas ao namoro e casamento, permitindo desenvolver a expressão oral e escrita.

Outra atividade que pode ser desenvolvida é a exploração da letra da música proposta na motivação, com preenchimento de espaços ou ordenação dos versos, de forma a desenvolver a compreensão oral.

<sup>42</sup> baseado em Sim-Sim, 2007, p.30

Exemplo de exercício de compreensão oral a partir da música "Alambamento"

Letra completa	Preencher espaços
<p style="text-align: center;"><b>ALAMBAMENTO</b> Compositora: Marlene Deque Produção: Nuxito Interprete: Jojo d'André</p> <p>este semba romântico é para ti miúda escuta só o que te digo fica 'coisa' só aqui comigo agora decidiste fazer amigos p'ra quê fazer? se este semba é p'ra ti miúda?</p> <p>sou um pobre rapaz sem dinheiro que te ama</p> <p>eu só te posso dar esse semba pois não tenho nada</p> <p>vou falar com a tua mãe sobre esta canção de amor que é p'ra ti se este semba é p'ra ti, miúda</p> <p><b>refrão:</b> o alambamento é um amor real pobre apaixonado, rico de intenções</p> <p><i>- não sou culpado de gostar de ti -ai é? - o sentimento é que manda, mãe! -hum, hum! - vai só esta dedicatória, com muito amor e carinho - traz só mas é dinheiro</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>ALAMBAMENTO</b> Compositora: Marlene Deque Produção: Nuxito Interprete: Jojo d'André</p> <p>este semba _____ é para ti miúda escuta só o que te digo fica 'coisa' só aqui comigo agora decidiste fazer _____ p'ra quê fazer? se este semba é p'ra ti miúda?</p> <p>sou um _____ rapaz sem dinheiro que te ama</p> <p>eu só te posso dar esse _____ pois não tenho nada</p> <p>vou falar com a tua _____ sobre esta _____ de amor que é p'ra ti se este semba é p'ra ti, miúda</p> <p><b>refrão:</b> o alambamento é um _____ real pobre _____, rico de intenções</p> <p><i>- não sou culpado de gostar de ti -ai é? - o _____ é que manda, mãe! -hum, hum! - vai só esta dedicatória, com muito amor e _____ - traz só mas é dinheiro</i></p>

### Ordenar os versos

<p><b>ALAMBAMENTO</b> Compositora: Marlene Deque Produção: Nuxito Interprete: Jojo d'André</p> <p>este semba romântico é para ti miúda</p> <hr/> <p>fica 'coisa' só aqui comigo agora decidiste fazer amigos</p> <hr/> <p>se este semba é p'ra ti miúda?</p> <hr/> <p>que te ama eu só te posso dar esse semba</p> <hr/> <p>vou falar com a tua mãe</p> <hr/> <p>que é p'ra ti se este semba é p'ra ti, miúda</p> <p><b>refrão:</b> o alambamento é um amor real</p> <hr/> <p>- não sou culpado de gostar de ti -ai é?</p> <hr/> <p>-hum, hum! - vai só esta dedicatória, com muito amor e carinho</p> <hr/>	<p><b>Inserir os versos na letra da música, pela ordem correta</b></p> <p><b>A</b> - <i>o sentimento é que manda, mãe!</i></p> <p><b>B</b> - p'ra quê fazer?</p> <p><b>C</b> - sobre esta canção de amor</p> <p><b>D</b> - pobre apaixonado, rico de intenções</p> <p><b>E</b> - <i>traz só mas é dinheiro</i></p> <p><b>F</b> - escuta só o que te digo</p> <p><b>G</b> - sou um pobre rapaz sem dinheiro</p> <p><b>H</b> - pois não tenho nada</p>
--	--

## EXEMPLO 2: NÍVEL INTERMÉDIO

Uma boa fonte de textos autênticos e relacionados com o contexto dos aprendentes são as notícias de jornais. Assim, damos aqui um exemplo de uma atividade para o desenvolvimento da compreensão escrita com base numa notícia do Jornal de Angola:

**Exercício 1:** Pedir aos alunos que observem apenas a imagem e o título da notícia e perguntar-lhes o que acham que terá acontecido: *quais as causas do acidente? quem estaria no avião? terão sobrevivido à queda?*

**FORÇA AÉREA NACIONAL**

# Avião cai em Malanje

Os 47 ocupantes do avião de marca AN32, com a matrícula T256, da Força Aérea Nacional (FANA), incluindo os membros da tripulação, saíram ilesos de um acidente no sábado por volta das 20h00, no aeródromo de Malanje. Em conferência de imprensa realizada ontem, o Chefe do Estado-Maior da FANA, tenente general Domingos Neto, disse que o aparelho, que saía de Saurimo com destino a Luanda, foi forçado a uma aterragem de emergência em Malanje devido a problemas técnicos. POLÍTICA|2

ANGOP



Ocupantes do aparelho incluindo a tripulação saíram ilesos do acidente sem registo de vítimas

Fonte: <http://jornais.sapo.pt/lusofonia/3889@2015-02-16>

**Exercício 2:** ler o corpo da notícia para encontrar as respostas às questões e hipóteses levantadas inicialmente.

**Exercício 3:** Fazer uma leitura mais aprofundada, de forma a completar o quadro que se segue:

Qual o número de ocupantes: _____
Quando ocorreu o acidente: _____
Em que localidade caiu o avião: _____
Quem falou à imprensa: _____
Qual a rota do avião: _____
Qual o motivo da queda do avião: _____

O texto poderá ser ainda explorado para os alunos identificarem algumas características do texto jornalístico e para imaginarem algumas notícias, com base em outras imagens, como, por exemplo:



Fonte: <http://jornais.sapo.pt/lusofonia/3889@2015-02-07>




Fonte: <http://jornais.sapo.pt/lusofonia/3889@2015-01-22>

### EXEMPLO 3: NÍVEL INICIAL

Dada a importância da leitura extensiva, apresentamos algumas estratégias e materiais para o incentivo desta atividade.

A sugestão que fazemos é baseada no conto de José Eduardo Agualusa, "A Girafa que comia estrelas" (2005) e dirigida a alunos mais jovens, de nível inicial. Os alunos deverão fazer a leitura do livro em casa, com o preenchimento de uma ficha de leitura global, abordando apenas ideias principais e impressões pessoais sobre a obra. Consideramos igualmente útil registrar o vocabulário desconhecido, para ser explorado depois em contexto de sala de aula.

<b>FICHA DE LEITURA - A GIRAFA QUE COMIA ESTRELAS</b>	
	
Com base na imagem e no título, do que achas que fala este livro?	
Identifica: O nome do autor O nome do ilustrador	
Que personagens surgem no livro?	
O que é que Olímpia tinha de diferente das outras girafas?	

Quem é que a Olímpia conheceu nas nuvens e o que lá estava a fazer?	
O que aconteceu quando as nuvens desapareceram?	
Como é que Olímpia e a Dona Margarida resolveram o problema?	
O que mais gostaste na história?	
E o que menos gostaste?	
Faz um desenho para ilustrar a parte da história que mais gostaste	
Palavras desconhecidas	
Palavras que não conheces	Palavras que não conhecias, mas que compreendeste pelo contexto

Como já referimos, a obra pode depois ser aprofundada em aulas posteriores, através de diálogos e partilha de ideias ou recorrendo a fichas de trabalho com, por exemplo, exercícios de lacunas, perguntas de verdadeiro e falso, reorganização de parágrafos ou perguntas de interpretação<sup>43</sup>. Podem ser desenvolvidas também atividades de resumo e ilustração da história, dramatização, biografia do autor, elaboração de cartazes, entre outros, para apresentação à comunidade escolar.

Por fim, sugerimos que o professor promova a leitura frequente de algumas obras ou contos, devidamente adequados ao perfil linguístico e faixa etária dos alunos, dando-lhes a possibilidade de escolherem os textos. Uma das estratégias pode ser a implementação de um plano individual de leitura, em que os alunos assumem o compromisso de ler e comentar, por exemplo, três obras/contos/textos ao longo do ano letivo / curso.

---

<sup>43</sup> Sugerimos, a título de exemplo, duas páginas de Internet que contêm fichas de trabalho interessantes e que poderão ser adaptadas para a exploração desta obra:

[http://escolovar.org/leitura\\_autores\\_agualusa.htm](http://escolovar.org/leitura_autores_agualusa.htm)

<http://cantinodoprimeirociclo.blogspot.pt/2013/02/guiao-girafa-que-comia-estrelas.html>

## ANEXO IV

Atividades e materiais para a compreensão oral

### EXEMPLO 1: NÍVEL INTERMÉDIO

O professor explica aos alunos que irá ler um conto tradicional Oshikwanyama<sup>44</sup> e apresenta a imagem que o ilustra, pedindo-lhes para a descreverem e perguntando-lhes do que acham que fala o conto. Poderão ser abordados os seguintes pontos:

- *Quem serão as personagens e que relação há entre elas?*
- *Onde é que elas estarão e o que ali andarão a fazer?*
- *Que animais são aqueles e o que terá acontecido?*



O professor lê o conto, verificando com os alunos se as suas expectativas, criadas a partir da imagem, diferem muito dos acontecimentos da história.

#### ***Omushamane nokanona - O pai e o filho***

O pai e o filho estavam a pastorear os bois. O pai viu de longe uma manada de búfalos e disse ao filho:

— Apanha os nossos bois.

E o filho respondeu:

— Pai, aqueles não são bois, mas sim búfalos.

O pai aborrecido, por o filho não lhe obedecer de imediato, retorquiu:

<sup>44</sup> Fonte: <http://contafrika.org/pt/contes/conte-pt/omushamane-nokanona#storyHeader>

— Filho, se perdermos esta riqueza nunca mais na vida teremos sorte igual! Por isso, vai buscar os nossos bois, junta-os aos outros e leva-os para o curral.

O filho obedeceu e conduziu os bois para o curral. O pai satisfeito pela obediência do filho recomendou:

— Filho, não te esqueças de fechar bem o curral!

Por fim foram para casa dormir. No dia seguinte, o pai foi a primeira pessoa a acordar. Ansioso por ver os animais, foi directo ao curral ver como os bois tinham passado a noite.

Chegando ao curral encontrou todos os bois mortos. E os búfalos fugidos. Desesperado, o pai agarrou com as mãos a cabeça e disse:

— Ai meu Deus! A pobreza não sai de onde está!

Lição: É importante saber ouvir os conselhos, sejam eles vindos dos mais novos ou dos mais velhos. Quem não ouve conselhos não chega a velho.

Conto Oshikwanyama, Angola

Fonte: <http://contafrika.org/pt/contes/contenat/omushamane-nokanona>

Os alunos que completam um exercício de escolha múltipla, de forma a consolidar a compreensão oral do conto:

As personagens da história são:	Um soba e uma criança. <input type="checkbox"/>
	Pai e filho. <input type="checkbox"/>
	Tio e sobrinho. <input type="checkbox"/>
Eles andavam a:	Pastorear os bois. <input type="checkbox"/>
	Passear no campo. <input type="checkbox"/>
	Procurar búfalos. <input type="checkbox"/>
O homem disse ao rapaz para:	Juntar os búfalos aos bois. <input type="checkbox"/>
	Fugir dos búfalos. <input type="checkbox"/>
	Soltar os bois. <input type="checkbox"/>
O rapaz:	Não obedeceu ao pai. <input type="checkbox"/>
	Soltou os bois no campo. <input type="checkbox"/>
	Levou os búfalos e os bois para o curral. <input type="checkbox"/>

No dia seguinte:	O homem vendeu os búfalos no mercado. <input type="checkbox"/>
	Os bois estavam mortos e os búfalos tinham fugido. <input type="checkbox"/>
	Os bois e os búfalos estavam todos no curral. <input type="checkbox"/>
A moral desta história é:	Os mais velhos têm sempre razão. <input type="checkbox"/>
	Os conselhos dos mais novos não têm valor. <input type="checkbox"/>
	Devemos ouvir os conselhos dos outros. <input type="checkbox"/>

De seguida, os alunos deverão tentar reconstruir a história, colocando os parágrafos por ordem. Caso o professor considere necessário, poderá ler novamente o conto antes da realização da tarefa.

<b><i>Numerar os parágrafos de 1 a 7, respeitando a sequência lógica da história.</i></b>	
	O filho obedeceu e conduziu os bois para o curral. O pai satisfeito pela obediência do filho recomendou: — Filho, não te esqueças de fechar bem o curral!
	Chegando ao curral encontrou todos os bois mortos. E os búfalos fugidos. Desesperado, o pai agarrou com as mãos a cabeça e disse: — Ai meu Deus! A pobreza não sai de onde está!
	O pai e o filho estavam a pastorear os bois. O pai viu de longe uma manada de búfalos e disse ao filho: — Apanha os nossos bois.
	Lição: É importante saber ouvir os conselhos, sejam eles vindos dos mais novos ou dos mais velhos. Quem não ouve conselhos não chega a velho.
	Por fim foram para casa dormir. No dia seguinte, o pai foi a primeira pessoa a acordar. Ansioso por ver os animais, foi directo ao curral ver como os bois tinham passado a noite.
	E o filho respondeu: — Pai, aqueles não são bois, mas sim búfalos.
	O pai aborrecido, por o filho não lhe obedecer de imediato, retorquiu: — Filho, se perdermos esta riqueza nunca mais na vida teremos sorte igual! Por isso, vai buscar os nossos bois, junta-os aos outros e leva-os para o curral.

## EXEMPLO 2: TODOS OS NÍVEIS

Uma das formas de promover exercícios de compreensão oral a partir de discursos autênticos é a promoção de palestras, quer a nível de escola, quer na sala de aula. Desta forma, o professor e a escola podem dirigir convites a pessoas ou organismos para a realização de sessões de esclarecimento sobre as mais variadas temáticas.

Sugerimos alguns, entre muitas possibilidades:

- Enfermeiros, médicos ou funcionários de ONG's da área da saúde - para temas relacionados com questões de saúde pública (cuidados de higiene básica; sintomas, prevenção e tratamento de doenças endémicas, como o paludismo; educação sexual; técnicas de primeiros-socorros; toxicoddependência e abuso de álcool...);

- Elementos da Polícia Nacional de Angola - para temas ligados à ordem pública (cidadania e civismo; prevenção da delinquência e combate à criminalidade) e segurança rodoviária;

- Escritores - para sensibilização para a leitura e escrita criativa;

- Funcionários de entidades bancárias - para questões concernentes ao funcionamento da economia, gestão de poupanças, empreendedorismo;

- Jornalistas - para exploração de temáticas como liberdade de imprensa, funcionamento dos meios de comunicação social, respeito pela verdade e isenção jornalística.

Estas sessões podem ser preparadas de forma antecipada, com a pesquisa de informações sobre a temática, preparação de perguntas a realizar ao convidado, exploração da técnica de tomar notas.

De igual forma, após as sessões, podem ser desenvolvidas várias atividades em sala de aula, para aprofundamento da temática. As palestras poderão ser gravadas para depois ouvir novamente e esclarecer dúvidas remanescentes, os alunos poderão comparar as notas tomadas e trocar impressões, podem-se elaborar cartazes, redigir biografias dos oradores ou escrever pequenos artigos para um jornal.

Este tipo de atividades é, sem dúvida, muito proveitoso e possibilita experiências de compreensão e interação oral reais, promovendo maior envolvimento e motivação.

### EXEMPLO 3 - TODOS OS NÍVEIS

Uma outra atividade interessante e apelativa para praticar a compreensão oral é a audição de músicas.

A escolha das músicas / artista pode ser feita pelo professor, mas também será interessante abrir a possibilidade de ser feita pelos alunos, antecipadamente, através de um diálogo em sala de aula. Os alunos terão de usar do seu poder de argumentação, de forma a chegarem a um consenso, assim trabalhando também a expressão oral.

No ponto anterior já demos dois exemplos de atividades a realizar com a letra de uma música (completar espaços e reordenar partes da música)<sup>45</sup>, mas outras possibilidades podem ser exploradas:

- No caso de haver recursos materiais disponíveis para que os alunos possam visionar o videoclip da música, a motivação poderá partir de uma primeira observação das imagens, sem som, para que antecipem o conteúdo da letra. Caso contrário, o professor poderá recorrer a uma imagem, um provérbio ou uma frase relacionadas com a letra;

- Depois da audição, uma primeira tarefa pode ser simplesmente ouvir a letra com o intuito de escolher um título (no caso de conhecerem o título, propor outro);

- Outra tarefa poderá ser, a partir de uma lista de palavras ou expressões previamente dadas (registadas no quadro ou em ficha de trabalho), identificar aquelas que não constam da letra da música;

- Os alunos poderão, também, ouvir a música tendo como objetivo identificar uma determinada classe de palavras (ex.: adjetivos, tempos verbais, nomes), registar todas as palavras que rimem com um determinado som (ex.: todas as palavras que rimem com «amor») ou simplesmente contar o número de vezes que o artista repete uma palavra específica;

- A partir da atividade de identificação de algumas palavras, os alunos poderão substituí-las por outras (ex.: reescrever a letra, modificando todos os verbos do Presente do Indicativo para o Pretérito Imperfeito do Indicativo; trocar «amor» por «carinho» e substituir todas as rimas encontradas, de forma a rimarem com a nova palavra; identificar palavras que possam substituir a palavra repetida, sem ocorrer alteração do sentido da frase).

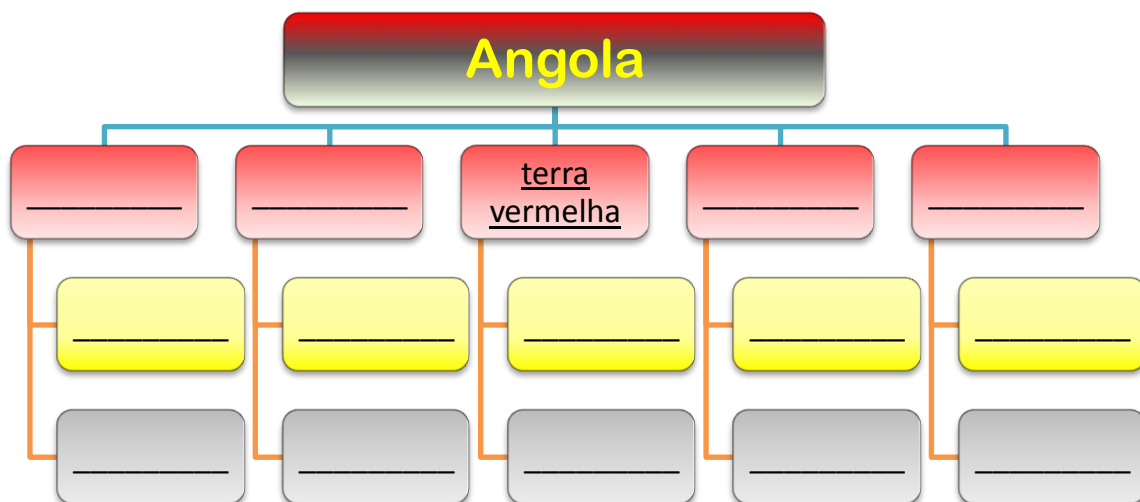
Para o caso da escola poder contar com recursos informáticos ou audiovisuais, deixamos aqui a hiperligação para o vídeo de um anúncio publicitário, que pode ser explorado

---

<sup>45</sup> Cf. Anexo III - música *alembamento*

com atividades semelhantes às que acabámos de enumerar ou ainda com a realização de outras tarefas, que passamos a apresentar:

- Visionamento do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=fxaluWW6smQ>, sem som e apenas até aos 53 segundos (antes que seja identificado o produto publicitado);
- Discussão das ideias formadas acerca das imagens e levantamento de hipóteses sobre o que será dito e qual o produto do anúncio (registo das ideias principais no quadro);
- Segundo visionamento do vídeo, com som e até ao final, e comparação com as ideias antecipadas pelos alunos;
- Terceiro visionamento do vídeo, para preenchimento de um quadro lógico, com as principais características de Angola enumeradas no vídeo:



**Texto do vídeo publicitário:**

*A nossa terra é vermelha.*

*O nosso ouro é negro.*

*As nossas pedras são brilhantes.*

*A nossa terra é a banda.*

*Aqui, sexta-feira é dia do homem.*

*Amigo é camba.*

*Festa é boda.*

*Não temos style nem swag, temos pausa e muita banga.*

*A nossa beleza é imensa.*

*A nossa pele reluz.  
As nossas damas têm magia.  
A nossa música tem balanço.  
Nós não vamos, chegamos.  
Somos um povo guerreiro.  
Temos orgulho e amor ao que é nosso.  
Isto é angola.  
E em angola, cerveja é cuca.  
Beba com moderação!*

#### **EXEMPLO 4 - TODOS OS NÍVEIS**

A rádio é um meio de comunicação muito popular em Angola e ainda é habitual muitas famílias terem um rádio sintonizado em casa o dia todo. É, aliás, através da rádio que são comunicados inúmeros 'recados', como a perda de documentos, óbitos, ofertas de emprego ou atos oficiais, como o início das atividades letivas.

Por esta razão, consideramos uma mais-valia o recurso a este meio de comunicação para promover a compreensão oral.

Algumas das atividades que se podem realizar são:

Em sala de aula, audição...

- de uma notícia com tomada de notas;
- de um resumo desportivo para completar uma tabela com resultados dos jogos;
- da "agenda pública" (espaço de informações e recados) para registar quantos documentos perdidos são anunciados;
- de programas abertos à participação do público em torno de um tema, para formar uma opinião e discutir o assunto em grupo turma;

Em casa, audição...

- do noticiário, para escolher uma notícia e recontá-la em sala de aula;
- da meteorologia, diariamente, para completar um quadro com as condições atmosféricas (pode estar afixado na sala de aula).

## ANEXO V

### Atividades e materiais para a expressão oral

#### EXEMPLO 1 - NÍVEIS INICIAIS

**Atividade 1:** Cada aluno deverá, como trabalho de casa, junto da comunidade, recolher dois ou três provérbios tradicionais. Em sala de aula, em pequenos grupos, comparam os provérbios recolhidos e discutem o seu significado. Cada elemento do grupo deverá escolher um dos provérbios apresentado e fazer um desenho que o represente, sem, no entanto, o inscrever na ilustração. Depois de todos os alunos terem realizado uma ilustração, registarão no quadro os provérbios recolhidos.

No final, cada aluno apresenta o desenho à turma e os colegas tentam, a partir da listagem do quadro, identificar qual o provérbio representado, a fim de legendar a ilustração.

Os trabalhos resultantes desta atividade podem ser afixados na escola.

Apresentamos, a título de exemplo, alguns exemplos de provérbios angolanos e respetivas explicações:

*Endireitar a árvore enquanto é pequena.* (Ngangela. Deve-se educar o homem desde a mais tenra idade, corrigindo os maus hábitos desde criança).

*Barbas de homem respeitável, com jeito se puxam.* (Kimbundo. Significa que com diplomacia e cuidado, tudo se consegue)

*A pele cobre o corpo humano, o juízo cobre o coração humano.* (Umbundu. O aspeto físico vê-se pelo exterior, mas o carácter é revelado pela sua atitudes).

*Por muito linda que seja uma pessoa não lhe falta algum defeito.* (Kimbundo. Não podemos julgar as pessoas ou coisas pela aparência)

Uma atividade similar a esta pode ser feita com a recolha de contos tradicionais, que os alunos podem recontar em sala de aula e depois escreverem e ilustrarem em grupo.

**Atividade 2:** Partindo de uma unidade temática dedicada às características físicas, uma das atividades mais comuns é a realização da descrição de colegas e professores. Uma forma de tornar esta atividade mais apelativa e lúdica é sortear os nomes dos alunos, para que cada um receba um papel com o nome de um colega.

Depois, sem revelar a quem se está a referir, cada aluno fará a descrição do colega que lhe 'calhou em sorte', para que a turma tente adivinhar de quem se trata.

## **EXEMPLO 2 - NÍVEIS INTERMÉDIOS**

Esta atividade pressupõe que os alunos já terão trabalhado o léxico referente a orientações espaciais em aulas anteriores.

Podem ser usados mapas e imagens de outra cidade, de forma a adaptar a atividade a um contexto geográfico mais familiar dos alunos.

**Exercício 1:** O professor apresenta algumas imagens da cidade de Luanda, perguntando aos alunos se já visitaram ou conhecem alguns dos espaços apresentados e em que zona da cidade ficam. Pretende-se que os alunos falem um pouco do que conhecem na cidade ou, caso nunca a tenham visitado, que falem de como a imaginam.



**Palácio de ferro**



**Palácio Dona Ana Joaquina**



**Largo Saydi Mingas**

**Exercício 2:** O professor disponibiliza um mapa da cidade e um conjunto de cartões com vários pontos de referência da cidade. Um aluno, desempenhando o papel de visitante perdido, retira, aleatoriamente, dois cartões. Depois, solicita a um colega que lhe dê as indicações de como chegar do ponto A ao ponto B. O colega selecionado deverá dar as indicações com base no mapa da cidade.



Como suporte a esta atividade, o professor pode disponibilizar uma ficha informativa similar à que apresentamos, de forma a rever o léxico necessário:

<b>Procurar lugares</b>	
Lê o texto:	
<p><b>A</b> - Desculpe, podia dizer-me onde fica a avenida 4 de Fevereiro?</p> <p><b>B</b> - Sinto muito! Não sou de cá!</p> <p><b>A</b> - Boa tarde! Sabe dizer-me se estou muito longe da avenida 4 de Fevereiro?</p> <p><b>C</b> - Não, não está longe! Siga esta rua sempre em frente e quando chegar ao Largo da Rainha Ginga, corte à direita, continue até ao final dessa rua e encontrará a avenida.</p> <p><b>A</b> - Sabe se há lá alguma multicaixa?</p> <p><b>C</b> - Sim, ao lado da sede do BPC há uma multicaixa.</p> <p><b>A</b> - Obrigado!</p>	
<b>Pedir orientações</b>	
<p style="text-align: center;"><b><i>Perguntar</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podia dizer-me...?</li> <li>- Sabe onde fica...?</li> <li>- Não se importava de me indicar...?</li> <li>- Desculpe, ... fica próximo daqui?</li> <li>- Por favor, onde posso encontrar...?</li> <li>- Será que me pode ajudar a encontrar...?</li> <li>- Como posso chegar...?</li> <li>- Sabe se há aqui algum... por perto?</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><i>Identificar locais</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... a rua / a avenida / o bairro...</li> <li>- ... o edifício / o monumento...</li> <li>- ... a loja / o mercado...</li> <li>- ... o local / o sítio / o lugar...</li> </ul>
<b>Dar orientações</b>	
<p style="text-align: center;"><b><i>Responder</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com certeza! Siga...</li> <li>- Desculpe, não conheço...</li> <li>- Fica...</li> <li>- Depois de passar...</li> <li>- Pode virar...</li> <li>- Corte à...</li> <li>- Ande ... metros</li> <li>- Quando chegar a...</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><i>Indicar direções</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... em frente</li> <li>- ... à frente de / atrás de / ao lado de / junto de...</li> <li>- ... à esquerda / à direita ...</li> <li>- ... a 100 metros / longe / perto ...</li> <li>- ... ao fundo / no final ...</li> <li>- ... ali / lá / aí...</li> </ul>

Uma variante desta atividade consiste em pedir aos alunos que elaborem um roteiro turístico para a sua cidade / município / comuna, escolhendo pontos mais interessantes a serem visitados. Depois podem fazer uma apresentação oral à turma, procurando explicar como chegar aos locais escolhidos por eles.

### EXEMPLO 3 - NÍVEIS AVANÇADOS

Uma atividade muito interessante para desenvolver a expressão oral é a organização de debates. Os temas podem ser definidos pelo professor, mas poderá ser mais interessante e motivador dar a possibilidade de serem os alunos a escolher o tema a debater.

Esta atividade exige uma preparação prévia, para que os alunos conheçam as regras do debate e possam preparar a 'defesa' do seu ponto de vista. Sugere-se, ainda, o visionamento de alguns debates televisivos<sup>46</sup> ou a audição de programas de debate radiofônicos,<sup>47</sup> que sirvam de modelo aos alunos.

O professor também pode disponibilizar uma ficha informativa, com as regras do debate, como a que exemplificamos de seguida:

#### O que é um debate?

O debate é uma atividade que nos permite objetivo aprofundar ideias sobre um tema, partilhar opiniões e confrontar pontos de vista. Para isso, temos de saber esclarecer aquilo que defendemos, mas também devemos saber ouvir e respeitar as ideias das outras pessoas. Podemos argumentar e tentar convencer os outros, mas também podemos mudar de opinião e concordar com outros pontos de vista.

<sup>46</sup> A título de exemplo, a TV Zimbo apresenta, semanalmente, às terças-feiras, um programa de debates - "Debate Livre": [https://www.youtube.com/watch?v=K79uYX\\_1QY](https://www.youtube.com/watch?v=K79uYX_1QY))

<sup>47</sup> Muitas rádios têm, na sua programação, espaços de debate, com participação direta dos ouvintes ou com convidados em estúdio. A título de exemplo, a Radio Ecclesia promove um destes programas periodicamente: [http://radioecclesia.org/index.php?option=com\\_flexicontent&view=category&cid=213&Itemid=668](http://radioecclesia.org/index.php?option=com_flexicontent&view=category&cid=213&Itemid=668)

### **Como organizar?**

- Em primeiro lugar, devem escolher o tema que irão debater.
- Depois, devem procurar informações e procurar conhecer aprofundadamente o tema escolhido.
- Deve ser escolhido um moderador, que fará a introdução ao tema e procurará gerir as participações, de forma a que todos tenham oportunidade de intervir e expor as suas ideias.
- Deverá ser escolhido um secretário, que irá tomar notas das ideias principais e ajudará o moderador a controlar o tempo das intervenções e a registar os pedidos de palavra.

### **Como se desenvolve?**

- O moderador apresenta o tema e vai dando a palavra aos participantes, de maneira a que todos intervenham.
- Os participantes devem sempre pedir a palavra, colocando o dedo no ar, e só devem intervir quando o moderador o indicar.
- Nas intervenções, devem ser claros, objetivos e respeitar as opiniões dos outros, ainda que discordem delas.
- Qualquer interveniente pode mudar de opinião, ao longo do debate, mas não é obrigatório que todos concordem com as mesmas ideias.
- Depois de partilharem as opiniões e debaterem os diferentes pontos de vista, o moderador deve apresentar as principais conclusões e encerrar o debate.

<b>Algumas expressões úteis...</b>		
<b><i>Dar opiniões</i></b>	<b><i>Esclarecer</i></b>	<b><i>Colocar questões</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na minha opinião...</li> <li>- Eu julgo / penso / creio que...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que eu queria dizer...</li> <li>- Dando um exemplo...</li> <li>- Por outras palavras...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode explicar melhor?</li> <li>- Não compreendi bem, pode reformular?</li> <li>- O que queria dizer com...?</li> </ul>
<b><i>Concordar</i></b>	<b><i>Discordar</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordo com a opinião de...</li> <li>- Estou de acordo com...</li> <li>- Partilho o ponto de vista de...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não concordo com a opinião de... pois...</li> <li>- Não estou de acordo com... porque...</li> <li>- Discordo de... uma vez que...</li> </ul>	

Como ponto de partida para um debate, alunos e professor podem também procurar vídeos, imagens ou textos que introduzam o tema. A título de exemplo, apresentamos um conjunto de materiais retirados do site [www.redeangola.info](http://www.redeangola.info)<sup>48</sup> que poderia ser utilizado para debater a cultura angolana e as diferenças (boas ou más) entre a atualidade e o passado.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3yoTIBdPUqY#t=12>

<sup>48</sup> "O que é a cultura nacional" in <http://www.redeangola.info/especiais/o-que-e-a-cultura-nacional/>

Imagens e testemunhos:



**Pedro Ngonga, 44, funcionário público – Gamek**

“Cultura nacional são hábitos, costumes de uma nação. Em Angola, a cultura não está conforme o passado, mas podemos resgatar, como a forma de vestir, comer e estar em vários locais. Deixamo-nos levar pela influência do ocidente. Famílias não conservadoras deixam fugir as boas maneiras. Ngola Kiluange, Mandume, entre outros, são os conservadores da entidade cultural. Temos de voltar ao passado para resgatar a nossa identidade cultural genuína.”



**Edivaldo Raimundo, 26 anos, engenheiro mecânico – Gamek**

“Cultura nacional é herança dos mais velhos. É a nossa música, dança, artes, forma de pensar e de estar, tudo o que nos define como angolanos.”



**Jandira Joaquim, 26, estudante – Camama**

“Cultura nacional significa muito. Mas poucos de nós sabemos o significado de cultura e qual a nossa história. Nos dias de hoje, estamos a ser muito aculturados. Nós, os jovens, temos de mudar alguns hábitos e não contar apenas com a internet e a televisão. Da nossa cultura gosto mais da culinária, dos panos e das missangas.”



**Adilson Afonso, 23 anos, operador de câmara – Golfe 2**

“A cultura é algo muito importante para um país ou sociedade. Identifica um povo. Por exemplo, o estilo kuduro, já foi muito ignorado, mas hoje identifica-nos. Estou orgulhoso. A nossa cultura é muito boa, modificou bastante”.

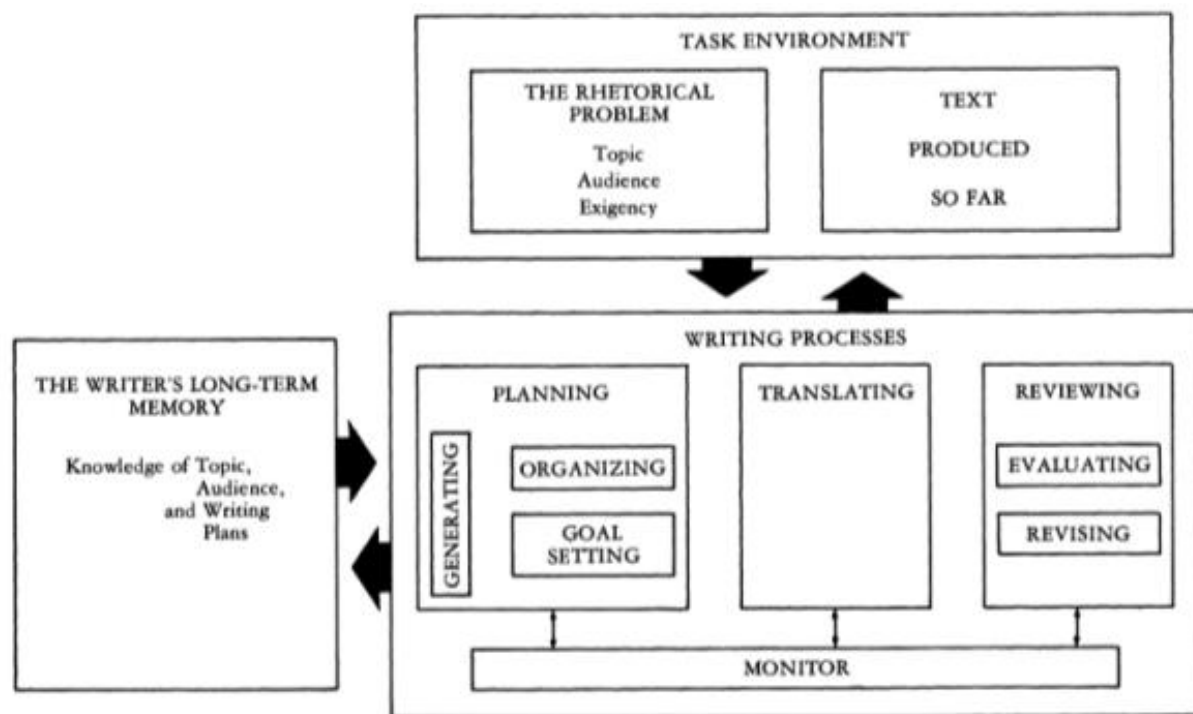
## ANEXO VI

Diferencias entre o código oral e escrito (Hermira, 1996, p. 208)

<b>Producir eficazmente un texto significa conocer:</b>	<b>CÓDIGO ORAL</b>	<b>CÓDIGO ESCRITO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gramática</li>   <li>• La coherencia</li>   <li>• La cohesión</li>   <li>• La adecuación</li>   <li>• Las convenciones formales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonética</li> <li>• Formas morfológicas poco formales</li> <li>• Estructuras sintácticas más simples</li> <li>• Léxico menor, no marcado formalmente, mayor uso de estrategias léxicas</li>   <li>• Mayor libertad de estructura</li> <li>• Más redundante</li> <li>• Continuas vueltas atrás, digresiones</li>   <li>• Conectores marcados poco formales</li> <li>• Pausas y entonaciones</li> <li>• Paralenguaje y comunicación no verbal</li>   <li>• Uso de idiolectos y dialectos</li> <li>• Mayor uso del registro informal y subjetividad</li>   <li>• Menor rigidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía</li> <li>• Formas morfológicas más formales</li> <li>• Estructuras sintácticas más complejas</li> <li>• Mayor léxico, más formal, de mayor precisión: sinonimia, polisemia</li>   <li>• Estructura más rígida</li> <li>• Menos redundante</li> <li>• Existencia de determinados esquemas según tipo de escrito y de discurso</li>   <li>• Conectores marcados más formales</li> <li>• Mayor uso de conectores</li>   <li>• Variedad estándar</li> <li>• Mayor uso del registro formal y objetividad</li>   <li>• Mayor rigidez</li> </ul>

## ANEXO VII

Estrutura do modelo de escrita proposto por Flower e Haynes (1981, p.370)



**N.B.:** Os autores chamam a atenção para as setas, indicando que há uma constante interação entre cada um destes processos: "One of the central premises of the cognitive process theory presented here is that writers are constantly, instant by instant, orchestrating a battery of cognitive processes as they integrate planning, remembering, writing, and rereading" (Flower e Haynes, 1981. p.387).

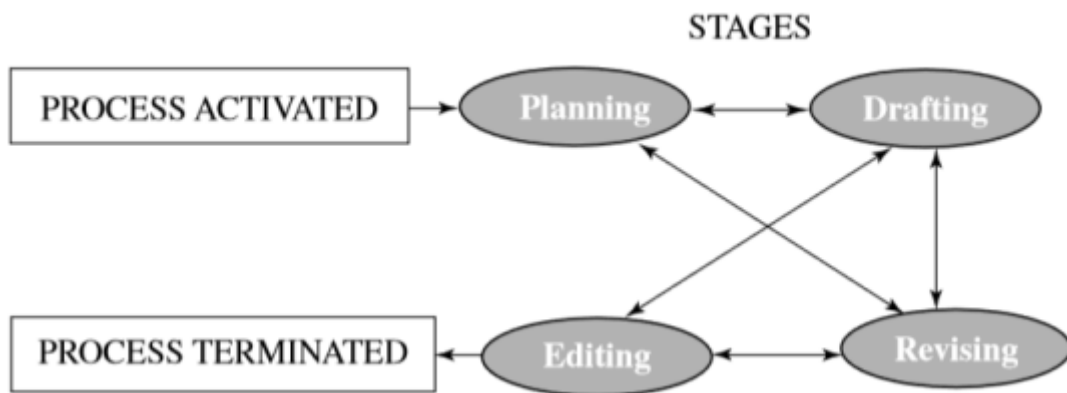
## ANEXO VIII

Modelo do processo da escrita de White e Arndt (Harmer, 2001, p.258)



## ANEXO IX

O processo de escrita de acordo com Anthony Seow (2002, p.315)



## ANEXO X

Atividades e materiais para a expressão escrita

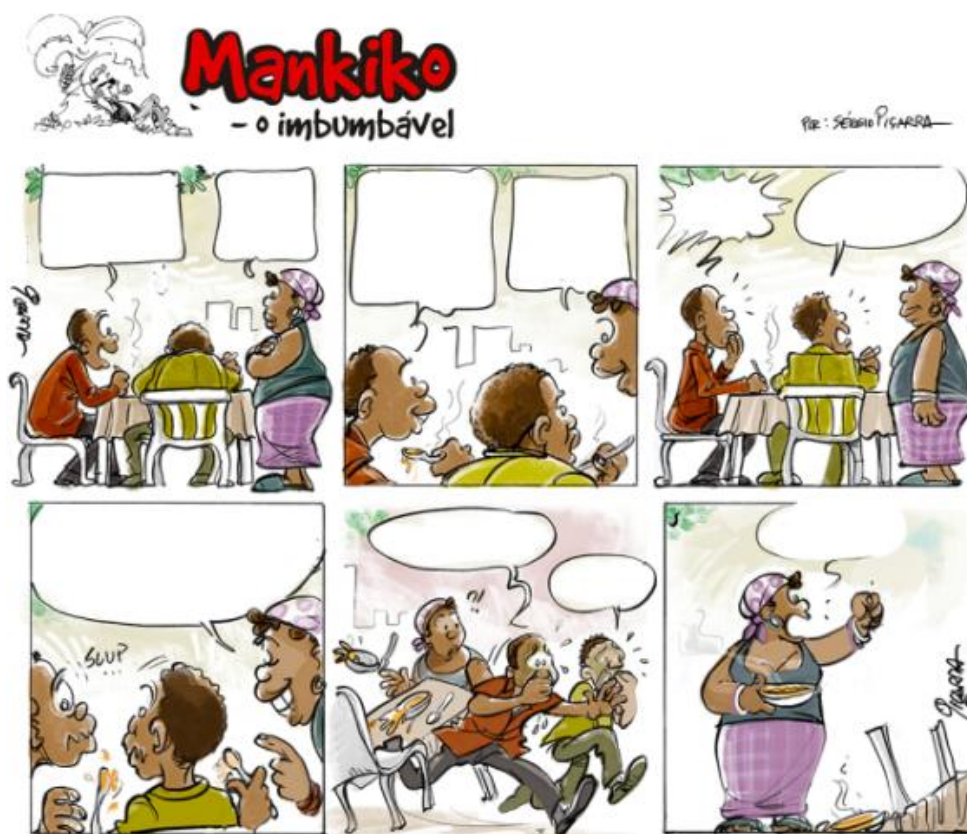
### EXEMPLO 1 - NÍVEIS INICIAIS

As bandas desenhadas permitem criar materiais muito apelativos e propiciar a motivação dos alunos. Assim, para desenvolvimento da escrita, propomos uma prancha<sup>49</sup> que pode ser utilizada, por exemplo, numa unidade didática dedicada à alimentação.

Antes do início da atividade, o professor pode pedir aos alunos para virem ao quadro registar algumas palavras ou expressões ligados a esta temática, como, por exemplo, alimentos (*ginguba, fuba, tomate, mandioca, etc.*), pratos típicos (*moamba, funge, muteta, mufete, etc.*), expressões ligadas à confeção de pratos (*cozer o feijão, assar o peixe, bater a fuba, refogar a cebola, etc.*).

A partir das imagens, pede-se aos alunos que imaginem o que está a acontecer e escrevam os diálogos nos balões vazios (imagem 1) ou, em alternativa, que completem os diálogos, onde algumas partes foram omitidas (imagem 2).

Imagem 1



<sup>49</sup> Fonte: <http://www.redeangola.info/opiniao/sopa-nacionalista/>

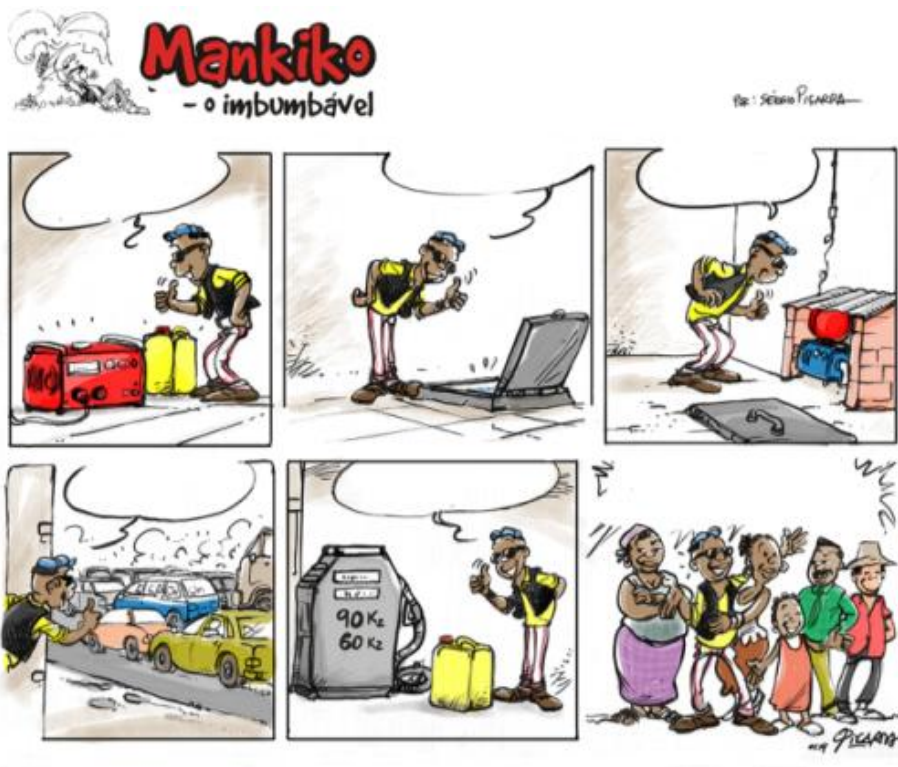
## Imagem 2



Sugerimos outras duas pranchas<sup>50</sup>, que podem ser utilizadas para promover a expressão escrita com vocabulário ligado as ações da vida quotidiana.



<sup>50</sup> Fonte: <http://www.redeangola.info/opinia/ano-fixe/> e <http://www.redeangola.info/opinia/a-ccrise-do-arreiu/>



Estas atividades podem ser realizadas em pares e, depois de preenchidas as falas, serem apresentadas à turma para votação do diálogo mais original e divertido.

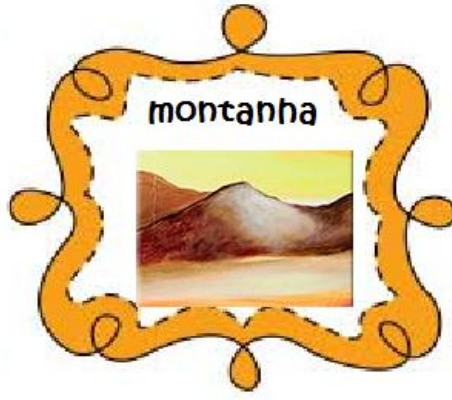
## EXEMPLO 2 - NÍVEIS INTERMÉDIOS

A escola poderá organizar um concurso de escrita criativa, que servirá de mote para o desenvolvimento desta atividade em sala de aula. Ocasionalmente, na Internet também é possível encontrar concursos de escrita criativa, o que poderá ser, também, uma forte motivação para os alunos.

Dentro do género narrativo, uma das formas de estimular a imaginação dos alunos e orientar o processo de escrita pode ser o recurso a cartões com múltiplas possibilidades para o desenvolvimento do enredo. A realização da tarefa em pares ou pequenos grupos também poderá ser muito útil aos alunos, já que lhes permite partilhar ideias e enriquecer a narrativa com diferentes visões.

O professor disponibilizará aos alunos um conjunto de cartões com várias possibilidades para as questões *Quando? Onde? Quem? O quê?*





Os alunos deverão escolher aleatoriamente pelo menos um cartão de cada categoria e a partir deles inventar uma história.

O professor pode disponibilizar uma ficha para os alunos registarem a sua história, contemplando um espaço para que os colegas façam sugestões de aperfeiçoamento<sup>51</sup>:

<b><i>A minha história</i></b>	<b><i>Sugestões</i></b>
	<i>Dúvidas sobre as ideias do texto</i>
	<i>Propostas de reformulação</i>

O professor pode, ainda, disponibilizar uma grelha de apoio para que os alunos desenvolvam a escrita de forma mais autónoma<sup>52</sup>:

<b><i>Para escrever melhor...</i></b>	
Planeei primeiro o meu texto?	
Fiz um primeiro rascunho, com as ideias principais?	
Respeitei o tema?	
Tenho ideias repetidas?	
Há frases ou ideias pouco claras?	
Usei sinónimos e pronomes para evitar palavras repetidas?	

<sup>51</sup> Baseado em Niza, Segura e Mota (2011)

<sup>52</sup> Baseado em Niza, Segura e Mota (2011)

Pedi a um colega ou ao professor para me ajudarem a verificar o texto?	
Reescrevi o texto seguindo as sugestões que me deram?	
Falta-me alguma informação?	
Tenho introdução, desenvolvimento e conclusão?	
A minha história tem uma sequência lógica?	
Verifiquei se não tinha erros?	

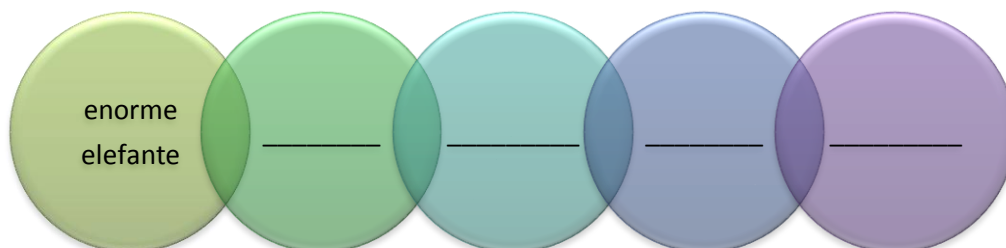
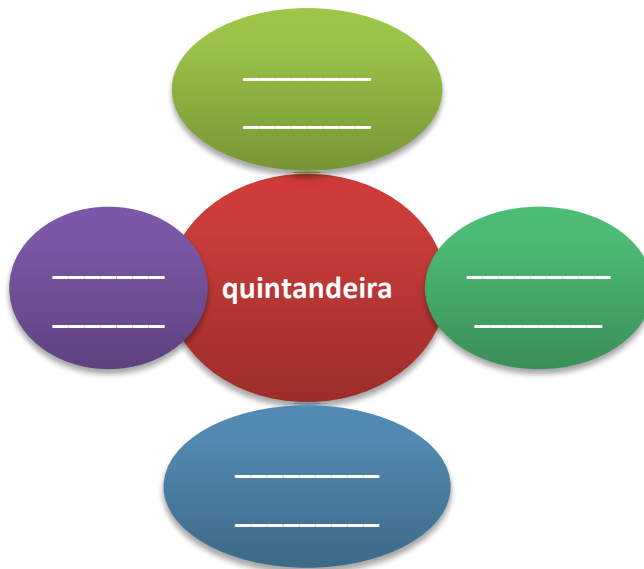
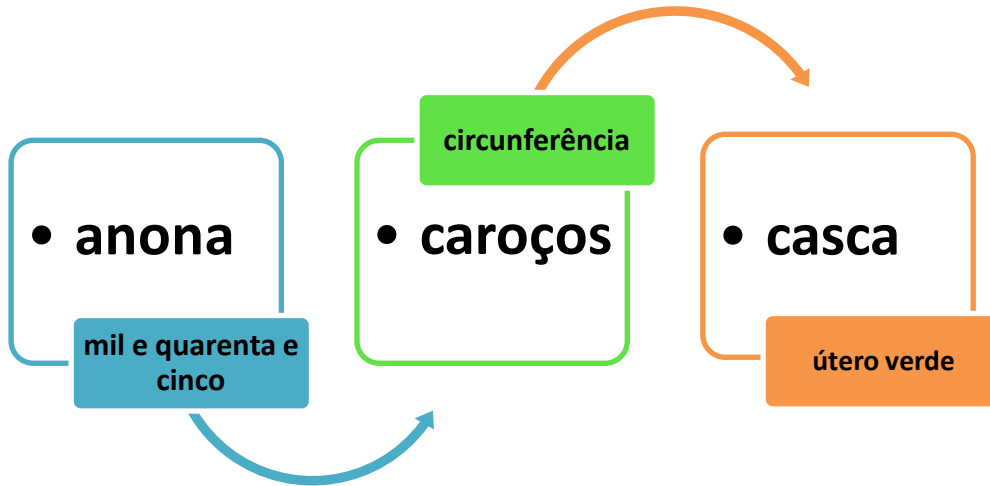
### EXEMPLO 3 - NÍVEIS AVANÇADOS

Com base em três poemas de autores angolanos, os alunos deverão escolher uma palavra (um objeto, um fruto, um animal, uma pessoa, uma profissão, um sentimento, etc.) e tentar elaborar um poema, através de um exercício de construção de relações lexicais.

Pretende-se que, primeiro, identifiquem a associação de ideias presente nos três poemas apresentados, procurando identificar a palavra-chave que serve de base ao poema.

<b><i>A anona</i></b>	_____	_____
<i>Tem mil e quarenta e cinco Caroços Cada um com uma circunferência À volta  Agrupam-se todos (arrumadinha) No pequeno útero verde Da casca</i>	<i>A quitanda. Muito sol e a quitandeira à sombra da mulemba. - Laranja, minha senhora, laranjinha boa!  A luz brinca na cidade o seu quente jogo de claros e escuros e a vida brinca em corações aflitos o jogo da cabra-cega. A quitandeira que vende fruta vende-se. (...)</i>	<i>O enorme elefante É o animal mais infeliz Da floresta  Todos Até a pulga minúscula E Asquerosa Lhe trepam no lombo  Homem que engole tudo É como o pobre elefante: De nada lhe vale Ser trombudo</i>
<i>Ana Paula Tavares In Ritos de Passagem, 1985</i>	<i>António Agostinho Neto In Sagrada esperança, 1974</i>	<i>João de Melo In Fabulema, 1986</i>

De seguida, a partir do exemplo do primeiro poema, podem procurar construir um esquema com o léxico associado a cada palavra-chave dos outros dois poemas.



Posteriormente, partindo de um exemplo dado pelo professor ou elaborado em grande grupo, os alunos construirão a sua própria área lexical em torno da palavra que escolherem:

Exemplo:



Finalmente, a partir das ideias reunidas, os alunos deverão tentar escrever um poema, usando todas as palavras e expressões.

Por último, relativamente ao desenvolvimento da expressão escrita, gostaríamos de sugerir que o professor ou a escola procurassem estabelecer uma parceria com outras escolas, de forma a promover uma atividade de troca de correspondência.

Não só os alunos poderão beneficiar do contacto intercultural como ainda ganharão uma maior motivação para desenvolver a expressão escrita.