



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
Faculdade de Educação e Comunicação

**A PROBLEMÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS DAS
ZONAS FRONTEIRIÇAS DE ANGOLA**

Por

Eduardo David Tulo Ndombele

Nampula, Setembro de 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

**A PROBLEMÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS DAS
ZONAS FRONTEIRIÇAS DE ANGOLA**

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção do grau de
Doutor em Inovação Educativa

Por

Eduardo David Tulo Ndombele

Sob Orientação da Prof^ª. Doutora Evangelina Bonifácio

Faculdade de Educação e Comunicação

Setembro de 2022

Índice Geral

DECLARAÇÃO CIENTÍFICA	I
DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	IV
EPIGRAFE	VI
RESUMO	VII
ABSTRAT	VIII
INTRODUÇÃO	1
Artigo 4º	3
Problemática de Estudo.....	7
Objectivo geral.....	8
Objectivos específicos	8
Perguntas de pesquisa	8
Motivação e relevância de estudo	8
Limitações do estudo	9
Estrutura organizacional da tese	9
CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE INVESTIGAÇÃO ..	12
1.1- Caracterização geográfica de Angola.....	12
1.2- Caracterização sócio económica de Angola	16
1.3- Caracterização etnolinguística de Angola	18
1.4- A geografia das línguas Bantu.....	20
1.5- Caracterização do sistema de educação em Angola	23
1.5.1. Políticas educativas de Angola após a independência Nacional	23
1.5.1.1 Subsistema de ensino geral	30
1.5.1.2 Subsistema de ensino Técnico-Profissional	30
1.5.1.3 Subsistema de Ensino Superior	30

1.6-Objectivos da reforma educativa	32
1.6.1 Resultados esperados com a reforma educativa	32
1.1-Programa de língua portuguesa para o ensino primário	34
CAPÍTULO 2- CONCEITOS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS E ENSINO DE PORTUGUÊS EM MAQUELA DO ZOMBO	40
2.1-Conceito de língua.....	40
2.2-Conceito de língua materna	42
2.3-Língua oficial.....	46
2.4-Língua nacional de origem africana	49
2.4,1 As implicações do ensino/aprendizagem do português em contexto fronteiriço de Angola.....	53
2.4.2 Contextualização do ensino de português em Maquela do Zombo	60
2.4.2.1 O bilinguismo	65
2.4.2.2 Diglossia	66
CAPÍTULO 3- PERSPECTIVAS DE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS	69
3.1-Método tradicional (gramática tradução).....	69
3.2-Metodologia directa.....	70
3.3-Metodologia audiovisual	70
3.4-Teorias de Krashen para aprendizagem de segunda língua	71
3.5-Abordagem comunicativa.....	72
3.5.1 A abordagem orientada para a acção	73
3.5.2 O ensino de línguas baseado em tarefas	74
3.6-Descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas	76
3.7-Método de actos de fala.....	78
3.7.1 Método a partir do diálogo.....	79
3.7.2 Métodos de ensino de leitura.....	79
3.7.2.1 O método silábico.....	80
3.7.2.1.1 Modelo ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up)	82

3.7.2.1.2	Modelos descendentes ou de cima para baixo	82
3.7.2	Modelos interactivos	82
3.7.4	Métodos fónicos ou sintéticos	83
3.8	As competências comunicativas	84
CAPÍTULO 4- DESENHO METODOLÓGICO.....		91
4.1	Enfoque e níveis de investigação.....	91
4.1.1	Questionário.....	91
4.1.2	Entrevista.....	92
4.1.3	Análise bibliográfica	93
4.2	Área de estudo	94
4.3	População e amostra	95
4.4	Análise e interpretação dos resultados.....	96
4.5	Considerações éticas	96
CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....		98
5.1	Participantes de pesquisa.....	98
5.2	Resultados do questionário de professores.....	100
5.3	Apresentação dos resultados da entrevista	116
5.3.1	Perfil sociolinguístico dos alunos inquiridos	116
5.3.1.1	A compreensão oral/expressão oral.....	118
5.3.1.2	Compreensão/expressão escrita.....	119
5.3.1.3	O desenvolvimento lexical.....	120
CAPÍTULO 6 - SÍNTESE DOS RESULTADOS.....		125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		138
SUGESTÕES		145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		147
ANEXOS.....		163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figure 1: Mancho de Palanca Negra	13
Figure 2: Mapa administrativa de Angola	16
Figure 3: Repartição das línguas bantu que abrangem a parte central e sul do continente africano	22
Figure 4: Plano de estudo proposto em 1977 no quadro da 1ª reforma educativa	26
Figure 5: Mapa do Norte de Angola	94
Figure 6: Alunos da escola primária de Maseke na sala de aula	99
Figure 7: Cenário de infra-estruturas da escola primária de Kimbata.....	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1: Identificação do local de serviço dos professores	101
Grafico 2: Tempo de serviço.....	102
Grafico 3: Faixa etária dos professores	103
Grafico 4: Nivel de escolaridade	104
Grafico 5: Língua materna dos alunos	105
Grafico 6: Compreensão global de língua portuguesa.....	106
Grafico 7: Diferentes dificuldades na compreensão do português.....	108
Grafico 8: A oralidade da língua portuguesa.....	109
Grafico 9: A expressão escrita.....	110
Grafico 10: Gestão de bilinguismo na sala	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Relação das Províncias, Extensão e suas capitais	14
Tabela 2: Avanços e recuos dos preços dos bens alimentares	18
Tabela 3: Repartição das línguas bantu em 16 zonas tipológicas.	21
Tabela 4: Disciplinas dos diferentes programas	27
Tabela 5: Plano de estudos do ensino primário no quadro da reforma em curso	35
Tabela 6: Comparação dos Planos de Estudo do Antigo e do Novo	36
Tabela 7: Glossónimos possíveis em kikongo (Etnónimos glossónimos)	59
Tabela 8; Níveis de proficiência do quadro europeu	77
Tabela 9: população amostral professores e alunos	96
Tabela 10: Participantes na pesquisa.....	99
Tabela 11; Alfabeto e pronúncia das letras da língua Kikongo	115
Tabela 12: Consoantes compostas.....	115

ÍNDICE DE SIGLAS

ANGOP: Agência angola press.

AMSE: Antigo modelo de sistema de educação

ELBT: Ensino baseado em tarefas

INIDE: Instituto nacional de investigação e desenvolvimento da educação

INE: Instituto nacional de estatística

INM: Língua não materna

LE: Língua estrangeira lm Língua materna

L1: Língua primeira

LO: Língua oficial

LP: Língua portuguesa

IBSEA: Lei de base do sistema educativo de angola

M.P.L.A: Movimento popular de libertação de angola.

PLNM: Português língua não materna

PDN: Plano de desenvolvimento nacional

PALOP: Países africano de língua oficial portuguesa

PIB: Produto interno bruto

QUECR: Quadro europeu de referências comum de línguas

RCAAP: Repositório científico de acesso aberto de portugal

SCIELO: Scientific electronic library onçline eaching.

DECLARAÇÃO CIENTÍFICA

Declaro por minha honra que elaborei o meu trabalho fazendo uso dos meus conhecimentos, da bibliografia que esteve ao meu alcance e das orientações da minha supervisora. Quaisquer visões expressas são as do autor e não representam de modo nenhum a visão da instituição onde a tese é apresentada. Este trabalho nunca foi apresentado para avaliação em outras instituições de ensino superior angolanas ou moçambicanas.

O doutorando

Eduardo David T. Ndombele

Declaro que este trabalho está em condições para ser apresentado à prova pública perante o júri a indicar pelo conselho científico da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

A Supervisora

Evangelina Bonifacio, Ph.D
(Docente da Escola Superior de Educação de Bragança-Portugal)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos biológicos e tantos os espirituais.

Herança do senhor são os filhos e o seu galardão, como flechas nas mãos do guerreiro, assim são os filhos da mocidade. Feliz o homem que enche deles a sua aljava (...). Salmos 127: 3-4

AGRADECIMENTOS

Os que confiam no Senhor são como o monte de Sião, que não se abala, mas continua firme para sempre. Salmos 125:1

Eis-me aqui no final dessa trajetória que me levou a Moçambique precisamente na Província de Nampula, na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica. Ebenézer!

À minha supervisora, Professora Doutora Evangelina Bonifácio, por quem desenvolvi durante este tempo uma profunda admiração intelectual e as suas sugestões e interrogações levaram-me a apreender mais, pelo que agradeço pela amizade, incentivo e por ter aceite partilhar comigo o seu saber, sorriso, palavras de incentivo e por ter me ensinado o rigor científico. Nunca me esquecerei das nossas conversas travadas via vídeo-conferência por força da pandemia da COVID-19.

Aos professores da Faculdade de Educação e Comunicação nomeadamente os Professores Doutores Adérito Barbosa, Narane Talaquichande, Mahomed Ibraimo Nazir, José Lagarto, Hermenegilda Correia, Sílvia Nascimento, Alice Namphose, a minha gratidão pela partilha de conhecimentos.

A minha esposa Lindeza Chaves, pela compreensão, companheirismo e apoio constante nessa caminhada.

Ao Engenheiro José Carvalho da Rocha, Governador da Província do Uíge, agradeço pelo incentivo a minha formação doutoral.

O meu profundo reconhecimento as mães angolanas radicadas em Moçambique, Felícia Ester, e Maria Fátima Landu Liberal, que serviram de suporte de estadia em Maputo e Nampula.

A Dra. Célia Armando Chongo, do Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências por todo apoio e palavras de conforto durante o período de solicitação de nossa equivalência em Moçambique.

Aos meus irmãos por todo o apoio prestado, sobretudo, no aeroporto de Luanda e na compra de bilhetes de passagens de Luanda para Maputo e Maputo para Nampula.

Aos meus amigos Professores Doutores António Alexandre Timbane, docente da UNILAB/Brasil, Jefferson Evaristo de Nascimento Silva, docente da Universidade de Estado de Rio de Janeiro, Domingos Kimpolo Nzau, professor catedrático do ISCED-Cabinda, Prof.Doutor Mona Mapnzu, Presidente do ISCED-Uíge e Filipe Luzonzo, Docente da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, um agradecimento pelo incentivo manifestado.

Aos alunos e professores das escolas primárias de Kimbata, no município de Maquela do Zombo, por terem participado e contribuído para este trabalho de pesquisa.

Aos meus colegas da 4ª edição do curso de Doutoramento em Nampula, nomeadamente: Avelino Mário Ângelo dos Santos Zonke, Cláudia José Viera Nanhecuca, José da Cruz Muluta, José Luís Dias, Nharongue David Araújo, Domingos Azarias Mindú e Luísa Marufo a vossa amizade é um tesouro.

A todos os anónimos permitam-me expressar aqui a minha eterna gratidão.

Khanimabo.

EPIGRAFE

Havemos de voltar

Às casas, às nossas lavras às praias, aos nossos campos
havemos de voltar. Às nossas terras vermelhas do café brancas de algodão verdes
dos milharais havemos de voltar.

Às nossas minas de diamantes ouro, cobre, de petróleo havemos de voltar.
Aos nossos rios, nossos lagos às montanhas, às florestas havemos de voltar.

À frescura da mulemba às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras havemos de voltar.

À marimba e ao quissange ao nosso carnaval havemos de voltar.

À bela pátria angolana nossa terra, nossa mãe havemos de voltar.

Havemos de voltar À Angola libertada
Angola independente. (Agostinho Neto, 1922-1979)

RESUMO

A presente tese de doutoramento em Inovação Educativa na área de Formação de Professores pretende abordar a problemática de ensino de português, nas zonas fronteiriças de Angola, com destaque no Município de Maquela do Zombo, onde o português concorre no mesmo espaço com algumas línguas africanas faladas pelos alunos destas geografias. Essa convivência, por exemplo, com a língua kikongo no caso específico da província do Uíge, Zaire e de Cabinda, com suas variantes: kiyombe, kiwoyo, tchivili etc, tem revelado um papel plurifuncional sendo uma imposição linguística, considerando que o português assumiu o papel de única língua oficial, de escolarização, de unidade nacional e de acesso ao conhecimento (de 1975 até a actualidade). Os alunos das zonas fronteiriças de Maquela do Zombo apresentam características sociolinguísticas peculiares e, geralmente, só falam português quando se encontram em contexto escolar em virtude dos mesmos usarem o kikongo na família e em outras conversas informais durante o dia o que origina dificuldades no processo de aprendizagem e na compreensão de outras disciplinas ministradas em língua portuguesa. Assim, a opção metodológica para este estudo partiu de uma recolha de dados realizada no município de Maquela do zombo nas localidades de kimbata e Maseke zonas fronteiriças situadas no norte da província do Uíge, (Angola). As unidades de análise correspondem a uma amostra de dois grupos sociais distintos: Alunos das três escolas que se encontram na faixa fronteiriças que foram entrevistados no mês de Novembro de 2021 e os professores dos respectivos estabelecimentos escolares foram inquiridos por questionário. Foi usada para efeito uma metodologia rigorosa possível e adaptada ao tratamento estatístico de dados o trabalho circunscreveu-se numa abordagem quantitativa, embora intercalada com elementos de cariz qualitativo. O estudo revelou que a falta de domínio em língua portuguesa constitui um dos principais obstáculos no processo de ensino/ aprendizagem e como resultado os alunos têm dificuldades na compreensão oral/escrita. A implementação de um ensino bilingue nas zonas fronteiriças a título de proposta poderá responder a vários problemas que actualmente se vive no processo de ensino/aprendizagem nessas áreas ajudando na melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Ensino, Português, Zonas Fronteiriças, Angola.

ABSTRAT

The present doctoral thesis in Educational Innovation in the area of Teacher Training aims to address the problem of teaching Portuguese, in the border areas of Angola, especially in the Municipality of Maquela do Zombo, where Portuguese competes in the same space with some African languages spoken by students from these geographies. This coexistence, for example, with the Kikongo language in the specific case of the province of Uíge, Zaire and Cabinda, with its variants: Kiyombe, kiwoyo, tchivili, etc. role of the only official language, of schooling, of national unity and of access to knowledge (from 1975 to the present). Students from the border areas of Maquela do Zombo have peculiar sociolinguistic characteristics and generally only speak Portuguese when they are in a school context because they use Kikongo in the family and in other informal conversations during the day, which causes difficulties in the learning process. learning and understanding of other subjects taught in Portuguese. Thus, the methodological option for this study came from a data collection carried out in the municipality of Maquela do zombo in the localities of kimbata and Maseke border areas located in the north of the province of Uíge, (Angola). The units of analysis correspond to a sample of two distinct social groups: Students from the three schools located on the border strip who were interviewed in November 2021 and the teachers of the respective schools were surveyed by questionnaire. A rigorous methodology was used for this purpose and adapted to the statistical treatment of data. The work was limited to a quantitative approach, although interspersed with elements of a qualitative nature. The study revealed that the lack of proficiency in Portuguese is one of the main obstacles in the teaching/learning process and, as a result, students have difficulties in oral/written comprehension. The implementation of bilingual education in border areas as a proposal could answer to several problems that are currently experienced in the teaching/learning process in these areas, helping to improve the quality of education.

Keywords: *Education, Portuguese, Border Areas, Angola.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito de um curso de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula, na área de Formação de Professores. O tema em estudo mereceu a nossa atenção, por duas razões fundamentais, sendo que a primeira se prende com questões de ordem profissional e a segunda encontra-se ligada à problematização das políticas linguísticas educativas em Angola.

A escolha da problemática deste estudo emergiu do meu percurso profissional, no Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, no Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas, enquanto professor de línguas no seminário especial de língua portuguesa, cujo foco é preparar metodologicamente os estudantes finalistas para a construção da monografia, ou seja, para a realização do trabalho de final de curso. Além do mais, nestes últimos anos assumi o cargo de Chefe de Departamento supracitado e, esse facto, permitiu-me aprofundar estas questões relativas ao ensino das línguas, sendo que algumas resultaram de muitas reflexões, no contexto de sala de aula, com os estudantes, o que facilitou a compreensão do perfil sociolinguístico dos alunos que se encontram nas zonas fronteiriças de Angola.

Face ao que foi dito, recorda-se que na perspectiva de Sampieri et al (2003) existe uma grande variedade de fontes que podem produzir ideias de pesquisa entre as quais se encontram as experiências individuais, os materiais escritos (livros, revistas, jornais, periódicos e teses) os recursos audiovisuais (a internet na sua ampla gama de possibilidade como páginas da Web, fóruns de discussão, entre outros).

Neste contexto, esta pesquisa teve em atenção a situação sociolinguística de Angola, marcada por um bilinguismo com pendor para a diglossia no sistema de educação, o que condiciona o nível de aproveitamento dos alunos que têm o português como língua não materna, ou seja, como segunda língua. Assim, a presente investigação pretende contribuir para o conhecimento da realidade sociolinguística vivida pelos alunos que habitam nas zonas fronteiriças de Maquela do Zombo, localizada na província do Uíge em Angola, sendo que estes iniciam a aprendizagem da língua portuguesa ao entrar na escola e, por isso, sentem dificuldades acrescidas no processo de ensino.

Importa, ainda, ter presente que Angola é tal como a maioria dos países africanos, um país multilingue e multicultural onde coexistem muitas línguas de origem africana, entre as quais se destacam as línguas de famílias bantu e khoisan. Todavia, o português não

sendo a língua materna de muitos angolanos, ganhou a função de língua oficial (Constituição da República, 2010, Art.19º), utilizada no ensino e na comunicação, nos diferentes contextos sociais e educativos, ou seja, nas diferentes situações da vida quotidiana dos angolanos.

Neste contexto, este trabalho visa compreender as dificuldades dos alunos que frequentam as escolas angolanas, face à obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa e os conteúdos curriculares, em simultâneo. Por outro lado, pretende-se dar voz aos diferentes actores escolares para compreender as dificuldades que obstaculizam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A língua portuguesa enquanto opção oficial, provoca sentimentos de pertença e, em algumas situações, provoca resistência ou depreciação em contexto escolar. Há autores que defendem o bilinguismo pois poderia facilitar a comunicação e seria um estímulo para os alunos. Sublinha-se que as afirmações dos professores inquiridos indicaram, também, algumas vantagens, que uma medida desta natureza poderia representar, visando captar a realidade linguística dos alunos das zonas fronteiriças.

Nesse sentido, serão revisitadas as indicações da UNESCO, sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), que advogam a diversidade linguística e a necessidade da criança aprender na sua língua materna, sustentando a importância de uma educação bilíngue.

Aprender uma nova língua-cultura não se restringe a aprender simplesmente um código, já que ela está constituída por muito mais do que aspectos estruturais. Referir-se a uma língua é reconhecer nela os povos que dela fazem uso. Por isso, falar em língua significa falar, também, em cultura (s), pois são dois conceitos que têm uma relação intrínseca. A língua é um elemento vivo e em constante mudança, pelo que, inevitavelmente, sofre influências pela cultura na qual está inserida. É daí que aprender e/ou ensinar uma língua segunda de maneira intercultural abre uma porta para que os alunos e professores avaliem as suas próprias culturas e aprendam a respeitar as diferenças, valorizando aquilo que cada uma delas tem de característico (Ruiz, 2017).

De acordo com Abreu (2016) o marco histórico da noção moderna de direitos linguísticos remonta ao aparecimento dos instrumentos de direito internacional de direitos humanos que se potencializou após a Segunda Guerra Mundial, a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. A esse propósito lembrou que: A Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua

resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, traz consigo o mérito de ser um documento que verticaliza as discussões acerca dos direitos das minorias, estimulando os Estados a reconhecer e proteger suas minorias de qualquer espécie.

Artigo 4º

Os Estados adotarão as medidas necessárias a fim de garantir que as pessoas pertencentes a minorias possam exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação alguma e em plena igualdade perante a Lei.

Os Estados adotarão medidas para criar condições favoráveis a fim de que as pessoas pertencentes a minorias possam expressar suas características e desenvolver a sua cultura, idioma, religião, tradições e costumes, salvo em casos em que determinadas práticas violem a legislação nacional e sejam contrárias às normas internacionais.

Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.

Os Estados deverão adotar, quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto.

Para Calvet (2007, cit. por Abreu, 2016), o campo das políticas linguísticas interessa-se em estudar, entre outras questões, os seguintes aspectos das relações entre os Estados e suas línguas: a) Dados quantitativos sobre as línguas: quantas são e quantos são os seus falantes; b) Dados jurídicos sobre as línguas: o status das línguas que coexistem no mesmo território, se são reconhecidas ou não pela Constituição, se possuem autorização do Estado para serem utilizadas na Educação, na média, na gestão administrativa do próprio Estado. Nesse contexto, pensar em direitos linguísticos na pluralidade linguística africana e, em particular, no caso angolano consistiria na inclusão da implementação das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem, dando esse direito aos alunos que não tem português como língua materna.

Nesta linha de pensamento, sustenta-se que o respeito pela diversidade cultural isenta de preocupações hegemónicas é a corrente doutrinária onde se situa o pluralismo cultural, que defende um modelo de relacionamento social no qual, cada grupo étnico preserve as respectivas origens, partilhando, no entanto, em simultâneo, um conjunto de características culturais, linguísticas e institucionais com os restantes grupos.

Nesse olhar os países africanos de expressão portuguesa e em particular Angola, no seu sistema de educação, deveria reflectir seriamente sobre, a Declaração de Educação para todos de Jomtien (1990), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de Barcelona (1996) o espírito e a letra que norteou o fórum sobre educação para todos de Dakar (2000), considerados instrumentos importantes para um ensino que se alicerce na interculturalidade e multiculturalismo.

Ensinar e aprender língua portuguesa no município angolano de Maquela do Zombo, nos dias de hoje, representa um desafio enorme para o professor e para o aluno. Num contexto marcado por diversidade linguística facto que faz com que o português sendo língua de escolaridade não tenha o impacto cognitivo desejado em decorrência do contacto com outras línguas e culturas.

No ponto de vista de Jorge (2018) glotofagiar as línguas locais é matar a cultura do povo. O autor esclarece ainda que antes da independência os interesses coloniais foram egoístas e selvagens, pois teria sido possível considerar a hipótese de coabitação linguístico-cultural. O que interessava era fragilizar, saquear, destruir e estender o imperialismo português.

O contacto das línguas nacionais e a língua portuguesa não é de hoje, data do século XV. E quando há intercâmbio entre as línguas é compreensível que surja uma nova língua com amálgama de característica das línguas em contacto. Porém, sabemos que tal não sucedeu em Angola, pelas situações coloniais já expostas à semelhança de muitos outros países, não precisamos desprezar ou desaprender a língua portuguesa para valorizarmos as línguas nacionais. Assim, não se pode fugir da história, o que importa é valorizar as nossas línguas e elevá-las ao mesmo nível da língua portuguesa, com políticas linguísticas que coabitem pacificamente, de tal forma que todos se sintam inclusos neste vasto e diverso ambiente linguístico e cultural de Angola.

Ora, pelo explicitado, compreende-se que, no território angolano, coexistem uma variedade de línguas a que acresce ainda os povos de origem não bantu, designadamente: Khoisans, Kamusekele, Kazama, Kede, Kuissi, Kwepe. De acordo com Quintas (2016), em consideração com os dados do Instituto Nacional de Estatística (2015), a percentagem da população que tem o português como língua materna é estimada em 39%, enquanto 26% tem a língua Umbundu, 14 % expressa-se em Kikongo, 8% em Kimbundu, 7 % em Tchokwe e 6 % em outras línguas. Portanto, o idioma mais falado como língua materna em Angola, a seguir ao Português, é o Umbundu.

Quintas et al. (2017) ao analisarem a situação sociolinguística de Angola afirmam que a interlocução do português com as línguas nativas angolanas iniciou-se com as viagens dos navegantes. Terá chegado a Angola em 1492 com as caravelas expedicionárias de Diogo Cão, tendo passado por diferentes fases (ou valor funcional): língua de amizade, língua de exploração, língua de dominação, língua de escravização, língua de colonização e língua de experiência comum entre todos os angolanos. A língua portuguesa (LP) começa a ser falada fora da Europa, em Ceuta, em 22 de Agosto de 1415 e depois passa para o centro e sul de África, América do Sul, Ásia e Oceânia (Verdelho, 2008). Com a colonização, as línguas nacionais foram menosprezadas em favor da língua portuguesa que se tornou na única língua de trabalho na administração e no sistema educativo.

A situação actual de língua portuguesa em Angola, é reconhecida e analisada sob dois prismas: adopção-obediência-submissão à herança político- linguística (por meio de instituições administrativas), por um lado, e, por outro, com alguma apreensão/distanciamento por falantes conservadores do património ancestral bantu (Eduardo, 2019).

Assim, o período pós-independência constituindo-se numa linha divisória das duas dimensões históricas, pois a sua rigorosa imposição como língua de assimilação vinculou-se ao convívio desses povos e hoje a sua hegemonia contínua evidente transcorridos 46 anos de independência nacional.

Nessa base de análise o autor Eduardo (2019) na sua investigação sobre a aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana, ressaltou nos que as línguas nacionais ainda resistem à glotofagia imposta pela língua portuguesa desde a época da ‘brutal’ coerção até à expansão e à massificação, sobretudo, após o alcance da paz. Com isto, e por herança política, é hoje o maior veículo ao gozar do estatuto de língua oficial, o que relega as línguas nacionais à quase inexistência, amparadas pela religião, ambiente familiar e pela secundarização ou terciarização dos meios de comunicação social. Deste modo, uma real valorização das línguas nacionais é um assunto que toca a toda a comunidade ligada aos valores angolanos, pois é por este meio que as entidades políticas podem ser reconhecidas.

Já a ausência de um esforço adicional, neste sentido, levará ao sentimento de inutilidade das línguas nacionais, sobretudo por parte da nova geração, constituindo-se em alguma fragilidade, quer sociocultural, quer científica, uma vez tratar-se de uma base identitária, o que implica apoios aos projectos de formação de professores de línguas nacionais, desde a sua fase de experimentação até à de consolidação, dado o seu carácter articulatório

ensino-investigação científica. Face a estas circunstâncias, importa reflectir como respeitar a individualidade dos diferentes alunos que chegam à escola e quais as suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que a educação é um direito fundamental de cidadania. Ora, as escolas devem ser lugares de hospitalidade onde todos se sintam incluídos apesar da localização geográfica em que habitam.

Importa acrescentar que Angola é um país localizado no extremo ocidental de África Austral, a Sul do Equador. Tem uma superfície estimada em 1.246.700 km quadrados.

A população angolana era estimada em mais de 25 milhões de acordo com os dados do censo de 2014. Relativamente à sua composição administrativa, o país é formado por 18 Províncias e nove grupos etnolinguísticos de origem bantu e os khoisan considerados como os primeiros habitantes que ocuparam o actual espaço territorial de Angola.

Com o advento de independência nacional alcançada aos 11 de Novembro de 1975 e a conquista definitiva de paz em Angola, por via de diálogo por meio de memorando de *Lucusi* na Província de Moxico, em 2002, verificou-se um aumento significativo da rede escolar nas zonas outrora abandonadas pelas populações.

A aprendizagem passou a ser acelerada, pois o país estava profundamente comprometido na recuperação do atraso provocado pela guerra fratricida e, sobretudo, reduzir o impacto de iliteracia na população. A paz conquistada em 2002 permitiu o regresso de milhares de angolanos refugiados que se encontravam nos países vizinhos nomeadamente na República da Namíbia, República da Zâmbia, na República do Congo Brazaville e na República Democrática do Congo (Ex-Zaire).

Problemática de Estudo

Tal como já foi sublinhado, Angola é um país onde coexistem muitas línguas de origem africana entre as quais se destacam as línguas do grupo *bantu* e as línguas do grupo *khoisan* que, no contexto angolano, são designadas de línguas nacionais. De acordo com o censo populacional realizado em Angola, em 2014 os resultados demonstraram que 49% da população rural não fala habitualmente o português.

A constatação deste facto emergiu, porque se constatou por meio do Instituto Nacional de Estatística (2014) que 51% desta população tem dificuldades na expressão e compreensão com a língua portuguesa (LP). Reconhecendo as dificuldades que os alunos enfrentam na aprendizagem e alinhando com o pensamento de Míngas (2000) quando sustenta que:

A melhor educação a fornecer a uma criança é feita na língua que ela melhor compreende, ou seja, a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas. A prática de um ensino que assente na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escola poderá não só provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas (p. 47).

O não domínio da expressão oral constitui grande dificuldade para os alunos que habitam nas zonas fronteiriças de Angola, representando assim um condicionalismo para a sua aprendizagem. Neste contexto o domínio de língua portuguesa para esses alunos representaria um factor de aceitação, de integração em contexto escolar e social. Face à situação actual de ensino de Português enquanto Língua Não Materna nestas zonas colocou-se a seguinte questão:

Quais as dificuldades que apresentam os alunos na compreensão e comunicação, em contexto escolar, quando utilizam a língua portuguesa?

Objectivo geral

Compreender as dificuldades sentidas pelos alunos do ensino primário na compreensão e comunicação face à obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa.

Objectivos específicos

Aferir as principais dificuldades que os alunos angolanos, do ensino primário, apresentam no desenvolvimento da compreensão oral, da escrita, da gramática e do léxico.

Dar voz aos alunos e professores para compreender as dificuldades que obstaculizam a compreensão de conteúdos quando utilizam a língua portuguesa.

Perguntas de pesquisa

Quais são as dificuldades sentidas pelos alunos que vivem nas zonas fronteiriças de Angola na compreensão e comunicação em língua portuguesa?

Como é caracterizado o léxico e a leitura nos alunos das zonas fronteiriças de Angola?

Motivação e relevância de estudo

A motivação para este estudo surgiu, primeiro, da vontade de contribuir para compreender as metodologias de ensino, que resultam do facto de ser docente afecto ao ensino da LP, no Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge e responsável pelo Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas. Em face deste contexto profissional, houve a preocupação de querer compreender qual o grau de dificuldades que os alunos das zonas fronteiriças, do norte de Angola, enfrentam no contexto escolar.

Neste âmbito, este trabalho, centrar-se-á no ensino primário, em virtude de se considerar que este ciclo de ensino é o alicerce estruturante para a preparação dos cidadãos, enquanto instrumento fulcral usado na aquisição de conhecimentos. Ora, se o português é o principal instrumento de acesso aos conhecimentos, obviamente o fraco domínio desta língua fará com que o aluno não consiga entender as outras disciplinas, situação que poderá gerar o insucesso escolar.

Geralmente as dificuldades apresentadas pelos alunos, no processo de ensino e aprendizagem da expressão oral e escrita, ganham outra conotação, a partir do momento em que se identificam bloqueios na comunicação e no entendimento dos conteúdos escolares. Estas dificuldades são presenciadas pelos professores embora os alunos, muitas vezes, não percebam este facto, exigindo a orientação e apoio do professor, tendo como finalidade a integração do aluno no contexto educativo por meio da aprendizagem em todas as suas dimensões.

O contexto da pesquisa onde esta localizado o Município de Maquela do Zombo e as escolas inquiridas é um contexto fronteiriço e plurilingue na qual a língua kikongo exerce

um papel fundamental para a comunicação do dia-a-dia . Assim o presente estudo pretende dar uma contribuição para as crianças residentes nestas zonas de Angola, as contribuições do presente estudo serão importantes, por várias razões, primeira a situação linguística das escolas já oferece uma possibilidade de currículo bilíngue de imersão na língua kikongo. Outra justificativa para a realização deste trabalho alicerça-se num desejo centenário expresso pela comunidade local visando uma educação bilingue fundamentada na língua local para uma formação sólida das crianças nos aspectos socioculturais. Por conseguinte a escolha do presente tema é, com efeito, o resultado de uma longa reflexão e de várias discussões, palestras realizadas na Província do Uíge, mormente no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), onde lecciono. Além disso, nesta situação profissional importa ser um interlocutor avalizado sobre uma questão sensível e profunda no processo de ensino e aprendizagem em Angola.

Limitações do estudo

O estudo relativo ao ensino de português, língua não materna nas zonas fronteiriças, é muito recente, o que de certo modo constituiu um obstáculo à obtenção de bibliografia que permitisse sustentar teoricamente esta problemática.

Outro factor é a política linguística traçada pelo estado angolano na aurora da independência nacional que passou pela obrigatoriedade do ensino/aprendizagem de português em todo território nacional, facto que não permite a inserção das línguas locais.

Estrutura organizacional da tese

A presente investigação apresentará, primeiramente, uma introdução geral, em que estarão elencados a formulação do problema, os objectivos da investigação, as perguntas científicas, a relevância científica do trabalho e a delimitação do estudo.

No primeiro capítulo do trabalho, será apresentado de uma forma panorâmica a contextualização da investigação com relevância a caracterização sócio histórica, geográfica, etnolinguística, sociolinguística e finalmente uma caracterização do sistema de educação de Angola.

O II capítulo, será reservado para os conceitos didáticos mais relevantes do momento no processo de ensino e aprendizagem de línguas e algumas perspectivas para o ensino de português em Maquela do Zombo.

No III capítulo (marco teórico) abordaremos questões relativas à metodologia de ensino de português enquanto Língua Não Materna, destacando as técnicas de ensino de língua portuguesa, o programa e os objectivos de ensino de língua portuguesa à luz da reforma

educativa vigente em Angola.

A segunda parte do trabalho (parte empírica), ou seja, o capítulo IV será reservado à metodologia do trabalho. Neste capítulo, faremos a descrição da metodologia que foi utilizada, do tipo de pesquisa, a escolha da amostra, concepção dos instrumentos de recolha de dados, validação dos questionários (dirigido aos professores) e testes de aferição linguística em que participaram os alunos. Além disso, serão apresentados os resultados, decorrente da informação recolhida em duas escolas do Município de Maquela do Zombo, na Província do Uíge.

Seguidamente, no VI capítulo apresentamos a discussão dos resultados.

O trabalho termina com as conclusões finais, baseadas nos resultados encontrados, na análise e interpretação dos dados apurados a partir dos principais instrumentos utilizados para o efeito.

E, finalmente, o trabalho apresenta algumas sugestões que consideramos pertinentes para o melhoramento do fenómeno em estudo. Para além dos elementos supramencionados, fazem, ainda, parte do trabalho o resumo da tese, índices (dos capítulos e dos quadros, de siglas, de símbolos) seguidas de bibliografia e anexos.

PARTE I: QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo faz-se uma visão panorâmica de Angola, nos aspectos, geográfico, linguísticos sócio-históricos e educativo destacando os principais marcos nessas áreas.

1.1- Caracterização geográfica de Angola

O nome Angola deriva da palavra Ngola, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo.

Angola é um país localizado na África Austral situado nos hemisférios Sul e Este. É limitada a Norte pela República do Congo (Brazzaville) e pela República Democrática do Congo (Kinshasa) e a Este pela República da Zâmbia; a Sul pela República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Possui uma superfície total de 1.246.700 Km² sendo, por isso, o segundo maior país de África Austral.

É um país formado por povos do grupo bantu e khoisan, que criaram cada um a sua identidade e apresentam características e cultura próprias o que os diferencia um do outro. As grandes cidades e, em particular, a cidade de Luanda esqueceu a sua identidade cultural, porque naquele espaço convivem etnias e grupos provenientes de diferentes lugares geográficos. Nas cidades, ocorre um processo acelerado de aculturação, que afecta grandemente a preservação das tradições genuinamente angolanas (Coelho, 2015).

De acordo com Pacheco et al. (2018) cit. Henriques (2002) a História de Angola pode ser repartida da seguinte forma: Civilizações Pré-Históricas e Proto- Históricas (Comunidade Primitiva); Período Pré-Colonial (com o desenvolvimento de novos modos de produção pré-capitalista, semi-esclavagista e semi-tributária (convencionalmente, poderá admitir-se o ano de 1575 como marco cronológico do fim deste período); Período do Mercantilismo Colonial (acumulação primitiva e posterior de capital) que começa antes de 1575 e desenvolve-se até 1885; Período do Capitalismo Colonial (de 1885 a 1975); Período da Independência (desde 1975 aos nossos dias).

Os mesmos autores referem, ainda, que no ano de 1912 foi nomeado para Angola um novo governador, Norton de Matos, que implementou novas ideias de exploração capitalista, através da aplicação das seguintes medidas: prosseguir com as obras de infra-estruturas dos caminhos-de-ferro; iniciar um programa de construção de estradas, lançando um projecto alicerçado no trabalho forçado e gratuito de homens, mulheres e crianças; tornar obrigatório o “imposto indígena”, instituído em 1906, que se tornou na principal fonte de receita do Estado; fazer de Angola uma colónia do povoamento branco

intensivo; promover o fim da troca directa e incentivar a circulação monetária; eliminar a pequena burguesia africana através de medidas administrativas e económicas; intensificar as operações militares por causa das rivalidades europeias e da latente aproximação da Grande Guerra.

Quanto ao clima, existem duas principais estações que caracterizam Angola: a estação de chuvas, que ocorre no período compreendido entre os meses de Setembro a Maio, durante um período que é notório uma elevada carga de quedas pluviométricas, associadas com temperaturas altas, que é o período de cacimbo, vulgarmente conhecido como o tempo seco ou de frio, que vai de Maio a Setembro, em a que a temperaturas baixa, fundamentalmente na zona centro sul de Angola.

A essa diversidade climática associa-se também a fauna e a flora que representam por si só um património natural. Como exemplo, refira-se que existe uma espécie vegetal única no mundo que pode se localizado no deserto do Namibe a *welwitschia Mirabilis*, uma planta desértica em homenagem ao botânico austríaco Friedrich Welwitsch.

Já a fauna angolana é simbolizada pela Palanca negra gigante, um antílope que hoje faz parte do símbolo da Selecção Nacional de futebol e da companhia área de Angola (TAAG). Ressalta-se que a Palanca negra gigante é uma espécie que está em via de extinção. É um antílope de cor preta e abaixo da barriga tem a cor marrom escuro e a parte interna dos membros posteriores e nádegas é de cor branca e tem uma altura normal de 1,45m, pesando entre 210 a 230 Kg, como pode se verificar na imagem abaixo.

Figure 1: Mancho de Palanca Negra



Fonte: Pinto (s/d)

Em Angola existem, ainda, outras várias espécies de animais que podem ser localizados na floresta do Maiombe. A título de exemplo, podemos citar gorilas, chimpanzés e os elefantes. Já nas regiões mais secas, aparecem a Cabra de Leque, o Guelengue, a Chita, o Búfalo, a Zebra e a Girafa. De referir que os animais, mais ou menos comuns a todo o território, são a Hiena, o Leão, o Leopardo e o Hipopótamo.

Na fauna marítima, existem igualmente uma enorme variedade de peixes e de mariscos que se encontram nos rios. Angola possui recursos importantíssimos para o desenvolvimento do país entre os quais se destacam os seguintes minerais: o petróleo explorado nas cidades de Cabinda e Soyo e os diamantes explorados nas Províncias das Lundas e Malanje. Além desses, Angola possui, ainda, grandes jazidas de ferro, cobre, ouro, chumbo, zinco, manganês, volfrâmio, estanho e urânio.

Administrativamente Angola, encontra-se dividido em 18 províncias, conforme o quadro a seguir:

Tabela 1: Relação das Províncias, Extensão e suas capitais

Província	Extensão	Capital
Bengo	33.016	Caxito
Benguela	39.826	Benguela
Bié	70.314	Kuito
Cabinda	7.270	Cabinda
Kuando-Kubango	199.049	Menongue
Kwanza-Norte	24.110	N'dalatando
Kwanza-Sul	55.600	Sumbe
Cunene	87.342	Ondjiva
Huambo	34.270	Huambo
Huíla	79.022	Lubango
Luanda	2.417	Luanda
Lunda-Norte	103.000	Dundo
Lunda-Sul	77.367	Saurimo
Malanje	97.602	Malanje
Moxico	223.023	Luena
Namibe	57.091	Namibe
Uíge	58.698	Uíge

Zaire	40.130	M'BanzaCongo
-------	--------	--------------

Fonte: Portal do Ministério de Administração e território (<https://mat.gov.ao/>)

O recenseamento geral da população e da habitação de Angola de 2014 (Censo 2014), o primeiro realizado depois da Independência Nacional, permitiu ter um retrato relativamente actualizado da população e, também, da população activa que é um dos principais destinatários das políticas públicas.

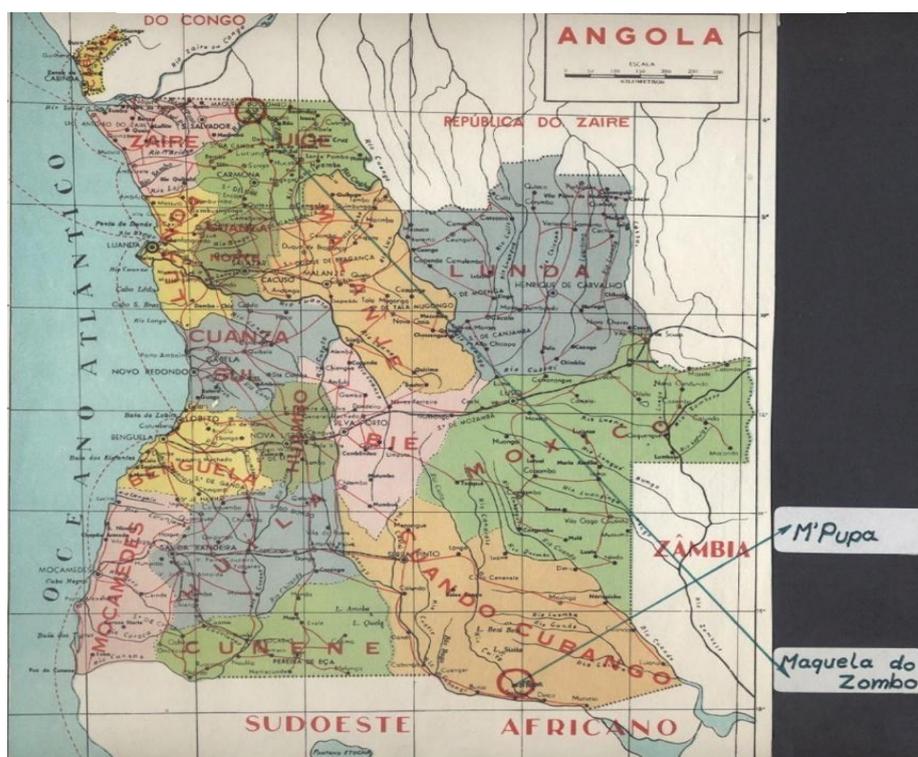
Este recenseamento, demonstrou igualmente que a população residente em Angola era de 25,7 milhões de habitantes, desigualmente distribuídos no território, maioritariamente residentes em áreas urbanas (62,6% da população total) e com uma forte concentração na província de Luanda, onde habitam 6,9 milhões de pessoas (mais de um quarto da população do País), o que equivale a uma densidade de 368 pessoas por km², bem acima da média nacional de 20,7 habitantes por km². Seguem-se como províncias mais povoadas a Huíla, com 2,5 milhões (10%), Benguela, com 2,2 milhões (9%) e o Huambo, com 2 milhões (8%). As províncias com menos habitantes são o Namibe e o Bengo, respectivamente, com 495,3 mil (1,9%) e 356,6 mil habitantes (1,4%).

As províncias com menor densidade populacional são o Kuando Kubango e o Moxico, com menos de 5 pessoas por km². De sublinhar que a população total tem mais mulheres do que homens e o índice de masculinidade (rácio homens/mulheres) é de 94,0. Isto significa que existem cerca de 94 homens para 100 mulheres. No último quinquénio, os nascimentos masculinos em Angola terão superado os femininos.

Por cada 100 raparigas, terão nascido 103 rapazes. As províncias com índice de masculinidade mais elevado, em que o número de homens é praticamente igual ao das mulheres, são as seguintes: Zaire (98,8) e Bengo (98,4).

A província com o índice de masculinidade mais baixo é a do Cunene, onde existem 88 homens por cada 100 mulheres. Seguem-se as províncias de: Huila (90,3), Benguela (90,3) e Bié (90,6) (PDN, 2018).

Figure 2: Mapa administrativa de Angola



Fonte: <http://bcav3845.blogspot.com/2014/03/recordacoes-de-angola-1971-1973-da-ccs.htm>

1.2- Caracterização sócio económica de Angola

Após 27 anos de guerra civil, Angola encontrou a paz com o acordo de cessar-fogo de Luanda, em 4 de Abril de 2002.

Os dados do Censo do ano 2014 revelaram que a taxa de actividade (relação entre a população economicamente activa e a população em idade activa de 15 e mais anos) era de 53%, a nível nacional, sendo de 61% nos homens e de 45% nas mulheres. Estas taxas de actividade são sensivelmente inferiores às estimadas pela Organização Internacional do Trabalho para Angola (70%, a nível nacional, sendo 76,9% e 63,3% para homens e mulheres, respectivamente) e às verificadas na África Subsariana (70%) e nos Países de Baixo Desenvolvimento Humano (68%).

De igual modo, também, demonstraram que a nível nacional, a larga maioria (42,2%) da população está empregada no sector primário, 26,2% no sector terciário e, apenas, 6,1% no sector secundário; um número bastante elevado (23,5%) de empregados não declarou o sector de actividade. Cerca de 46% dos agregados familiares pratica uma actividade agropecuária e 6% uma actividade piscatória. Os sectores que registaram maior dinâmica na criação de emprego foram: a electricidade (taxa média de crescimento anual de 44%), a banca e seguros (22,0%), os correios e telecomunicações (18,7%), os transportes e

armazenagem (11,6%), os diamantes (10,2%), o petróleo (6,1%), a indústria transformadora (5,1%) e a construção (4,8%).

No polo oposto, estão a agricultura (1,9%) e a administração pública (0,6%). Esta evolução reflecte-se, naturalmente, na estrutura do emprego por sectores, claramente ainda dominada pela agricultura (47,8% do total contra 52% em 2009) e pelo comércio (19,1%). Além disso, como é referido pelo PND (2018).

A economia angolana é maioritariamente movimentada pelo sector petrolífero uma vez que este contribui com cerca de 50% do PIB. A extensão do monopólio petrolífero é ainda mais abrangente constituindo cerca de 70% das receitas do governo e mais de 90% das exportações do país (p.26).

Importa acrescentar que Angola é o segundo maior produtor de petróleo da África, um produtor líquido de gás natural e o terceiro maior produtor de diamantes do continente, superado apenas pelo Botsuana e pela República Democrática do Congo. O sector diamantífero, apesar de ser, também, um contribuinte nas exportações angolanas, contribui apenas com cerca de 5% das exportações. Além de diamantes, o país também produz ouro, granito, gesso, mármore e sal e possui muitos minerais inexplorados com potencial de extracção, incluindo berílio, argila, cobre, minério de ferro, chumbo, linhita, manganês, mica, níquel, turfa, fosfato, quartzo, prata, tungstênio, urânio, vanádio e zinco (PND, 2018). O estudo exploratório apresentado por Muzima e Mazivila (2014) e Cara (2015) sobre a situação nos países PALOP explicita que:

A economia de Angola, o segundo maior produtor de petróleo de África, cresceu 5,1% em 2013, abaixo dos 7,1% esperados. O produto interno bruto (PIB) adicional de Angola deveu-se principalmente ao sector não petrolífero, nomeadamente a energia, a agricultura, as pescas, a indústria manufactureira e a construção civil. O crescimento deveria atingir 7.9% em 2014, e 8.8% em 2015, estimulado pelos grandes investimentos públicos em infraestruturas. No entanto, os indicadores sociais não acompanharam o forte ritmo de crescimento da economia angolana. A proporção de pessoas com rendimento inferior a 1 dólar por dia, de 68% em 2001, passou para 36,6% em 2009, representando quase 93% do valor desejado para 2015 máximo de 34% de pobres (INE/MP, 2009; MP, 2010). Em 2014, cerca de 36% da população vivia abaixo da linha da pobreza e o desemprego permanecia elevado, a 26% (p.39). A situação supra apresentada tem, ainda, reflexos nos avanços e recuos dos preços dos bens alimentares como se pode constar no quadro seguinte que apresenta uma comparação dos anos de 2017 e 2021.

Tabela 2: Avanços e recuos dos preços dos bens alimentares

Produto	Unidade	2017	Março 2021	Dez. 2021	Março 2021 Vs 2017	Variação	Março 2021
						Março 2021 Vs Dez. 2021	
Farinha de trigo	1 kg	308	762	700	147%	-8%	127%
Coxa de frango	1kg	889	2058	920	131%	-55%	3%
Peixe carapau	1kg	1463	3230	3200	121%	-1%	119%
Fuba de milho	1 kg	436	750	300	72%	-60%	-31%
Fumba de bombó	1 kg	433	1170	584	170%	-50%	35%
Sal	1 kg	313	448	350	43%	-22%	12%

Fonte: TV Zimbo, 2022

1.3- Caracterização etnolinguística de Angola

A constituição dos grupos etnolinguísticos que compõem hoje os povos de Angola resultou da vaga das imigrações dos povos bantu vindos da região dos Camarões, do qual descende a maioria dos angolanos (cerca de 90%). O grupo étnico bantu é constituído por povos ovimbundo que se concentram no centro-sul de Angola e se expressam tradicionalmente em umbundo, a língua nacional com maior número de falantes em Angola. Angola hoje apresenta a seguinte configuração étnica dos povos bantu:

- ✓ Grupo Etnolinguístico kikongo
- ✓ Grupo Etnolinguístico kimbundo
- ✓ Grupo Etnolinguístico Lunda-Tshokwe)
- ✓ Grupo Etnolinguístico Ovimbundu
- ✓ Grupo Etnolinguístico Ngangela
- ✓ Grupo Etnolinguístico Nhyaneka-Humbe
- ✓ Grupo Etnolinguístico Xikwanyama)
- ✓ Grupo Etnolinguístico Herero ou Tjiherero)
- ✓ Grupo Etnolinguístico Oshindonga).

Pelo exposto, percebe-se que Angola possui diversas línguas como meio de comunicação, embora o português tenha sido adoptado como língua oficial. Todavia, há numerosos dialectos, possuindo o país mais de vinte línguas nacionais. De sublinhar que a língua com mais falantes, em Angola, é o português, seguindo-se o umbundo, falado na região

centro-sul de Angola e em muitos meios urbanos, sendo a língua materna de cerca de um quarto dos angolanos (Fernandes & Ntongo, 2002).

Contudo, o domínio da língua portuguesa interessava porque permitia juntar as comunidades africanas sob a bandeira portuguesa e, obviamente, as línguas locais foram relegadas para segundo plano. Consequentemente, a sua zona de influência, no conjunto do país, é largamente periférica relativamente à da língua portuguesa, sendo igualmente periférica a participação dos seus locutores nas tarefas do desenvolvimento nacional.

Numa tentativa de reverter a situação, decidiu-se designá-las, após a independência, como nacionais. Mas, para que fossem efectivamente nacionais, seria necessário que se fizesse um esforço no sentido de massificar o seu ensino/aprendizagem, o que teria como resultado um fenómeno de apropriação dessas línguas, pelo povo angolano e, nessa acepção, talvez se pudesse falar de línguas nacionais, porque reconhecidas, como tal, por todos os angolanos.

Relativamente à palavra *bantu* foi proposta em 1856 pelo linguista alemão Wilhelm Bleek com o intuito de designar o conjunto de línguas semelhantes do centro e sul do continente africano. Geralmente, apresenta várias formas da sua grafia (*bantu*, *banto*, *banta*). A este propósito, Chicumba (2019) na sua obra *Temas de Linguística banta*, socorrendo-se de outros autores afirmou que as línguas bantu sofreram de aportuguesamento pelo facto de não existir na gramática de língua portuguesa palavras terminadas em “u”. Justificando, interroga-se: línguas bantas ou línguas “bantu”? Ora, aportuguesada, a palavra naturalmente terá de se escrever *banto* com a letra “o” no fim, como terá, pela sua estrutura mórfica, de se submeter às regras da flexão portuguesa devemos ter *banto*, *banta*, *bantos*, *bantas*. Etimologicamente, *bantu* é uma forma plural.

A forma singular que lhe corresponde é *muntu*. O significado próprio dessa palavra é «pessoa, gente, ser humano». Por essa razão, refuta-se a flexão gramatical, respeitando a sua etimologia de línguas bantu e devendo-se nesse contexto grafar corretamente a palavra línguas bantu e não línguas “bantas”. A sua flexibilização gramatical ocorre simplesmente pela *preposição* “a, as, o, os, etc.” (Ex: a língua “bantu”, as línguas “bantu”, o povo “bantu”, as etnias “bantu”) (Nogueira, 1952, citado por Chicumba, 2019).

1.4- A geografia das línguas Bantu

As comunidades etnolinguísticas que integram a família bantu em Angola encontram-se repartidas em espaços territoriais específicos e, em muitos casos, de forma difusa.

Deste modo, o grupo bantu, para além da comunidade que se localiza em Angola, ocupa igualmente vastos territórios do continente africano. Concentram-se maioritariamente em países como África do Sul, Benim, Botswana, Burkina Fasso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Comores, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Conacry, Guiné Equatorial, Ilha Mayotte, Lesotho, Libéria, Madagáscar, Malawi, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Centro Africana, República Democrática do Congo/Kinshasa, República Popular do Congo/Brazzaville, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Swazilândia, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe especialmente nas regiões de convergência entre grupos étnicos.

Na sua génese, são comunidades etnolinguísticas transnacionais, isto é, encontram-se maioritariamente repartidos entre os territórios próximos de Angola como é, particularmente, o caso das repúblicas de Congo-Kinshasa, Congo- Brazzaville, Zâmbia, Namíbia, África do Sul e Gabão.

Sobre as línguas bantu Okoudowa (2010) esclarece na sua tese de doutoramento em Semiótica e Linguística Geral, apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, que não há consenso sobre o número total de línguas bantu: Guthrie (1967-71) afirma serem umas 400 variedades de línguas bantu, Lewis (2009) informa que são 501 (menos algumas extintas ou quase extintas); Bastin *et al.* (1999) calculam 542; Maho.

As primeiras pesquisas relacionadas com a linguística bantu começaram com Wilhelm Bleek (1862-1869), que foi o primeiro a designar este grupo de línguas relacionadas pela palavra que significa, na maioria delas, o ser humano pela palavra (muntu traduzido significa pessoa (no singular) e no plural bantu significa pessoas). (2003) soma aproximadamente 660; e Mann *et al.* (1987) argumentam que serão cerca de 680. Digamos que o número varia entre 400 e 680 línguas.

O problema nesse caso, na verdade, está situado em como saber diferenciar uma língua de um dialeto na África subsaariana, ou seja, a questão está em delimitar língua e dialeto. A esse respeito, a área da sociolinguística oferece uma resposta convencional, segundo a qual a língua tende a ser uma variedade padrão, que é escrita, apresenta um número maior de falantes, goza de um estatuto oficial, detendo maior prestígio e não é inteligível a falantes de outras línguas.

Com particularidades diametralmente opostas, os dialetos são as variedades não-padroneizadas, não são escritos, apresentam um número restrito de falantes, gozam de um estatuto não-oficial, razão pela qual tem pouco ou nenhum prestígio e são mutuamente inteligíveis a falantes de outros dialetos.

As línguas bantu repartem-se por 16 zonas tipológicas repartidas em grupo em forma alfabética conforme a tabela a seguir:

Tabela 3: Repartição das línguas bantu em 16 zonas tipológicas.

Zona	Categoria do grupo	Localização
A	Grupo 9	Camarões, Guiné Equatorial, Gabão, Congo-Brazzaville
B	Grupo 8	Gabão, Congo Brazzaville, RDC
C	Grupo 9	Congo e RDC
D	Grupo 6	RDC
E	Grupo 7	Kenia, Tanzania
F	Grupo 3	Tanzânia, Kenia, Somália, Comores
G	Grupo 6	Kenia, Tanzania
H	Grupo 4	Congo Brazzaville, RDC, Angola
J	Grupo 6	RDC, Ruanda, Burundi, Uganda, Kenia, Tanzânia
K	Grupo 6	RDC, Ruanda, Burundi, Angola, Uganda, Kenia, Tanzania
L	Grupo 6	RDC, Zambia
M	Grupo 6	RDC, Zambia, Zimbabwe, Tanzania
N	Grupo 4	Zambia, Botwana, Moçambique, Malawi, Tanzânia
P	Grupo 3	Tanzânia, Moçambique, Malawi
R	Grupo 4	Angola, Namíbia, Botwana
S	Grupo 4	Zimbabwe, Moçambique, Africa do Sul, Suazilândia, Lesoto

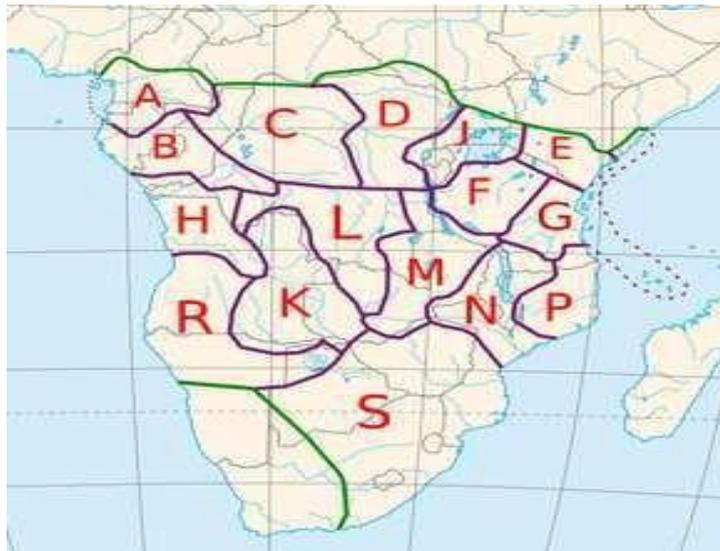
Fonte: Adaptado de Santiago (2013)

Em função do quadro supra apresentado o mapa, que se segue, permite visualizar a repartição das línguas bantu que abrangem a parte central e sul do continente africano.

As línguas angolanas de origem bantu estão representados nas zonas H, R, K. Assim,

nesse contexto na zona H temos a língua kikongo, e a língua Kimbundu. Na zona K temos as línguas cokwe, luimbi, ngangela, lwena e mbunda e na zona R temos a língua umbundu e helelo.

Figure 3: Repartição das línguas bantu que abrangem a parte central e sul do continente africano



Fonte: Timbane (2012)

Importa, ainda, acrescentar que Carl Meinhof, dedicou-se à reconstrução dos termos fonológicos, lexicais e gramaticais das línguas bantu, que designou de *urbantu* e foi o criador das escolas bantu alemãs e sul-africanas. Por sua vez Malcolm Guthrie, contribuiu significativamente na sua síntese sobre *comparative bantu* (1967-1971) em que apresentou a classificação referencial de 16 zonas a partir de um conjunto de critérios tipológicos e geográficos. De acordo com Timbane (2012) as línguas bantu foram estudadas e classificadas por vários linguistas, mas pode-se citar os contributos de Malcolm Guthrie (1903-1972) e Joseph Greenberg (1915-2001) cujos seus trabalhos ou pesquisas possibilitaram dividir as línguas bantu em 16 zonas: A, B, C, D, E, F, G, J, K, L, M, N, P, R, S, tal como já tinha sido, anteriormente, referido.

1.5- Caracterização do sistema de educação em Angola

O sistema de ensino e de educação em Angola, foi aprovado em 1977, dois anos após a conquista de independência Nacional pelo primeiro presidente de Angola, Dr. António Agostinho Neto, sendo apenas implementado em 1978 e teve, entre outros princípios gerais, os seguintes: Igualdade de oportunidades no acesso, laicidade, integralidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todos os níveis.

1.5.1. Políticas educativas de Angola após a independência Nacional

Após a realização do 1º congresso do MPLA em 1977 o estado angolano, sob orientação do partido único, na época, implementou um conjunto de políticas públicas no sector de educação, com o objectivo de alcançar as metas preconizadas no programa político do MPLA. Conforme Mangens (2016) a seguir à independência, Angola defrontou-se com a existência de um Sistema Educativo decalcado do modelo português. As escolas estavam geograficamente localizadas em centros urbanos com pouco acesso e equidade relativamente às populações autóctones. Com o objectivo de reproduzir a classe dirigente como dirigente (1º Congresso do MPLA, 1977), o sistema educativo colonial impôs uma escolarização excludente, na medida em que servia mais uma classe que a outra.

Essa situação resultou em taxas elevadas de analfabetismo, até a conquista de independência em 1975, em que Angola tinha cerca de 85% da sua população analfabeta. Nos primeiros dois anos da campanha de alfabetização (1976-1977), foram instruídos 102.000 adultos no domínio de leitura e escrita. Por volta de 1980, o número tinha crescido para um milhão. Em 1985, a média dos adultos alfabetizados foi oficialmente estimada em 59% e em finais de 1987, a agência oficial de imprensa de Angola (*Angop*) reportou que as províncias com a maioria da população recentemente alfabetizada incluíam Huíla, Huambo e Benguela e que 8.152 professores alfabetizados participaram na campanha desde o seu início. “A seguir à independência havia 25.000 professores, do ensino primário, mas pouco menos de 2.000 estavam minimamente qualificados para instruir crianças do ensino primário. A diminuição de professores qualificados fez-se sentir muito nas escolas do segundo nível, onde havia apenas 600 professores qualificados para a docência” (Magens,2016, p.41).

Em 1977, o Governo adoptou um sistema educativo que veio a ser implementado em 1978, que era caracterizado essencialmente por princípios da democratização do ensino. Isto traduziu-se numa maior oportunidade de acesso à escolarização com garantias de continuidade dos estudos, alargamento da gratuidade e o aperfeiçoamento do pessoal

docente. Nessa conformidade Kin, (2015) apresenta 5 princípios que serviram como mola impulsadora da 1ª reforma educativa no sistema educativo a saber:

Gratuidade do ensino: entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.

O Ensino Primário é gratuito, quer no Subsistema de Ensino Geral, quer no subsistema de Educação de adultos. Os manuais escolares, a inscrição, a assistência às aulas, tudo isto era igualmente gratuito.

Laicidade do Ensino: o Sistema de Educação angolano é laico pela sua independência de qualquer religião.

Unicidade: a unicidade traduz-se na componente de orientação do Sistema Educativo, desde a dimensão estrutural, planos curriculares, organizativo e administrativo.

Integralidade: este princípio pressupõe que o novo Sistema Educativo seja integral pela correspondência que deve existir entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do país, que se materializam através da unidade dos conteúdos e métodos de formação. Desta forma, é garantida a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidade de ensino.

Obrigatoriedade: o Ensino Primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o Subsistema do Ensino Geral. Estes princípios que orientam o sistema de educativo visavam alcançar as seguintes finalidades: revolução contra a mentalidade política colonial, implantação da ideologia marxista-leninista, reformulação do Sistema Educativo Nacional, criação de um homem novo, escolarizar todos angolanos e combater o analfabetismo (Mangens 2016).

Na visão de Kebanguilako (2016) o Estado angolano, depois da reformulação do sistema educativo, isto é, em 1977 debateu-se com um dilema: por um lado havia uma população sedenta para ingressar na escola e ter uma escolarização e, por outro lado, estava o Estado sem poder fazer nada, procurando corresponder à euforia e à expectativa.

As dificuldades eram visíveis na área de docência, na falta de matérias didácticas e na falta de infraestruturas. Tal situação obrigou o estado angolano a abrir cooperação com os países de bloco socialista nomeadamente República Democrática Alemã, Jugoslávia, Bulgária, Polónia, Checoslováquia, Hungria e Roménia. Eram todos países que compunham o sistema socialista mundial.

Nessa perspectiva foram assinados, em 29 de Julho de 1976, os acordos gerais de cooperação científica e técnica entre os governos da República Socialista de Cuba e da

República Popular de Angola. De referir que como resultado do acordo a República de Cuba foram enviados para Angola 1.032 colaboradores para trabalhar nas estruturas do Ministério angolano da Educação. Nesta linha de cooperação, Angola enviaria por seu turno os angolanos para serem formados em Cuba, onde frequentavam desde o ensino primário ao secundário. Igualmente, na antiga União Soviética, centenas de angolanos frequentavam diversos cursos de nível médio e superior.

O sistema educacional implementado em 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis o primeiro, da 1^a. à 4^a. classe; o segundo, da 5^a. à 6^a. classe; e o terceiro, da 7^a. à 8^a. classe); Ensino Médio (dividido em técnico e normal); Ensino Superior (bacharelado, com a duração de 3 anos e licenciatura com a duração de 4 a 5 anos, dependendo do curso); ensino e alfabetização de adultos.

Assim, Nsianguengo (1997) esclarece de seguinte forma a estrutura curricular da 1^a reforma tendo em atenção o fluxograma do sistema daquela época: Um ensino de base, composto de um ano de iniciação e de 8 classes divididas em 3 níveis. Um ensino médio e pré-universitário de 3 a 4 anos, divididos em 3 ramos especializados:

O ensino médio normal, era destinado para a formação de professores para o ensino básico, o médio técnico para formação de técnicos médios de vários ramos produtivos e o ensino pré-universitário para a formação científica ou humanística preparatória para ingresso imediato no ensino superior. O ensino superior de 5 anos ao lado do sistema geral coexistem a formação profissional, o ensino de adultos e o ensino especial, todos tutelados pelo Ministério da Educação.

Plano de estudo proposto em 1977 no quadro da 1ª reforma educativa:

Figure 4: Plano de estudo proposto em 1977 no quadro da 1ª reforma educativa

	Iª Nível				IIª Nível		IIIª Nível	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Língua Portuguesa	8	8	7	7	6	6	4	4
Matemática	6	6	6	6	6	6	6	6
Ciências Integradas	3	3	3	—	—	—	—	—
Canto, Teatro e Dança	1	1	2	2	—	—	—	—
Formação Manual Politécnica	2	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2
Educação Visual Plástica	—	—	—	—	3	3	3	3
Produção Educativa	—	—	—	—	2	2	2	2
Ciências Naturais	—	—	—	3	5	5	—	—
Geografia	—	—	—	2	—	—	3	3
História	—	—	—	3	—	—	3	3
Ciências Sociais	—	—	—	—	4	4		
Física	—	—	—	—	—	—	2	2
Química	—	—	—	—	—	—	2	2
Biologia	—	—	—	—	—	—	3	3
Língua Estrangeira	—	—	—	—	—	—	4	4
Total Geral	22	22	22	27	30	30	36	36

Fonte: Nsianguengo (1997, p. 86)

Nota-se nesse novo plano curricular saído após a conquista de independência ausência do ensino religioso em Angola por força do novo rumo que o país assumiu na altura voltado para o marxismo-leninismo.

De acordo com Tanga (2012) a partir do primeiro quartel do século XX o interesse pelo ensino começou a intensificar-se. As missões católicas no interior dos territórios começaram a ter um papel forte no ensino indígena. O número de alunos que ingressavam nas escolas católicas ia aumentando. Assim, surgiram escolas na missão de Landana em Cabinda, na missão da Huíla, na missão de Malanje, na Missão de Benguela e na Missão de Nova Lisboa. O mesmo autor destaca, também, que quer o primeiro presidente do país (António Agostinho Neto) quer o fundador do partido Unita (Jonas Savimbi) foram metodistas e protestantes, sendo que uma boa parte da elite política da primeira república de Angola teve origem protestante, tendo em conta que em 1878 chegaram ao norte de

Angola os primeiros missionários protestantes da Sociedade Baptista: George Grenfell (1848- 1906) e Thomas Comber (1852-1887).

Em 8 de Agosto deste mesmo ano eram recebidos pelo rei do Congo, D. Pedro V, em S. Salvador, que lhes ofereceu um terreno que pertencia à antiga Missão Católica. Em menos de 10 anos, estes conseguiram criar e formar uma cristandade ou uma Igreja. A partir daí a Igreja Protestante realizou diversas fundações. Já em 20 de Março de 1885 chegou a Luanda com alguns missionários, o bispo William Taylor que já tinha passado em diversos países. Os programas contemplavam as seguintes disciplinas: Ciências naturais, língua portuguesa; aritmética, história da pátria, educação social e cívica e moral e religião. As disciplinas de geometria eram dadas somente na 3ª e 4ª classe. O quadro a seguir ilustra melhor esse pensamento.

Tabela 4: Disciplinas dos diferentes programas

Educação Pré-Escolar	Ensino de Base (Regular, Adultos e Especial)	Ensino Médio ou Pré-Universitário	Ensino Superior
Creche	1º. Nível - 1ª. à 4ª. classe (Obrigatório)	Médio Normal (9ª à 12ª classe)	1º. Nível (do 1º. ao 3º. Ano) (Bacharelato)
Jardim de Infância	2º. Nível-5ª à 6ª. classe (Formação Profissional) *	Médio Técnico (9ª. à 12ª. classe)	2º. Nível (do 4º. ao 5º. Ano) (Licenciatura)
Iniciação	3º. Nível - 7ª. à 8ª. Classe (Formação Profissional) *	Pré-Universitário (9ª. à 11ª. classe)	

Fonte: Adaptado de Nguluve (2006)

Para permitir uma leitura coerente sobre o sistema de educação implementado depois da independência nacional e a reforma implementada em 2002 apresentam-se, em anexo os quadros referentes aos dois sistemas educativos angolanos.

Em função do conflito armado que reinava ainda em Angola, após a conquista de independência, desestruturando assim o sistema nacional de educação, o estado angolano, para mudar este quadro, realizou-se em Luanda, em Julho de 1991, uma mesa-redonda nacional para tratar assuntos concernentes à educação, com o objectivo de despertar as autoridades e dirigentes da educação, sobre situações tidas como emergentes em que o

país se encontrava. Sentiu-se assim a necessidade de se traçar estratégias que se adequassem ao contexto político, social, cultural e económico que se avizinhava em 1992. O contexto era caracterizado pelo multipartidarismo e democraticidade do país que, por sua vez, incentivou o ensino privado, como consequência do regime capitalista. Em reflexão destes aspectos, e outros, sentiu-se necessidade de implementar a segunda Reforma Educativa, assente na Lei 13/01 de 31 de Dezembro (Lei de Base do Sistema Educativo de Angola - LBSEA), que passou a vigorar no ano 2004.

A Assembleia Nacional da República de Angola aprovou, em 2001, a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, sobre a Lei de Bases do Sistema de Educação. Esta Lei estabeleceu as bases legais para a realização da 2.ª Reforma Educativa em Angola, INIDE, (2011).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei 13/01 de 31 de Dezembro, o país passou a viver uma etapa de transição do Antigo Modelo de Sistema de Educação (AMSE) implementado a partir de 1978, para o Novo Modelo de Sistema de Educação (NMSE). A Reforma de 1978 que pôs fim ao Sistema de Educação do período colonial, difere da Reforma Educativa em curso, pois esta obedece a uma estratégia de implementação faseada onde os currículos (planos de estudos, perfis de saída, programas, manuais escolares e sistemas de avaliação das aprendizagens) são testados em escolas (primárias, secundárias e de formação de professores) Dentre as principais inovações introduzidas no âmbito da Reforma Educativa destacam-se: As terminologias 1º, 2º e 3º nível, Ensino de Base, Ensino Médio e outros, utilizados para caracterizar o Sistema de Educação desde 1978 (Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980), deixam de existir. Em contrapartida, surgem novas terminologias mais consentâneas com a tendência da prática internacional, como: Ensino Primário obrigatório de seis classes (1.ª à 6.ª Classes). Ensino Secundário estruturado em dois ciclos:

Iº Ciclo – 7.ª, 8.ª e 9.ª classe;

IIº Ciclo – 10.ª, 11.ª e 12.ª ou 13.ª classes

Quanto aos objectivos, conforme estabelece a Lei de bases (2001) a educação em Angola apresenta os seguintes:

Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país.

Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social,

à luz dos princípios democráticos.

Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo. Quanto à estrutura, a educação realiza-se em três níveis, A saber:

Primário;

Secundário;

Superior.

A educação pré-escolar realiza-se numa estrutura definida em dois ciclos: Creche; Jardim infantil.

Os critérios utilizados na análise da primeira Reforma Educativa de 1977 são os mesmos que foram utilizados na segunda Reforma Educativa. É de sublinhar que desde modo foram identificados algumas semelhanças, continuidades e descontinuidades em certas acções. A finalidade acentua dois contextos, sendo um nacional e outro de âmbito internacional.

Os objectivos prendem-se com a busca de uma melhoria da qualidade do ensino, a partir da Lei 13/01, de 31 de Dezembro de 2001 redimensionado na Lei 17/16 Importa esclarecer que a implementação da Lei 13/01, de 31 de Dezembro permitiu o crescimento do sistema de ensino em Angola, contribuindo assim para o desenvolvimento dos diferentes sectores.

Todavia, tendo em atenção os novos desafios e o desenvolvimento de Angola, que se consubstanciou em diferentes planos e programas, verificou-se que a Lei13/01 se revelou insuficiente e daí a necessidade de aprovação e uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei 17/16 de 7 de Outubro) que visava a criação de condições mais adequadas para aplicação dos programas nacionais assegurando o crescimento o desenvolvimento harmonioso e social do país.

O governo angolano querendo clarificar a tipologia e designação das instituições de cada subsistema de Ensino, destacou, igualmente, o papel do professor no processo de

ensino/aprendizagem bem como a terminologia do Ensino Secundário e a natureza do subsistema de Ensino Superior que incluiu o Ensino Politécnico, perspetivando a extinção da monodocência (na 5ª e 6ª classes) e dos cursos de bacharelato.

Nesse sentido, foi aprovada pela Assembleia Nacional a Lei 17/16 (Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino). Posteriormente, a Lei 32/20 de 12 de Agosto alterou a redação dos seguintes artigos: 11, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 29, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 70, 72, 73, 74, 80, 83, 85, 99, 102, 105, 107, 109, 110, 118, 199 e 124 todos da Lei 17/16 de 7 de Outubro.

1.5.1.1 Subsistema de ensino geral

Constitui o fundamento do sistema de educação. Tem por objectivo conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida para o prosseguimento dos estudos para outros níveis. Estrutura-se em: Ensino Primário compreendendo as seis primeiras classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª classes). Ensino Secundário – subdividindo-se em 1º ciclo, compreendendo a 7ª, 8ª e 9ª classes. O 2º ciclo do ensino secundário compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes.

1.5.1.2 Subsistema de ensino Técnico-Profissional

Este tem por missão a formação técnica e qualificada de quadros em diversas áreas do conhecimento e da demanda profissional, garantindo uma vasta gama de especializações ao nível da educação básica. Compreende: formação profissional básica e formação média técnica. A formação técnico-profissional básica ocorre após a 6ª classe, ou seja, após a conclusão do ensino primário, enquanto a formação média técnica, realização após a 9ª classe, podendo também ocorrer após a 12ª classe, de acordo com a necessidade específica de especialização.

1.5.1.3 Subsistema de Ensino Superior

De acordo com a Lei 17/16 de 7 de Outubro, o subsistema de ensino superior ministra cursos de graduação e de pós-graduação que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do país, com os planos de desenvolvimento provinciais e das Instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o Sistema de Educação e Ensino.

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

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

A pós-graduação compreende as categorias académicas e profissionais. A pós-graduação académica tem dois níveis: o Mestrado e o Doutoramento. O Mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o aprofundamento da competência científica e técnico-profissional dos licenciados. Na visão dos legisladores da Lei 17/16, as instituições de Ensino Superior são centros vocacionados para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária, com personalidade jurídica própria. As Instituições de Ensino Superior podem ser de natureza pública, privada ou público-privada.

De acordo ainda a lei supracitada as instituições de Ensino Superior, as universidades têm uma tripla função, ou seja, ensino, investigação científica e extensão universitária e constituem-se em: Academias de Altos Estudos, sempre que se dediquem especificamente à formação pós-graduada académica e profissional. Universidades, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada, académica e profissional. Institutos Superiores Politécnicos, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada, académica e profissional. Institutos Superiores Técnicos, sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada académica e profissional. Escolas Superiores Politécnicas, sempre que se dediquem à formação graduada. Escolas Superiores Técnicas, sempre que se dediquem à formação graduada, à investigação científica aplicada e à extensão universitária.

O doutoramento, com duração de 3 a 5 anos, é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em Cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo se espera seja inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e um relevante contributo para o desenvolvimento da Humanidade.

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

A apacitação profissional, com cursos de duração variada;

A especialização, com cursos de duração mínima de um ano, em função das áreas do conhecimento.

Ainda sobre o ensino superior fazendo dialogar Liberato (2019) esclarece que até aos primórdios do ano 1991, a política do Estado angolano em relação ao ensino superior consistiu mais no envio de bolseiros para o exterior, nomeadamente, Cuba e União Soviética fazendo balanço no espaço (1975 /1991), foram formados no interior de Angola 2.174 técnicos superiores e de 1982 a 1992 foram formados um total de 1.733 técnicos superiores em vários países da Europa (ocidental e oriental), da América Latina e da América do Sul.

1.6- Objectivos da reforma educativa

De acordo com Kavela, (2018) os objectivos da reforma educativa, em Angola, visam desenvolver acções educativas que permitam a preparação dos cidadãos e da sociedade angolana e, ainda, têm subjacente a preocupação de contribuir para a concretização dos objectivos do novo milénio que se alinha no espírito e letra do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2000, em Dakar (Senegal) onde perante os 181 delegados reunidos, Angola assumiu o dever de proporcionar uma educação básica de qualidade para todos. Assim, no quadro de acção de Dakar, muitos países da África Sub-sahariana, incluindo Angola comprometeram-se a atingir os seguintes objectivos:

Expandir e melhorar a educação e o cuidado integral de crianças, especialmente as mais vulneráveis e desfavorecidas;

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens fossem garantidas pelo acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriados e técnicas necessárias para o desenvolvimento;

Conseguir 50% de aumento no nível de alfabetização de adultos, especialmente mulheres e um acesso equitativo à educação básica e contínua para adultos;

1.6.1 Resultados esperados com a reforma educativa

Expandir a rede escolar, construindo e reconstruindo as infra-estruturas escolares e permitindo, assim, a inclusão de maior número de alunos e professores no sistema de educação;

Universalização da Classe de Iniciação e do Ensino Primário de seis classes; Expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional;

Integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais: Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; Adequação e harmonização do Sistema de Educação, dos Objectivos Gerais da Educação, do Currículo e da Organização e Gestão Escolar aos desafios da formação de sujeitos cidadão;

Valorização do docente através da formação (inicial e contínua) e a sua promoção na carreira e formação de gestores da política educativa a todos os níveis de aplicação, em especial os gestores escolares, inspectores e investigadores;

Melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos docentes; Aumento da quantidade e melhoria da qualidade dos materiais pedagógicos; Garantia da participação activa de todos membros da sociedade na vida da educação formal, ou seja, melhorando a relação entre escola e a comunidade; Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar;

Modernização e reforço da capacidade de intervenção da Inspeção Escolar. Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação.

Aplicação permanente dos dispositivos de avaliação do desempenho institucional a todos os níveis; Redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada. Melhorar a equidade do Sistema de Educação garantia da igualdade de acesso à educação a todos os cidadãos através de um ensino de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas;

Por último, é referida a redução das disparidades de género, incluindo particularmente os portadores de deficiência; Redução das assimetrias regionais no acesso à educação, e garantia da participação activa de todos os alunos matriculados nas diferentes situações de aprendizagem em salas de aula, mediante a utilização de métodos participativos pelos professores, ou seja, pela criação de condições psico-pedagógicas para uma educação inclusiva (Cabral, 2014 citado por Kavela, 2018).

Michingi (2013) no seu estudo sobre as controvérsias da reforma educativa, em Angola, concluiu que apesar do país tentar modernizar o sistema educativo, fruto de influências internacionais, ainda se debate com muitos problemas como:

A carência de quadros; a falta de infra-estruturas que constituam uma rede escolar credível; baixos orçamentos destinados à educação e as condições sociais dos alunos, sendo factores que contribuem para inúmeras dificuldades. Considerou-se também que não há uma articulação entre os pressupostos da política educativa e a prática pedagógica, verificando-se algumas incongruências.

A primeira reside na preparação do quadro docente; a segunda reside na avaliação dos alunos, ou seja, na tentativa de diminuir o fracasso escolar que se estabeleceu no ensino primário, tendo-se criado uma alternativa denominada de *transição automática*, mas sem mecanismos de apoio a alunos que não conseguem ter um aproveitamento razoável; a terceira, reside nos meios de disponíveis, que manifestamente são insuficientes o que provoca dificuldades funcionais à aplicação da reforma educativa. Todavia, importa ressaltar que o estudo concluiu que uma das principais adversidades diz respeito à formação de docentes, registando que não há articulação entre a monodocência de seis classes e um quadro docente qualificado e especializado, para leccionar a 5ª e a 6ª classe, visando um ensino que se pretende de qualidade, face à necessidade de capital humano que contribua para uma melhoria significativa do país.

1.1- Programa de língua portuguesa para o ensino primário

O ensino primário em Angola integra três ciclos de aprendizagem subdivididos em duas classes para cada ciclo. Da 1ª e 2ª classes, 3ª e 4 classes e 5ª e 6ª classes. A duração do ensino primário é de 6 anos e têm acesso as crianças que completam 6 anos de idade.

No âmbito da reforma educativa, alargou-se o Ensino Primário para seis classes assim, a disciplina de língua portuguesa neste nível proporciona ao aluno os meios necessários tendentes a atingir os objectivos preconizados tanto a nível linguístico, como a nível pessoal, social e cultural, nomeadamente:

Conhecer as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;

Compreender a estrutura e o funcionamento da língua em situações de uso;

Aplicar os métodos de trabalho e de pesquisa, recolha, organização e progressão para aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;

Compreender assuntos e temas, palavras e frases relacionadas com o Ensino Primário;

Em função dos objectivos supracitados apresentaremos nas linhas subsequentes as competências linguísticas indispensáveis para o aluno que esteja a frequentar o ensino primário para que no final da sua formação curricular tenha um domínio dos seguintes conteúdos:

No domínio de aprendizagem da leitura e da escrita, os sinais de pontuação; a ortografia, a cópia e o ditado; a caligrafia, a redação, a acentuação e a entoação, a gramática implícita e explícita, aquisição de vocabulário, comunicação oral etc.

Tabela 5: Plano de estudos do ensino primário no quadro da reforma em curso

Disciplinas	Horário Semanal					
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3	-	-
Ciências da Natureza	-	-	-	-	4	4
História	-	-	-	-	2	2
Geografia	-	-	-	-	2	2
Ed. Moral e Cívica	-	-	-	-	2	2
Ed. Visual e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Ed. Física	2	2	2	2	2	2

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação (INIDE, 2012), o programa de Língua Portuguesa para o ensino primário foi concebido no âmbito de alguns pressupostos, nomeadamente: A língua portuguesa é considerada como língua oficial, isto é, língua de comunicação nas relações sócio-político-culturais e, por essa razão, ela é a língua de ensino em todos sub- sistemas;

A língua portuguesa não é considerada como a língua materna para a maioria das crianças angolanas nomeadamente aquelas que vivem nas zonas fronteiriças, e semi-urbanas;

As diversidades de línguas angolanas regionais constituem factor heterolinguístico num grupo de alunos mormente os que vivem em zonas rurais. A língua portuguesa constitui o meio pelo qual os alunos irão assegurar um determinado número de funções complementares às suas respectivas línguas maternas sem, contudo, pretender substituí-las. De acordo com o Liberato (2014) a entrada no novo milénio trouxe novas políticas para o sector da educação em Angola. Depois da Cimeira do Milénio, iniciou um processo profundo de revisão das políticas e estratégias que visavam regular o sector da educação com intuito de construir uma estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação. O quadro comparativo do plano de estudos antes da reforma educativa e o quadro novo implementado após a nova reforma preconizada pelas leis 13/01 e 17/16 do sistema de base de educação que representam a base das políticas educativas e ensino em Angola,

redimensionados na lei 32/20 mostram o esforço do Governo angolano na busca de melhoria da qualidade de ensino tal como se pode ler no quadro seguinte.

Tabela 6: Comparação dos Planos de Estudo do Antigo e do Novo

Disciplinas	Classes/ Horas Semanais										Observações
	Primeiro Nível				Ensino Primário						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
L.Portuguesa	8	8	7	7	9	9	9	9	8	8	Aumento da carga horária no novo sistema
Matemática	6	6	6	6	7	7	7	7	6	6	Aumento da carga horária no novo sistema
Ciências Integradas	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	Já existia até à 3 ^a classe.
Canto, Teatro e Dança	1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	Já existia até à 4 ^a classe.
Formação Manual e Politécnica	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	Não existia no I Nível.
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sempre existiu com a mesma carga horária
Educação Visual e Plástica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Não existia no I Nível.
Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	Não existia no I Nível.
Ciências da Natureza	-	-	-	3	-	-	-	-	4	4	No antigo sistema começava na 4 ^a classe e prolongava-se até à 6 ^a classe, enquanto no novo sistema começa na 5 ^a até à 6 ^a classe.
Geografia	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2	No antigo sistema começa na 4 ^a classe com duas (2) horas semanais. No novo sistema

												começa na 5ª classe com a mesma carga Horária
História	-	-	-	3	-	-	-	-	2	2		No antigo sistema começava na 4ª classe, com três horas semanais, e com o novo sistema começa na 5ª classe com duas horas semanais.
Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Estudo do Meio	-	-	-	-	3	3	3	3	-	-		Não existia no sistema antigo mas havia a disciplina de Ciências Integradas.
Educação Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		Sempre existiu até à 4ª classe. No novo sistema esta disciplina aglutinou a Educação Manual e Plástica e a Educação Visual e Plástica a razão de duas horas semanais
Educação Musical												Não existia no antigo sistema, mas existe no novo com 1 hora semanal
Total geral												47 horas

Fonte: INIDE/MED, 2012

Face a estas alterações, Sousa (2015) esclarece que a reforma curricular constitui uma componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo, suscitando necessárias e lógicas expectativas por parte, não apenas de quantos, direta ou indiretamente, se encontram envolvidos no processo educacional, mas também de muitos outros bem como de vários setores da sociedade angolana.

É evidente que estão em causa as opções educacionais selecionadas que se hão-de perspectivar na formação das gerações vindouras, esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação.

A decisão fundamental de uma reforma curricular justifica em si o demorado processo da sua concepção e do seu desenvolvimento, ou seja, da sua experimentação.

A Lei de bases do sistema de educação fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares.

PARTE II

CAPÍTULO 2- CONCEITOS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS E ENSINO DE PORTUGUÊS EM MAQUELA DO ZOMBO

Os conceitos de língua materna, língua segunda, língua estrangeira e língua nacional abrangem situações de didáctica de línguas. Questiona-se como classificar essas línguas que não são as primeiras línguas dos falantes, mas cujos conhecimentos são socialmente essenciais, visto que são línguas que têm um estatuto preponderante a nível do seu uso na administração, educação, no parlamento, na justiça etc.

A didáctica das línguas faz menção recorrente aos diferentes conceitos o que remete para modos de ensino das línguas maternas e não maternas.

2.1- Conceito de língua

Ao falar-se de conceito de língua privilegia-se a visão de Ferdinand de Saussure, o pai da linguística moderna. O contributo de Saussure foi determinante no período de 1907 a 1911 na Universidade de Genebra onde apresentou os principais fundamentos de sua teoria, reunidos posteriormente pelos seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye. Saussure considera a língua como um produto social, exterior ao indivíduo. Ela existe por uma espécie de contracto entre os membros de uma comunidade. Por isso, ela não pode ser nem criada, nem modificada por um indivíduo.

Nesse sentido, a língua difere da fala, que é individual. Nesta perspectiva, a língua é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua.

A linguagem é heterogénea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social (Rodrigues, 2008).

Neste sentido, Sim-Sim (1998, cit. em Santos, 2009) descreve algumas características comuns a todas as línguas vivas: “as línguas são capazes de exprimir ideia, são mutáveis no tempo, passíveis de evoluir e são reguladas por regras” (Cunha & Cintra, 1991, p.1). Em todas elas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens. A língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Outrossim, a língua é o meio por que o homem concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.² De acordo com Nzau (2011) a língua é:

Um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fónica os monemas; esta expressão fónica articula-se por sua

vez em unidades distintivas e sucessivas os fonemas, de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua (p. 80).

Dando continuidade da visão de Nzau (2011), o autor sustenta que cada língua é um sistema acabado de símbolos e abstrações, adaptado e adequado a todas as situações humanas. Na sua óptica, as ideias que uma língua expressa são dependentes do interesse e das preocupações da sociedade que as utiliza. Consideram ainda que, por serem sistemas estruturados em si mesmos, as línguas se constituem como entidades relativas, devendo cada uma ser entendida nos seus próprios termos, porque cada uma está centralizada em determinada espécie e modo de expressão.

Rebello e Atalaia (2000) sustentam a ideia segundo a qual ensinar a língua significa proporcionar à criança o conhecimento dos diferentes níveis fonológico, sintáctico e semântico e dos diferentes registos da linguagem usados de acordo com o meio social, o lugar, as circunstâncias, as relações entre as pessoas. Ou seja, a língua é todo o sistema específico de signos articulados que servem para transmitir mensagens humanas. Nessa perspectiva pode ser entender que a língua é um dos meios pelo qual um indivíduo pode constituir as suas relações com os outros.

Na visão de Andrews (1997, citado por Santos, 2009), a língua é a base da construção para as relações interpessoais. É ela que ajuda a formar identidades e a unir nações, sociedades, comunidades, bairros e grupos. É também ela o principal meio de expressão de ideias e de conhecimento. Sendo assim, a língua é um _____.

Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. É expressão da consciência de uma colectividade e é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. A utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou (Cunha & Cintra, 1991, p.1).

Sistema extremamente complexo, que se constitui num traço característico da cultura de cada povo e que possibilita a construção das relações interpessoais e a comunicação entre os membros de uma comunidade.

Timbane e Tamba (2020) reforçam a ideia segundo a qual a língua é um dos instrumentos de comunicação mais importantes para todas as sociedades humanas. Toda e qualquer sociedade humana é portadora de pelo menos uma língua. Essa língua normalmente surge da necessidade humana de exprimir ideias, opiniões e sentimentos. A língua é um bem colectivo que deve ser conservada, protegida e, sobretudo, gerida para que não possa desaparecer, porque ela é a fonte de expressão da cultura dos seus falantes.

Os autores mencionados explicam que, em África e, em particular, no seio dos povos bantu, o monolinguismo é um fenómeno raro e a língua carrega elementos da tradição, de tal forma a que, sem ela, é impossível realizar certas práticas. Os tabus linguísticos, os provérbios, os ideofones, os contos e outras manifestações em que a língua é fundamental ganham vigor na base da cultura. Timbane (2016) defende que a cultura é o conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que são compartilhados por um grupo socioculturalmente identificado e é percebida nas práticas socioculturais.

A língua, segundo Kramsch (2014), é um sistema de signos que tem dentro de si um valor cultural. Os falantes identificam-se por meio da língua, no seu uso e, assim, veem a língua como um símbolo da sua identidade social. A proibição da sua utilização é, muitas vezes, percebida pelos falantes como uma rejeição de seu grupo social e da sua cultura.

Acrescentar que uma língua está ligada à cultura, e a cultura é, muitas vezes, expressa pela língua. Daí o termo cultulinguística, definido como o estudo das relações entre língua e cultura. O termo cultulinguística é novo e foi criado para integrar os termos cultura e linguística.

A hipótese de Sapir-Whorf e os estudos de Kramsch provaram as interligações entre língua e cultura. Kialanda *et al* (2019).

2.2- Conceito de língua materna

A língua materna designada por língua nativa ou primeira língua de socialização do individuo considera-se como a mãe e como promotora desta língua pelo facto de a mesma ser a primeira a interagir com o filho(a) de forma natural em contexto familiar por intermédio de repetição ou imitações que permitem à criança construir de forma consciente frases por audição ou até de leitura. Nesta lógica, autores como Sim-Sim (1998), Galisson e Coste (1983) e Mills (1993) ajudam-nos a compreender o conceito de língua materna. Para eles a língua materna é um sistema adquirido espontânea e naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística.

Ela é assim chamada, porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante. A língua materna é a primeira língua que a criança aprende. A língua materna envolve uma diversidade de significados, enquanto língua usada no contexto familiar, o que leva o falante a possuir maior domínio e mais competências neste âmbito.

A expressão língua materna provém da noção de que as mães eram as únicas a educar os filhos nos primeiros anos de vida, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser

assimilada pela criança, condicionando o seu aparelho fonador àquele sistema linguístico. A língua materna pode ser designada por um discurso primário adquirido no seio familiar. Assim, a língua materna é aquela que a criança descobre nos primeiros anos de vida e assimila, de algum modo, ao seu espaço geográfico e social (Santos, 2009).

Na opinião de Zhang (2018) a língua é uma manifestação de identidade cultural, é por meio desta identidade cultural que os falantes carregam consigo os elementos visíveis e invisíveis de uma determinada cultura. Por isso, o autor apoia a ideia segundo a qual o discurso de um falante representa as suas características.

O discurso depende dos hábitos culturais de uma etnia, expressando uma forma de pensamento cultural, representa uma dimensão cultural. Nessa perspetiva não são as palavras na sua morfologia, nem as regras de sintaxe que são portadoras culturais, mas as formas de falar de cada comunidade, as formas de usar as palavras, as formas de raciocinar, de contar, de argumentar para brincar, de explicar, de persuadir (in <https://arlap.hypotheses.org/10669>) acesso em 29/12/2021.

Cande (2008) na distinção que faz dos conceitos de língua materna e língua não materna, considera a língua não materna (LNM) como um termo normalmente utilizado em contextos plurilingues, para designar outras línguas que não sejam a língua materna, podendo tratar-se de duas realidades: Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

Portanto, a L2 e a LE ocupam o lugar de LNM em oposição à LM. Assim, a L2 é considerada como uma LE, de natureza não materna, mas com estatuto particular: Por um lado, é reconhecida como língua oficial em países bilingues ou plurilingues nos quais as LM ainda não estão descritas, como é o caso dos países africanos de língua portuguesa; por outro, é reconhecida como uma das línguas oficiais do país em comunidades multilingues, como é o caso do francês na Suíça, sendo usada como meio de comunicação (na escola, administração) em simultâneo com as outras línguas.

A expressão língua materna é frequente nas comunidades onde existe uma multiplicidade de línguas, sendo uma delas a língua oficial.

É comum, no contexto angolano, as pessoas identificarem a língua materna com a língua local de origem africana. Tradicionalmente, o termo “língua materna” tem sido usado por linguistas para se referirem à primeira língua aprendida por um indivíduo.

Essa definição permite a nomeação de língua materna àquela normalmente falada, em casa, durante a primeira infância, embora não necessariamente usada no presente.

As línguas maternas são as únicas que marcam os homens desde o seu nascimento, tendo uma característica particular de que nunca se apaga, independentemente das outras

línguas adquiridas mais tarde. Um indivíduo, ao aprender uma língua de outros povos, enquadra-se no seio da cultura dos outros, isto é, o indivíduo acultura-se com esta aquisição pois que o maior veículo de uma cultura é a língua.

No entendimento de Panzo (2014) há uma outra perspetiva na questão de línguas maternas quando ressalta aspectos linguísticos e extralinguísticos associados a essa língua.

O autor exemplifica o caso de uma mãe ou família que tenha uma língua materna diferente da língua da comunidade onde estão inseridas: ao aprender as duas, o indivíduo passa a falante de mais de uma Língua Primeira (L1).

Assim, a língua da comunidade pode não ser a falada em casa, mas ter o valor de L1 para a criança ou adulto que nela se expressa. De modo hipotético, um outro exemplo que o autor esclarece é o caso em que uma criança é filha de pai e mãe de nacionalidades e línguas maternas diferentes, nascida num território onde a língua de comunicação é igualmente diferente da dos seus pais.

Nesta ilustração, Panzo (2014) considera que essa criança pode comunicar com cada um dos seus progenitores na sua LM (serão então duas línguas no seio familiar). Entretanto, esta mesma criança, no infantário e com os amigos, faz recurso à língua da comunidade, uma terceira língua, que não é a de nenhum dos seus progenitores. Para esta criança, as três línguas são suas línguas maternas ou língua primeira.

À luz do exemplo supracitado podemos concluir que uma língua que é tida como primeira num dado momento pode perder esse estatuto em função do uso que lhe é atribuído pelo falante que a possui. Geralmente, acredita-se que as línguas adquiridas nos primeiros anos de vida dos indivíduos são dominadas como L1, porém desde que cubram os usos dados à L1.

Em síntese, a língua materna de um indivíduo constitui o principal factor da sua identidade. A língua constitui o sistema de comunicação de um povo, contribuindo para a transmissão dos valores, das ideias e visões do mundo, da história, da cultura, da comunicação dos seus antepassados e da vivência actual da comunidade e do país. Quando se reflecte sobre um modo de pensar e de agir, de estar, de ser e de sentir, reflecte-se, sobremaneira, sobre uma cultura ou uma vida de um povo.

E, quando se fala de línguas, fala-se, evidentemente, das diversidades culturais como património imaterial, riqueza de toda a humanidade em que vivemos. Numa outra análise, Nauenge (2014) sustenta que a língua materna, ou a primeira língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tampouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa,

por meio dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade.

De forma geral, contudo, a caracterização de uma língua materna como tal só se dá se combinarmos vários factores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afectiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina e a língua com a qual ele se sente mais a vontade (Spinasse, 2006).

Referir, ainda que;

Quem perde ou despreza uma língua despreza uma cultura e quem despreza uma cultura despreza um povo. Nesta visão, o ensino da língua materna constitui o ensino da cultura e a valorização da língua é o progresso da mesma. Pois que, a cultura que se manifesta na língua que permitirá o progresso da mesma; e, o homem é sempre o ponto de partida e de chegada de toda e qualquer inovação cultural constituindo, assim, um binómio inseparável em qualquer ser vivo dotado da consciência (Imbamba, 2010, p. 222).

Assim, a convivência do português com outras línguas e outras culturas desencadeia fenómenos interlinguísticos e interculturais patentes na sociedade, em geral, e no contexto escolar, em particular. Na verdade, a língua representa uma cultura.

Assim, em nosso entender, o professor, estando inserido numa determinada zona para trabalhar deve, necessariamente, inteirar-se da situação sociolinguístico-cultural dos seus aprendentes. No caso concreto da Província do Uíge e, particularmente, no do público-alvo desta pesquisa (alunos das zonas fronteiriças), na sua maioria têm o kikongo como língua principal dada a situação sociolinguística do nosso país, de modo que o português não é, com frequência, a língua materna de muitas crianças que iniciam a escolaridade.

O seu ensino requer uma profunda cautela em todas as estruturas linguísticas (categorias fonéticas, sintácticas, semânticas, pragmáticas), buscando, sempre que possível, os termos de comparação ou em contraste com a realidade das crianças. A linguista angolana Mingas (2002) apoia a ideia segundo a qual:

A melhor educação a passar a uma criança deveria ser feita na língua que ela melhor compreende e domina a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas. Em Angola existe uma prática de um ensino que assenta na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escolarização e que tem estado a provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas (p. 34).

Retomando a importância da língua materna, Nauenge (2014) esclarece que o contacto entre línguas propicia outros fenómenos linguísticos, tais como o bilinguismo e o plurilinguismo entre outros.

Angola assiste a estes fenómenos, por diversas razões das quais se pode, aqui, assinalar algumas: antes da sua colonização Angola já era habitada por diversos povos, constituindo diferentes reinos e a imposição, até certo ponto, da língua portuguesa pela potência colonizadora, contribuiu bastante para o fenómeno da diglossia no sistema de ensino em Angola, fazendo com que a língua portuguesa ganhasse uma velocidade no sistema de educação nas zonas urbanas, abrindo, assim, uma ruptura com as línguas locais.

2.3- Língua oficial

Angola, como os outros países africanos de expressão portuguesa, assumiu a decisão de tomar para si uma língua europeia como língua oficial, afirmação clarividente dos seus dirigentes, encabeçados pelo primeiro Presidente de Angola (1975-1979) António Agostinho Neto.

Não obstante, a Constituição vigente, na altura, estar omissa nesta particularidade. Mas o facto de a própria Constituição e os outros documentos legais e oficiais se encontrarem redigidos em Português conferia à língua portuguesa um estatuto de língua oficial.

A política educativa angolana revelava, deste modo, a sua opção pelo modelo educativo monolíngue. Este tipo de modelo caracteriza-se por ser aquela que a escola adopta apenas uma língua veicular de todos os conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade escolar.

Essa língua pode coincidir ou não com a língua materna dos alunos. Tal é o caso da língua portuguesa na escola angolana, sendo a única língua veicular para transmissão de todas as aulas ministradas na escola, pelo que é a língua de comunicação da comunidade escolar e, nem sempre, é a LM de muitos alunos. Todavia, o modelo monolíngue da escola angolana inclui na sua estrutura o ensino da língua francesa (LE) e da língua inglesa (LE) como disciplinas curriculares independentes, sem grande funcionalidade fora dos espaços lectivos. Ao excluir as línguas nacionais, o modelo educativo nacional exclui também o direito de escolarização na LM de muitos cidadãos que frequentam a escola (Panzo, 2014, p. 56).

A actual Constituição (2010) no seu Artigo 19º clarifica essa indefinição da oficialização da língua portuguesa ao determinar o seguinte:

A língua oficial da República de Angola é o português;

O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional;

Analisando o ponto 1, do artigo mencionado anteriormente, pode-se compreender que a oficialização da língua portuguesa em Angola atribuiu-lhe também algumas funções na sociedade, exercendo uma diglossia no sistema de ensino e aprendizagem em todo espaço territorial e, conseqüentemente, em todos os subsistemas de ensino à luz do artigo 19º da Lei Constitucional, a língua portuguesa tornou-se plurifuncional, isto é, exerce ao mesmo tempo vários estatutos dentre os quais pode-se citar o estatuto de comunicação a nível nacional e sem o português não há comunicação entre os angolanos de Cabinda ao Cunene, isto é, do norte ao sul do território. Recorda-se que a função da língua portuguesa no período colonial e pós-colonial era de “unidade nacional”, mas hoje perdeu essa função.

A escolha de uma língua de ensino, em países plurilingües tem sido uma questão delicada. Trata-se de um campo em que estão em causa não só problemas políticos, psico-sociais e culturais, mas estão realmente em jogo os problemas do sucesso e da rentabilidade do sistema escolar e educativo nacional.

Não obstante, este previsível contrassenso, o português é a língua de escolaridade em todos os países africanos de expressão. Admite-se que a política colonial deixou algumas conseqüências, tais como:

A inexistência de uma ortografia normalizada para as línguas nacionais.

A inexistência de escolas que utilizem as línguas nacionais. Neste contexto, enquanto o angolano aprendia a cultura portuguesa, perdia a sua própria cultura e nem assimilava a fundo a cultura portuguesa. Nestas circunstâncias, eram, na prática, inexequíveis outras soluções a não ser a de adoptar a língua portuguesa como língua oficial.

Nesta linha de pensamento, Quino (2005) destaca que o perfil sociolinguístico que é bastante comum nos alunos angolanos é o daqueles alunos que, não dominando nem a língua portuguesa, nem uma língua angolana. Eles recebem as primeiras noções da língua portuguesa de tutores que têm como língua materna uma e, em muitos casos, não são escolarizados. Assim, transmitem aos seus tutorandos uma variedade do português carregado de interferências da língua angolana. Esse português que os alunos têm como língua materna é uma variedade que tem suas próprias regras e normas. Nesta perspectiva, Gaspar e Osório (2012) afirmam que:

Angola é um país africano que convive com uma série de línguas nacionais, mas que utiliza a língua portuguesa como língua oficial, assumindo-se, desta forma, como um dos membros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Desta união, resultou uma variedade linguística com características muito próprias e com a finalidade de servir às necessidades comunicativas do país.

Todavia, o choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar (p. 25).

Antes da chegada dos portugueses, existiam as línguas locais que são outros instrumentos que servem para relacionar as pessoas umas com as outras. Mas este facto não retira o mérito à língua portuguesa, visto que o português como língua oficial de Angola tem facilitado uma aproximação entre as diversas culturas próprias do povo angolano.

Em qualquer país onde se observa uma coabitação linguística diversificada, há sempre a necessidade de se privilegiar uma língua para atender a todas as situações correntes e/ou inerentes à administração do Estado. No entanto, em Angola, por exemplo, depois da independência, a situação era muito complexa, porque não havia apenas uma língua, mas várias. Como escolher apenas uma? Corria-se o grande risco de ameaça de uma guerra linguística que faria perigar a própria existência do Estado recém-constituído (Mudiambo, 2014).

É considerada língua oficial a língua que um Estado adopta como a língua de administração, legislação, justiça, comércio e educação. Este termo é normalmente usado em contextos multilíngues para a identificação de uma ou várias línguas cuja utilização é considerada legítima nas instituições oficiais.

Neste sentido, para assegurar a comunicação em língua oficial, as políticas linguísticas podem ser educativas, quando visam o ensino massificado da (s) língua oficial e a promoção de Estados bilingues ou assimilacionistas, quando promovem o esquecimento das línguas maternas em detrimento da (s) língua oficial (Candé, 2008).

Para Firmino (2002), as políticas educacionais multilíngues são empreendidas apenas de direito e não de facto. O uso da língua colonial torna-se um exemplo de imperialismo linguístico, uma estratégia através da qual a política linguística é usada pelos que estão no poder para o manter, bem como seus privilégios.

A oficialização das línguas ex-coloniais em muitos países africanos, que é frequentemente acompanhada por uma falta de medidas para permitir, à maioria dos cidadãos, o acesso a elas ou para promover as línguas nativas, é, até certo ponto, um exemplo dessa estratégia.

Nesta contextualização, Timbane e Tamba (2020) afirmam que:

A língua está intimamente ligada à cultura, porque muitos aspectos da língua só podem ser interpretados dentro de um contexto cultural.

A forma como uma comunidade linguística interpreta o mundo é de extrema importância na compreensão de uma dada sociedade. Por exemplo: em balanta (língua falada na Guiné-Bissau, Gâmbia e Senegal), não existe uma palavra ou expressão específica para dizer “bom dia” ou “boa tarde”.

O cumprimento é feito segundo a forma como o indivíduo está posicionado: em pé (astheté), sentado (amessé). A noção “saudação” refere-se à posição em que se encontra. Por isso, não tem nada a ver com o bom (dia), buenos (dias), bon (jour), good (morning) e por aí em diante (p. 90).

Em jeito de síntese, acrescentar que Angola é um país multilíngue, com nove grupos etnolinguísticos de origem bantu embora a maior parte da população tenha as línguas bantu como L1, o português é a língua mais prestigiada em Angola.

O português, enquanto língua oficial, é não só a língua usada nas instituições públicas é também a língua dominante no processo de ensino e aprendizagem e funciona como o principal veículo de acesso ao emprego formal e aos benefícios socioeconómicos daí decorrentes.

2.4- Língua nacional de origem africana

Em Angola a denominação de línguas nacionais tem a sua marca no texto da Resolução nº 3/87 de 23 de Maio de 1987, publicada pelo Ministério da Administração do Território, na sua página da *internet*. A Resolução nº 3/87 de 23 de Maio de 1987 confere a aprovação a título experimental dos Alfabetos das Línguas: Kikongo, Kimbundu, Cokwé Umbundu, "Mbunda", e Oxikwanyama e as respectivas Regras de Transcrição, conforme a Resolução nº 3/87 de 23 de Maio que aprova o alfabeto das línguas nacionais: Kikongo, Kimbundu, kokwe e umbundu (Katia, 2013).

O artigo 2º do Estatuto Orgânico do Ministério da Cultura da República de Angola, aprovado pelo Decreto-lei n.º 7/03, refere que são atribuições do Ministério da Cultura, entre outras:

Desenvolver a acção de direcção e coordenação nas áreas do património cultural, da criação artística e literária da acção cultural da investigação científica no domínio da

história das línguas nacionais e da cultura,

Valorizar os factores que contribuam para a identidade cultural da população angolana. No artigo 5º, quando se estipula a estrutura do Ministério da Cultura, coloca-se como órgão tutelado o Instituto de Línguas Nacionais, ao lado, por exemplo, do Arquivo Histórico de Angola, a Biblioteca Nacional e a Cinemateca Nacional de Angola.

Seguidamente no artigo 18.º encontram-se previstas as funções de tal instituto:

O Instituto de Línguas Nacionais é o órgão do Ministério que tem como finalidade estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral.

Após a conquista da independência Nacional, o M.P.L.A/Partido do Trabalho lança o seu 1º Congresso, em 1977, na qual decide incrementar o estudo das línguas angolanas de origem africana com vista a sua aplicação no ensino e alfabetização. Este projecto tornou-se visível com a resolução do Secretariado do Comité Central do M.P.L.A, pelo decreto n.º 62/78, de 6 de Abril que ditou a criação do Instituto Nacional de Línguas, a quem foi confiado o estudo aplicado das seis línguas nacionais de maior difusão.

Para enfatizar cada vez mais o papel do Instituto Nacional de Línguas e as suas respectivas funções, Kukanda (1988) esclarece que o Instituto Nacional de Línguas é uma instituição de investigação científica e de formação de quadros no domínio linguístico, que tem por objectivo fundamental estudar as línguas nacionais, codificando a sua escrita e estimular o seu desenvolvimento a diversos níveis e matérias de ciências, programar cursos para o seu ensino e promover, por todos os meios, a sua preservação e valorização. Presidiram a sua criação os seguintes objectivos:

Realizar estudos científicos aplicados às línguas nacionais

Promover o ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras.

Reabilitar a audição e da fala das línguas.

Sabe-se que, por decisão do Secretariado do Comité Central do M.P.L.A, o Instituto Nacional de Línguas foi desmembrado em 1983, passando o ensino das línguas portuguesa e estrangeiras para o Ministério da Educação e o estudo das línguas nacionais para a então Secretaria de Estado da Cultura. A passagem do ensino das línguas portuguesa e estrangeiras para o Ministério da Educação esvaziou completamente ao nome Instituto Nacional de Línguas a sua essência.

Este nome não se justificava mais por força do decreto n.º 40/85, de 18 de Novembro de

1985, do Conselho de Defesa e Segurança, que criou o Instituto de Línguas Nacionais, com os seguintes objectivos dos quais passamos a transcrever_____.

Movimento Popular de Libertação de Angola, partido político fundado a 10 de Dezembro de 1956.

Alguns de acordo com o capítulo I do Estatuto Orgânico do Instituto de Línguas Nacionais. Assim:

Estudar todas as línguas nacionais, iniciando pelas que têm maior representatividade numérica. Estimular a preservação das línguas nacionais, a sua promoção e consequentemente valorização, no quadro da sua competência. Contribuir para o esclarecimento da opinião pública quanto a importância e utilidade da investigação, tanto no País, como fora dele, quanto for de interesse da República popular de Angola.

Dinamizar, por meios apropriados, a divulgação dos conhecimentos científicos, adquiridos pela sua actividade de investigação, tanto no País, como fora dele, quando por de interesse da República de Angola.

Quanto à designação de línguas nacionais, questiona-se, no caso de Angola, qual seria o lugar das línguas das comunidades khoisan de Angola, uma vez que as línguas nacionais nos remetem logo para os nove grupos etnolinguísticos. Nesta linha de raciocínio, sendo a prática o critério da verdade, a Rádio Nacional de Angola emite no Programa *Ngolayetu*, apenas, línguas das comunidades bantu, e a Televisão Pública de Angola designa estas línguas regionais e não transmite nenhuma língua pertencente aos Khoisan (comunidade não bantu). A única língua que não é transfronteiriça é o Umbundo falado no Centro-Sul de Angola e, em certa medida, o quimbundo.

Todas as outras línguas são as chamadas transnacionais, como o Kikongo, que é falado em Angola, na República Democrática do Congo (RDC), no Congo- Brazzaville e Gabão a Língua Nacional Tchokwe parte de Angola até à Zâmbia, passando pelo leste da RDC, Oshkwanyama que se fala no Cunene e na Namíbia, assim como o Nganguela, fiote, etc. De sublinhar que a língua nacional é a língua do povo e de uma nação, enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído. A primeira corresponde à língua do Estado e da cidadania. A segunda reenvia à língua da Nação e da nacionalidade. Por exemplo, na ex-URSS, que foi um Estado multinacional ou uma federação de Nações, a língua oficial era o russo, e as línguas nacionais, o ucraniano, o bielorusso, o georgiano, o lituano, etc. Em certos estados africanos, a língua nacional designa uma língua veicular utilizada como língua administrativa regional (por exemplo, o ciluba, o kikongo, o kiswahili e o lingala no Congo-Kinshasa). Na maioria dos casos, o termo reenvia

simplesmente à língua autóctone por oposição à língua estrangeira: em Benin e Camarões, por exemplo, todas as línguas locais são ditas nacionais.

Nesta perspetiva, Ponso (2011) sustenta a ideia segundo a qual, em África, o Estado monolíngue e monocultural perpetrado pela administração colonial representa uma utopia, apesar de ser uma utopia poderosa e conveniente às ideologias ocidentais do mundo actual. Quando a planificação linguística privilegia determinada língua como língua estatal em detrimento das outras envolvidas no contexto plurilíngue, tornando inevitável a exclusão dos cidadãos de processos educacionais, dos meios de comunicação, dos discursos oficiais, das publicações, das leis, etc.

Ainda que nos discursos oficiais se reconheçam as línguas autóctones como património a ser preservado, revitalizado (e uma série de outras metáforas ecológicas), esse reconhecimento não implica vantagens reais para a população se não vier acompanhado de medidas eficazes de planificação de *corpus* e de implementação de políticas educacionais bilíngues em todo o país que sejam condizentes com as expectativas e valorações (atitudes) dos falantes sobre as línguas que usam.

Por conseguinte, e no sentido de assegurar a promoção destas línguas, a Rádio Nacional e a Televisão Pública de Angola dedicam espaços alternados à emissão em diferentes línguas nacionais nas suas emissões diárias. No entanto, mesmo assim, a configuração do contexto sociolinguístico nacional continua a favorecer a Língua Portuguesa, alargando cada vez mais o seu número de falantes e, conseqüentemente, a sua zona de difusão, ao contrário das línguas autóctones (Undolo, 2014, p. 51).

Numa realidade como a nossa, em que o português é língua segunda para muitos alunos, o Kikongo é a língua materna, em contexto da Província do Uíge, pela proximidade existente entre as duas línguas e pela forma como a interferência se processa é pertinente, levando-nos a perceber como as interferências das línguas nacionais afectam o processo de ensino/aprendizagem do português.

Estas características não se verificam nas línguas que são seguramente menos complexas, porque mais regulares, sustentadas por um sistema mais económico e regido pelo princípio da prolixidade. Por conseguinte, é natural que quem esteja familiarizado com esta última estrutura tenha dificuldade em usar aquela pelas razões já apresentadas.

A língua portuguesa continua a ser a única língua oficial do Estado, de prestígio, de acesso aos bens culturais e tecnológicos, com primazia na comunicação escrita e formal do estado onde se pode destacar a educação e o ensino, a administração, a comunicação social, a literatura; enquanto a língua nacional é a língua materna para muitos alunos, que

dominam desde a tenra idade, língua da identidade nacional e do quotidiano, que superintende o domínio da comunicação informal, com realce na oralidade.

O peso da língua portuguesa e materna para muitos é do seu uso quotidiano que ostenta a língua nacional condiciona o contacto das crianças com o português que só se efectiva muito mais tarde, por volta dos seis/sete anos na escola.

2.4,1 As implicações do ensino/aprendizagem do português em contexto

fronteiriço de Angola

Em Angola, o ensino de português, tem estado a provocar uma certa complexidade no contexto de alunos que vivem sobretudo nas zonas fronteiriças cuja língua portuguesa parece ter a função de língua segunda ou até em alguns casos de língua estrangeira. Assim, é de extrema importância ensinar o português de acordo o contexto do público-alvo.

Como já foi dito, a língua portuguesa não é a língua materna de muitas crianças angolanas, nesse particular a língua portuguesa é considerada como língua segunda sobretudo os residentes nas zonas rurais, suburbanos e, provavelmente, dos seus professores. Para o efeito é imperioso que o seu ensino se faça com metodologia adequada, capaz de minorar as dificuldades de acesso a uma língua que não se aprende desde o berço e de promover o sucesso dos alunos, como estudantes e como cidadãos.

Com efeito, o correcto domínio da língua portuguesa, como receptores e como produtores, nas suas vertentes oral e escrita, ditará o percurso dos alunos nas restantes disciplinas curriculares e a sua inserção na sociedade, como membros activos de pleno direito. Por outro lado, só professores de comprovada competência no uso reflectido e na metodologia da língua portuguesa (que ensinam e em que ensinam) poderão assegurar o perfeito cumprimento dos objectivos do sistema educativo (INIDE, 2010).

De acordo com Fonseca (2010) língua segunda (L2) é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de língua estrangeira (L) isto é a língua que a pessoa está a aprender, por oposição à língua materna, aprendida em imersão no contexto de acolhimento, sendo, também, sinónimo de uma língua para falantes de outras línguas. Assim, a LS pode ser perspectivada como sendo língua oficial e língua utilizada como meio de escolarização, mas o mesmo não se aplica à noção de LE que, por sua vez, cinge-se aos limites do espaço da sala de aula.

O termo LS costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, como língua oficial. Nesta situação encontra-se a língua portuguesa nos PALOP e em Timor

não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento.

O contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Angola, com maior realce nas zonas fronteiriças, exige à adopção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos destas zonas passando pelos seus estilos cognitivos, o ritmo de aprendizagem e o contexto plurilingue dessas áreas.

No contexto semântico, comungamos com a ideia de Quivuna (2014), quando se refere às implicações do português em contexto específico dos alunos kikongofonos, afirmando que:

Semanticamente, alguns vocábulos do kikongo (sobretudo os verbos), têm provocado muita confusão para os alunos de português língua segunda (PLS). A multiplicidade de polissemia que um mesmo vocábulo tem em kikongo, é transportada para o português, afectando assim a boa comunicação. Por exemplo, o verbo comer significa tomar alguma coisa como alimento. Mas, em kikongo, esta unidade lexical apresenta uma extensão de sentidos: gastar, desperdício de tempo, benefício, tirar a vida magicamente, multar. Em todas as circunstâncias em que o verbo comer é utilizado por utente do kikongo, o seu uso torna-se confuso e ambíguo, pois o indivíduo, não tendo uma grande competência lexical, acabará por empregar o único sentido de tomar algo como alimento (Quivuna, 2014, p.117).

Nesta conformidade, os falantes de português, língua não materna, ao se encontrarem com uma realidade linguística diferente da sua, enfrentam problemas em termos comunicativos e, como solução, recorrem, muitas vezes, aos padrões da sua língua materna. Em referência ao que se acabou de referir exemplifica-se:

Esta semana vou comer o dinheiro da minha sobrinha (em vez de ir cobrar o alembamento);

Vou comer tempo (em vez de vou perder tempo), etc.

Ora, neste e outros tipos de situações afins, o professor será o elemento fundamental para a resolução de inúmeras dificuldades do aluno, pois o ensino de língua portuguesa é da sua responsabilidade e, por isso, deve criar estratégias ou actividades adequadas com a intencionalidade de facilitar a aprendizagem pois ela é um factor decisivo no processo de comunicação.

Existem aspectos nos quais os alunos das zonas fronteiriças têm dificuldades, destacando-se a questão de pluralização das palavras em que, frequentemente, dizem «fomo» ao invés

de fomos.

Isto decorre do facto de na língua kikongo, por exemplo, a palavra fomos é “*tuele*” e a pluralização não acontece pela letra “S” e sim pelo prefixo “tu”, o que no singular seria “*nguiele*” que quer dizer fui. É nesses casos que as línguas maternas tendem a influenciar negativamente o falante do português em situação bilingue.

Em Angola, há falantes monolíngues, bilíngues e multilíngues em diferentes línguas africanas faladas no país, maioritariamente, pertencentes ao grupo bantu.

Além disso, cada uma destas línguas indígenas mais faladas em Angola admite uma ampla série de variantes, o que ainda contribui mais para o surgimento de maior diversidade linguística. Vilela (1995 citado por Vidal, 2020) sustenta que dada a situação em que Angola se encontra e a relação entre o Português e as línguas nacionais, pode-se falar de bilinguismo ou de diglossia. Segundo este autor, a diglossia é um fenómeno social que pode mesmo abranger duas línguas diferentes.

O bilinguismo é um fenómeno individual que abrange, também, duas línguas. Indo mais ao fundo, na diglossia é necessário distinguir uma *variedade prestigiada*, usada em certos contextos, como, por exemplo, o contexto religioso, cultural, de ensino, entre outros, e uma *deuso informal*, que é reservada às actividades quotidianas.

Pelo que foi sendo explicitado, as línguas, portuguesa e a materna, têm origens diferentes e, assim, a estrutura fonético-fonológica e certos grafemas não existem no alfabeto de kikongo.

Importa, ainda, acrescentar, que a fonética se encarrega de estudar os sons das falas, analisando as suas características físicas, acústicas, articulatorias, perceptivas e a produção e percepção dos sons da fala, sendo que os sons se juntam para formar unidades de sentido e significação.

Neste campo, é onde nos deparamos com o maior problema, principalmente, na produção dos sons das palavras. De referir, nestes casos, as letras G e J, que muitas vezes são transformadas em Z e, ainda, a letra C que passa a produzir o som Chi e o Chi produz a de S. Ora, estas situações são frequentes, e quando se diz, por exemplo, a palavra **gizar** esta passa para **zirar**, o nome **João** que passa para **Zuão**, a palavra **psicologia** que é transformado em **psicologia**, **ciência** em **chiencha**, e **chinês** em **sinês**. Importa acrescentar que estes casos são frequentes, sobretudo, nas zonas fronteiriças, em Angola, criando constrangimentos na língua de escolaridade, o que torna difícil o trabalho dos professores.

Sacanene, (2020) esclarece que o sentido de certas palavras em Angola, ganharam um

sentido permitido por extensão. O Autor explica os casos dos verbos, verbos dormir, ouvir e comer em que “o verbo dormir ganha uma acepção que encerra a ideia de ‘permanecer durante a noite’ (ex.: a banheira dormiu no quintal); o verbo ouvir incorpora uma acepção relacionada com a ideia de ‘sentir’ (ex.: hoje, ouvi a injeção); o verbo comer inclui uma acepção relacionada com a ideia de ‘gastar ou usar’ (ex.: O Pedro comeu o dinheiro).

Um outro autor Inverno (2018) esclarece que as línguas bantu em contacto com a língua portuguesa tornou Angola um país multilingue, assim varias unidades dessas línguas entraram no léxico do português falado em Angola, e foi por esses processos que unidades como: camundongo, carne de funje, chá-caxinde, cupapata, feijão macunde, kota, loengo, lomapa, lombi, lomungo maculo, musseque, quixiquila, sanzala,etc estão presentes hoje no nosso quotidiano linguístico.

Todavia, há outros casos, como no que toca às letras **c, h, j, q, r** e **x**, em que os alunos têm dificuldades e escrevem algumas palavras da mesma forma como as pronunciam na oralidade, notando-se que as escrevem em língua portuguesa misturando com a materna. De igual modo, acontece com as palavras **cachinha, dirigir, energia**, etc. O falante tem a tendência de pronunciar **casinha, dirizir, enerzia**. Nestas situações, o professor é fundamental para ajudar o aluno que tem o português como segunda língua. Assim, é de sublinhar que:

O processo de Interferência apresenta-se de forma natural, no entanto, desconsiderar esses factos durante a aprendizagem pode causar a fixação de erros, por causa da presença indesejada desta interferência. Esta situação causa declínio de estruturas, que, frequentemente, permanecem imutáveis por longos períodos. Por isso, os professores devem estar atentos aos dados linguísticos da língua segunda que possam estar relacionados com a língua materna do aluno (Mudiambo, 2014, p.74).

Nesta perspectiva, os estudos fonológicos auxiliam o discente a encontrar as diferenças entre os sons, preparando-o para executar com toda a eficiência a produção e compreensão oral, bem como a compreensão da expressão escrita.

É comum, ao aprender uma língua, ser necessário utilizar os fonemas da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando estas duas línguas diferem nas suas componentes fonológicas, podem ocorrer interferências na prática oral da segunda língua tal como defende Mudiambo (2014) quando salienta que:

O entendimento dos componentes fonológicos de uma língua ajuda todos os intervenientes: professor e aluno. Esta estratégia prepara o ensino- aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois o reconhecimento de fonema da língua

em estudo em contraste com a língua materna possibilita a reflexão na implementação de todos os casos novos.

Uma descrição detalhada de ambas as línguas e um quadro contrastivo dos fonemas diferentes de cada língua é uma ajuda fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (p. 75).

O alfabeto da língua nacional kikongo é constituído por 20 letras nomeadamente: a, b, d, e, f, g, i, k, l, m, n, o, p, s, t, u, v, w, y, z. Não são usadas as letras “g” e nunca tem o valor de j, como acontece em português. Exemplo: Nk**enge** o som gue nunca lido kenje.

Não há em kikongo consoantes seguidas nem dobradas como ocorre em português: tr, dr, fr, rr, ss, entre outras em kikongo não há palavras terminadas em consoantes; todas elas terminam em vogais. Nos verbos onde existe a letra l na primeira sílaba, tais verbos transformam-se em nomes, sendo o L substituído pelo longa que significa ensinar (*ndonga* significa gente ou or extensão ensinar). No alfabeto de Kikongo as letras: C, Q, R, J, H, X não existem. Substituiu-se J pelo Z; X pelo S; R pelo L; O Ç ou SS em kikongo é S.

Importa-nos apresentar aqui uma versão diferente daquela já apresentada por Zavoni e Fernandes (2002) a ortografia das línguas bantu não difere muito da ortografia da língua portuguesa em virtude de se utilizar o mesmo alfabeto, o latino neste caso.

É certo que o alfabeto das duas línguas é latino, mas a representação gráfica das duas unidades lexicais das línguas bantu, como é o caso do kikongo, apresenta contornos notáveis, como se pode verificar em várias palavras apresentadas neste mesmo trabalho. Muitos sinais gráficos usados em português não são usados nas línguas bantu.

A língua kikongo cobre uma boa parte da região Nordeste do país e a sua área de difusão estende-se também para além das fronteiras nacionais (Fernandes & Ntondo, 2002).

Em Angola, a zona da sua difusão abrange as províncias de Cabinda, Uíje, Zaíre e parte do nordeste da província do Bengo. A língua kikongo faz fronteiras com as seguintes línguas: A Sul e sudoeste: Kimbundo; A Este: Cokwe;

São variantes da língua kikongo as seguintes:

Kiinji;

Kikoci;

Kikwakongo;

Kimboma;
 Kinzenge;
 Kihungu;
 Kinsoso;
 Kipaka;
 Kipombo;
 Kisikongo;
 Kisolongo;
 Kisuku;
 Kisundi;
 Kivili;
 Kiwoyo;
 Kiyaka;
 Kiyombe;
 Kizombo.

Face a esta complexidade linguística, Lusakalalu (2005), defende que falar Kikongo significa falar uma das suas variantes designadas por um glossónimo próprio: Kizombo, kisolongo, Kinsooso, Kimbeembe, etc., mas pode-se considerar que alguns dos muitos glossónimos dentro do grupo kikongo denotem línguas. Neste caso, Kikoongo seria o nome de um grupo de línguas, pois não existe um critério linguístico seguro para se distinguir entre língua e variante de língua.

O quadro que a seguir se apresenta é uma demonstração dum ínfima fracção dos glossónimos possíveis em kikongo.

	Raízes	Singula\r	Plural	
Raízes que com zero prefixo são topónimo	-koongo	Mukoongo	bakoongo	Kikoongo
	-zoombo	Muzoomo	Bazoomo	Kizoomo
	-nsooso	Munsooso	bansooso	Kinsooso
	Mbeembe	Mumbeembe	Bambeembe	Kimbeembe
	Solongo	Musolongo	Basolongo	Kisolongo

	-ndibu	Mundibu	Bandibu	Kindibu
--	--------	---------	---------	---------

Tabela 7: Glossónimos possíveis em kikongo (Etnónimos glossónimos)

Fonte: Adaptado de Lussakalalu (2005)

Sublinhar, ainda, que quando o estudo incide sobre línguas, geneticamente relacionadas, o contraste fonético-fonológico, morfossintático, morfológico e lexical se torna, também, importante, sendo que esclarece semelhanças e diferenças das estruturas linguísticas entre duas ou mais línguas.

Neste processo, o professor tem a responsabilidade de facilitar ao aluno os recursos e as regras gramaticais, criando espaços de preparação prática para que se eliminem os elementos fonológicos estruturados na criação dos obstáculos da aprendizagem, naturais da língua primeira, possibilitando o conhecimento e a utilização correta do português, tendo em atenção que se trata de uma segunda língua para estes alunos.

2.4.2 Contextualização do ensino de português em Maquela do Zombo

O Município de Maquela do Zombo é um dos Municípios pertencentes à Província do Uíge, que dista cerca de 310 km da capital provincial antiga cidade de Carmona (Uíge). A Norte limita-se com a RDC, ao Nordeste com o Município de Kimbele, a Oeste com o Município do Kuimba (Zaire), ao Sudeste com o Município de Buengas e ao Sul com o Município da Damba. A população deste município pertence o subgrupo do povo Kongo, da grande família Bantu. A sua origem (Bakongo) pertence aos descendentes dos povos Bantu, provenientes do Antigo Reino do Kongo.

Não faz parte dos objectivos desta investigação uma descrição exaustiva da histórico-cultural e demográfica de Maquela do Zombo.

A maioria das crianças sai do seio familiar para a escola com a sua língua local, isto é, a sua língua materna. Em comunidades rurais, raramente encontramos um número acima de dez crianças que têm como língua materna o português. É esse número reduzido de conhecedores ou falantes do português em zonas rurais que torna o trabalho do professor de português nessas localidades mais complexo que o normal. Embora o ensino e a aprendizagem de língua possam ocorrer em diferentes meios extra-escolares, a escola é o meio com maior legitimidade para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências de uma determinada língua em quase todos os domínios, contribuindo para um bom uso da língua e para um verdadeiro processo de interação social.

A língua portuguesa sendo a língua oficial e de instrução em Angola e a localidade de Maquela do Zombo insere-se nesta realidade sociolinguística. Contudo, o Kikongo e o Lingala são duas línguas presentes nessa localidade. No entanto, as metodologias a adoptar para o ensino da língua portuguesa neste contexto linguístico ainda constituem uma problemática no âmbito da didáctica das línguas. Nessa perspectiva, existe uma

percentagem menor da população, principalmente adulta, que viveu muito tempo na diáspora com maior realce na RDC, demonstrando competência comunicativa em língua portuguesa. Esta população, na maioria dos casos adultos e os seus filhos, comunica-se no seu dia-a-dia em Lingala e Kikongo, as duas línguas bantu.

A primeira é oriunda da RDC (língua nacional dos congoleses) e a segunda o kikongo é a língua dos bakongo do norte de Angola, com o estatuto de língua nacional. Baseando-nos nestes factores, a língua portuguesa não pode ser vista como uma língua materna da maioria destes habitantes.

O ensino de uma língua que não a materna não pode ignorar todos estes factores e os programas escolares que o suportam devem tê-los em linha de conta. Ensinar uma língua não é como gravar uma informação em cima de uma tábua rasa: o aprendiz já dispõe de um instrumento (mais ou menos consolidado) para comunicar com os outros e exprimir a sua originalidade e, através dele, já organizou a sua capacidade de compreender e interagir com o mundo. Aprender uma segunda língua não é só aprender a articulá-la com a que anteriormente existia (e, preferencialmente, continua a existir e a desenvolver-se); é muitas vezes apreender uma nova visão do mundo, uma nova cultura, uma nova teia de relações sociais (INIDE, 2010).

O kikongo e o Lingala são duas línguas que funcionam como principal elo de ligação e marca distintiva dos habitantes de Maquela do Zombo. O Lingala é utilizado em quase todas as situações de comunicação: em casa, na rua, nos pátios de escolas, nas festas familiares e públicas, até em certos discursos políticos, campanhas eleitorais, nos sermões religiosos.

O aluno é o sujeito da aprendizagem. Todo o processo de aprendizagem tem como centro o aluno. É o professor que organiza o ensino, mas é o aluno que aprende, por isso cabe ao professor mediar a aprendizagem. A língua de ensino é objecto de estudo e meio para adquirir e/ou desenvolver competência comunicativa. É comunicando que os alunos aprendem e desenvolvem a língua.

O ensino do português e em português inicia-se no primeiro ano de escolaridade. Para superar o problema das crianças que não falam português ao entrar na escola, foi criada, em Angola, a classe pré-primária, cujo objectivo é capacitar as crianças para a expressão em português, preparando-as para a aprendizagem.

Ela é insuficiente e, sobretudo, a impreparação psicopedagógica e linguística dos professores tornam esta classe ineficaz.

A função atribuída ao português, língua de uso obrigatória, necessariamente, à sua ampla

divulgação, cabendo à escola o papel primordial nessa acção.

Todavia, na prática, esta divulgação confronta-se com vários obstáculos. O mais premente dos quais se situa no subdesenvolvimento do sistema educacional que não se encontra à altura de aplicar e ampliar o uso da norma de português.

São muito evidentes as deficiências do sistema escolar angolano. A questão linguística é apontada, e com razão, como um dos factores de maior impacto no insucesso escolar em todos os níveis de ensino. A língua oficial, que é também língua de ensino, concorre com várias línguas africanas, nestas condições:

Tal como já explicitado, o português não é a língua da maior parte das crianças, sobretudo das que vivem no meio rural e a maioria das crianças, especialmente as do campo, desconhecem-na quando entra na escola. Além disso, os programas de língua portuguesa, enquanto matéria de ensino, estão perspectivados para o ensino desta língua como língua materna e as turmas estão, quase sempre, superlotadas.

Muitos dos professores que leccionam português não têm formação linguística compatível com a sua função, para além de desconhecerem os procedimentos metodológicos para o ensino da língua.

Nestas condições, as oportunidades de os alunos encontrarem modelos linguísticos eram/são muito escassas. Na maior parte das escolas, assiste-se a uma gritante precariedade de condições e os professores, muitas vezes estão privados dos mais elementares auxiliares pedagógicos; o manual escolar na aula, quando existe, é de uso escasso, optando-se pelo ditado de apontamentos. Deste modo, os alunos pouco liam, o que restringia o contacto regular com a escrita e as formas ortograficamente correctas das palavras. Por outro lado, o estudo por apontamentos escritos apressadamente e com erros contribuía para o reforço desses erros. Face a estas condições de ensino, relativamente ao português, entende-se que no ensino do português, ainda, há muitas carências, principalmente no meio rural. Assim, segundo Maria (2003).

A aprendizagem do português em Angola faz-se por via escolar, fundamentalmente no meio rural. Porém, mesmo nas cidades, a parte mais importante da oferta do português também se processa na escola, e só com a 4.^a classe o aluno tem competência para construir um texto minimamente compreensível. Mas, sendo diminuto o número dos que têm acesso ao ensino posterior à 4.^a classe até ao ensino médio e superior, compreende-se por que a oferta de um modelo linguístico uniforme é realmente pobre e não permite um retorno de correcção (p. 79).

A situação do emprego da língua portuguesa no meio rural é, de certo modo, semelhante à do ambiente citadino. O estudante, no tempo lectivo, aprende e pratica a língua, mas no quotidiano acaba por adoptar o vocabulário mais comum, no contexto social. Relativamente à superlotação das turmas, alguns pedagogos afirmam ser possível uma escolaridade proveitosa nestas condições.

Todavia, quando o número de alunos excede os trinta, as possibilidades da acção dos professores, dedicada a cada aluno, tem certamente menores resultados.

Como é sabido, é importante no ensino, de uma língua, os momentos de prática oral e escrita são fundamentais. Face a estes condicionamentos, é compreensível que o estudante opte formas linguísticas desviadas, já que os modelos que assimila e que acabam por se cristalizar partem de pessoas que, na sua maior parte, fazem um uso considerado incorrecto em função da norma padrão. A este propósito, Pinto (2003) sustenta que:

O aparecimento de erros é um fenómeno universal e intrínseco a qualquer processo de aprendizagem. Contudo, a tendência do ensino deve ser a de, gradualmente, eliminar esses erros, por meio de modelos correctos e da acção correctiva do meio. Ora, dadas as condições escolares e linguísticas de Angola, surge a interrogação: que oferta linguística se apresenta ao aprendiz? Resta acrescentar um dado que se reflecte desfavoravelmente no processo escolar: o desprestígio da carreira docente. Hoje, não há incentivos que retenham os professores na docência. Isto tem contribuído para reduzir as suas fileiras: os mais capacitados veiculam-se a outros organismos onde as condições de trabalho e salariais são mais aliciantes (p. 65).

Considerando todas essas questões que caracterizam a língua portuguesa, enquanto veículo de matéria de ensino, pensamos agora sobre as perspectivas de melhoria da situação, sendo que o tempo de guerra generalizada afectou, inevitavelmente, o sector escolar. Alguns indicadores de melhoria do ensino em geral e da língua portuguesa, em particular, seria nomeadamente a elaboração de programas novos e a criação de manuais para todos os níveis de ensino.

No entanto, o factor mais importante para o sucesso de qualquer pedagogia deverá passar, em primeira instância, pela formação e aperfeiçoamento dos professores. Frente a esta reflexão, defende-se que o postulado de que não há sistema de ensino, por mais bem estruturado que esteja, que resista a maus professores.

Por conseguinte, a prioridade primária na reformulação do ensino deve centra-se nos professores com acções de formação e de capacitação e, concomitantemente, de criação

de incentivos à carreira, para se evitarem evasões para outros sectores mais aliciantes. Existem muitos factores indissociáveis da aprendizagem da língua portuguesa. Procuraremos, no entanto, limitarmo-nos aos factores comuns aos alunos de PLNM, assim como, aos factores motivados pelas variações linguísticas.

Para compreendermos melhor o perfil sociolinguístico, dos alunos das zonas fronteiriças, podemos recorrer à declaração de Quivuna (2014) ao mencionar que:

A língua portuguesa não conseguiu implantar-se em todo o espaço nacional, particularmente nas zonas rurais, pela utilização limitada que dela se fazia. Surgiram sempre sérias dificuldades na aprendizagem desta língua nas escolas. Por um lado, existem as línguas nacionais que pertencem à família bantu e que constituem a língua materna da maior parte da população angolana e, por outro lado, existe a Língua Portuguesa neolatina que, embora sendo a língua materna de alguns angolanos, constitui, para a maior parte, uma língua segunda, sobretudo nas zonas rurais, onde se encontra a maioria da população angolana. Ao iniciarem a escolaridade numa língua segunda, as crianças vêem-se perante dois universos diferentes: o da família (onde se expressam na língua materna) e o da escola onde se expressam em língua portuguesa (p.141).

A partir deste ponto de vista, compreende-se que os alunos que têm o português como língua não materna mormente os das zonas rurais são aqueles que levam na escola uma língua materna diferente a de escolaridade (o português). Entretanto, a língua materna destes alunos geralmente é uma língua nacional de Angola. Particularmente no município, alvo da nossa pesquisa, o Kikongo é a língua materna da maioria dos alunos.

Em face desta realidade, constatamos que um dos factores que dificultam o conhecimento da língua portuguesa por estes alunos é a falta de domínio lexical. Ou seja, trata-se de alunos que aprenderam a língua portuguesa em situação de língua segunda, motivados pela obrigatoriedade da lei constitucional imposta pelo facto do português ser a língua oficial e de escolaridade, embora não seja a língua de maior convívio familiar. Por isso, há um conjunto de situações em que o português não é utilizado, causando desta forma uma debilidade lexical, que por sua vez, é imprescindível para o conhecimento da língua. Na verdade, o conhecimento de uma língua implica conhecer um conjunto de unidades lexicais, implicando ainda uma rigorosa formação de professores que saibam compreender e atenuar situações de variedades linguísticas, a fim de não atropelar o conhecimento que estes alunos têm da língua.

Aprender uma segunda língua pode, em certos casos, não ser muito fácil e ser influenciado por uma variedade de diferenças individuais, incluindo: a personalidade, atitudes e

motivação, aptidão para a língua. Uma vez que se sabe que os alunos das zonas rurais têm um olhar diferente do mundo em relação aos alunos que estão nas grandes cidades, mesmo que isso possa ser uma suposição, percebe-se que esses alunos (zonas rurais) podem trazer complexos aliados à sua personalidade multifacetadas para a aprendizagem da nova língua, na sala de aula como no ambiente natural.

A personalidade pode influenciar até que ponto o aluno participa da aprendizagem e da prática da língua-alvo e pode afectar profundamente os aspectos sociais da aprendizagem e da prática. Por exemplo, uma vez que a linguagem é um fenómeno social, por outro lado, a ansiedade e o medo do errar podem inibir o aluno de muito na sua aprendizagem e prática de língua.

Em resumo, aprender uma segunda língua, é claramente um desafio que requer muita motivação, e para um aluno que se encontra em zonas rurais, os desafios de aprender a língua-alvo são cruciais e significativos.

2.4.2.1 O bilinguismo

Partindo da composição da palavra bilinguismo, sabe-se que este termo tem uma relação estreita com a presença de duas línguas, face ao mesmo individuo ou face a uma determinada comunidade. Na perspetiva de Megale (2005) o indivíduo é capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem e adquiriu essa competência de modo perfeito.

O conceito apresentado pelo autor supra-mencionado, alinha-se com a definição empregada por Bloomfield (1935, citado por Megale, 2005) que define bilinguismo como o controle nativo de duas línguas.

Todavia, Macnamara (1967) opondo-se a estas ideias esclarece que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) numa língua diferente de sua língua nativa.

A língua representa diversidade, património cultural, comunicação e cooperação, valores importantes e até imprescindíveis para viver e conviver em sociedade. O facto de conhecer outras línguas é considerado, desde tempos longínquos, uma riqueza cultural e o contacto entre línguas conduz inevitavelmente a uma situação de bilinguismo Martiny e Menoncini (2013) sustentam a ideia segundo a qual, de maneira geral, perdurou a ideia de que ser bilíngue era a pessoa capaz de falar duas línguas simultaneamente, ou seja, alguém que tivesse competência em dois sistemas linguísticos diferentes.

Os mesmos autores apontam Bloomfield (1933) como um dos pioneiros a conceituar o

bilinguismo, afirmando que para ser bilíngue é preciso falar “perfeitamente” duas línguas, como um nativo em ambos os códigos linguísticos. Porém, conforme essa concepção, seria excluída grande parte dos bilíngues, devido à necessidade do falante ter que dominar todos os aspectos das línguas faladas, o que geralmente não acontece.

Os estudos realizados por Lopes (2011) descrevem, numa perspetiva mais abrangente, a situação de bilinguismo, destacando as pesquisas de Mackey (1968) Oksaar (1971) Heye (2003) Amusatagi (1988). Estas contribuições, dos autores citados, por Lopes (2011) foram realizadas há duas décadas, embora os seus contributos permaneçam atuais.

O autor destaca no seu estudo o posicionamento de Mackey (1968) que considerava o bilinguismo como um fenómeno individual a ser analisado em função de um conjunto de características inter-relacionadas (grau, função, alternância e interferência) e destaca, igualmente, Oksaar (1971), que considera o fenómeno de bilinguismo como a capacidade de uso de duas línguas em diferentes situações e/ou troca automática de código.

Considerando este apanágio de definições parece que não existe um consenso comum sobre o bilinguismo. No entanto, tendo em conta as diferentes ideias partilhadas dos argumentos dos autores citados, por considerarmos que foram decisivos para o entendimento e para a tipificação da situação de educação, no município de Maquela do Zombo.

2.4.2.2 Diglossia

O termo grego *diglossia* que significava simplesmente bilinguismo foi, ao longo dos tempos, ganhando um sentido bastante mais restrito. Assim, Ferguson (1959), um linguista americano, apresentou quatro situações que ele considera exemplares (a Suíça, a Alemanha, o Egipto, o Haiti e a Grécia) em que o autor define diglossia como a relação existente entre duas variedades linguísticas uma dita alta e outra dita baixa, mas geneticamente parecidas e que desempenham funções diferentes.

Para este autor a diglossia coloca em presença duas variedades de uma língua, sendo uma valorizada, normalizada, veículo de uma literatura reconhecida, mas falada por uma minoria e a outra desvalorizada, mas falada pela grande maioria (Ferguson, 1959). Além disso, salienta que dispensa uma grande atenção à questão da função e do prestígio das línguas, defendendo que, num contexto onde haja diglossia, uma das línguas em contacto está sempre associada à ideia do poder.

Importa lembrar que diglossia surgiu nos estudos linguísticos de Jean Psichari, em 1885 que designou o uso de duas variedades da língua grega o termo ganhou a precisão teórica

como já se esclareceu nas linhas anteriores com a publicação do artigo de Charles Ferguson em que o conceito diglossia ficou emparelhado na sociolinguística que o terá transformado em um conceito científico aplicável aos estudos da sociolinguística.

A história da evolução da palavra diglossia esta associada a Grécia no limiar do século XIX com maior destaque o ano em que a Grécia conquistou a sua independência nacional em 1821 na tentativa de escolher a língua oficial do país surgiram varias divergências entre os falantes do grego vernáculo (língua popular) e os falantes do grego clássico.

Face a divergência em relação as políticas linguísticas as autoridades propuseram uma língua no caso o grego que seria padronizado no léxico, na gramática e que pudesse satisfazer as necessidades comunicativas essa norma padrão foi lhe atribuído o nome de língua purificada, assim surge a situação de dois códigos ou seja duas variedades, na prática os cidadãos gregos usavam um norma para assuntos informais e tinham que aprender uma outra língua para situações formais.

Jean Psichari, um helenista francês ao analisar a situação sociolinguística da Grécia sugeriu um termo francês “*diglossie*” traduzido em portuguesa diglossia.

Em 1967, Fishman, também um linguista americano, recupera aquilo que é considerado a riqueza e os limites do texto de Ferguson (1959) em que enuncia a dualidade das suas proposições, estabelecendo a oposição entre bilinguismo, e a diglossia. No primeiro caso refere que se trata da capacidade que um indivíduo tem de utilizar muitas línguas e no segundo quando se aceita a utilização de duas línguas numa sociedade.

Este modifica a concepção de Ferguson (1959) sobre dois pontos importantes: por um lado, insiste bastante menos sobre a presença de dois códigos, por outro, afirma que a diglossia existe desde que haja uma diferença funcional entre duas línguas, qualquer que seja o grau de diferença, do mais subtil ao mais radical, podendo não existir necessariamente uma relação genética.

A noção de diglossia é útil, na medida em que, como sublinhou Fishman (1972) ela se opõe efectivamente à noção de bilinguismo: é extremamente útil poder distinguir entre um bilinguismo individual e um bilinguismo social (que chamamos de diglossia) e colocar o acento sobre as implicações sociolinguísticas da diferença linguística. Assim, defende as relações existentes entre bilinguismo e diglossia, afirmando que estas dão origem a quatro situações:

- uma situação de bilinguismo com diglossia;
- uma situação de bilinguismo sem diglossia;
- uma situação de diglossia sem bilinguismo;

- uma situação marcada pela ausência ao mesmo tempo do bilinguismo e da diglossia.

Existe diglossia sempre que entre as línguas não exista um equilíbrio, o qual, pode manifestar-se, por exemplo, na opção por uma língua para uso familiar e por outra para o ensino ou para usos mais formais. Existe, igualmente, diglossia quando o emprego de uma das línguas implica menor consideração social.

Quando a esta última situação, pode ser comparada, por exemplo, com alguns hispanos dos Estados Unidos ao preferir o uso de inglês em vez do espanhol. Portanto, o espanhol, está nos Estados Unidos numa situação de diglossia perante o inglês.

Segundo Siguan (1986), existe diglossia “sempre que num mesmo espaço social, coexistem duas línguas, mas com um forte desequilíbrio entre elas” (p.190). Esse desequilíbrio pode ser interpretado em termos de volume de povoação ou de generalidade de uso, que corresponderá à distinção entre língua maioritária e língua minoritária, ou em termos de poder, o que daria lugar à diferenciação entre língua dominante e língua dominada. Alguns socio-linguistas entendem que uma situação deste tipo, mantida durante muito tempo, leva ao desaparecimento da língua mais fraca e consideram que chamá-la de sociedade bilingue poderia ser uma tentativa de justificação de coexistência. Ressalta-se que Haugen (1962), foi quem estabeleceu a relação entre diglossia com as relações de poder e a considerou como um resultado da pressão, por impor uma língua única num espaço onde se encontram várias outras.

Os estudos de Cardona (2010) versados sobre o bilinguismo apresentam ideias importantes sobre o posicionamento de vários autores na matéria de bilinguismo e diglossia. Autora cita Ferguson, pelo seu contributo na matéria da diglossia onde distingue entre dialecto Alto (D.A) e dialecto Baixo (D.B). Tanto o D.A. como o D.B são formas de um mesmo idioma, embora as suas construções gramaticais possam ser diferentes.

Foi Ferguson, quem introduziu a palavra diglossia, porém, esta já era de uso comum entre os linguistas gregos (Adamantios Korais, Salomo, entre outros), para descrever, a coexistência, no seu país, de duas variedades de uma mesma língua (Psichari, 1928).

Para os gregos, durante os séculos de dominação turca, a língua foi, juntamente com a religião ortodoxa, o atributo principal da sua identidade. A língua manteve-se no povo pelo uso oral, e na igreja nos usos cultos e escritos. Quando conseguiram a independência, a língua passou a ser considerada de primeiro plano na vida pública e social, mas tinha-se mantido e acentuado a distância entre, por um lado, uma língua culta e arcaizante

(kataverusa) - a que se ensinava na escola, a que se usava em ocasiões formais e a única que se usava em forma escrita - e, por outro, uma língua popular (dimotiki), a língua da fala quotidiana de todos os gregos. (p.11)

Autora dos estudos de bilinguismo na comunidade autónoma de Catalunha fez menção de Fishman na qual se adverte que a diglossia não é igual ao bilinguismo.

A diglossia é a distribuição de uma ou mais variedades linguísticas para cumprir diferentes funções comunicativas dentro de uma mesma sociedade. Esta definição torna-se mais ampla porque inclui nela os termos das sociedades multilingues, das sociedades que empregam uma língua vernácula e outra clássica, e também de qualquer sociedade onde se empreguem dialectos ou registos isolados ou algum tipo de variedade funcionalmente diferente. Por conseguinte cita Haugen, que em 1962, “estabeleceu a relação entre diglossia com as relações de poder e a considera como um resultado da pressão, por impor uma língua única num espaço onde se encontram várias outras” (p.18). Relativamente ao conflito linguístico que subjaz na diglossia trata-se de um conflito linguístico quando duas línguas claramente diferenciadas se enfrentam uma como politicamente dominante e a outra como língua dominada.

As formas de dominação podem ser variadas, desde as meramente repressivas, como as que praticava o Estado espanhol durante o franquismo na Catalunha, até às políticas tolerantes cuja força repressiva está ideologicamente fundamentada, como a que praticavam os governos franceses ou italianos.

O conflito linguístico pode estar latente ou agudo segundo as condições sociais, culturais e políticas da sociedade onde se insere.

PARTE III

CAPÍTULO 3- PERSPECTIVAS DE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

O presente capítulo visa apresentar a revisão de literatura relacionada com a problemática da metodologia de ensino de línguas e um olhar do ponto de vista histórico dessas metodologias, face a alunos que se encontram em espaço plurilingue. Esta revisão da literatura visa aproximar o nosso estudo com o objecto da tese, os quais poderão fornecer elementos úteis à nossa discussão, um leque de opções sobre princípios pedagógicos que poderão orientar os professores a seleccionar o método que melhor se ajustar à sua realidade.

3.1- Método tradicional (gramática tradução)

Do século XVII ao XX, o método tradicional foi bastante difundido no ensino, por se entender que era a maneira, mas fácil encontrada pelos docentes, da época, para ensinarem as línguas clássicas nomeadamente o grego e o latim cujo foco principal do ensino na sala de aulas girava em torno de tradução de textos. Para efeito esse método apresentava princípios que se consubstanciavam em:

Aprendizagem da tradução da língua escrita em detrimento da língua falada. Por outras palavras, os exercícios de compreensão oral e de produção oral e a interacção entre professores e alunos eram praticamente inexistentes.

Competência de compreensão escrita e de produção escrita eram as principais habilidades linguísticas trabalhadas e os alunos bem-sucedidos eram aqueles que tinham habilidade em traduzir de uma língua para a outra, embora não conseguissem comunicar bem oralmente.

Esse método centrava-se no ensino da gramática das línguas estrangeiras por meio da apresentação de regras gramaticais juntamente com listas de vocabulários traduzidos para a língua materna.

Neste caso, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correcta e ambos assumiam uma postura tradicional, uma vez que o professor era visto como o detentor do saber e o aluno era considerado como um mero aprendente que realizava as actividades exactamente conforme orientado, sendo que a interacção partia sempre do professor para o aluno (Abdel & Leonilda, 2009).

3.2- Metodologia directa

A metodologia directa foi considerada como a primeira metodologia específica para o ensino de línguas modernas. Resulta de uma evolução interna da metodologia tradicional que antecipou alguns dos seus princípios. Insere-se num contexto socioeconómico e cultural europeu marcado por um forte aumento do intercâmbio económico, cultural e turístico.

Ora, isso proporcionou uma procura pelo ensino de línguas não mais em termos de acesso a uma cultura estrangeira ou intelectual, mas em termos de ferramentas de comunicação oral e escrita.

A linguagem era apresentada na forma de diálogos fabricados ou textos literários. A metodologia é chamada “directa”, porque proíbe o acesso ao significado por meio da tradução. Essa proibição de tradução exige que o professor recorra a objectos, imagens e desvios por meio de gestos e mímicas.

Nesta linha de pensamento, Abdel e Leonilda (2009) recorrendo a outros autores e buscando uma comparação entre o método tradicional e o método directo esclarecem que apesar do professor assumir o comando de todas as actividades, o aluno nesse último método apresenta um desempenho mais activo na construção da sua aprendizagem. Assume-se que professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendentes da língua a se autocorrigirem, apresentando geralmente a opção errada ao aluno e a correcta na forma de pergunta.

3.3- Metodologia audiovisual

Nesse método, a ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura é o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, diálogos) exercícios escritos preferencialmente respostas a questionários. A integração das quatro habilidades na sequência de ouvir, falar, ler e escrever é aplicado nesse método. Além do que foi explicitado, as aulas eram diversificadas, destacando-se o seguinte:

Repetição: O aluno repete uma elocução em voz alta logo que a ouve, sem olhar para o texto escrito. A elocução deve ser breve o suficiente para ser retida pelos ouvidos. O som é tão importante quanto a forma e a ordem.

Flexão: Uma palavra numa elocução aparece de outra forma quando repetida.

Substituição: Uma palavra numa elocução é substituída por outra.

Actualização: O aluno reformula a frase e direcciona-a a outro estudante, de acordo com instruções.

Realização: O aluno ouve a elocução que está completa, excepto uma palavra e então repete a elocução completando-a (Rozeno, 2018).

3.4- Teorias de Krashen para aprendizagem de segunda língua

Krashen (2014) acredita que a aquisição e a aprendizagem de línguas são duas coisas muito distintas e separadas. A distinção entre os dois é vital para apoiar a aquisição gradual de fluência dos alunos numa nova língua.

A aquisição da língua é um processo inconsciente onde a língua é, naturalmente, adquirida e é usada de forma significativa. Segue um padrão semelhante ao desenvolvimento e compreensão da primeira língua.

Uma criança nascida numa família bakongo de pais falantes de kikongo aprende subconscientemente a língua kikongo por meio da aquisição. Desenvolve-se através de interações significativas com falantes nativos.

No ambiente escolar, isso inclui um aluno nativo de língua kikongo e um aluno nativo de língua portuguesa. No caso específico, da nossa realidade angolana, mormente nas zonas fronteiriças, poderá ocorrer, por exemplo, enquanto os alunos estabelecem uma conversa no tempo de recreio. Nesta situação, as regras gramaticais não são o foco principal na aquisição de uma língua materna.

Todavia, a aprendizagem de línguas, através da instrução formal, considera que importa conhecer as regras gramaticais, o vocabulário e as funções da linguagem.

De acordo com Ferreira (1966) a hipótese do insumo está relacionada com a aquisição, uma vez que afirma que a aquisição ocorre quando o aluno é capaz de entender a linguagem marcada pela característica do $i+1$, isto é, um insumo em nível de compreensibilidade um pouco mais avançado do que permite a competência actual desse estudante.

A hipótese mantém que se adquire mais através do significado, ou seja, focalizando o que é dito. Um insumo ótimo deve apresentar características que são consideradas indispensáveis em qualquer actividade ou material que tenha por objectivo aquisição de linguagem como processo subconsciente e natural. Entendendo que as pessoas adquirem uma língua compreendendo as mensagens recebidas que contem a fórmula matemática $i+1$, o (i) representa o nível normal do conhecimento do aprendiz, enquanto o (1) representa a parte desconhecida para ele, ou seja, um insumo de um nível um pouco mais elevado do que a sua competência real.

Essa compreensão, por parte do aluno, dá-se não só através da competência linguística previamente adquirida, mas também através da informação extralinguística e do conhecimento do mundo que cada indivíduo tem. Portanto, para Krashen, compreender significa focalizar a atenção no sentido e não na forma.

De acordo com Krashen (2014) o facto das pessoas adquirirem a língua de uma única maneira (compreendendo o insumo que contenha $i+1$), vai ao encontro da posição de Chomsky (1976) que afirma que a força central que direciona a aquisição de uma língua é um dispositivo mental específico da linguagem chamado de "*language acquisition device*" (LAD) ou princípios organizacionais inatos que governam todas as línguas humanas. Dessa forma, a língua é processada de uma única maneira, ou seja, a exposição às amostras de língua ou insumo, aciona o processador (LAD) e fornece os detalhes da língua a ser adquirida. O processamento do insumo é responsabilidade então, do organizador inconsciente (LAD). As características de um insumo óptimo são as seguintes, segundo Krashen (1982): ser compreensível quando a comunicação é bem-sucedida e o insumo fornecido é compreensível e em quantidade suficiente e, ainda, quando o $i+1$ é fornecido automaticamente para o aprendiz, de tal forma que a actividade de produção não é pensada, mas flui naturalmente.

3.5- Abordagem comunicativa

Por volta das décadas de 70 e 80, do século XX, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente correctas muitas vezes, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras.

O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter. Ser competente, comunicativamente falando, engloba também outras competências. Refere:

Competência cultural: é o conhecimento acerca do contexto sociocultural no qual se fala a língua-alvo, levando-se em consideração os países, a sua população, as tradições, os costumes e hábitos, entre outros aspectos.

Competência sociolinguística: é a competência para saber escolher, entre os vários meios e registos de comunicação, aquele que possui melhor adequação a uma determinada situação, ou seja, o uso de uma linguagem mais formal ou informal, por exemplo.

Competência discursiva: é a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como selecção, previsão, inferência e diferenciação de géneros e, também, questões relacionadas com o discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula, devendo sempre ser priorizado.

A leitura não dependerá somente do material didáctico mas, também, da articulação feita pelo professor e do conhecimento de mundo do aluno.

Competência estratégica: é a capacidade de usar estratégias apropriadas para compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas na comunicação, visando favorecer uma efectiva comunicação ou alcançar um efeito pretendido (falar mais lentamente, pedir para repetir ou esclarecer algo, enfatizar certas palavras, entre outros) (Abdel & Leonilda, 2009).

Esta abordagem comunicativa desenvolveu-se em França a partir do final da década de 1970 em oposição às metodologias áudio-orais e audiovisuais.

O ensino/aprendizagem visava o desenvolvimento do saber-fazer, o domínio efectivo e a aquisição de comportamentos adaptados às situações de comunicação através da utilização dos códigos da língua alvo (conhecimento).

Na abordagem comunicativa, as quatro habilidades podem ser desenvolvidas em vários graus e níveis que variam de um indivíduo para outro, de um grupo para outro, visto que o que está acima de tudo são as necessidades linguísticas dos alunos.

A linguagem é antes de tudo concebido como um instrumento de comunicação ou interação social. Os aspectos linguísticos (sons, estruturas, léxico, etc.) constituem a "competência gramatical" que na realidade seria apenas um dos componentes de uma competência mais global: a competência da comunicação.

3.5.1 A abordagem orientada para a acção

A abordagem comunicativa também tende a contar com uma nova abordagem metodológica, denominada "orientada para a acção", que surgiu no final dos anos 90 e início dos anos 2000.

Uma distinção importante separa as duas abordagens no nível da acção. Por sua vez, a abordagem comunicativa prepara o aluno para situações semelhantes da vida real,

enquanto a abordagem orientada para a acção leva o aluno para fora da instituição educacional, ajudando-o a florescer social e interculturalmente (Saydi, 2015).

As tarefas que podem fazer parte de tal abordagem são, por exemplo, projectos cooperativos, resolução de problemas ou aprendizagem cooperativa.

3.5.2 O ensino de línguas baseado em tarefas

O ensino de língua baseado em tarefas consiste numa abordagem para ensinar línguas segundas aos alunos, executando tarefas e obtendo informações, que produzam reflexão e lhes permitam apresentar a sua opinião.

O aluno passou a ser, nesta abordagem, o elemento-chave da sua própria aprendizagem e participa activamente nas aulas como executor, receptor, interveniente. Surge como um negociador que interage no grupo e como sendo responsável da sua aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para “aprender a aprender (Rogers, 2001 citado por Pinto, 2020).

O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) é uma pretensão que tem vindo a ser estudada e divulgado por vários autores (Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996; Skehan, 1998; Bygate; Skehan; Swain, 2001; Willis; Willis, 2007), desde a década de 80 do século passado.

Procurou encontrar novas respostas para uma melhor compreensão de como as línguas estrangeiras ou segundas são aprendidas, na tentativa de promover uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2).

Por meio desta abordagem, facultam-se aos alunos material com o qual eles têm de se ocupar activamente para atingir determinado objectivo ou concluir uma tarefa (Pinto, 2020).

O ensino de línguas baseadas em tarefas propõe a utilização de actividades como principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para activar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da L2. Ao realizarem uma tarefa, os alunos centram-se no seu sentido. A sua comunicação é motivada por uma finalidade que se deve aproximar da vida real. Na execução da tarefa, os alunos envolvem-se numa actividade comunicativa que reflecte muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula. Neste sentido, a tarefa implica uma actividade na qual o aluno se envolve a fim de conseguir cumprir um objectivo não-linguístico, mas para o qual precisa de um meio linguístico.

Nessa perspectiva, Nunan (2004 citado por Pinto 2020) apresenta 7 princípios voltados para o ensino de línguas baseadas em tarefas:

As aulas e os materiais devem fornecer modelos de apoio dentro dos quais a aprendizagem acontece, dado que, no início do processo de aprendizagem, não se deve esperar que os alunos produzam estruturas ou usem construções que não foram explicitamente ensinadas.

Precedências: dentro de uma aula, a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Este princípio impõe uma “história pedagógica” enquanto os alunos são guiados de etapa em etapa até ao momento em que serão capazes de realizar a tarefa pedagógica final.

Nas primeiras etapas, os alunos dedicam mais tempo às competências de recepção (ouvir/ler) do que às de produção (falar/escrever). Posteriormente, dentro do ciclo da tarefa, são alteradas as proporções, passando a produção a ocupar mais tempo.

Reciclagem: a reciclagem da língua maximiza as oportunidades da aprendizagem e ativa o princípio “orgânico” da aprendizagem, possibilitando aos alunos descobrirem itens da língua-alvo num conjunto de diferentes contextos, ambos linguísticos e experienciais.

Aprendizagem activa: os alunos aprendem melhor quando usam ativamente a língua-alvo, significando que a maior parte do tempo deverá ser dedicada ao uso da língua nas mais diversas formas, desde, por exemplo, a prática de diálogos ao preenchimento de questionários. É essencial que seja o aluno a realizar o trabalho e não o professor.

Integração: os alunos devem ser ensinados de modo a estabelecerem relações claras entre a forma gramatical, a função comunicativa e a significação semântica. O maior desafio para a pedagogia é reintegrar os aspetos formais e funcionais da língua, explicitando para isso as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo.

Reproduzir para criar: nas tarefas reprodutivas, os alunos reproduzem modelos de língua fornecidos pelo professor, pelo manual ou por uma gravação. Essas tarefas são concebidas para dar aos alunos o domínio da forma, do sentido e da função, criando uma base para as tarefas criativas. Nestas, os alunos combinam os elementos familiares, aprendidos, de diferentes formas.

Reflexão: devem ser dadas oportunidades aos alunos para refletirem sobre o que aprenderam e sobre a correção com que estão a• a língua.

Apoiando-nos no trabalho de Zambon e Frigieri (2018) sobre o ensino baseado em tarefas, na aula de língua portuguesa, em que os autores apresentam a visão de vários linguistas, sublinhando que a tarefa é uma actividade em que os alunos estão envolvidos a fim de

aprenderem uma língua. A tarefa está associada ao uso real da língua, possibilitando maior empenho e motivação dos alunos, nas actividades propostas, na sala de aula, ou seja, numa perspectiva pedagógico- didáctica que visa promover a comunicação.

3.6- Descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

O Quadro Europeu de Referências é uma realidade sociolinguística pouco conhecida no contexto didáctico-pedagógico angolano. Os descritores do quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, vulgo QUECR, ajudam a operacionalizar a gestão do ensino e aprendizagem de português em contextos dos alunos que não têm o português como língua materna visando aquisição de competências gerais como compreensão (oral/escrito).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER), publicado pelo Conselho da Europa em 2001, surge na sequência de um projecto de desenvolvimento de políticas linguísticas para uma Europa multilingue e multicultural, tornando-se o documento de referência para a elaboração de programas e currículos de ensino e aprendizagem de LE, para a criação de materiais de ensino e aprendizagem e para a concepção de metodologias de avaliação da proficiência em língua (Instituto Camões, 2017).

Este Quadro Europeu comum de referência para as línguas é um instrumento praticamente desconhecido em Angola. Esse desconhecimento deve-se ao facto de ser considerado por muitos linguistas africanos como algo exclusivo do continente europeu. Apesar disso, muitas das questões nele apresentadas e discutidas podem ser de grande utilidade para todos aqueles que actuam no processo de ensino e aprendizagem de línguas, independente da localização. Nesse contexto, o Quadro descreve “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação, definindo, também, “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (QEER, 2001, p. 19).

É um padrão, internacionalmente, reconhecido para descrever a proficiência em uma língua. Consiste numa lista de funções e capacidades que se espera de um falante em cada um dos seis níveis de proficiência pré-determinados pelo quadro.

Dito de outro modo, o QEER determina parâmetros de referência que permitem classificar um falante da língua em um nível baseado em suas competências.

A este propósito, Black (2014) referindo-se ao QECR, defende que a competência linguística inclui todos os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas que dizem respeito não só à extensão e à qualidade dos conhecimentos, mas também à organização cognitiva e ao modo como este conhecimento é organizado.

É, por exemplo, o caso da criação de redes associativas dos *itens* lexicais, dependendo das características culturais da comunidade; da competência sociolinguística que considera as condições socioculturais do uso da língua.

O QECR é resultado de um trabalho iniciado em 1991 por representantes da União Europeia com a participação de membros do Canadá e dos Estados Unidos e a sua última publicação data de 2001. De salientar que fornece uma base comum para a elaboração de material didático, programas de cursos de idiomas e exames de proficiência, por meio de descritores, denominados utilizadores no documento, que medem e avaliam o nível de proficiência dos estudantes. Além de elementos linguísticos, as habilidades descritas no QECR incluem aspectos culturais relacionados aos idiomas (Conselho da Europa, 2001 citado por Canie Santiago, 2018).

O quadro europeu encontra-se dividido em seis níveis de proficiência que vão do utilizador básico até utilizador proficiente conforme o quadro abaixo

Tabela 8; Níveis de proficiência do quadro europeu

Utilizador Básico	Utilizador Independente	Utilizador Proficiente
A1	B1	C1
A2	B2	C2

Fonte: Elaboração própria

\

O utilizador básico, que se encontra no nível A1, é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Esse mesmo utilizador pode usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

O utilizador que se encontra no nível A2 é capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. Esse utilizador pode, de igual modo, compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata por exemplo: informações pessoais, compras, meio circundante.

É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir-se assuntos relacionados com necessidades imediatas (Conselho da Europa, 2001).

3.7- Método de actos de fala

É um método participativo que consiste no uso de uma frase ou sequência de frases para transmitir uma informação, expressar uma acção ou exteriorizar um sentimento, de modo a corresponder a uma intenção comunicativa de forma:

O *QECR* descreve as competências que os aprendentes de uma língua estrangeira têm de desenvolver para serem eficazes no uso dessa língua com propósitos comunicativos e define os níveis de proficiência linguística que permitem medir os progressos nas suas aprendizagens.

O *QECR* estabelece seis níveis comuns de referência – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – para três tipos de utilizador da língua: • Utilizador Elementar: A1 (Iniciação) e A2 (Elementar); Utilizador Independente (B1 e B2); Utilizador Proficiente (C1 e C2) adequada. Este método permite a aquisição e desenvolvimento de expressões e de estruturas frásicas da língua e obedece os passos seguintes:

Preparação das aquisições: Aqui faz-se a apresentação e interpretação de uma situação representada ou imaginada, relacionada com o tema em estudo.

O ponto de partida pode ser uma conversa, um jogo, uma actividade no jardim horta da escola, uma gravura, etc.

b) Aquisição (ouvir, compreender e falar): Aqui faz-se a apresentação, interpretação e sistematização de novas frases, sob orientação do professor.

c) Exploração do material linguístico adquirido (expressões/frases). A aplicação de frases (estruturas) aprendidas em situações diferentes e alargamento das estruturas adquiridas. Este procedimento propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

d) Construção de novo material linguístico e produção oral orientada que

consiste na apresentação das novas situações e na relação entre novas palavras dentro do texto.

e) Produção oral espontânea: orienta-se a conversa espontânea entre os alunos e a produção livre de diálogos. Esta actividade deve ser feita aos pares ou em pequenos grupos para permitir a participação activa de todos os alunos.

3.7.1 Método a partir do diálogo

O método a partir do diálogo retrata uma situação de diálogo apresentado em cartazes com imagens, como material de base. Estas devem ilustrar situações de comunicação familiares e ter as crianças como protagonistas. Este método desenvolve a capacidade de organização, colaboração e expressão de ideias; desenvolve a espontaneidade, promove a interacção entre os alunos e entre estes e o professor, cultiva o sentido de respeito pelas ideias dos outros e evita a inibição. Este pode apresentar os seguintes passos:

Apresentação de gravuras/cartazes para os alunos observarem e conversarem sobre o que veem (descrição de imagens relacionando com os seres reais que representam), primeiro, aos pares e/ou em pequenos grupos e depois, toda a turma;

Apresentação do diálogo inteiro, pelo menos duas vezes, indicando as personagens referentes a cada enunciado;

Exploração do significado das palavras e das estruturas novas pelos alunos, com o apoio do professor, através de exemplos, gestos e mímica ou de apresentação de objectos reais;

Reconstrução do diálogo inteiro pelos alunos, individualmente ou em pequenos grupos, com o apoio do professor ou dos colegas;

Dramatização das situações de diálogo pelos alunos (o maior número possível), sob a orientação do professor, com o objectivo de consolidar a aprendizagem e desenvolver a capacidade de expressão;

Exploração do vocabulário em estudo, através de perguntas feitas pelos alunos e/ ou pelo professor e respostas sobre as imagens.

3.7.2 Métodos de ensino de leitura

Em Angola, os programas de língua portuguesa no ensino primário contemplam a leitura e as actividades de leitura como instrumentos fundamentais na aquisição de competência comunicativa tal como se pode constatar nos objectivos destacados pelo INIDE (2019). O domínio da leitura e da escrita é um dos pré-requisitos para a aquisição do conhecimento em qualquer área de saber científico.

De facto, ele abre horizontes para que o aluno seja capaz de aprender de forma

independente e autónoma.

A didática de leitura é um assunto que capitaliza todo o processo de ensino/aprendizagem, para o efeito questionamos-mos a luz da reforma educativa, vigente em Angola, e da realidade sociolinguística dos alunos de Maquela do Zombo qual será o método que poderia ser o mais eficaz e o mais fácil do ponto de vista dos alunos e, também, do ponto de vista dos professores.

Assim, importa ter em conta que ler é reconhecer as letras de uma língua e formar os sons representados pela combinação dessas letras e, em seguida, associá-los a um significado. Esta definição concentra-se mais na técnica de leitura do que no próprio acto de ler, ou seja, a leitura é percebida como um processo visual ao qual damos significado.

A leitura é uma técnica que capacita o aluno para poder alcançar outras metas. Para tal, o aluno deve em primeira instância, ter o domínio da oralidade e, posteriormente, compreender o significado da palavra escrita por meio do domínio do alfabeto e por via das correspondências grafema-fonema, identificando as letras e as palavras e discriminá-las do ponto de vista perceptivo; tem de relacionar as palavras entre si para construir unidades de significado, reconhecendo as palavras novas e que lhe permite a construção de uma representação mental.

Pelo foi explicitado, ler é uma habilidade fundamental de que todas as crianças precisam se quiserem ter sucesso na vida, como um dos pilares pertencentes às quatro capacidades linguísticas que os alunos devem adquirir nos seus primeiros anos no ensino primário. Se os alunos não conseguem essas aptidões na fase básica, eles terão dificuldade em compreender mesmo com a ajuda do ensino correctivo e não progredirá no seu processo de ensino-aprendizagem. Retomando a questão colocada sobre o método mais adequado, propõe-se que o processo talvez pudesse ter início adoptando os métodos que de seguida se enfatizam.

3.7.2.1 O método silábico

É um método de aprendizagem de leitura, desenvolvido na década de 1880, com Jules Ferry. O seu objetivo da criação foi permitir que os filhos transmitissem aos pais a nova cultura difundida pela escola. Também é chamado de "método sintético" porque o processo de ensino/aprendizagem ocorre com os menores elementos (letras, fonemas) aos maiores elementos (a frase e o texto).

Este método envolve a combinação de vogais e consoantes que irão formar sílabas e, conseqüentemente, palavras. O aluno começa por estudar as vogais gráficas (a, e i o u),

visando ajudar o aluno a decifrar as sílabas para depois poder oralizar as palavras. Desta feita, temos assim os modelos ascendentes ou de baixo para cima (*bottom-up*); os modelos descendentes ou de cima para baixo (*top-down*), os modelos interactivos e modelos interactivos compensatórios.

3.7.2.1.1 Modelo ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up)

Os modelos ascendentes, ou de baixo para cima, defendem que o leitor parte da identificação dos grafemas, sendo que estes são combinados em sílabas, que depois de unidas dão origem a lexemas, os quais, por sua vez, se unem em frases. Neste caso, a informação deve avançar dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores, ou seja, desde o reconhecimento visual das letras até ao processamento semântico do texto sem que a relação inversa seja necessária ou possível.

A este propósito, Cruz (2007) avança a ideia de que estes modelos se baseiam na ideia de que a linguagem escrita corresponde à codificação da linguagem oral, não sendo a leitura, neste sentido, mais do que a capacidade para compreender as mensagens escritas.

O papel do leitor é, pois, o de captar a informação expressa no texto, sendo que o contexto não influencia a leitura. As diferenças individuais na leitura situam-se no maior ou menor domínio da descodificação.

3.7.2.1.2 Modelos descendentes ou de cima para baixo

Estes modelos consideram que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação procedente dos níveis superiores, ou seja, sublinham a importância dos conhecimentos prévios do leitor e as suas hipóteses iniciais na interpretação de um texto. Consideram, ainda, que estes modelos concebem a leitura como sendo o processo inverso ao dos modelos ascendentes, pois partem do princípio de que ler é compreender.

Martins e Niza (1998) e Vaz (1998, citado por Cruz, 2007), afirmam que ler é a construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto.

Em consequência do que foi referido, fica claro que estes modelos consideram que os processos mentais superiores são fundamentais no acto de ler, sendo a leitura visual ou reconhecimento de palavras sem descodificação, o mecanismo perceptivo mais importante no acesso ao sentido do texto.

3.7.2 Modelos interactivos

Estes modelos defendem a existência de um processo em que não se intersectam os diferentes níveis, ou seja, os processos sobrepõem-se temporalmente e produz-se uma comunicação em dois lados entre eles, ou seja estes modelos pressupõem a circulação da informação, num sentido, sem permitirem a influência de componentes posteriores em componentes prévias. A investigação salienta ainda que, para o domínio de competências

de ambos os modelos, é necessária a informação de um leitor experiente.

Portanto, os leitores ao iniciarem a escolaridade já trazem consigo competências de nível superior relevantes, como por exemplo do conhecimento do mundo, de vocabulários, de estruturas sintáticas e as estruturas textuais.

Neste caso, o leitor necessita ainda de aprender mais no sentido de aperfeiçoar o campo de aprendizagem da leitura nas competências de aquisição de leitura de tipo ascendente (tais como: conhecer, discriminar grafemas e fonemas na cadeia falada, relacionar a linguagem escrita e a linguagem falada).

Os modelos interactivos, ultrapassando a visão dicotómica dos modelos anteriores, sustentam o acto de ler, a implicação e interacção simultânea, de processos ascendentes e de processo descendentes.

A tónica destes modelos é a do equilíbrio no uso destes processos, pois afirmam que as dificuldades no mau leitor podem dever-se à consideração exclusiva da atenção deste em processos de um dos modelos.

Na linha de pensamento de Cruz (2007) estes modelos não se aplicam a leitores principiantes e padecem de alguma dificuldade na explicação das frases iniciais de aprendizagem da leitura. Por essa razão, tem vindo a ser desenvolvido os chamados modelos interactivos compensatórios.

Em consequência dos argumentos abordados, compreende-se que não existe o melhor método para o ensino de leitura, mas depende das estratégias a utilizar ao ensinar a ler. Para facilitar este processo, é necessário que o educador trace estratégias capazes de ultrapassar o problema. Por outro lado, as crianças que não frequentam o ensino pré-escolar podem sofrer dificuldades na aprendizagem da leitura, porque não dominam a linguagem oral.

Uma ideia essencial, em qualquer sociedade, com projecto de formação de bons leitores é que é necessário que todos assumam o compromisso com entusiasmo e dedicação.

Quando dizemos todos, incluímos naturalmente os encarregados de educação, os pais, a sociedade e o professor, enquanto mediador do processo do ensino e aprendizagem da leitura.

3.7.4 Métodos fónicos ou sintéticos

Os métodos fónicos atribuem extrema importância à descodificação. Desde o início do processo de ensino-aprendizagem, deve existir uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese

sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas), realizando-se combinações, cada vez mais, complexas (palavras, frases e textos).

Segundo Pereira (2009) o método sintético consiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som).

Durante muito tempo, ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente.

Os métodos alfabéticos mais tradicionais aceitam essa postura. Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolveu-se o método fonético, propondo que se comece pela oralidade. Assim, neste processo iniciar-se-ia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma, para a seguir, os relacionar com os sinais gráficos (Pereira, 2009). Destacamos os princípios que regem este método:

Pronúncia correcta para evitar confusões entre os fonemas;

Grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas, separadamente para evitar confusões visuais entre elas;

Ensinar um par de grafemas-fonemas, de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada; iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia.

Nesta perspectiva, de acordo com o manual de didáctica de língua portuguesa de Tembe et al (2019) os autores são de opinião que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos níveis iniciais sejam desenvolvidos em quatro etapas, nomeadamente:

- O ensino-aprendizagem das vogais;
- O ensino-aprendizagem dos ditongos;
- O ensino-aprendizagem das consoantes;
- O ensino-aprendizagem das combinações fonéticas.

Estas etapas efectuam-se de acordo com métodos e estratégias adequadas ao desenvolvimento da criança, para que as competências de leitura e de escrita possam ser desenvolvidas de forma lógica e correcta.

3.8 As competências comunicativas

O vocábulo competência comunicativa refere-se ao conhecimento tácito que um

indivíduo pode possuir ou seja a capacidade de usar a língua com uma performance aceitável, mas na atualidade a competência linguística é vista como parte da competência comunicativa.

O termo competência comunicativa foi usado pela primeira vez por Dell Hymes, em 1966, na palestra proferida numa conferência sobre desenvolvimento da linguagem das crianças desfavorecidas. Posteriormente, em 1972 a comunicação foi publicada como um artigo científico intitulado “On Communicative Competence Hymes” e aí introduziu a sua noção de competência comunicativa em contraste com a variante de Chomsky (1965), sobre a competência e desempenho.

Para este último autor, a competência é o conhecimento ideal do falante-ouvinte da sua língua, argumentando que o foco da teoria linguística é caracterizar as habilidades abstratas do falante-ouvinte que lhe permitem produzir sentenças gramaticalmente correctas.

Face ao que foi explicitado, entende-se que competências são as aptidões adquiridas por um indivíduo em relação a uma determinada capacidade, comportamento ou atitude. Articula-se, portanto, o saber do indivíduo com o seu saber-fazer e com o saber-ser.

Significa que competência linguística é o sistema de regras gramaticais interiorizado pelos falantes e que constitui o saber linguístico dos mesmos, ou seja, mecanismos para construir ou produzir e reconhecer ou compreender um número infinito de frases gramaticalmente correctas, permitindo interpretar aquelas que têm sentido e, ainda, descobrir e interpretar novas frases, novos enunciados, o que é relevador da sua criatividade.

Por outro lado, envolve o conhecimento e o uso apropriado de itens e regras que compreendem os sistemas formais da língua (oralidade, escrita, compreensão e análise). Num estudo realizado por Tembe et al. (2019) encontra-se evidenciado que as competências comunicativas são um conjunto de conhecimentos práticos das regras gramaticais da língua, acrescido de conhecimento prático das regras psicológicas e sociais, de modo a permitir o uso da língua de forma diferente conforme as situações em que a pessoa se encontra.

Os autores explicam, ainda, que a competência comunicativa pode consistir, igualmente, no conhecimento da língua que os falantes têm interiorizados e que lhes permite perceber e produzir mensagens, utilizando as regras de acordo com o contexto.

Na mesma lógica, Hymes (1972) refere que a competência comunicativa não representa, apenas, a competência gramatical, mas também a competência sociolinguística.

Nesta contextualização, Terrel e Krahen (1983) definiram competência comunicativa como o uso da linguagem nas comunicações sociais sem análise gramatical. Relacionaram a competência comunicativa com a comunicação e não enfatizaram a competência gramatical. Isso significa que a competência comunicativa se manifesta na comunicação. Eles argumentaram que o objectivo principal da aprendizagem de línguas deveria ser o desenvolvimento, sobretudo, das competências comunicativas. Igualmente, chegaram a um princípio de que a língua é melhor ensinada quando é utilizada para transmitir mensagens, não quando é ensinada explicitamente para a aprendizagem consciente e formal. Nas suas abordagens teóricas sobre a competência comunicativa Micael Canale e Merrill Swain (1980 cit.por Brick,2019) identificaram quatro competências necessárias que um falante deve possuir:

Competência gramatical: inclui conhecimentos de fonologia, ortografia, vocabulário, formação de palavras e formação de frases. Essa competência também chamada de competência linguística demonstra a capacidade que um aluno possui na produção de discursos orais ou escrito por intermedio do cumprimento das regras gramaticais a nível de vocabulário, foramação de palavras e a semântica.

A competência gramatical foi inicialente proposto por Noam Chomsky no seu livro estruturas da sintaxe publicado em 1957.

- **Competência sociolinguística:** corresponde ao conhecimento das regras socioculturais. Preocupa-se com a capacidade dos alunos de lidar, por exemplo, com cenários, tópicos e funções comunicativas em diferentes contextos sociolinguísticos. Além disso, trata do uso de formas gramaticais apropriadas para diferentes funções comunicativas em diferentes contextos sociolinguísticos.

Competência discursiva: está relacionada com o domínio dos alunos que se encontram numa situação de aquisição de segunda língua, sendo que isso passa, necessariamente, pela compreensão e produção de textos nos modos de ouvir, falar, ler e escrever. Aqui, nesse aspecto, coloca-se em relevo a coesão e coerência na produção de textos.

A comptencia discursiva é uma capacidade multilingue que pressupõe saber gerir de forma eficaz adequada e com atitude critica conhecimentos, conceitos e habilidades de tipo sociocultural, pragmático e textual ao produzir e interpretar géneros de discursos.

A competência discursiva tem sido considerada por muitos autores como uma sub competência, tal como refere Hymes, (1971) e Canale (1983) quando sublinham que essa competência se traduz no conhecimento e habilidade necessária para produzir e interpretar textos. Canal (1983) relacionou o conceito da competência comunicativa abordado por

Hymes, como o ensino de língua segunda.

Competência estratégica: Refere-se a estratégias compensatórias em caso de dificuldades gramaticais, sociolinguísticas ou discursivas, como o uso

de fontes de referência, paráfrase gramatical e lexical, pedidos de repetição, esclarecimentos, fala mais lenta ou problemas em abordar estranhos quando não tem certeza de seu status social ou em encontrar os dispositivos certos.

Também se preocupa com factores de desempenho como lidar com o incómodo do ruído de fundo ou usar preenchimentos de lacunas.

Ora, desenvolver a competência comunicativa, em língua portuguesa, como língua de escolarização dos alunos que habitam zonas fronteiriças, de Maquela do Zombo, é um desafio enorme que os professores enfrentam no seu dia-a-dia. Assim, para o sucesso deste desiderato é imprescindível que os programas e os próprios alunos estejam alinhados para a diversificação de estratégias ou actividades seleccionados para activar a língua. Essas actividades que aprimoram a aprendizagem das línguas, geralmente, são baseadas comunicação e em actividades sustentadas em tarefas.

As mesmas desempenham um papel importante no desenvolvimento da competência comunicativa e na construção das capacidades de comunicação em comparação com as estratégias de imitação, memorização e exercícios de repetição que se preocupam, principalmente, com a linguagem e as suas estruturas.

Importa enfatizar que os professores das zonas fronteiriças, de Angola, deveriam entender que a sala de aula é um espaço privilegiado para os alunos praticarem a língua portuguesa e, de igual modo, desenvolverem as suas habilidades de comunicação na sua língua nativa, admitindo que uma criança aprendente de língua portuguesa nem sempre teve oportunidades de se expor à língua de escolarização. Assim, os professores devem incentivar os alunos a dialogar mais em português fora do contexto escolar, proporcionando um clima de confiança que será promotor da construção de competência oral.

Na busca dessas competências comunicativa é fundamental que o professor tenha um olhar no quadro europeu comum de referências para línguas no sentido de ajudar e aplicar as regras de competências comunicativas de uma maneira holística. Pois recorda-se que a competência comunicativa é composta pela competência linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística integra aspecto lexical, gramatical, semântica, fonológica e ortográfica por outro lado, ter em conta, que as actividades, de trabalho em grupo, incentivam os alunos a praticar a sua língua e oferecem oportunidades de exposição e utilização, garantindo o desenvolvimento macro e micro de habilidades e competências linguísticas.

Acredita-se que a utilização permanente da língua de escolarização, em vários contextos, permitirá desenvolver novas estruturas, interativas e comunicativas, em que as crianças irão adquirir novos conhecimentos indispensáveis, contribuindo para que possam expressar com plenitude as ideias geradas por seus sistemas cognitivos e sociais em desenvolvimento.

PARTE IV: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4- DESENHO METODOLÓGICO

O presente capítulo aborda assuntos de ordem prática ligados ao trabalho empírico deste estudo, que seguiu uma opção metodológica de abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e de carácter interpretativo-descritivo.

De referir que este capítulo aborda os seguintes conteúdos: a amostra, instrumentos de recolha de dados, e outros procedimentos.

Quanto ao procedimento paradigmático da investigação, este estudo enquadrou-se no paradigma interpretativo, considerando que possibilitou uma compreensão do fenómeno estudado, bem como uma melhor compreensão das opiniões e perceções dos alunos e professores das zonas fronteiriças de Maquela do Zombo.

Quanto às abordagens como se sabe existem três que são: qualitativa, quantitativa e mista. Neste caso optou-se, por uma abordagem quali-quantitativa. As pesquisas podem ser classificadas tecnicamente em: Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, estudo de campo, estudo de caso, entre outras.

4.1 Enfoque e níveis de investigação

Como já referido, o enfoque é misto (qualitativo-quantitativa) de nível interpretativo-descritivo. Nesta pesquisa de carácter descritivo fez-se um estudo detalhado, com recolha de dados, análise e interpretação dos mesmos, no sentido de compreender e descrever a realidade sociolinguística dos alunos que vivem nas zonas fronteiriças de Angola, com destaque no Município de Maquela do Zombo.

Em resumo apresenta-se a técnica de recolha de dados, os instrumentos e a abordagem metodológica. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados foram utilizados o inquérito por questionário, a entrevista semi-estruturada e análise bibliográfica.

4.1.1 Questionário

Na visão de Andrade (2006), o inquérito por questionário materializa-se através de um conjunto de perguntas a que o inquirido responde, sem necessidade da presença do pesquisador. Já na perspectiva de Amaro et al. (2005), trata-se de um instrumento/técnica de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, recorre-se a uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos. Para a realização do inquérito por questionário, optámos pelos seguintes procedimentos:

As perguntas que foram submetidas aos professores estão em sintonia com o problema e os objectivos;

b) O instrumento foi acompanhado com instruções específicas e objectivas, para permitir ao inquirido compreender o que era pretendido.

Ressalta-se que na visão de Aaker et al. (2001) a construção de um questionário, é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exactos que garantam que os seus objectivos sejam alcançados com qualidade.

Segundo, ainda, o mesmo autor, há factores como o bom senso e a experiência do pesquisador que podem evitar vários tipos de erros no inquérito por questionário, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada a sua influência na amplitude de erros.

Neste caso, teve-se em consideração que neste inquérito por questionário aplicado aos professores das zonas fronteiriças, não existissem os seguintes lapsos:

- a) Perguntas que sugiram a resposta;
- b) perguntas com conteúdo emocional e/ou sentimentos;
- c) Necessidade de o respondente fazer cálculos para responder;
- d) Perguntas de dupla resposta.

Todavia, admite-se que não se trata de um instrumentos de recolha de dados isento de imperfeições, embora tenha sido testado por 5 professores antes da sua aplicação para verificar a sua operacionalização.

4.1.2 Entrevista

A palavra entrevista é constituída a partir de duas palavras, entre e vista. Ao falar de “vista” refere-se ao acto de ver, ter preocupação com algo e “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevisto refere-se ao acto de perceber realizado entre duas pessoas.

De acordo com Melo (2013) entrevista permite a transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação sendo, pois, um método, por excelência, de recolha de informação, porque se trata de uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um plano de investigação, delineado com rigor e coerência. Nestes pressupostos acrescenta o autor contam-se as emoções, as necessidades inconscientes e as influências interpessoais.

Para Gil (1999) as principais limitações da entrevista são:

a) a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são colocadas ou a inadequada compreensão do significado das perguntas;

b) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;

c) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;

d) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;

e) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Nesta perspectiva, é considerada como uma técnica qualitativa de recolha de dados que tem como objectivo obter respostas a determinadas questões.

O que nesta investigação se fez foi, através de uma entrevista focalizada a um grupo de alunos residentes nas zonas fronteiriça do Município de Maquela do Zombo, uma entrevista, com intuito de se obter respostas específicas dos integrantes do grupo, seleccionados previamente pelo investigador.

A finalidade deste instrumento de pesquisa foi a de extrair das respostas e atitudes dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões, e reações para se constituir um novo conhecimento (Galego & Gomes, 2005).

4.1.3 Análise bibliográfica

Neste âmbito procurou-se realizar um levantamento exaustivo de obras ligadas à educação e ensino de língua portuguesa, bem como de artigos publicados sobre a temática, quer nas revistas electrónicas, quer na Internet.

Além disso, procuramos elaborar o seguinte roteiro para análise bibliográfica, ou seja, iniciou-se com um levantamento bibliográfico (durante a fase da nossa formação curricular) na Biblioteca da Faculdade de Educação e Comunicação em Nampula, na Biblioteca do Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, na Mediateca Central de Luanda, em livros e teses ligados à temática em estudo. Paralelamente, a estas consultas visitamos também o repositório e as bases de dados da Universidade Católica de Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Católica de Porto, SCIELO (biblioteca científica electrónica on-line), o portal periódico de Capes, RCAAP (repositório científico de acesso aberto de Portugal), entre outros recursos.

Recorda-se que análise bibliográfica tem como finalidade aprimorar e actualizar o conhecimento através de uma investigação científica de obras já conhecidas.

Para isso a pesquisa científica começa geralmente por meio de uma análise bibliográfica em que o investigador procura as obras já citadas para permitir assim conhecer melhor o fenômeno em estudo.

4.2- Área de estudo

Considerando a grandeza do território Nacional trabalhamos na zona norte nomeadamente na Província do Uíge, com uma superfície de 62500 km² conforme pode se verificar no mapa provincial que seguidamente se apresenta.

O Município de Maquela do Zombo, é um dos Municípios que compõe a província do Uíge, com uma superfície territorial de 9.580 km², situado ao Norte da província e faz fronteira ao Norte e Noroeste com a R.D.C., ao Oeste com o município do Kuimba, Província do Zaire, à Este com a confluência do rio Kwilu e o município do Kimbele, ao sul e Sudoeste com os municípios da Damba e Buengas respectivamente.

Figure 5: Mapa do Norte de Angola



Fonte: <http://bcav3845.blogspot.com/>

Em Maquela a língua lingala tem um impacto enorme no processo de comunicação entre os habitantes desta localidade fronteiriça. Lingala não é uma língua de origem angolana, pertence a família bantu é uma língua falada principalmente na República Democrática do Congo, na República de Congo Brazaville, República Centro Africana.

De acordo com Everbroeck (1958) o “lingala que os negros designam de mangala não é uma língua que pertence a essa ou aquela tribo, mas é uma língua veicular conhecida em todas regiões que se encontram nas margens do rio Congo desde Leopoldville (Kinhasa) até a Stanleyville” (p.5).

Desde os tempos coloniais, o lingala sempre serviu como uma linguagem de comunicação no exército, administração, comércio, imprensa e mídia, mais particularmente em Kinshasa. Lingala tem uma influência notável nas esferas políticas, tratando-se de uma língua de contacto entre a classe dominante e as massas populares.

A título de exemplo, o ex-presidente Mobutu para garantir a compreensão de sua mensagem pela maioria da população, dirigia-se à população em lingala.

A música congoleza cantada em língua pela sua melodia e o impacto serviu durante muitas décadas como o melhor instrumento de divulgação do lingala entre os jovens africanos e, em particular, dos países vizinhos da RDC.

Em Maquela independentemente da dimensão geográfica, e da densidade demográfica, a sua situação linguística e cultural decorre de factores históricos e sociais.

Assim, como ao nível da província do Uíge, coexistem várias línguas étnicas, além do lingala e que hoje começam a ter um impacto considerável na zona norte de Angola e em Luanda a capital essa diversidade faz de Maquela do Zombo uma sociedade plurilingue e pluricultural.

Convém esclarecer que o lingala, em Angola não faz parte do conjunto das nossas línguas nacionais, porém, com o fim do colonialismo e a conquista da independência em Angola muitos angolanos que se haviam refugiado no Ex- Zaire (actual República Democrática do Congo) regressaram em 1975 e pelo tempo de permanência nos dois Congos (Congo Brazaville e Congo Democrático) absorveram a cultura e a língua nacional desses dois países, daí a proliferação do lingala na parte norte de Angola isto é nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge e hoje na capital de Angola (Luanda).

Assim, é perceptível o uso dessa língua nas conversas informais como nas praças, campo de futebol e em vários outros lugares públicos.

4.3 População e amostra

Escolhemos como população do estudo professores que lecionam no ensino primário, nas turmas da 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classes, bem como os seus respectivos alunos.

Após a seleção da população tivemos de seleccionar a nossa amostra que recaiu num número 12 professores que trabalham nessas escolas das zonas fronteiriças e 15 alunos perfazendo assim um total de 27 indivíduos. A técnica de seleção recaiu numa *amostra*

probabilística, que nos permitiu obter resultados das três escolas nomeadamente a escola primária de Kimbata, escola primária de Maseque e a escola primária Mpalaval ambas situadas na faixa fronteiriça no Município de Maquela do Zombo, na província do Uíge.

Tabela 9: população amostral professores e alunos

População	Professores		Alunos	
	Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos
	12	0	10	5
Total	12		15	

Fonte: Elaboração própria

4.4- Análise e interpretação dos resultados

Após serem processados os dados colectados, as informações quantitativas foram apresentadas em gráficos ou tabelas. As informações qualitativas foram analisadas e interpretadas de acordo com os pressupostos de Bardin (2015), mas recorrendo ao Programa informático para chegar às conclusões.

4.5- Considerações éticas

Quanto ao procedimento começou-se por solicitar as cartas de autorização, ou seja, a carta credencial junto da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula, e a carta Credencial de investigação junto do Gabinete Provincial de Educação do Uíge que serviram como documentos de identificação do pesquisador, ao apresentar-se no local do estudo. Em seguida, apresentou-se aos alunos e professores os inquiridos das Escolas primárias de Kimbata e de Maseque, sendo ambas escolas que se situam na faixa fronteiriça com a República Democrática do Congo, pedindo-lhes para participarem da pesquisa. De seguida, foi-lhes explicada a razão da nossa presença na escola e o propósito da pesquisa. Neste âmbito foi preservada a confidencialidade das pessoas envolvidas na investigação, mantendo o sigilo e a identidade dos participantes.

PARTE V: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este capítulo reservou-se para a apresentar e descrever os dados obtidos através do inquérito por questionário (professores) e pela entrevista, aplicada aos alunos das três escolas situadas na faixa fronteira de Maquela do Zombo, onde decorreu a recolha de dados empíricos do estudo.

No ponto 5.1 serão apresentados os resultados do questionário aplicado aos professores e no ponto 5.2. os resultados das entrevistas realizadas com os alunos.

5.1- Participantes de pesquisa

Relativamente à população de pesquisa ela é composta de 12 professores distribuídos de seguinte forma: 4 pertencentes à escola Primária de Maseke, 6 pertencentes à escola Primária de Kimbata e 2 professores da escola Mpassa Palaval. Relativamente aos alunos participaram um total 15, de escolas primárias e distribuídos da seguinte forma:

5 alunos de Mpassa Palaval, 5 de Maseke e 5 de Kimbata, perfazendo um conjunto de 27 inquiridos.

A entrevista e o questionário foram efectuados após apresentação da credencial emitida pelo Gabinete Provincial da Educação do Uíge, que se encontra, nos anexos deste trabalho. No que tange aos alunos as entrevistas ocorreram com os inquiridos seleccionados de forma aleatória e envolvendo o género masculino e feminino, abaixo apresentamos um quadro ilustrativo dessa população.

Tabela 10: Participantes na pesquisa

População	Número de inquiridos	Número total de professores/alunos	Técnica de recolha de dados
Professores da escola primária de Kimbata	6	6	Questionário
Professores da escola primária de Maseke	4	4	Questionário
Professores da escola Mpassa Palaval	2	3	Questionário
Alunos da escola de Kimbata	5	427	Entrevista
Alunos de Maseke	5		Entrevista
Alunos de Mpassa Palaval	5		Entrevista

Fonte: Autor

Figure 6: Alunos da escola primária de Maseke na sala de aula



Fonte: Arquivo do autor

Foram realizadas 10 perguntas aos professores para se perceber quais as dificuldades sentidas pelos alunos do Ensino Primário que vivem nas zonas fronteiriças, em resultado da obrigatoriedade de utilizar a língua portuguesa em contexto escolar (conforme o apêndice n.º 3).

O primeiro bloco de perguntas relaciona-se com os elementos de caracterização dos

participantes, referindo elementos socio-demográficos designadamente: nome da escola, género, tempo de serviço idade e nível de escolaridade.

O segundo bloco relaciona-se com o domínio de língua portuguesa e, o último bloco, com a metodologia de ensino de língua portuguesa e as dificuldades da sua compreensão.

Figure 7: Cenário de infra-estruturas da escola primária de Kimbata



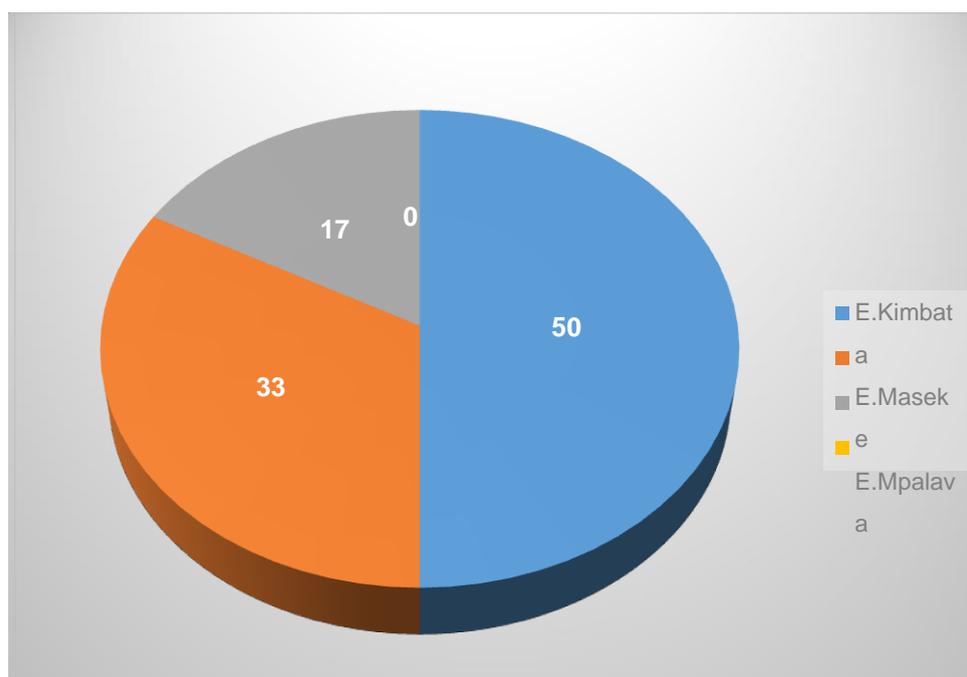
Fonte: Arquivo do Autor

5.2- Resultados do questionário de professores

O questionário foi subdividido em blocos com intuito de recolher dados sobre os participantes, bem como a identificação do local de serviço do inquirido no caso e o nome da escola. Estas escolas situam-se na região de Kimbata e dos 12 professores inquiridos 6 trabalham em Kimbata, o que corresponde a uma percentagem de 50%.

Na escola de Maseke trabalham 4 professores, correspondente a 33%, enquanto que na escola primária de Mpalaval, num total de 3, foram inquiridos 2 professores o que corresponde a 17% . Os dados supracitados mostram que existe uma desigualdade na distribuição dos professores nas escolas primárias que se encontram nas zonas fronteiriças, a título de ilustração a escola primária de Mpalaval tem apenas 2 professores em função, o gestor da instituição é obrigado algumas vezes auxiliar na docência quando um colega encontra-se impedido de comparecer no local de Serviço. Em conversa com o Director da Escola procuramos saber do número limitado de professores num universo de mais de 200 alunos onde os professores são obrigados a trabalhar em duas turmas em simultâneo. Parece que a situação é do conhecimento das autoridades do Município, mas o número limitado das vagas nos concursos públicos tem estado a dificultar o preenchimento das vagas nesse estabelecimento escolar.

Grafico 1: Identificação do local de serviço dos professores

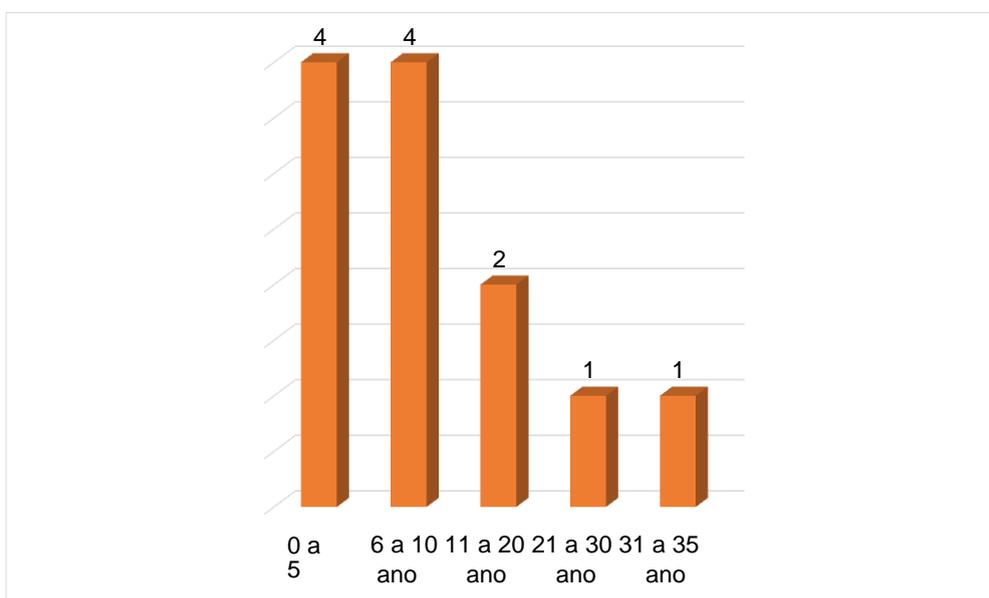


Sobre o género constatou-se que professores inquiridos, nas três escolas, são de género masculino, o que equivale uma percentagem de 100%. Este facto verifica-se porque o contexto em causa é de difícil acesso, em que há problemas de mobilidade causados pela fraca acessibilidade rodoviária e são zonas de grande isolamento geográfico.

Outro facto que pode justificar essa situação está relacionado com o acesso das raparigas ao sistema de ensino fundamentalmente nas zonas rurais, sendo comum, no contexto angolano, encontrar raparigas, com menos de 18 anos como donas de casas e ao assumirem esse papel dificilmente conseguem conciliar a formação académica com a gestão do lar.

Talvez esta realidade justifique a disparidade de género nas escolas angolanas, considerando que se trata de um facto cultural ligado a necessidade de procriação, com a finalidade de perpetuar a família, uma vez que na cultura bantu o filho é símbolo de riqueza.

Gráfico 2: Tempo de serviço



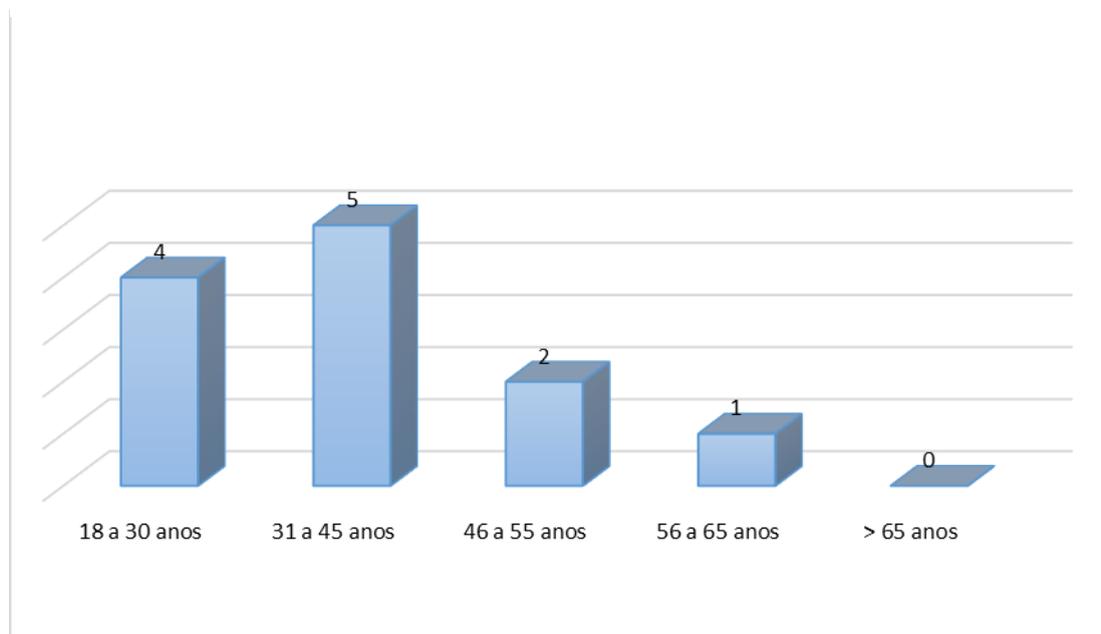
Pela leitura do gráfico pode-se entender que dos 12 professores inquiridos, nas três escolas primárias, situadas na zona fronteiriça de Maquela do Zombo, 4 professores têm um tempo de serviço que se situa entre 0 e 5 anos o que equivale a uma percentagem de 33%. Igualmente entre 6 e 10 anos de serviço eram 4 professores, correspondendo a 33%.

No que toca aos docentes entre os 11 e 20 anos de tempo de serviço foram encontrados dois professores, o que equivale a 17%; entre os 21 a 30 anos de serviço apenas havia um professor, correspondendo a 8% e, por último, entre os 31 e os 35 anos de serviço, igualmente, havia um professor o que equivale a 8%.

Os dados do gráfico revelam que são poucos professores que conseguem fazer carreira nas zonas fronteiriças até à reforma. Este facto, provavelmente, poderá estar ligado com as fracas condições que estas zonas oferecem e que são pouco atrativas o que poderá servir de motivação para permanência no local por muito tempo.

A maioria dos professores que lá trabalham são itinerantes, ou seja, as famílias encontram-se nas zonas urbanas e eles deslocam-se para o local de serviço semanalmente, ou em alguns casos quinzenalmente.

Grafico 3: Faixa etária dos professores



Fonte: Autor

Relativamente à faixa etária, informação do gráfico permite constatar que os 12 professores inquiridos, em três escolas primária de Kimbata e Maseke, encontramos 5 professores na faixa etária dos 31 a 45 anos, o que corresponde a 42%; 4 professores entre os 18 e 30 anos de idade o que corresponde a 33%; 2 professores entre os 46 a 55 anos, o que corresponde a 17%; 1 professor entre os 56 a 65 anos de idade o que corresponde a 8 %.

Face aos resultados apresentados pode-se verificar que 92% dos professores são jovens, considerando que se encontram na faixa etária entre os 30 e os 45 anos de idade.

Assim, esta informação denota que existem várias razões que concorrem para o corpo docente e uma das razões prende-se com a oportunidade de maior abertura ao Ensino Superior.

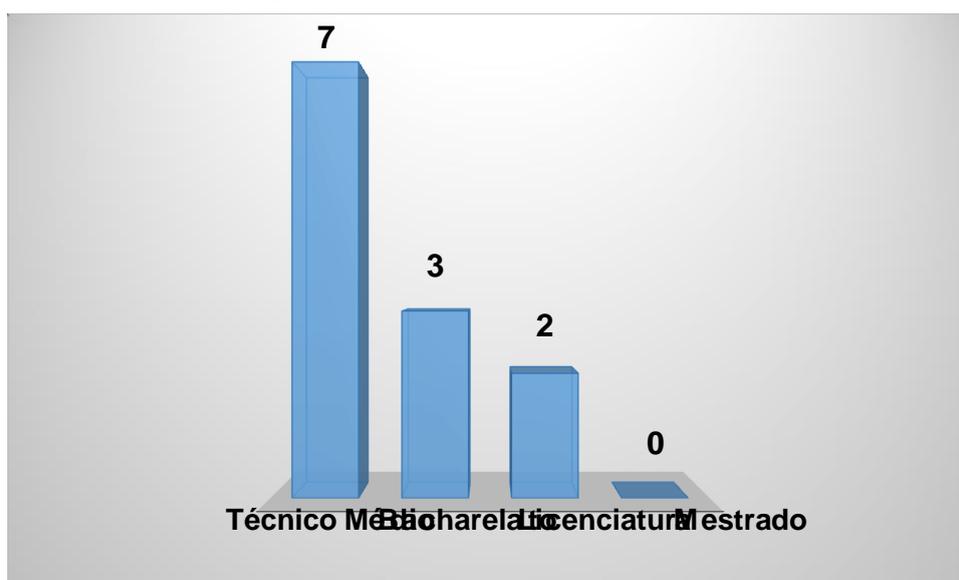
Por outro lado, muitos jovens que antes tinham enormes dificuldades para ingressarem nas Universidades, por causa do serviço militar obrigatório. Atualmente, vivem-se tempos de paz, em todo território nacional, o que permitiu a entrada massiva dos jovens no Ensino Superior. Outra razão poderá estar ligada com a distância que separa as zonas urbanas e as zonas rurais. Importa salientar que no caso concreto das zonas fronteiriças, os jovens que lutam na busca do primeiro emprego geralmente não medem esforços, nem impõem condições, mostrando-se disponíveis para trabalhar em qualquer lugar de Angola. Nesse sentido, o Presidente de Angola João Manuel Lourenço, em Fevereiro de 2022 afirmou:

Sendo os professores os pilares do Sistema Educativo, uma vez que deles depende grandemente a qualidade dos nossos alunos, temos vindo a prestar uma especial atenção à contratação de novos profissionais para o exercício da actividade docente na educação pré- escolar, no ensino primário e secundário, bem como profissionais para as funções não-docentes da escola.

É assim que, no período em referência, ingressaram pela primeira vez no Sistema de Educação e Ensino 45 mil professores e 7500 auxiliares de limpeza.

Os novos concursos públicos no sector de Educação têm proporcionados oportunidades para a juventude e, isso, se presume que a faixa etária juvenil que aparece no grupo de inquiridos resulta das razões e circunstâncias, antes, mencionadas.

Gráfico 4: Nível de escolaridade



Fonte: Autor

Relativamente ao nível de escolaridade e, pela leitura do gráfico 4 é possível constatar que 7 dos professores que lecionam nas escolas primárias de Kimbata, têm o ensino médio concluído, o que corresponde a 58%. Seguidamente, verifica-se:

Discurso do Presidente da República, João Lourenço, 18 de Fevereiro, em Luanda, no acto de divulgação do Programa de Empoderamento das Raparigas e aprendizagem para todos-PAT II. <https://governo.gov.ao/ao/noticias/integra-do-discurso/> acesso 5/04/2022

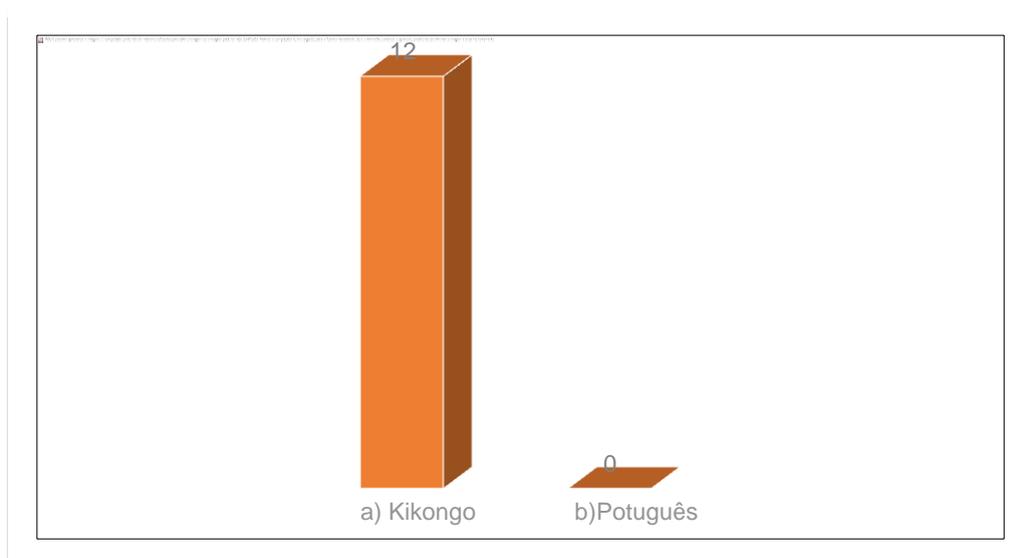
que 3 professores, correspondendo a 25% têm o bacharelato concluído e, apenas, 2 professores, ou seja 17 %, têm a licenciatura concluída. Face aos resultados podemos concluir que, apenas, 42% dos professores das escolas primárias de Kimbata e Maseke são técnicos superiores.

Os resultados mencionados parecem indicar que os professores, que trabalham nas zonas fronteiriças têm, geralmente, dificuldades para prosseguir com a sua formação superior pelo facto de todas as Universidades estarem situadas a cerca de 300 kilometros do Município Sede de Maquela do Zombo.

Deste contexto, resulta uma desigualdade de oportunidades de formação para esses professores, considerando que a distância que separa estas zonas da capital da Província do Uíge, na qual se encontra o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) vocacionado para formação de docentes a nível da região.

Este encontra-se localizado na sede capital do Uíge, no bairro Kakuia e funciona com 13 cursos. A saber: o Ensino de Matemática, Ensino de Filosofia, Ensino de História, Ensino de Física, Ensino de Química, Ensino de Biologia, Ensino de Geografia, Ensino Especial, Ensino Pré- escolar, Ensino Primário, Ensino de Língua Francesa, Ensino de Língua Inglesa, Ensino de Língua Portuguesa.

Grafico 5: Língua materna dos alunos



Fonte: Autor

Relativamente à questão referente à língua materna dos alunos foi possível compreender, face à informação recolhida, que a sua língua materna dos inquiridos o kikongo.

Esse cenário leva-nos a reflectir sobre a probabilidade de insucesso escolar, face á obrigatoriedade de utilizar a língua portuguesa nas escolas fronteiriças. Sabendo que ela

é o instrumento de acesso a outros conhecimentos. Admite-se que se o aluno não dominar, eficazmente, o português não terá capacidade para compreender as outras disciplinas constantes na grelha curricular do ensino primário. Nesse contexto, a língua portuguesa representa de *persi* a disciplina com maior índice de insucesso escolar em Maquela do Zombo.

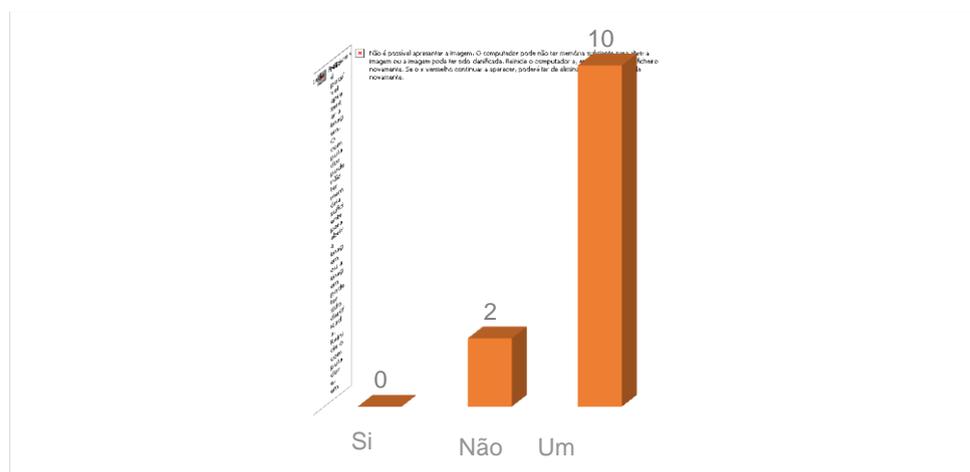
O insucesso em língua portuguesa foi sempre um assunto sensível e difícil de abordar no contexto educativo em Angola, sobretudo nas zonas fronteiriças.

Importa acrescentar que, desde o início do curso de doutoramento em Moçambique, temos vindo a observar e acompanhar com muita preocupação essa situação, relativa aos alunos do ensino primário. Constata-se que não conseguem expressar-se em português, não conseguem ler um texto e, até, escrever um pequeno texto, demonstrando dificuldades em contexto escolar quer na oralidade, quer na escrita.

Recorda-se que dos 12 professores inquiridos 100% afirmaram que a língua materna dos alunos é a língua kikongo, dado que é natural que ela seja a sua forma de expressão privilegiada. Esta situação causa constrangimentos no processo de ensino/aprendizagem tendo em atenção os normativos do estado angolano, desde logo, a Constituição da República (2010) que atribuiu ao português, o estatuto de língua oficial.

Convém lembrar que kikongo é uma língua de origem bantu falado nas três províncias que se encontram no norte de Angola nomeadamente Cabinda na (variante ibinda), Zaire e Uíge.

Gráfico 6: Compreensão global de língua portuguesa



Fonte: Autor

Quanto à compreensão da língua portuguesa, a leitura do gráfico permite constatar que muitos alunos não entendem bem o português em contexto de sala de aula. De referir que

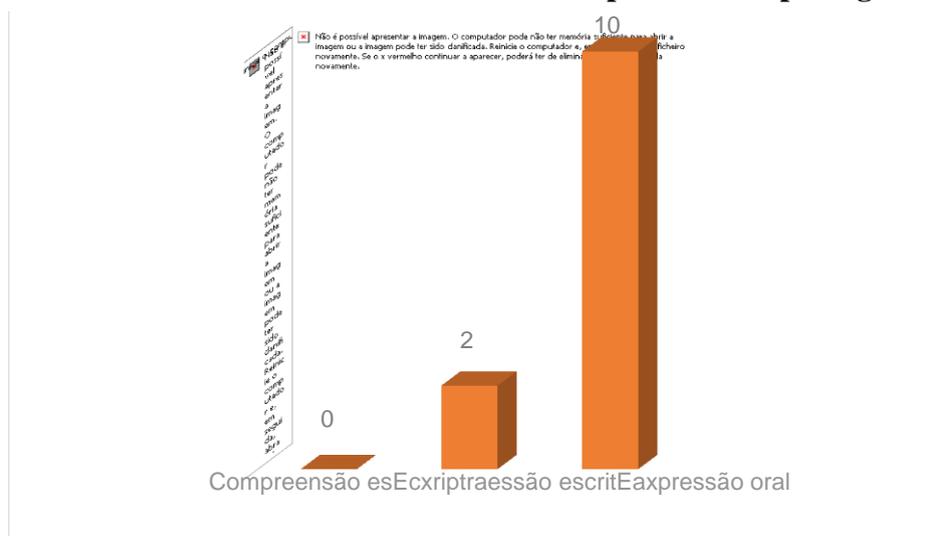
dos 12 professores inquiridos 10 afirmaram que os seus alunos não entendem convenientemente a língua portuguesa (83%), enquanto 2 professores afirmaram que os seus alunos não o entendem (17%). Estes resultados são reveladores das consequências que este facto representa no processo de ensino-aprendizagem, traduzindo-se num problema de actualidade no contexto das zonas fronteiriças, mas também nos países africanos de expressão de língua portuguesa (PALOP).

No caso, de Angola e, em particular, na província do Uíge, a informação recolhida revela a existência de uma situação complexa e são indicadas dificuldades na leitura, escrita, interpretação e, até, na produção de textos, o que são requisitos básicos para se ter um melhor desempenho nas diversas disciplinas curriculares, tal como explicita Quinta (2016 citando Martins, 2010) quando sustenta que:

A língua portuguesa é decisiva no desenvolvimento individual e na integração social (...) desempenha um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento das competências essenciais (...) que se situam nos domínios da relação interpessoal, do desenvolvimento da autonomia e organização pessoal e da capacidade de resolução de problemas, sendo também consideradas como transversais, porque são primordiais para o sucesso educativo e na vida quotidiana (p. 16).

Na mesma perspectiva os autores Martins e Sá (2010), são de opinião que é com a língua portuguesa que um aluno angolano, por exemplo, vai adquirir conhecimentos em outras áreas do saber e estabelecer relações fora do seu grupo étnico. O domínio da língua portuguesa passa pelo gosto pela leitura e pela escrita. Assim (...) a motivação pela leitura conduz à criação e reforço de hábitos de leitura, que também permitem desenvolver competências em compreensão na leitura (p. 15).

Gráfico 7: Diferentes dificuldades na compreensão do português



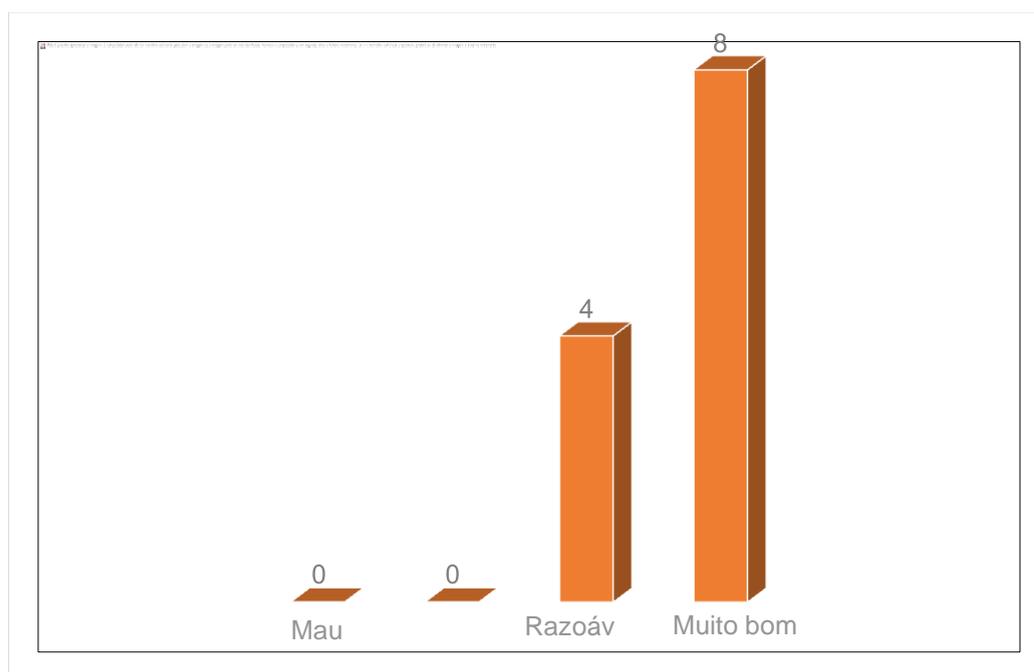
Fonte: Autor

De referir que a pergunta em apreço pretendia identificar em que área se situavam as principais dificuldades, relativamente á língua portuguesa. Na análise dos resultados, do gráfico 7, aferiu-se que uma das maiores dificuldades é a expressão oral, sendo que dos 12 professores inquiridos 10 assinalaram esta opção, o que corresponde a uma percentagem elevada (83%) e 2 professores assinalaram a expressão escrita, embora numa percentagem menor (17%). Face a estes dados, comungamos do pensamento de Neto (2009) quando explicita que:

A partir da realidade de que a escolaridade no nosso país se efectiva exclusivamente em língua portuguesa, não obstante a necessidade do uso das línguas nacionais (maternas) no ensino, impõe-se a utilização de métodos e de técnicas correctas na docência do português, visto que, na nossa análise, as condições objectivas para um ensino em línguas nacionais ainda não estão reunidas. Tais condições passam pela definição de um estatuto para as mesmas. Enquanto tal situação não se efectivar, o ensino do português tem de pressupor princípios metodológicos de uma língua segunda, centrados no aprendente (p. 50).

Para esses alunos é fundamental que os professores destas zonas e, em particular, no contexto das escolas inquiridas repensem a metodologia adoptada. Defende-se, por isso, a necessidade de colocar em acção uma abordagem comunicativa que dê prioridade à oralidade, ou seja, à comunicação em situações quotidianas. Esse método permitirá desenvolver a expressão oral e, em especial, nos contextos reais da vida quotidiana.

Grafico 8: A oralidade da lingua portuguesa



Fonte: Autor

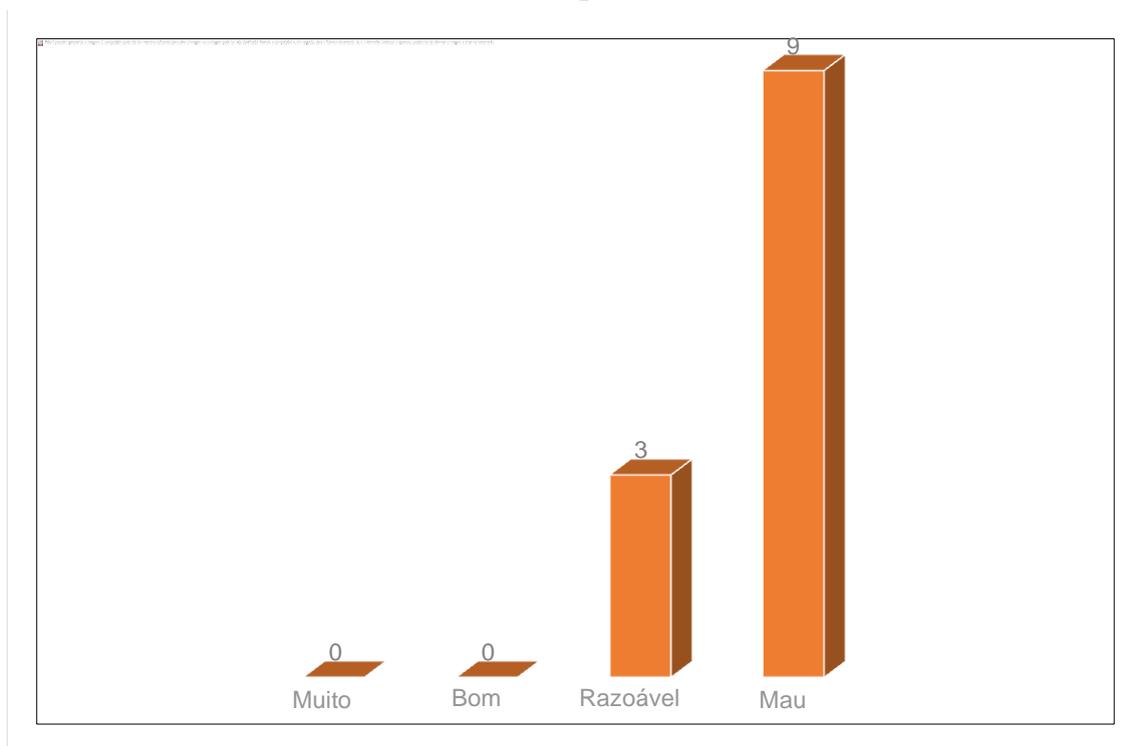
Relativamente à questão do domínio da oralidade, a leitura do gráfico 8, demonstra que dos 12 professores inquiridos houve 8 que classificaram como mau o nível de oralidade dos seus alunos (67%), enquanto 4 assinalaram que o nível era razoável (33%).

Nesta perspectiva, tendo em consideração quer a informação recolhida, quer as visitas efectuadas às localidades em estudo, podemos deduzir que as principais causas do fraco domínio de língua portuguesa residem no facto de que os alunos entram na escola sem prática de língua portuguesa. Na verdade, no seu dia-a-dia utilizam as línguas locais, com realce para o kikongo e, conseqüentemente, daí resultam muitas interferências na aprendizagem da língua portuguesa. Além disso há diversas outras razões como:

- i) há situações em que os próprios professores não dominam corretamente a língua portuguesa;
- ii) falta de metodologias activas; iii) os programas de ensino desajustados em função do público aprendiz.

Face ao que foi dito, entende-se que o ensino primário, porque é um momento em que o aluno entra na escola, não deveria ser monolíngue, sobretudo nas primeiras classes (da 1ª à 5ª classe), sendo que talvez fosse possível adoptar, em paralelo, a língua local de forma oficial.

Grafico 9: A expressão escrita



Fonte: Autor

Relativamente à expressão escrita, verificou-se que o domínio de escrita dos alunos é, de acordo com a informação dos inquiridos, ou seja, de 12 professores é insuficiente, sendo que 9 assinalaram que o domínio de língua portuguesa dos seus alunos, a nível de escrita, é mau (75%) e 3 professores assinalaram que era razoável (25%).

Em relação a esta problemática recorda-se que o autor angolano Luzonzo (2019), ao analisar a questão da expressão escrita dos alunos angolanos apresentou várias causas que podem estar na base de erros ortográficos, na produção textual, sublinhando as seguintes: Contexto sociocultural (de forma genérica) a existência de várias culturas e realidades sociais.

Contexto de aquisição (de forma específica) embora tenham o português como língua materna, este, em alguns casos, foi adquirido em contexto bilingue (ou multilingue) dos pais e vai-se denotando a sistematicidade que caracteriza os erros produzidos ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento deste português LM. Falta de funcionamento do grupo disciplinar.

Falta de colaboração dos docentes de outras disciplinas para se encontrarem soluções interdisciplinares e/ou interdisciplinares mais adequadas. Má preparação anterior de conhecimento das regras básicas da gramática. Falta de leitura. Pouca prática de produção de textos escritos.

Falta de memória visual. Dicção problemática devido à inexistência, nas línguas-bantu, de determinados sons ou sequência de sons da LP o que dá lugar a erros fonéticos e, conseqüentemente, à escrita.

Pobreza vocabular. Desconhecimento da formação das palavras.

Problemas de interferências linguísticas engendrados pela coabitação da língua portuguesa com as línguas locais (Luzonzo, 2017, p. 308).

Ainda, no mesmo contexto, uma outra autora angolana Viti (2017) esclareceu que a diversidade linguística dos alunos está associada à interferência de língua portuguesa, cada vez mais acentuada no discurso escrito dos alunos, pois segunda esta autora, as interferências têm sido a base dos grandes problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, cuja complexidade cresce gradualmente do ensino primário até à universidade.

Importa, ainda, acrescentar que quem não sabe ler e escrever não é capaz de produzir uma análise crítica da realidade e, em consequência, não saberá como argumentar perante factos concretos. Atualmente, a sociedade exige cidadãos eloquentes capazes de opinar, expressando-se quer do ponto de vista oral, quer do ponto de vista da escrita. Nesse sentido, a expressão escrita não deve constituir uma particularidade, ou privilégio, de uma determinada classe social, mas, pelo contrário, além de uma obrigação é uma necessidade comum. Assim, devem ser pensados métodos e estratégias que favoreçam as crianças que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, com a intencionalidade de desenvolver as suas capacidades de leitura, de escrita e de argumentação, visando um melhor empenho e valorização pessoal, familiar e profissional. Recordar-se que o ensino e o direito à educação, são direitos humanos fundamentais, dos quais resultam sociedades mais justas e democráticas.

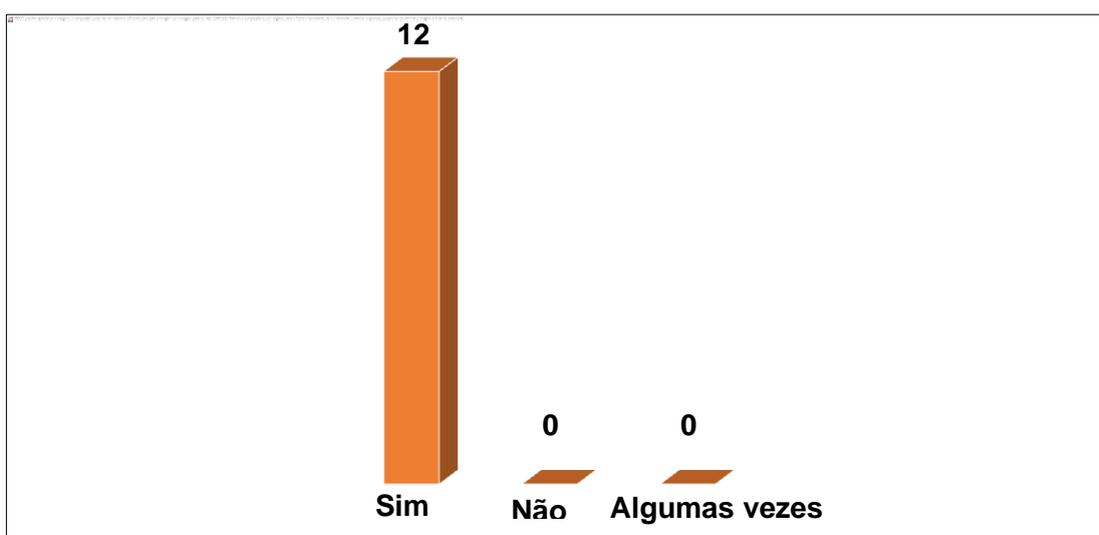
Nesta linha de pensamento, Pileti (2003) ao refletir sobre a importância do domínio da escrita esclarece que ela visa proporcionar o desenvolvimento das competências e de diferentes conhecimentos que, obviamente, se encontram implicados no processo de ensino, entendendo a escrita como um todo.

Acredita-se, pelo explicitado, que a qualidade do ensino e aprendizagem está directamente dependente das metodologias e estratégias utilizadas pelo professor. Por outro lado, a escola enquanto instituição educativa deve estar equipada com manuais didácticos e manuais de alunos, facto que não verificámos em todas as escolas das zonas fronteiriças de Maquela do Zombo.

Todavia, existem nestes contextos alunos que não têm acesso aos manuais escolares, pelo que cabe ao professor a obrigação moral e profissional de os orientar, procurando que acompanhem o processo de aprendizagem. Como sugestão, poderá escrever frases simples, escrever o nome dos animais, formar palavras com letras escolhidas, entre outras possibilidades.

Convém sublinhar que os alunos, das zonas rurais são, em geral, aqueles que encontram mais dificuldades na aquisição de leitura e da escrita e, como presencialmente, se verificou há falta de acompanhamento da família nas tarefas escolares e, sobretudo, na promoção da motivação de hábitos de leitura, sendo que as expectativas que, por vezes, colocam na escola são elevadas.

Gráfico 10: Gestão de bilinguismo na sala



Fonte: Autor

A leitura do gráfico 10, permite verificar que 100% dos professores inquiridos afirmaram que utilizam o bilinguismo, em contexto de sala de aula, para facilitar a compreensão dos conteúdos. Assim, utilizam a língua kikongo (língua materna dos alunos) e a língua portuguesa (língua segunda dos alunos).

No entanto, fazem-no de uma forma discreta pois não existe nenhum documento oficial que legisle a permissão do bilinguismo. A título ilustrativo, testemunha-se que quando, em novembro de 2021, realizamos uma visita à escola primária de kimbata, o professor estava a falar com os seus alunos em kikongo.

Porém, com a nossa presença, sentiu-se inibido e continuou o seu discurso em português, temendo que fosse alguém da inspeção escolar ou um dirigente escolar. Esta situação, foi

revelada numa conversa amigável com o professor em que, igualmente, referiu as muitas dificuldades, dos alunos, na compreensão do português, pelo que o recurso à língua local é fundamental para compreensão dos conteúdos curriculares.

Nesta lógica, na aprendizagem da língua portuguesa há alunos que têm dificuldades em compreender os elementos principais da estrutura da língua tais como a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral, a escrita e a gramática. Face ao exposto emergiram muitas dúvidas, designadamente: qual é o método que o professor deve seguir para responder a esta situação? como motivar os alunos para a leitura?

Quiçá, poderá passar por motivar os alunos para a importância da leitura, ajudando-os a ler os textos didáticos (elaborados pelo INIDE) e, também, os textos paradidáticos (textos não escolares).

Defende-se que a leitura poderá influenciar positivamente o sucesso educativo, motivando cada aluno para a realização de leituras e, por vezes, registar o tempo despendido nessa atividade, bem como os erros cometidos.

Relativamente, à pergunta 7 do questionário (quais as sugestões que em seu entender, poderiam contribuir para ultrapassar as dificuldades de compreensão de português por parte dos alunos?), tratava de uma questão aberta em que se pretendia compreender a opinião dos docentes que trabalham nestes contextos, considerando a problemática em estudo. Em resultado, constatou-se que foram unânimes nas vantagens da implementação de bilinguismo.

Entendem que a língua materna, do aluno, tem uma influência decisiva em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pelo que o seu uso no ensino primário, poderá promover a aprendizagem, tornando mais fácil adquirir, gradualmente, um segunda língua (ou língua estrangeira), sendo uma experiência que vários países francófonos implementaram na educação, no ciclo primário, em complemento de francês língua oficial.

Relembra-se que durante a época colonial, os países africanos tinham como língua de ensino, a língua do colonizador, nomeadamente o inglês, espanhol, francês, português, etc. Esta era a regra geral. No entanto, após as independências, na África francófona, muitos países optaram por implementar no seu sistema de ensino as línguas locais como é o caso do Congo Belga (República Democrática do Congo) que implementou quatro línguas veiculares (ciluba, kikongo do estado, kiswahili e lingala).

Ora, sendo o professor o primeiro gestor e mediador da aprendizagem torna-se, também, o primeiro responsável pelo desenvolvimento das diferentes formas de expressão e comunicação. Assim, cabe-lhe criar estratégias para efetivar esses saberes. Numa lógica de sugestão, poderia por exemplo desenvolver uma atividade em que fosse possível aprender a escrever, pelo que antes deve dominar a letras da língua e no caso do alfabeto compreender as suas dimensões das letras maiúscula e minúsculas, ou seja,

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Numa fase posterior deve ser ensinada a sua divisão em duas partes vogais e consoantes.

Vogais (a, e, i, o, u).

Consoantes (b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z).

Como é sabido, as letras isoladas não formam sons (sílabas) mas, se as juntarmos a outras tornam-se úteis como por exemplo: juntando a letra «b» letra com «a» teremos «ba» e, assim, sucessivamente (ba, be, bi, bo, bu).

Convém, ainda, notar para os alunos que se encontram nas zonas fronteiriças de Maquela, estão inseridos no grupo etnolinguístico bacongo e, portanto, são kikongo fonos.

Assim, torna-se necessário partir de um pressuposto de comparação e, nesse sentido, procurou-se apresentar, neste texto, o alfabeto Kikongo e as suas nuances, pois cada língua tem o seu alfabeto que permite a comunicação dos seus falantes e outros usuários. A esse respeito recorrendo a Quiala (2013), um autor angolano, que no concerne ao alfabeto esclareceu o seguinte:

Ao falarmos sobre o alfabeto Kikongo, fazemos destaque sobre as vogais bem como sobre a pronúncia de algumas consoantes para evitar a confusão que, eventualmente, possa advir das línguas europeias que conhecemos e que já estudamos mais sistematicamente do que as nossas línguas nacionais angolanas. (p. 19).

O alfabeto Kikongo tem as suas especificidades comuns, com outros tipos de alfabetos e, por isso, a grafia pode ser diferente da sua pronúncia em vários casos.

O alfabeto da língua kikongo que apresentamos no quadro a seguir comporta 20 letras, não tendo as letras «c, h, j, g, q, r e x» do alfabeto português. Além disso, é composto por 5 vogais (a, e, i, o, u), treze consoantes (b, d, f, g, k, l, m, n, p, s, t, v), e duas semivogais (w, y), mas o sistema fonológico comporta 10 vogais, vogais breves e longas, tal como se pode observar no quadro seguinte:

Tabela 11; Alfabeto e pronúncia das letras da língua Kikongo

Alfabeto	Pronúncia	Alfabeto	Pronúncia	Alfabeto	Pronúncia
A	A	L	Lê	T	Tê
B	Bê	M	Mê	U	U
D	Dê	N	Nê	V	Vê
E	E	Ng	Ngê	W	Wê
F	Fê	O	O	Y	Yê
I	I	Pê	Pê	Z	Zê
K	Kê	Sê	Sê		

Fonte: Quiala (2013, p.19)

As consoantes dividem-se em consoantes simples (quadro 8) e consoantes compostas apresentadas no quadro 9.

Tabela 12: Consoantes compostas

Consoantes	Exemplos	Equivalentes portugueses
Mb	Mbele	Faca
Mf	Mfulu	Cama
Mp	Npemvu	Chapéu
Mv	Nvula	Chuva
Nk	Nkutu	Camisa
NI	Nlemvu	Perdão
Ns	Nsulu	Abortado

Fonte: Quiala (2013, p. 21)

5.3- Apresentação dos resultados da entrevista

A entrevista realizada com os alunos obteve informação que será apresentada de forma resumida, trazendo apenas os elementos relevantes para a compreensão do assunto em análise. Assim, as respostas foram agrupadas em categorias, previamente delineadas. Nesse sentido, recorda-se que são as seguintes: perfil sociolinguístico dos alunos, a expressão/compreensão oral, a expressão/compreensão escrita e o desenvolvimento lexical. Importa acrescentar que as transcrições, de algumas respostas, serão apresentadas em kikongo e traduzidas em nota de rodapé em português. De salientar que o guião de entrevista se encontra em apêndice.

5.3.1 Perfil sociolinguístico dos alunos inquiridos

Neste caso, foi possível compreender que os alunos inquiridos dominam bem a língua kikongo e quanto ao português, têm um conhecimento débil, adquirido em contexto escolar. No seu dia-a-dia expressam-se em kikongo e na escola tentam esforçar-se para falar português com o professor. Os alunos entendem que as aulas de língua portuguesa são uma tarefa difícil, porque a realidade sociolinguística é marcada pelas interferências do kikongo no português.

O testemunho de um entrevistado (RA1) refere que:

“kuna nzo yeto tu tomavovanga kikongo tuka sinka ye kuna nkokela yo papa ye mama”

Por outro lado, encara com grande naturalidade a convivência e a coexistência da língua kikongo e de português nessa zona. Na sua comunicação com colegas, amigos e familiares a língua kikongo ocupa o primeiro lugar.

Participando dessa realidade sociolinguística de Maquela do Zombo, onde a maioria dos maquelenses, em casa optam por falar na sua língua materna (kikongo) por isso não é de estranhar que o uso da língua portuguesa pelas crianças deste município se limite à educação formal.

Estudos realizados pelo Neto, (2009) na Universidade de Lisboa, sobre o perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores Garcia Neto” (Luanda - Angola). Ao questionar os seus inquiridos sobre a necessidade de saber se concordavam com a implementação das línguas locais no ensino em Angola, tendo em conta o perfil sociolinguístico dos alunos rurais e oriundo dessas em casa falamos kikongo com o papá e a mamã todo o dia.

Essa resposta é reveladora do impacto do kikongo na comunicação dos habitantes do Município de Maquela do Zombo.

Zonas? Os resultados desta questão revelam que 96% dos informantes apoiam a ideia de implementação de línguas locais no ensino. Em função desta mesma questão surgiram respostas, tais como:

É uma herança deixada pelos antepassados e não podemos perdê-las; Permite-nos valorizar a nossa cultura; Por ser uma mais-valia para o nosso ensino»;

Vai permitir conhecer outras culturas; Por ser a melhor forma de preservar a nossa cultura»; Facilitará a comunicação com os mais velhos; É a melhor maneira de conhecermos as nossas origens; Valorizar o que é nosso para podermos valorizar o que é do outro (p. 38).

Nesse quesito a autora Conceição Neto, ressalta ainda a influência das línguas locais como factor de hibridismo linguístico no discurso de muitos falantes angolanos que constitui de persi uma marca do perfil sociolinguístico de muitos alunos:

Veja-se, a título de exemplo, o hibridismo linguístico latente nas seguintes sequências enunciativas: Este é o problema que estamos com ele. “Este **é o problema que temos** “Estamos a ir no serviço dele e não estamos lhe encontrar “**Fomos ao serviço dele e não o encontramos** Me abraçam “Abraçam-me “João o filho dele foi na escola “**O filho do João foi à escola**” (p. 39).

Nessa perspectiva, olhando pela realidade caboverdiana explorando os estudos da Lopes (2010) sobre a oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de português, aproveitamos as propostas didácticas dessa autora sobre a prática da oralidade entre professores e alunos em contexto de português, língua não materna, dentre as quais destacam-se:

A interação que o professor deve estabelecer com o aluno a fim de evitar que o aluno se coloque na posição de um simples ouvinte passivo e o professor na condição de agente de narração, para efeito o aluno deve encontrar na escola um espaço para poder expor suas ideias, opiniões e experiência com os colegas, pois que quanto mais o aluno falar estará a praticar a oralidade e um ensino com foco em oralidade torna mais personalizado e o professor passa a relacionar – se mais directamente com os alunos. Desta feita o professor poderá proporcionar momentos de conversas informais com a turma abrindo assim espaço para troca de ideias de forma espontânea para além dos conteúdos do programa.

5.3.1.1 A compreensão oral/expressão oral

Nesta categoria, os alunos inquiridos, revelaram dificuldades enormes com as perguntas relacionadas com a compreensão e expressão da oralidade, sendo um facto que comprova que há muitas debilidades, na competência linguística, da língua portuguesa.

Havia alunos com dificuldade de compreender o discurso o conteúdo e a forma do discurso. Tornou-se perceptível a ausência da abordagem comunicativa, entre professor e alunos, que desenvolva maior interactividade na sala de aula.

Trata-se de um método que segundo Silva (2010 citado por Pereira et al., 2020) permite ao novo falante o contacto com as quatro competências de forma igualitária, o que estimula a sua oralidade, visando a sua extensão de conhecimento, de vocabulário e, conseqüentemente, o aprimoramento das demais competências. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua segunda e, no caso do português, aos alunos de Maquela do Zombo, são exigidas quatro competências que se subdividem em saber: Ler, ouvir, falar e escrever.

A base dessas competências é a oralidade, sendo a expressão oral a fulcral, no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha de sentido vão as palavras de um entrevistado (RA1) enfatizou que:

“Kuna nzo ya masonoko o mambo o longui kavovango o mu putu kiguanga moko, kani se igua kafueti vova o um ndinga ya kikongo, ye akuame a kalasi tutoma vovanga e kikongo”.

Segundo Sá (2018) as técnicas de expressão oral, apresentam várias possibilidades que podem alavancar os mecanismos da oralidade, em contexto de sala de aula. Estas pressupõem a existência de três etapas na compreensão oral como por exemplo: A pré-escuta, que prepara para a compreensão; A escuta, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral; A pós-escuta, que conduz à construção do sentido do texto por parte do ouvinte.

Na escola o que o professor fala em português tem me dificultado a compreensão, consigo entender bem quando ele fala em kikongo.

Quanto a primeira etapa, a autora referida, explica que isso requer o recurso a estratégias como a realização de previsões e a formulação de hipóteses, sendo que as outras duas estão associadas à estratégias como a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, a identificação das ideias principais e secundárias, a realização de inferências e a monitorização da compreensão que, normalmente, só ligamos à compreensão do texto

escrito.

Recorrendo, ainda, a Sá (2018) evidencia-se que a expressão/produção oral contempla diversos níveis:

- Fonético-fonológico, associado ao uso da entoação, para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos do discurso;
- Léxico-semântico, ligado à capacidade de seleccionar vocabulário adequado à situação de comunicação oral em causa;
- Morfossintático, responsável pela concordância e pelo uso apropriado de conectores (tão importantes no discurso escrito como no discurso oral).

5.3.1.2 Compreensão/expressão escrita

Nesta categoria, a informação recolhida permitiu compreender através das perguntas que relacionam a compreensão e a expressão escrita que estes alunos apresentam dificuldades nessas competências consideradas basilares no processo de ensino e aprendizagem.

A escrita é usada pela sociedade como importante veículo de comunicação e produção. Ora, por isso, e tal como explicita Ferreiro (2001, citado por Ribeiro, 2006) se as crianças chegam à escola sabendo (ou não) vários aspectos sobre a língua, cabe ao professor avaliá-las para determinar estratégias de alfabetização, afirmando que apesar da criança construir o seu próprio conhecimento, no que se refere à alfabetização, é o professor que deve organizar actividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita.

No que concerne à escrita, trata-se de uma actividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, segundo determinados objectivos e normas. A composição de textos envolve, também, processos cognitivos e pode ser perspectivada como uma situação de resolução de problemas. Finalmente, a escrita é, igualmente, encarada do ponto de vista linguístico, ou seja, segundo um conjunto de regras e convenções linguísticas que vão do plano ortográfico ao gramatical, do estilo à tipologia do texto (Pardal, 2009).

Na esteira dessa problemática de escrita o autor angolano Rodrigues (2017). Afirmou que: A vida na sociedade contemporânea passa pelo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. De facto, quem não sabe ler e escrever apresenta dificuldade para entrar no mundo do trabalho. A escola é o lugar onde se aprende a escrever e onde se cria o gosto pela escrita, que deve pressupor, necessariamente, o gosto pela leitura.

Várias são as competências a desenvolver, na escola, para a formação do escrevente: a

competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica. A primeira remete para a formação do texto, a segunda implica a representação escrita das palavras da respetiva língua e, quanto à terceira competência, é necessário ter em conta que requer a inscrição num suporte material, seja ele qual for, da representação escrita (p. 25).

O autor supracitado sublinhou, ainda, na sua dissertação, em que estudou a formação de escreventes no ensino primário, que estes têm vivido dificuldades, relativamente à questão da escrita, demonstrando pouca apetência para a construção dessa competência, sendo algo que é necessário alterar e/ou melhor, em defesa de mais e melhor educação. Igualmente, o estudo de Rodrigues (2017) permitiu compreender que o modelo em uso para a aprendizagem da escrita, em certas escolas angolanas, não se tem mostrado eficaz para potenciar um ensino da competência de escrita.

5.3.1.3 O desenvolvimento lexical

Relativamente a esta categoria, foi possível compreender que léxico é o elemento fulcral para o funcionamento de uma língua, demonstrando a capacidade do falante em usar certas expressões, sendo que o léxico se situa numa intersecção linguística que absorve informações provindas de várias formas, quer sejam de ordem fonética, fonológica, semântica, morfológica ou de sintaxe e, ainda, de situações de comunicação do quotidiano.

Nesta contextualização, durante a entrevista, com os alunos das escolas em estudo, foi notória a fraca competência lexical, sendo um facto determinante para o falante manter um discurso fluído. De acordo com Laranjeira (2013) o léxico constitui o conjunto de palavras que todos os falantes usam no seu quotidiano e, nesse âmbito, o capital lexical de cada falante vai sendo enriquecido e transformado ao longo da vida, devido a factores decorrentes das experiências diárias, pois estas proporcionam conhecimentos que permitem atribuir mais do que um significado a determinada palavra. A este propósito, concorda-se com Laranjeira (2013) quando sustenta que:

A compreensão e apropriação de novos léxicos facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos.

As crianças que possuem maior conhecimento lexical conseguem mais facilmente atribuir significado ao que lêem. Pelo contrário, as crianças com um reduzido capital lexical têm dificuldade em atribuir significado ao que lêem, “pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim lêem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas” (p. 23).

De igual modo, Duarte (2011) esclarece que esta situação é conhecida na literatura como efeito Mateus (isto é, uma situação em que a interacção com o contexto educativo aumenta as diferenças individuais) e o autor faz uma ilustração nos seguintes termos:

Crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida lêem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura (p. 9).

De acordo com Tembe et al. (2019) o conhecimento do vocabulário de uma língua permite a comunicação e a integração de um indivíduo no meio da comunidade e contextos ou registos onde essa língua é falada.

Um domínio profundo do vocabulário ajuda o indivíduo a compreender melhor os outros, a ser compreendido e a usufruir melhor da riqueza de uma determinada língua. Sendo assim, entende-se ser pertinente que as escolas integrem e realizem o processo de ensino-aprendizagem do vocabulário, no que toca à língua portuguesa como língua segunda. Defendem, ainda, os autores supracitados que:

O ensino-aprendizagem do vocabulário é importante e indispensável para uma comunicação efectiva entre diferentes interlocutores, pois, sem ele, nada se pode exprimir. No ensino do vocabulário, devem ser consideradas as seguintes categorias: **Vocabulário passivo** conjunto de palavras conhecidas, compreendidas, mas não usadas regularmente pelos falantes de uma língua. Para tornar o vocabulário passivo em activo, o professor pode orientar o levantamento de palavras cujo significado é desconhecido e integrá-lo em frases produzidas em diferentes contextos.

Vocabulário activo conjunto de palavras conhecidas e usadas regularmente por um falante na sua comunicação, quer oral, quer escrita. Este contribui positivamente para a melhor compreensão e para o desenvolvimento das capacidades de leitura, oralidade e escrita.

A aquisição do vocabulário está sempre em processo contínuo porque as novas palavras são continuamente incorporadas na língua e as antigas saem ou ganham novos significados. Isto exige que o aprendente esteja equipado com um vocabulário passivo suficiente para que ele consiga compreender as mensagens dos outros.

No ensino do vocabulário, um dos métodos que pode ser usado para propiciar o desenvolvimento vocabular e que se deve implementar na sala de aula é o das “paredes falantes ou interactivas”. Este método consiste em colar, nas paredes da sala de aula,

cartolinas com frases, contendo palavras cujo significado era anteriormente desconhecido (Tembe et al. 2019, p.190).

Para melhor entendimento, refere-se um fenómeno comum no contexto dos bacongo o “kikonguismo e portuguesismo” que são dois processos que servem ou facilitam a compreensão de algumas unidades da língua kikongo e portuguesa, sofrendo várias mudanças. Assim, o Kikonguismo trata de adaptar vocábulos da língua local ao português, aportuguesando muitas unidades lexicais de kikongo.

Nesse sentido, essas palavras vão perdendo significado e ganhado outros significados. A esse respeito recorreremos a um autor angolano e lexicógrafo que apresenta alguns vocábulos para exemplificar, tais como:

Balote: barrote; Basi: Sebastião; Divela: Oliveira; Dyuvulu: livro; Dizadolo: regedor; Fidimelo: enfermeiro; Fwayeta: alfaiate; Fwatu: fato; Fusu (c): Afonso; Fyebele: febre; Lopezi: Lopes; Kopo: copo; Klavati: gravata; Kuboyo: comboio; Kalu/kumbi (d): carro; Kasoilu (e): gasóleo; Kuluzu: cruz; Kolosiaw: colchão; Lapi: lápis/lapiseira; Luvwalu (c): Álvaro; Luzu: luz; Lumatu: tomate;

Lumoso: almoço; Lupitalu: hospital; Lutu: luto; Luzyolo: tesoura; Litulu: litro; Ladi: rádio; Lolonzi: relógio; Loso: arroz; Lumingu: Domingo; Mpitulu: petróleo; Meza: mesa; Makalau: macarrão; Malala: Amaral; Mbinza: camisa; Matabisu: matabicho; Mosala: almoçar; Mpewa: capéu; Metala: metro; Madya: Maria; Mpetelo: (c): Pedro; Míngyedi (c): Miguel; Mpaulu: Paulo; Mputu (c): Português; Mputulukezo (h): Português; Nsapatu: sapatu; Nela: anel; Nkovi: couve; Ndombeledisu: dobradiça; Petelelo: pedreiro; Sikola: escola; Sukadi: açúcar; Subulutulu: sobretudo (casaco comprido que cobre o corpo todo); Sindima: cinema; Televizi (i): Teresa; Ulu: ouro; Veya: velho; Vinya: vinho; Zilala (j): Geraldo; Zwau: João; Zudyeni (j): juliana; Zyolosi: Jorge; Zyantadi (j): jantar (verbo); Zaka: casaco; Papi: papel, Wizi: Uíge; Wila: Huíla (Quivuna, 2014, p. 35).

Estas unidades lexicais evidenciadas (e outras) apresentam muitas disparidades, quer na grafia, quer na pronúncia, mas o convívio das mesmas facilita a compreensão mínima entre os seus falantes.

Face à informação analisada, no que toca à situação sociolinguística de Angola, em particular do Município fronteiriço de Maquela do Zombo, corroboram-se as ideias de Gunza (2015) uma autora angolana, que salientou que quando comunicamos, transmitimos ideias, emoções, pontos de vista. Assim, o mais importante é conseguir comunicar, embora para avançar nos conteúdos escolares se torne necessário o

conhecimento das unidades lexicais de determinada língua, bem como o seu uso quotidiano. Para efeito a autora continua dizendo que o “estudo do vocabulário de uma língua merece uma atenção especial.

O conhecimento do vocabulário pressupõe um bom desenvolvimento da leitura e escrita, por este motivo, a escolha das unidades lexicais, os vários tipos de texto, o assunto nele desenvolvido, desempenham um importante papel no ensino e aprendizagem do vocabulário” (p. 36).

Face ao que foi dito, importa (re)pensar a metodologia de ensino em particular no ensino primário em Angola, tendo em consideração que o português não é a língua materna, mas a segunda língua, facto que implica dificuldades acrescidas no contexto das zonas fronteiriças.

Para efeito proponho algumas ideias a partir do modelo de IEDA¹¹ para o ensino de vocabulário usando algumas actividades como as seguintes em contexto de sala de aulas: O professor deverá fornecer o significado da palavra através do uso de objectos ou figuras. Escrever palavras no quadro e orientar os alunos para analisar para que possam aprender a sua ortografia.

Pedir aos alunos para anotarem o seu significado, fornecer exemplos contendo a palavra nova usada num contexto diferente, chamar atenção dos alunos para as semelhanças das palavras novas com outras já conhecidas na língua em estudo. Ensinar e incentivar os alunos a usarem os dicionários, Ministério da Educação e desenvolvimento Humano de Moçambique <http://ead.mined.gov.mz/site/index.php/conheca-o-ieda/>.

PARTE VI: SÍNTESE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6 - SÍNTESE DOS RESULTADOS

No presente capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados obtidos tendo por base a informação recolhida através dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, nesta investigação. Em geral, os resultados obtidos permitiram conhecer de forma mais sustentada o contexto sociolinguístico das zonas fronteiriças de Angola, mormente a área de Maquela do Zombo, verificando-se que se apresenta como um território fértil para um ensino bilingue que valorize o processo de ensino/aprendizagem e as habilidades dos alunos falantes das línguas locais.

Revisitando o quadro teórico e conceptual, procuraremos evidenciar os resultados obtidos mediante a informação recolhida e tendo em conta os objetivos específicos da presente investigação.

Como é sabido a qualidade da educação encontra-se ligada à existência de uma política educativa eficiente e, sobretudo, defende-se que deverá ter em conta os dissemelhantes contextos e especificidades.

As políticas educativas são estratégias ou meios adoptados pelo governo por meio de diplomas legais que permitem a implementação das teorias de educação e ensino.

Assim, podem ser entendidas como diversas decisões, programas e ações que objetivam a garantia de condições no campo da educação. “Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” (Oliveira, 2010, p. 95). Este conceito corrobora o pensamento de Martins (2014) quando afirma que a política educacional faz parte das políticas públicas sociais voltadas para o campo da educação. Contudo, há diferenças e, não obstante, se ressalta que a educação contempla diversos olhares quando se trata de políticas educacionais.

No Brasil, por exemplo, verifica-se que as políticas educacionais são legisladas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal, permitindo a participação da sociedade civil, enquanto no contexto de Angola, as políticas educacionais estão concentradas no Governo Central, impossibilitando que as Províncias e os municípios tenham autonomia pois há pouca contribuição dos membros da sociedade civil (Carlos, 2022, p. 58).

No que se refere à língua de ensino em Angola, conforme estipulado na Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, alterada pela Lei nº 32/20 de 12 de Agosto e, bem como consta de outros documentos legislativos, percebe-se que o ensino das línguas angolanas embora contemplado pelos legisladores não tem aplicação efectiva, revelando desconsideração pela realidade plurilingue de Angola. Por outro lado, o tratamento que a lei estabelece

sobre o ensino das línguas de Angola não responde às teorias sociolinguísticas e aos estudos efetuados sobre esta realidade (Armando, 2021).

No caso desta investigação, que decorreu no contexto rural angolano, é utilizada, igualmente, a língua portuguesa, desconsiderando os saberes dos alunos. Face ao que anterior foi dito, e lembrando que estes alunos de Maquela do Zombo iniciam a aprendizagem do português apenas na escola, observaram-se muitas debilidades do ponto de vista de comunicação e da compreensão dos conteúdos pois estes processos acontecem em simultâneo.

O processo de ensino torna-se, nestas situações, extramente complexo. Entende-se, por isso, que para o contexto rural angolano em particular para as zonas fronteiriças de Angola, se devia pensar e concretizar um programa assente na base de configuração de ensino bilingue.

A inclusão do kikongo, sem excluir outras línguas étnicas faladas, poderia ter relevância e melhorar as aprendizagens dos alunos, porque estão ligadas à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana. Ressalta-se a estreita ligação da língua com a cultura e desta com o processo de ensino e aprendizagem, capaz de conectar a escola ao ambiente familiar e social dos alunos.

Neste contexto, verifica-se um acesso desigual à linguagem académica, nas zonas fronteiriças, com realce ao Município de Maquela do Zombo, em que os alunos que têm o kikongo como língua materna e de comunicação, em todas esferas da sociedade, são forçados a dominar as estruturas linguísticas em que o conhecimento das disciplinas do currículo se sistematiza, para que a aprendizagem de várias disciplinas ministradas sejam compreendidas tanto na sua forma oral como na forma escrita, em consequência, sem o domínio da língua portuguesa o sucesso escolar do aluno fica seriamente.

Para Reis (2011) citado por Bernardo e Severo (2018) a legislação nacional tem estado a contribuir, para promover a invisibilidade da diversidade linguística e de suas comunidades de fala, ao se oficializar o ensino monolingue que não retrata o contexto real do país. Trata-se de um modelo que relembra “a cultura europeia e o eurocentrismo que se veicula por meio do sistema escolar colonial que, aliado aos grupos religiosos, assumiria a missão civilizadora europeia.

Ainda os mesmos autores, retomando as ideias de Manuel (2015), sustentam a valorização das línguas locais tal como também acontece no discurso legal do estado angolano, embora na prática se privilegie o ensino do português.

A valorização das línguas locais no processo de ensino permite a inclusão dos alunos excluídos, bem como a circulação das culturas.

Torna-se emergente a adopção de um ensino bilingue em línguas nacionais no caso concreto de kikongo que preserve os valores históricos, ideológicos, linguísticos e socioculturais do povo e não a utilização exclusiva do português que tende a transportar as ideologia e cultura europeia.

Nessa perspectiva, torna-se necessário o reconhecimento da multiculturalidade, contrário à homogeneização no sistema educativo, encarando esse facto como uma grande fonte de riqueza pedagógica (Nzau, 2011).

Face a esta contextualização, um dos objectivos do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, nessa zona, seria o de desenvolver, nos alunos, as habilidades de comunicação oral (escuta/fala) e escrita (leitura/escrita).

Acredita-se que, gradualmente, estes alunos poderão adquirir as competências de comunicação, oral e escrita, mas de acordo com o seu nível cognitivo. Ora, não importa, apenas, ensinar o português, mas ensinar como se comunicar nesta língua, adoptando assim métodos específicos para os alunos das zonas fronteiriças.

Na esteira desse pensamento corrobora-se com a ideia do Miguel (2014) quando escreveu que “a dinâmica da pronominalização no português de Luanda”, e a função atribuída à língua portuguesa obriga necessariamente à sua ampla divulgação, cabendo à escola o papel primordial nessa acção.

Todavia na prática, esta divulgação confronta-se com vários obstáculos. A autora enumera alguns factores que provocam maior insucesso escolar em todos níveis de ensino.

Enfatizou que:

Os programas de língua portuguesa enquanto matéria de ensino, estão perspectivados para o ensino desta língua como língua materna. A língua portuguesa não é a língua materna da maioria parte das crianças sobretudo das que vivem no meio rural. As turmas estão, quase sempre sobrelotadas.

Nos primeiros anos de independência, a cooperação estrangeira que lecionou em Angola, de nacionalidades muito variadas eram cubanos, búlgaros, congoleses, zairenses, alemães, russos, vietnamitas, jugoslavos, etc não tinham domínio de língua de ensino.

Os cubanos, a cooperação mais numerosa, raramente chegavam a falar o português. Usavam o espanhol como língua de escolaridade ou, pelo menos aquilo que muitos chamavam de *portunhol*. Nestas condições, as oportunidades de os alunos encontrarem modelos linguísticos eram muito escassas. Na maioria parte das escolas, assiste-se a uma

gritante precariedade de condições e os docentes, muitas vezes estão privados dos mais elementares auxiliares pedagógicos. O manual escolar na aula (p.22).

Recorda-se que durante o período que antecedeu a independência em Angola, foi perceptível a ausência de um ensino e aprendizagem que permitisse o bilinguismo nas zonas urbanas e rurais, pois como se sabe em África, cada administrador colonial seguia a sua própria política, na qual privilegiava uma certa língua por exemplo a política colonial portuguesa visava uma assimilação total dos povos colonizados ao passo que os franceses, belgas e os britânicos tinham uma política de assimilação parcial.

A título de exemplo, refere-se que o Governador da província ultramarina de Angola em 1921, o senhor Norton de Matos, nas vestes de Governador-Geral exarou por meio de um despacho público, o Decreto n.º 77, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro, a exigência de obrigatoriedade do uso da língua portuguesa conforme foi sublinhado por Kukanda (1988).

- É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa;
- Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas;
- O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa.
- É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.
- Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena (p. 36).

Esse decreto citado por Kukanda (1988) constituiu o leme que influenciou durante muito tempo o sistema de educação em Angola.

Contudo, passado mais de 46 anos de independência em Angola sente-se o impacto desse decreto, embora não na sua plenitude. Enfatizou, ainda este autor que Agostinho Neto, o primeiro presidente de Angola num dos seus discursos proferido em 1977 tendo em vista a visão da implementação das línguas locais no sub-sistema de ensino disse:

O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura não resolve os nossos problemas.

- E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar nossas línguas. E dada a sua diversidade no país, mais tarde ou mais cedo

deveremos tender para a aglutinação de alguns dialectos, para facilitar o contacto (Kukanda,1988, p. 37).

Constata-se localmente que a visão apocalíptica de Agostinho Neto, se vai efectivando no contexto escolar fundamentalmente nas zonas rurais.

O Estado angolano ao assumir e subscrever nas suas políticas educativas o monolinguismo deu o privilégio total à língua portuguesa, excluindo as línguas locais no processo de ensino.

A esse respeito Mpanzu (2021), sustenta que o desconhecimento da língua portuguesa é um dos principais obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo uma vez que se trata de língua de escolarização.

Face a esse bloqueio o autor defende que os alunos poderão ser vulneráveis a certas necessidades tais como a necessidade linguística em resultado do desconhecimento da língua de escolarização. Contudo, a opção por diferentes currículos entre regiões e a realidade nacional poderá constituir uma insuficiência de saberes para o avanço das aprendizagens.

Ainda sobre o impacto das línguas maternas no processo de ensino/aprendizagem dois especialistas nomeadamente Poth (1979) e Mingas (2009) citados por Freire (2007) defendem que a escola atrofia as aptidões que a criança possui quando lhe recusa os instrumentos verbais capazes de atender às suas necessidades de comunicação, sendo que a inteligência abstracta da criança não se pode desenvolver logo utilizando uma língua segunda. A língua materna ajuda o aluno a exteriorizar os seus sentimentos.

Nessa perspectiva Mingas (2002) considera que a melhor educação a fornecer a uma criança é feita na sua língua através da qual o aluno, ou a criança, pode expressar com toda a facilidade as suas emoções e suas capacidades criativas.

A escolha de uma língua local para figurar no sub-sistema de ensino geral e, em particular, no ensino primário é um assunto delicado, considerando que está vinculado às políticas linguísticas e remete para uma situação muito sensível porque compreende a nossa identidade.

A este propósito Day (2016) defende que as políticas linguísticas tratam da regulação do uso e das funções que as línguas ocupam na sociedade e que foram, por assim dizer, definidas pelo agente público, pelo estado ou mesmo pela comunidade e referendadas através de aparato legal.

Isso inclui a definição de língua nacional, língua oficial, língua estrangeira ou língua de ensino, clarificando onde estas línguas podem ser utilizadas, ou seja, explicita todas as

acções adoptadas de forma consciente pelo Estado, através de instrumentos jurídicos ou não e em um âmbito que pode ser local, regional ou nacional. Destaca-se que:

Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua.

Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de facto, a real política linguística em vigor na sociedade (Silva, 2013, p.19).

De acordo com Lopes (2014) a língua enquanto meio de comunicação ou fenómeno de interação social resulta das interações constantes entre os indivíduos e a situação de comunicação. Por isso, a aquisição e desenvolvimento de uma língua deve ser analisada no seio das situações de comunicação em que ocorre, pois, a compreensão e a análise das situações interactivas em que o sujeito participa poderá explicar o sentido da evolução da sua competência comunicativa.

A autora, em questão, apresenta como saída a questão da oralidade o recurso à abordagem comunicativa poderá facilitar a produção dos alunos, na língua em estudo, ajudando-o a vencer os seus bloqueios. Nessa perspectiva, considera que a aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também em termos de técnicas usadas na sala de aula, sendo que o erro é visto como um processo natural da aprendizagem, através do qual, o aluno mostra que está a testar continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua.

O professor deixa de ocupar o papel central no processo ensino- aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador ou simplesmente facilitador das actividades na sala de aula.

Face ao que foi dito, partindo do pensamento de vários autores acredita-se que será urgente, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa, no contexto escolar, atendendo ao conhecimento concreto, de cada aluno, face à língua portuguesa.

A aprendizagem da oralidade depende, em grande medida, do desenvolvimento das capacidades de ouvir e falar.

Para que o aluno desenvolva estas capacidades torna-se necessário que o professor crie na sala de aula situações que se aproximam das situações reais de comunicação.

O professor deve incentivar os alunos a participarem nas diversas actividades ligadas à sociedade, permitindo desta forma que cada um seja falante e ouvinte.

Ressalta-se que o conceito de competência comunicativa foi desenvolvido por Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de outros autores.

A partir daí a noção de competência comunicativa foi rapidamente utilizada na Didáctica. Parafraseando Lopes (2011), a compreensão e a expressão oral são competências que estão intimamente ligadas, mas há que ter em conta que, na aprendizagem de uma língua, a compreensão vem antes, pois cada criança conseguirá produzir quando compreender a informação.

Face a estes argumentos, depreende-se que o desenvolvimento da compreensão oral de um aluno depende da extensão do seu vocabulário e da diversidade de estruturas linguísticas que adquiriu. Daí que o papel fundamental da escola será primar pelo desenvolvimento desta competência nos seus alunos, criando situações que possibilitem o aprender a escutar (discursos formais, com diferentes finalidades) e a compreender o essencial da mensagem, de modo que consigam intervir em diálogos ou na realização de diferentes tarefas.

O autor supracitado querendo explicar o papel do professor na sala de aula assevera o seguinte:

Na sala de aula cabe ao professor ser o mediador e o regulador destes discursos e criar espaços para actividades de interacção verbais.

A oralidade deve ser encarada como uma competência comunicativa que aperfeiçoa o aluno, levando a uma construção de saberes baseada na troca de conhecimento entre professores e alunos.

O professor deve criar actividades motivadoras e desencadeadoras da comunicação oral, adequando-as ao contexto dos alunos, à finalidade e aos destinatários, não esquecendo que a escolha de temas deve suscitar o interesse dos alunos (Lopes, 2006, p.11).

A mesma autora sustenta, ainda, que a oralidade não é uma competência fácil de trabalhar, pois exige um treino da língua de forma a possuir competência linguística.

Daí que seja fundamental para os alunos de PLNМ praticarem bastante para se tornarem falantes competentes na língua portuguesa. A oralidade deve ser espontânea, aberta e evolutiva.

É essencial que se compreenda a mensagem que se quer transmitir e as intenções comunicativas para se poder interagir (Lopes, 2011).

Assim, a compreensão é a atitude resultante da implementação de processos cognitivos, que permitem ao aluno acessar ao significado de um texto que está ouvindo (compreensão oral) ou lida (compreensão de leitura).

Deve-se distinguir entre ouvir e ler, que são práticas voluntárias, processos cognitivos.

A compreensão é uma relação entre o conhecimento e o objecto de conhecimento.

A compreensão implica capacidades e disposições respeitáveis para um objecto de conhecimento suficiente para adaptar o comportamento inteligente.

O conjunto de autores, anteriormente, citados na síntese dos resultados ajudaram-nos a aprofundar a nossa visão sobre o estudo realizado em Maquela do Zombo, com os 15 alunos entrevistados pertencentes às escolas situadas na faixa fronteiriça, bem como com os professores dessa localidade (inquérito por questionário). Para o efeito apresentaremos nas linhas subsequentes os principais resultados relativos à entrevista, que foi realizada em Novembro de 2021, em que procuramos, também, quantificar alguns aspetos para facilitar o entendimento da situação estudada.

Assim, a informação recolhida, via entrevista, com os alunos permitiu compreender o seu perfil sociolinguístico, sendo a percentagem dos alunos que falam kikongo de 90%, ou seja, esses alunos têm a língua kikongo como o seu idioma de comunicação do dia-a-dia e apenas 10% têm o português como língua de comunicação ou língua materna.

Importa esclarecer que esses 10% são filhos dos pais negociantes oriundos das zonas urbanas e essa influência familiar leva a que comuniquem, regularmente, em português. Durante a nossa permanência nas escolas fronteiriças de Maquela do Zombo constatamos que os alunos se sentem mais motivados para falar e utilizar o kikongo, sendo que quando comunicavam com os seus colegas da sala e, até, com os professores, a maioria, discutia os assuntos atinentes a vida escolar na língua materna.

Nesta situação, caberia aos professores sensibilizar os alunos para que optem por uma comunicação em português de forma a desenvolver a competência oral e o desempenho comunicativo na língua de escolaridade.

Quanto à categoria da compreensão escrita, o nosso guião previa algumas perguntas para aferirmos a competência escrita dos alunos.

Os nossos entrevistados (numa ordem percentual de 100%) revelaram dificuldades na escrita tal como podemos notar através do testemunho feito por um aluno em língua local kikongo: *Kilendanga soneka ye tanga ko omu mputu (RA 1)*

Essa percentagem inspira uma preocupação no processo de ensino e aprendizagem pois que a competência da compreensão da escrita faculta a aprendizagem e quando o seu

domínio é fraco (ou inexistente) provoca dificuldades, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, como é o caso destes alunos. Esta consequência relativa à aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira, deve ser implementada a partir de uma abordagem dinâmica e interactiva, que leve em conta os factores importantes de compreensão escrita, as suas estratégias e as soluções para os problemas encontrados durante aprendizagem em contexto. O objectivo da compreensão escrita ou de leitura é, Tenho dificuldades em escrever e ler em português _____ . Portanto, possibilitar ao aluno o aprender de forma gradual, ou seja, compreender e ler diferentes tipos de texto. A comunicação escrita pressupõe a presença e interesse do receptor, considerando que o “escritor” para usar o código verbal na forma gráfica, sem recorrer a ou gestos, expressões faciais ou mesmo entoações, consegue realizar a transposição verbal na forma escrita. O ensino/aprendizagem da escrita faz-se através de exercícios sistemáticos e constantes em que o aluno deve fazer o uso da língua, em situações diversas. Para escrever é preciso ter condições, como por exemplo, ter algo para dizer, oportunidade e vontade de escrever. A aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e reconstituição da língua. Entende-se, na atualidade, que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera a aquisição linguística, o que permite ler melhor e aprender mais (Andrade, 2007).

Relativamente ao bloco de questões relacionadas com a compreensão oral aferimos que a grande maioria dos alunos têm dificuldades na compreensão oral. Se traduzirmos para uma análise quantitativa os dados traduzem de forma clara o evidenciado, ou seja, dos 15 alunos 14 manifestaram dificuldade na compreensão oral (93%). O mesmo aconteceu com a compreensão do texto escrito (93%), facto que justifica que tenhamos usado a língua local na nossa entrevista. De sublinhar que, apenas 1 aluno declarou ser competente em expressão/compreensão oral (7%).

Sobre o uso do léxico, dos 15 alunos entrevistados, demonstraram durante a conversa não possuírem conhecimentos básicos sobre o uso do léxico (90%).

No que toca aos resultados do inquerito por questionário, realizado com os professores de recordar que o inquerito compreendia, basicamente 7 perguntas centrais.

Na primeira pergunta pretendia-se saber, pelos professores, qual é a língua materna dos seus alunos. De sublinhar que todos afirmaram kikongo. (numa (100%).

A segunda pergunta visava questionar se os seus alunos entendem bem o português, na sala de aula. Aferimos que 10 professores respondeu não (83%) e os restantes respondeu sim (17%).

A terceira pergunta ia no sentido de identificar quais eram as dificuldades que os alunos apresentavam em língua portuguesa e verificámos que a maioria assinalou a expressão oral (83%) enquanto os restantes assinalou a expressão escrita (17%).

A quarta pergunta pretendia saber a forma como os professores classificam o domínio da oralidade nos seus alunos. Os resultados foram reveladores de que uma maioria considerável reconhece ser mau (75%) e apenas 25% afirmou ser razoável.

A quinta, que era relativa, ao domínio da escrita, e os resultados assinalados são os mesmos da pergunta anterior, ou seja, um domínio mau (75%) e os restantes assinalou ser razoável (25%).

A sexta pergunta do inquérito pretendia saber se os professores usavam as duas línguas na sala de aula (kikongo e português) e todos responderam (uma percentagem de 100%).

Por último, a sétima pergunta pretendia abrir um espaço para outros comentários, procurando inventariar possíveis sugestões/contributos para ultrapassar as dificuldades de compreensão da língua portuguesa, por parte dos alunos. Transcrevem-se algumas sugestões:

Para ultrapassar as dificuldades de compreensão de língua portuguesa os alunos devem evitar falar o kikongo e lingala no pátio da escola;

Como nota final do ponto de vista de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nas zonas fronteiriças de Angola e, em particular no Município de Maquela do Zombo, onde a língua kikongo tem uma influência enorme os alunos apresentam dificuldades na compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita. Todavia, encontramos alunos que não estão familiarizados com a linguagem escrita, mas alguns conseguem escrever os seus nomes, reconhecem algumas letras do alfabeto, associando-as ao som mas continuam a ter dificuldades na estrutura geral da língua portuguesa, tal como já foi evidenciado por alguns autores (Paulino & Santos, 2014).

Ressalta-se que o ensino do português, como língua não materna, não consiste em gravar uma informação sobre os alunos, corroborando o pensamento de Mpanzu (2018) quando relembra que é necessário que compreendamos o elemento que cada uma dessas didácticas privilegia, possibilitando dessa forma um ensino de português nas suas diversas vertentes.

Explicitou que:

Enquanto os objectivos do ensino a falantes de L1, logo desde os anos iniciais, estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, os objectivos do ensino de LNM devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas.

A figura espelha claramente que, além de abertura cultural (LE) e preocupações escolares (L2, Língua de Escolaridade), ambas, na qualidade de LNM (L2 e LE) têm a comunicação como ponto de interseção; têm ainda, como foco comum a compreensão e produção de unidades comunicativas, a fim de promover a aquisição da competência comunicativa da parte dos alunos (p. 39).

Nesta linha de pensamento, o professor que ensina, a língua portuguesa, em contextos fronteiriços, deverá considerar esses aspectos e privilegiar principalmente a competência comunicativa para que os alunos, consolidem a capacidade de produzir primeiro na oralidade e depois na escrita, os diferentes conteúdos a ensinar.

O Currículo angolano não valoriza muito a língua materna do aluno que se encontra na zona rural como um meio fundamental para a aprendizagem em contexto escolar. Por esta razão, a provisão de uma educação bilingue é considerada como um apoio para o desenvolvimento pessoal, assim como o desenvolvimento linguístico da língua materna e da língua de ensino (português) O ensino de língua portuguesa em Angola, é claramente uma questão política as atitudes e acções metodológicas que acontecem em contexto de sala de aula são reflexos de decisões tomadas em fórum políticos medidas legislativas que surgiram em contextos geopolíticos e econômicos e sociais .

Neste trabalho ficou também expresso que muitos professores das zonas fronteiriças de Maquela do Zombo, de acordo com alguns argumentos aludidos no referencial teórico, vivem enormes desafios no trabalho de monodocência, ou seja, desafios relacionados com a sobrecarga de disciplinas que têm de lecionar, exigindo-lhes o domínio de diferentes saberes complexos. Refere-se, a título ilustrativo, o domínio da língua portuguesa, que revela as insuficiências herdadas, no decurso da formação inicial, e que têm procurado ultrapassar através do apoio entre colegas e pela frequência de formação contínua.

Além disso, há desafios relacionados com a falta de condições materiais que obstaculizam o adequado exercício da actividade docente, nomeadamente matérias didácticos (livros).

Lembrar que o currículo do ensino primário, em Angola, comporta seis classes, isto é, da 1ª a 6ª classe. A idade de ingresso na escola situa-se em torno dos 6 anos e verifica-se que há ausência do ensino pré-escolar nas zonas fronteiriças. Ora, a maioria dos alunos quando entram na escola não apresentem nenhuma capacidade em termos de língua portuguesa, ou seja, não lêem e não escrevem, prevalecendo o domínio da língua kikongo e o português emerge quase como algo estranho, como uma língua estrangeira, pois no seu convívio diário os alunos comunicam através da sua língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste trabalho de investigação, tese de Doutoramento em Inovação Educativa, realizada na Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula, no período de 2019 a 2022, propomos um resumo das principais ideias desenvolvidas, apresentando uma conclusão concisa com intuito de dar uma visão geral de todo o trabalho.

De referir que a presente investigação se dedicou a refletir sobre as dificuldades sentidas pelos alunos do ensino primário, relativamente à utilização da língua portuguesa, em contexto escolar no Município de Maquela do Zombo, província do Uíge, norte de Angola.

Para alicerçar teoricamente este estudo recorremos a diferentes autores como Zau (2005), Nsianguengo (1997), Menezes (2010), Neto (2014), INIDE (2009, 2010), Mpanzu, (2018), Timbane (2012), Ernesto (2016), Quivuna (2014), entre outros.

No que toca à metodologia foram consultadas obras de vários metodólogos como Alvarenga (2012), Sampieri (2014) Marconi e Lakatos (2017) Gil (2014) e Amado (2017), entre outros. Como se sabe o método científico é a sucessão de passos a ser seguida numa investigação e constitui o conjunto de procedimentos sistemáticos que guiam a investigação.

No que toca à opção metodológica, optou-se por uma abordagem quali- quantitativa, procurando compreender a situação vivida pelos alunos, do ensino primário, que habitam nas zonas fronteiriças, dando voz a alunos (entrevista) e professores (inquérito por questionário). De notar que a recolha de dados foi realizada num ambiente natural onde se encontram os fenómenos a estudar. Inicialmente, sabíamos de algumas dificuldades, ainda, que empiricamente.

Assim, reconhecendo que o não domínio da expressão/compreensão oral e escrita, face a uma língua, estabelece uma grande dificuldade para os alunos que vivem nas zonas fronteiriças de Angola, emergiu a questão de partida que norteou esta investigação foi:

Quais as dificuldades que apresentam os alunos na compreensão e comunicação em contexto escolar quando utilizam a língua portuguesa ?

A mesma pergunta foi sustentada por um objectivo geral que consistiu em compreender as dificuldades sentidas pelos alunos do ensino primário na compreensão e comunicação, face à obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa.

Os objectivos específicos pretendiam aferir as principais dificuldades sentidas pelos alunos das zonas fronteiriças no uso de português na sala de aula, bem dar voz a estes alunos e professores, no sentido de ouvir os seus testemunhos sobre esta realidade que vivenciam no seu dia-a-dia em contexto escolar.

O processo de pesquisa, iniciou-se através de uma revisão bibliográfica das principais produções científicas sobre a matéria, tendo sido apresentadas as diferenças conceptuais entre língua materna, língua segunda, bilinguismo, diglossia. Fez-se a contextualização do local de pesquisa em que se procurou apresentar uma visão panorâmica de Angola, nos aspectos, geográfico, linguístico, sócio-económico e educativo, destacando os principais marcos nessas áreas.

Em Angola, o português está em contacto com línguas do grupo Níger- Congo, frequentemente, designadas de línguas bantu e constitui um importante veículo de comunicação, sobretudo nas zonas urbanas. Todavia, há nove grupos etnolinguísticos bantu e não bantu (Khoi, e San) que coabitam no país, concretizando-se em cerca de vinte línguas nacionais. Não existem dados exaustivos sobre a percentagem de falantes de cada língua, mas sabemos que o uso das línguas nacionais ocorre sobretudo no meio rural, sendo a língua oficial de utilização generalizada para a maioria da população (Neves, 2016).

Recorda-se que com a chegada da primeira expedição portuguesa à foz do rio Zaire em 1842, liderada por Diogo Cão, a partir daquela presença histórica, a língua portuguesa começou a ganhar o espaço no reino do Kongo, reino do Ndongo e em todos os reinos.

Na sequência da descolonização e da Proclamação da Independência Nacional, em 1975, a língua portuguesa foi eleita, entre as várias faladas no país como língua oficial. Tal escolha correspondeu, antes de mais, ao seu inegável estatuto e prestígio, enquanto língua europeia com mais de 500 anos, capaz de estabelecer comunicação com o exterior nos domínios político, económico cultural científico, mais do que qualquer outra língua local de Angola. Contudo, além das vantagens supracitadas, a língua portuguesa provoca dificuldades, primeiro por ser uma língua de minoria e língua segunda da maioria dos angolanos.

Além disso, o contacto, permanente, com as diferentes línguas angolanas de origem africanas (bantu) provocam interferências linguísticas na variedade do português europeu.

A título ilustrativo em kikongo o verbo comer é polissémico não corresponde ao sentido único de ingerir alimentos mais também matar, festejar gastar e multar. Refere-se como exemplo o seguinte trecho: *Muboloko kakuenda kadi nzimbo zame kadidi* (Vai preso porque comeu o meu dinheiro ao invés de vai preso porque gastou o meu dinheiro). Significa isto que o verbo gastar não existe em kikongo.

É comum ouvir-se por parte dos aprendentes de português, em contexto das zonas fronteiriças, construções fráscas como:

- Vou comer o natal no meu tio em Luanda, quando seria:
- Vou festejar o natal.

Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que o português em Angola é uma língua não materna, embora exista uma percentagem de indivíduos, concentrados nos grandes meios urbanos, cujas crianças que aí nasceram têm o português como língua materna.

Ressalta-se que África, continente onde fica situada Angola, é um continente marcado pelo plurilinguismo, um lugar de contacto entre diferentes línguas. Em geral, estima-se que existam um total de 6.000 (seis mil) línguas faladas no mundo. Desse número cerca de 2.000 (dois mil) línguas são faladas em África, Angola, sendo, por isso, um país tradicionalmente multilingue com cerca de 44 línguas ancestrais e cuja população é, maioritariamente, plurilingue.

Ora, como é sabido, Angola tem vindo a acolher um número crescente de alunos no seu sistema escolar, principalmente, no pós-guerra civil, depois de 2002. Provenientes de países vizinhos caso da R.D.C que não entendem o português e cuja língua de comunicação é o kikongo e em alguns casos o lingala (Língua Nacional da República Democrática do Congo). Neste quadro, de manifesta diversidade linguística as escolas, sobretudo, nas zonas rurais confrontam-se com este desafio para o qual urge encontrar novas respostas.

De igual modo, os professores, dessas zonas, têm procurado responder às necessidades dos alunos linguisticamente heterogéneas. Hoje o desconhecimento da língua portuguesa, veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos à integração social destes alunos e ao acesso do currículo (Mpanzu, 2018).

Pelo que foi explicitado, a língua é um dos elementos que identifica e dá identidade a um povo. De referir que a língua portuguesa, ao chegar em Angola, teve um impacto muito forte nas línguas locais e a realidade dos seus povos nem sempre encontrou designação apropriada na língua de Camões.

Nesse contexto, muitos alunos recorrem aos vocábulos das línguas locais a fim de facilitar a comunicação. Este fenómeno é conhecido por *portuguesismo*. Cita-se como exemplo: *Gingumba* em kikongo *ngumba* (amendoim), *mwalakazi* que seria (mulher parturiente) *alembamento* que seria dote.

Um passo decisivo foi dado em 1977 aquando do congresso do MPLA, (Movimento Popular de Libertação de Angola) ao decidir incrementar o estudo das línguas nacionais com vista à sua aplicação na alfabetização e no ensino.

Assim, em 1985 criou-se o Instituto de Línguas Nacionais (ILN), com objectivos de promover os estudos científicos das línguas nacionais, a sua normalização e o controlo dos dados linguísticos.

Um outro aspecto considerado relevante nesse processo foi dado através da Resolução n.º 3/1987, do Conselho de Ministros, que aprovava a criação dos alfabetos, de seis línguas angolanas, nomeadamente o Kikongo, Kimbundu, Cokwé, Umbundu, Mbunda e Oxikwanyama, bem como as respectivas regras de transcrição. Todavia, o que se acontece, nestes territórios é que a metodologia do ensino é a mesma e os recursos didácticos são escassos. Esta situação de certa forma provoca *desequilíbrio e insucesso escolares*, principalmente no ensino público.

No meio rural, onde há predominância das línguas locais (da família bantu), observam-se situações mais drásticas, uma vez que a maioria da população muita raramente fala ou conhece a língua oficial. O que significa que a criança só fala a LP na escola, com o professor, sendo aí o seu primeiro contacto com o português.

Importa ressaltar que a língua é ao mesmo tempo cultura. Assim, relativamente ao ensino da língua portuguesa, acontece num contexto plurilingue, mas, ainda, não se chegou a considerar a importância das línguas locais. Este processo provoca, em alguns alunos, um sentimento de rejeição e de auto-exclusão decorrente de um sistema educacional discriminatório, contribuindo para o abandono e o insucesso escolar.

Em contexto semelhante há autores moçambicanos como Ngunga et al. (2010), que realizaram estudos relativamente às questões emergentes do ensino bilingue (caso da província de Gaza). Concluíram que as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua de ensino e, conseqüentemente, por outro, o sistema educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda a ordem.

Assim, relativamente às dificuldades gerais é de sublinhar que os alunos entrevistados manifestaram consciência da importância do conhecimento da língua de escolarização e os seus professores confirmaram-nas a nível de vocabulário, da expressão oral/escrita,

erros de concordância e outros problemas de ordem linguística.

Ora, as dificuldades salientadas encontram-se em alinhamento com as ideias e o pensamento dos diferentes autores citados neste trabalho. No que se refere concretamente ao contexto estudado, ou seja, aos alunos das zonas fronteiriças, conclui-se que a existência de:

- a) fraco domínio do vocabulário da língua portuguesa;
- b) dificuldades de expressão oral e escrita;
- d) muitos erros de concordância;
- c) o empréstimo de certas palavras das línguas lingala e kikongo a que foram aportuguesadas.

Admite-se a importância do ensino primário, pois constitui o primeiro estágio da educação e o principal veículo de aquisição de conhecimentos e, que no caso de Angola, inicia a partir dos 6 anos, sendo obrigatório entre a 1ª e a 6ª classe. Nessa perspectiva, os indicadores de qualidade para um ensino primário são múltiplos, sendo que apresentamos, apenas, os mais pertinentes. Destaca-se a necessidade de qualificação profissional, pautada por uma formação dos professores a nível de licenciatura, que permita conhecer diferentes metodologias e estratégias com destaque para a didática de língua portuguesa. (por exemplo a formação realizada no Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge).

A luz das novas tendências da didática de línguas é imprescindível que os docentes consciencializem que quando é necessário usar o bilinguismo no ensino, deverão fazer a distinção no sentido real sobre o efeito de duas línguas.

Em jeito de notas conclusivas, salienta-se que o problema estudado tem relevância científica, humana e contemporânea. Os resultados ressaltam que os alunos inquiridos, na sua maioria, têm o kikongo como língua materna e de convívio familiar. Esse cenário remete para o grau de dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem de língua portuguesa, na medida em que o seu não domínio inviabiliza a compreensão de outras disciplinas, constantes na grelha curricular. Nesse contexto, a língua oficial representa um barómetro de avaliação para o sucesso ou insucesso escolar.

Por outro lado, há questões de ordem identitária e a sua não observância da relação língua e cultura é sinónimo de fazer do outro refém. Assim, compreende-se que em Angola permanece a forte herança colonial, considerando que foram 500 anos de colonização, que deixaram marcas indeléveis no tecido sociolinguístico pese embora essa glotofagia no subsistema de ensino.

De sublinhar, ainda que se reconhece o direito linguístico das crianças destes territórios. Ora, quando não se lhe permite comunicar na sua língua materna, em que ela melhor pensa e idealiza o mundo, esta torna-se vítima de exclusão de algo que é intrínseco à sua cultura. Perante esta realidade, acredita-se e defende-se a implantação da educação bilingue nas zonas fronteiriças, minimizando, de certa forma, a desigualdade linguística em contexto escolar. Presencialmente, foi possível notar que muitos professores usam as duas línguas em contexto escolar para facilitar a compreensão. Portanto, o bilinguismo é praticado de uma forma oficiosa.

Nesta contextualização, a proposta desta investigação, seria a opção por um ensino bilingue, na tentativa de resolução deste diferendo em que o aluno teria a oportunidade de ler e escrever na sua própria língua materna e, ao mesmo tempo, aprenderia na língua segunda (o português). Acrescentar que, num primeiro momento, o de implementação a aprendizagem deveria ser de modo oral e, posteriormente, poder-se-ia transferir as competências adquiridas em língua materna para a língua segunda, através da escrita e leitura. Essa proposta remete para uma transição gradual para a língua segunda, dividida em três momentos na sala:

- O uso simultâneo das duas línguas (kikondo e português);
- O ensino iniciaria em kikongo (língua materna) até ser capaz de usar a língua portuguesa como meio de aprendizagem;
- Os conteúdos, cerca de 60%, seriam ministrados através de língua materna e a língua segunda (português) entra numa fase mais adiantada.

Esta proposta tem como preocupação central o aluno e a construção dos seus saberes, sendo o professor o mediador da aprendizagem, no contexto plural e plurilingue.

Compreende-se que em termos de comparação se trata de uma situação análoga com a de Moçambique, retratada na tese de Doutoramento de Machava (2015) sobre educação, cultura e gestão do currículo local.

O estudo, em referência, teve como objectivo geral compreender como é que a escola faz a gestão do currículo local de modo a valorizar a cultura e os valores da sua comunidade. Evidencia-se que o estudo foi realizado na Cidade de Nampula e o autor revela que durante o processo de inquirição e observação constatou, que a maioria dos alunos que frequentam as duas escolas primárias, chegam à escola sem saber falar a língua portuguesa e aí são condicionados a aprender conteúdos escolares, usando esta nova língua. Daí que, a maioria dos alunos se comunica em língua macua dentro do recinto escolar, como ilustra da seguinte forma:

Quais são as línguas usadas pelos alunos nas suas comunicações quotidianas no recinto escolar?

Português?

- Outros alunos falam macua na escola, falam macua, mas fora porque ali na sala é proibido falar macua.
- Porque em caso de ser encontrado a falar macua dentro da sala de aula há punição
- Varrer, tirar lixo (p.147).

Assim, as reflexões/contribuições, do presente estudo, poderão abrir caminho para novos estudos sobre o perfil sociolinguístico dos alunos que habitam nas zonas fronteiriças e, em particular, no que toca ao contexto aqui evidenciado (Maquela do Zombo, na província do Uíge, norte de Angola), esperando que estes conduzam à desocultação e à compreensão das atitudes e comportamentos dos alunos face às dificuldades ora enfatizadas.

SUGESTÕES

Considerando que a educação é um dos principais pilares de desenvolvimento de uma nação é imprescindível que a educação respeite a realidade socio-cultural de cada país. Nesse sentido, a implementação de uma educação bilingue, nas zonas fronteiriças, poderá responder a vários problemas que actualmente emergem, no processo de ensino/aprendizagem em Angola.

A promoção da qualidade da educação passa por torná-la mais inclusiva e a inclusão linguística emerge como uma preocupação regional e até das Instituições internacionais, como é o caso da UNESCO que advoga que a educação seja feita na língua materna do aluno como forma de garantir o direito e a valorização da diversidade linguística, sendo que a criança é sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sugerimos, por isso, que a formação dos professores passe a integrar algumas metodologias que se alicercem numa educação bilingue, devendo ter uma múltipla capacidade de motivar e orientar as crianças com que interage. Importa valorizar a profissão eo papel do professor enquanto pedra angular do processo de aprendizagem das crianças, motivando para o desenvolvimento cognitivo, a cultura o do gosto pela leitura e, naturalmente, a escrita surgirá.

Além do que foi dito urge capacitar, os actuais e futuros professores, com um conhecimento gramatical explícito em línguas angolanas. Acrescentar a necessidade da preparação de recursos didáctico-pedagógicos auxiliares para o ensino da leitura e escrita em kikongo. Assim, a nossa proposta é a de que o modelo de ensino bilingue deveria iniciar na 1ª classe, com a leccionação na língua materna, no caso específico (Kikongo). A língua portuguesa entraria a partir da 2ª classe como disciplina, apenas, a nível da oralidade e a mesma situação repetiria- se na 3ª classe. A partir da 4ª classe a língua portuguesa entraria como meio de expressão escrita, já com as competências auditivas desenvolvidas, bem como a identificação de palavras com os mesmos sons e a consciência fonológica desenvolvida.

Apartir da 5ª classe o aluno poderia ter o português como uma disciplina nuclear, com uma carga horária acrescida de 8 horas semanais, com a finalidade de permitir a consolidação do vocabulário básico em língua portuguesa. Posteriormente, quando o aluno já entender o que os outros dizem e se expressar oralmente em língua portuguesa iniciar-se-ia a aprendizagem de leitura e da escrita de uma maneira mais consolidada.

Como sugestão, nesta fase, o professor deveria promover a narração de histórias simples, inventadas, diálogos e rodas de conversas, audição de músicas etc. Assim, os professores das zonas fronteiriças devem priorizar exercícios de repetição vocabular, aplicando as regras de funcionamento da língua, no domínio de fonética a fim de desenvolver a oralidade dos alunos.

A título ilustrativo: *Como te chamas?* O aluno repetirá quantas vezes forem necessárias a fim de desenvolver o hábito articulatório.

Lembrar que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende, e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e a que é usada em casa. Isso faz muito sentido, pois está relacionado ao acolhimento que a criança tem em relação a língua e precisa ser observado em situações de aprendizagem. A realidade linguística da qual a criança provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar.

Apresento em seguida alguns exercícios com o verbo **Ser**

Eu_a Nsimba. – Nzuzi : Oi, meu nome_Nzuzi. - Nsimba: Prazer. Tu

_____nova aqui em Maquela do Zombo ? - Nsimba:_____verdade. Esse_____o meu primeiro Mês em Maquela . - Nzuzi: Qual__? A sua aldeia ? : Nsimba: Eu_de Kibocolo . NZuzi: e Tu ?_do Beu ?

Um dos princípios do ensino bilíngue na grelha curricular do ensino primário fundamentaria-se no seguinte: quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na sua língua materna no caso (kikongo) , e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na língua segunda no caso (o português) , poderá ser capaz de transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a língua oficial de ensino nesse contexto conforme o exemplo apresentado do verbo ser o processo inicial de ensino deve se dar na língua materna, para depois, gradualmente, ser introduzida a língua oficial.

Finalmente, que os professores avaliem, em cada trimestre, mediante uma grelha de aprendizagem a compreensão e produção oral, a compreensão escrita e de leitura, a produção escrita, a expressão oral ou escrita e o funcionamento da língua para se certificarem e compreenderem os avanços ou recuos, relativamente à língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agualusa, J. E. (2005). *A língua portuguesa em Angola - língua materna, versus língua madraستا uma proposta de Paz*. Brasil: USP.
- Abreu, R. (2016). *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da república federativa do Brasil de 1988*. (Dissertação de Mestrado). Brasil: Universidade de Sergipe.
- Abdel, L.S. Leonilda, P. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Brasil: *IX Congresso Nacional de Educação de 26 a 29 de Outubro*. Pontifícia Universidade Católica de Paraná. PUCPR.
- André, I. M. (2017). *Desafios para o ensino primário em Angola a partir do depoimento de professores da rede pública*. Brasil: Universidade Católica de São Paulo.
- Angola (2015). *Exame Nacional 2015 da Educação para todos: relatório de Monitorização Sobre Educação para todos (2014)*. Seúl, Coreia
- Alves, M. (1993). *Prontuário da Língua Portuguesa* (1ª ed.) Lisboa: Universidade Editora Lisboa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1999). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.
- Ança, M. H. (2005). O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Revista Palavras* n° 27, Vol. 5, pp. 27-39.
- Aaker, D. A., Kumar, V., & G. Day. S. (2001). *Pesquisa de Marketing*. (1ª ed). São Paulo: Editora Atlas.
- Armando, A. F. (2014). *O português de Angola*. São Paulo: Laços.
- Armando, A. F. (2021) As línguas maternas angolanas no contexto das políticas educativas. O caso da língua kimbundu. *Revista Científica Acerte*. Doi.org/10.47820/acertte v13.26
- Antunes, I. (2003). *Aulas de português: Encontros e interação*. Brasil: Editora Parabolás.
- Arruda, L. (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Luanda: Mayamba. AA.VV. (2018). *Bíblia Sagrada*. Luanda: Sociedade Bíblica de Angola.
- Bernardo E. P. & Severo, C. (2018). Políticas linguísticas em Angola: sobre as políticas

educativas in (ex)cludentes. *Revista da ABrailin*, Vol. XVII, nº 2. Doi: 1025189/rqblain V1712.98

Bourrel, L. (2021). *Représentations et pratiques déclarées d’enseignants de langue seconde à l’égard de la compétence de communication interculturelle dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes* (Dissertação) Canadá: Universidade de Quebec.

Brick, T. (2019). *O desenvolvimento da competência de professores. Pré serviços de letras-lingua inglesa no contexto de idiomas sem fronteiras*. Uberlandia. Brasil: Universidade Federal da Uberlândia.

Calvet, L. (2002). *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. São Paulo-Brasil: Parábola Editorial.

Cand, F. (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cardona, C. V. (2010). *Obilinguismo na comunidade autónoma da Catalunha*. (Dissertação de Mestrado) Beira: Universidade da Beira Interior

Carlos, M. L (2022). Políticas públicas como elemento fundamental para pensar a educação em Angola. *Revista ensaio pedagógico*, Vol. 6, nº 1, pp. 56-63.

Chicumba, M. (2019). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Coelho, V. (2015). A classificação etnográfica dos povos de Angola: 1ª parte. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, nº 473, pp. 203-220 Doi.org/10.4000/mulemba.473

Correia J. L (2018) *Profissionalidade docente: Os desafios e Perspectivas dos professores face á monodocência* (Dissertação de Mestrado) Lisboa Uiversidade de Beira Interior

Declaração Mundial de Educação para Todos (2000). *Educação Para Todos: Atingindo os compromissos colectivos*. Dakar, Senegal.

Daouda, P. (2005). *Contribution de la linguistique à l’histoire des peuples du Gabon*. Libreville: CRNC Édition.

Day, K. C. (2016). Políticas linguísticas educativas: Efeitos de contemporaneidade.

Revista Letras Escrever, nº 4, Vol. 6, pp. 39-54. Doi:10.18468/letras. Delors, J. (2003).

Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo - Brasil: Cortex.

Diário da República de Angola. (2001). *Lei de Base do Sistema de Educação*. I Série de 31 de Dezembro. Luanda: Imprensa Nacional.

- Eduardo, A. A. (2019). *Aquisição do portuguesa língua segunda no contexto da escola angolana. Perspetivas para a normalização do português falado em Angola*. (Tese de Doutoramento). Portugal: Universidade de Évora.
- Fernandes, J. & Ntondo, Z. (2002). *Angola povos e línguas*. Luanda: Mayamba Editora.
- Ferguson, C. (1971). *National sociolinguistic*: California. Stand ford University Press.
- iFrmino, G. (2002). *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Fishman, J. (1967). Bilinguals with and without diglossia. *Doi.org/10.1111/J.1540- 4560 1977.tb0057x*.
- Freire, M. G. (2007). *O ensino do português a partir do cabo-verdiano (LM)*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa-Portugal: Universidade Nova de Lisboa.
- Gaspar, L., Osório, P. & Pereira, R. (2012). *A língua portuguesa e o o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Editora Dialogart.
- Galego, C. G. A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: O focus group como instrumento de investigação*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, Vol. 5, pp. 173-184.
- Garcia, E. R. R. (2018) *Política educacional angolana ante as tendências e influências internacionais sobre a Educação*. (Dissertação) Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira, São Francisco do Conde
- Gunza, D. F. (2015). *Vocabulário de base no ensino primário em Angola*. Lisboa-Portugal: Universidade Nova de Lisboa.
- Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Guthrie, M. (1948). *The classification of the bantu language*. London: International Institutue.
- INIDE. (2011). *Currículo do Ensino primário e desafios da monodocência*, Luanda-Angola: Ministério da Educação
- Kavela, P. C. (2018). *A influência, da criatividade dos Professores no Processo de Ensino/Aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da reforma nas escolas do Cazengo, Província do Kwanza Norte*. (Tese de Doutoramento) Paraguai: Universidade de Assuncion.
- Kebanguilako, D. (2016). *A educação em Angola: Sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992*. (Tese de Doutoramento). Bahia- Brasil: Universidade Federal de Bahia.
- Kukanda, V. (1988) *Introdução à sociolinguística*. Lubango: Centro de Informação e documentação do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla.

- Kramersch, C. (2014). *Language and culture*. London: Ingenta Connect.
- Larajreira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lei de Bases do Sistema de Educação. Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001.
- Diário da República Iª Série nº 63. Luanda-Angola: Imprensa Nacional.
- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016.
- Diário da República - I Série nº17. Luanda, Angola: Imprensa Nacional.
- Lei constitucional de Angola. (2010). Luanda: Assembleia Nacional
- Liberato, E (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, Out-Dez, nº 59, Vol. 19, n. 59, pp.1-30.
- Liberato, E (2019) Reformar a reforma: Percursos do ensino superior em Angola. *Revista Transversos*, nº 15, pp.63-84.
- Lopes, A. M. (2011). *As línguas de Cabo Verde uma radiografia sociolinguística*. (Tese de Doutoramento) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Lopes, C. (2014). *Aprendizagem de português língua não materna e comunicação oral - estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes, M. (2010). *A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de português*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Lusakalalu, P. (2005). *Línguas e glossonimias*. Luanda-Angola: Nzila Editora.
- Machava, P. (2015). *Educação, cultura e gestão do currículo local*. (Tese de Doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Malebo, F. (2018). *Diversificação da economia angolana e o potencial das alternativas energéticas*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Fernando Pessoa.
- Mangens, R. S.(2016). *As reformas do sistema educativo em Angola: Ensino de base 1975 – 2001* (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Lusófona.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ª ed.). São Paulo-Brasil: Atlas.
- MED. (2010). *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa: Formação de professores para o ensino primário*. Luanda: Med.
- Megale, A. H. (2005). Bilinguismo e educação bilingue – discutindo conceitos. Brasil: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*, nº 5, Vol. 3, pp. 1-13. Disponível em www.revel.inf.br

- Menezes, J. (2010). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: MED.
- Miguel, M. (2014). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editora Mayamba.
- Mingas, A (2000). *Interferências do Kimbundo no português falado em Lwanda*. Luanda-Angola: Chá de Cassinde.
- Mingas, A. (2005). *Línguas versus fala: A questão angolana*. Lisboa: Edições Colibri.
- Michingi, K. M. (2013). *As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário*. Portugal: ISCTE-IUL.
- Mudiambo, Q. (2014). *Estudo Linguísticos sobre a Lexicologia e a Lexicografia de Aprendizagem (aplicados) ao Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Mpanzu, M. (2021). *Didáctica de línguas : Leitura e exploração do texto literário nas aulas de línguas*. Luanda: Imprensa Nacional.
- Mpanzu, M. (2018). *Tendências Actuais no Ensino-Aprendizagem da Gramática das Línguas não Maternas (1ª ed.)*. Luanda: Imprensa Nacional
- Naege, J. M. (2015). *Aquisição da Competência Lexical na Aprendizagem do Português Língua Segunda Especificidades do aluno angolano*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Nguluve, A. (2010). *Educação angolana: Políticas de reforma do sistema educacional*. Brasil: Editora Piracicaba.
- Neto, M. G. (2012). *Aproximação Linguística e Experiência Comunicacional*. (1ª ed). Luanda: Editora Mayamba.
- Neto, G. C. (2009). *O perfil linguístico e comunicação dos alunos da escola de formação de professores*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Neto, T. (2010). *História da educação e cultura de Angola*. Luanda: Zaina Editora
- Ndombele, E.D. (2021). Reflexão sobre as dificuldades de ensino/aprendizagem do português em contexto dos alunos da zona fronteiriça de Maquela do Zombo Angola. *Revista: Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, nº especial, Vol. 1, pp. 355- 370.
- Ndombele, E.D. Makikadila, A. (2021) Reflexão sobre o uso e atribuição dos nomes na cultura dos bakongo. *Bahia: Revista: Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, nº.1, Vol.1, pp 103-119.

- Nsiangengo, P. (1997). *Currículo de história no ensino básico angolano influências, divergências e problemas actuais* (Dissertação de Mestrado). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Nzau, D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. (Tese de Doutoramento). Portugal: Universidade da Beira Interior.
- Okoudowa B. (2010). *Morfologia verbal do lembaama*.(Tese de Doutoramento). São Paulo, Brasil. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Undolo, M. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola*. (Tese de Doutoramento). Portugal: Universidade de Évora.
- UNESCO (1996) *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona. disponível www.dhnet.org.br
- UNESCO (2002) Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)*. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declarações%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>.
- Paxe, I. P. (2014). *Políticas educacionais em Angola desafios do direito à educação* (Tese de Doutoramento). São Paulo-Brasil: Universidade Federal de São Paulo.
- Paulino, V. (2012). *Representação identitária em Timor Leste: Culturas e os médias*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Paulino, V. & Santos, M. (2014). *Metodologia e estratégias de Aquisição da leitura aos alunos do ensino basico*. Dili-Timor Leste: Universidade Nacional de Timor Leste.
- Pacheco, M ; Costa,P. & Oliveira, F.T. (2018). História económico-social de Angola: do período pré-colonial à independência. População e Sociedade. *Revista População & Sociedade*, nº. 29, pp. 82-98. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2282>.
- Panzo, J. B. (2014). *As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: Linhas de Actuação. Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola* (Tese de Doutoramento). Covilha- Portugal: Universidade da Beira Interior.

- PDA (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional*. Luanda: Governo de Angola. Piletti, C. (2003). *Didáctica especial*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda propostas didáticas. *Revista do Gel*, nº 2, Vol. 17, pp. 170-195.
- Ponso, L. (2011). *Políticas linguísticas actuais em Angola e Moçambique: O modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas*. Brasília: Editora UFB.
- Quinta, J., Brás, J. V., & Gonçalves, M. N. (2017). O umbundo no poliedro linguístico angolano: a língua portuguesa no entrelaçamento do colonialismo e pós-colonialismo. *Revista Lusófona de Educação*, nº 35, pp. 137-154. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.08
- Quila, M. (2010). *Longoka kikongo*. Luanda-Angola: Mayamba Editora.
- Quivuna, M (2014). *O Ensino de Português em Contexto Bilingue/Plurilingue Angolano Sete Estudos*. Lisboa: Edições Colibri: Lisboa.
- Rodrigues, R. (2008). Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, n.º 2, edição especial, pp. 1-25.
- Rodrigues, S. (2017). *A formação de escreventes no ensino primário em Angola*. (Dissertação de Mestrado). Portugal: Beira Interior.
- Ruiz, L. V. (2017). *A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de actividades para aulas de PLE*. (Tese de Doutoramento). Goiás: da Universidade Federal de Goiás. Brasil
- Sá, M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Sampieri, R. Colado. C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.) São Paulo, Brasil: Mcgraw Hill.
- Santiago, J. (2013). Zoonímia histórico-comparativa bantu: os cinco grandes herbívoros africanos. *Revista eletrônica língua viva*, n.º 5, pp.47-87. Disponível em <http://www.revistalinguaviva.unir.br>.
- Santos, T. (2009). *O Português Língua Não Materna: Metodologias de Ensino/Aprendizagem*. (Tese de Doutoramento). Portugal: Universidade da Beira Interior.
- Spinassé, K. P. (2006) Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul. *Revista Contingentia*, Vol.1, pp. 01-10. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>

- Siguan, M, (2001). *Bilinguismo y lenguas em contacto*. Madrid: Alianza. Siguan, M (1986) *Estudios de psicolinguística*. Madrid. Piramide.
- Tanga, I. (2012). *O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários*. (Dissertação de mestrado). Portugal: Universidade de Lisboa.
- Timbane, A. A. (2009). *Problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo*. (Dissertação). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Timbane, A. A. (2016). Marcas de identidade cultural e linguísticas moçambicanas no filme “virgem Margarida”, de Licínio Azevedo. *Revista Língua & Literatura*, nº 32, Vol. 18, pp. 64-87. Disponível <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura>.
- Timbane, A. A. (2015). Os empréstimos do português e do inglês na língua xichangana em Moçambique. *Revista Linguagem Estudos e Pesquisa*, nº 2, Vol. 16, pp. 29-55. Doi: 10.5216/lep.v16i2.28488.
- Vaneverbroeck, R. (1958). *Grammaire et exercices lingala. Africa do Sul: Anvers*
- Vieira, C. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vinaculos, A. E. & Lamas, E.P. (2020). As causas do fraco domínio do português pelos alunos do ESG em Moçambique. Maputo: *Revista internacional de educação, saúde e ambiente*, nº. 2, Vol. 3, pp. 40-53. Doi. <https://doi.org/10.37334/riesa.v3i2.41>.
- Viti, N. V. (2017). *Dificuldades de escrita em diferentes níveis de ensino: um caso angolano*. (Tese de Doutoramento.) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa)
- Zau, F. (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa
- Zassala, C. (2012). *Iniciação à Pesquisa Científica*. Luanda: Mayamba Editora.
- Zamboni, B. & Friegeri, T. (2009). O ensino baseado em tarefas na aula de língua portuguesa como língua materna: Uma análise de materiais didáticos. *Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística do curso de letras da Faculdade de Tecnologia*, n. 1, Vol. 6, pp. 63-81.
- Zabala, A. (1998). *A prática pedagógica*. Porto Alegre. Artmed.

APÊNDICE



Universidade Católica de Moçambique
Faculdade de Educação e Ciências da Criança
Av. 25 de Setembro, 512
C.P. 621, 70901 - Maputo - Moçambique
Tel: (+258) 25 21 5521 Fax: (+258) 25 21 5520 Call: (+258) 84 38 95 898
E-mail: fec@ucm.ac.mz

Maputo, ___ de _____ de 2021

Senhor:

Ref. Nº _____ UCM/FEC/ED

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito de uma formação integrada e de ligação entre a Universidade e mercado de trabalho, os programas de formação da Universidade Católica de Moçambique culminam com trabalhos de fim de curso. Para o efeito, contamos com a generosa contribuição de Instituições públicas e privadas.

Neste sentido, dirigimo-nos à V. Excia para pedir que, dentro da vossa possibilidade, conceda à estudante Eduardo David T. Ndombele, do 2.º ano do curso de DOCTORAMENTO em INOVAÇÃO EDUCATIVA, uma oportunidade para recolher dados relacionados ao tema

"A PROBLEMATICA DA EDUCACAO EM PORTUGUES LINGUA NAO MATERNA NOS MUNICIOS DAS ZONAS FRONTEIRICAS DE ANGOLA"

na Instituição que V. Excia é digno responsável.

Os dados a serem recolhidos destinam-se, exclusivamente, para fins académicos.

Subscrevemo-nos com elevada estima e consideração.

O Director da Faculdade

Prof. Doutor Bonifácio do Piedade

Universidade Católica de Moçambique (Instituto) - Rua 25 de Setembro, 590 C.P. 821 - Ilha - Moçambique
Tel: (+258) 25 21 5521 - Fax: (+258) 25 21 5520



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DO UÍGE
GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

====Para os devidos efeitos, dá-se a conhecer às autoridades Militares, Cíveis, Instituições Escolares Públicas e outras a quem o conhecimento desta competir que, o senhor **EDUARDO DAVID T. NDOMBELE**, é estudante da Universidade Católica de Moçambique para o grau de Doutoramento.

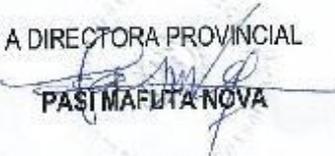
Está autorizado a realizar actividade de pesquisa de campo nas escolas do Ensino Primário do Município de Maquela do Zombo, nas horas normais de expediente desde que esteja devidamente identificado com a credencial e o bilhete de identidade.

=====
=====
=====
=====

E, por ser verdade e para que não se lhes ponha impedimento, mandei passar a presente Credencial que por mim vai devidamente ser assinada e autenticada com o carimbo a selo branco em uso neste Gabinete.

GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DO UÍGE, AOS 27 DE OUTUBRO DE 2021.

A DIRECTORA PROVINCIAL


PASTIMAFUTA NOVA

Gabinete Provincial da Educação

Rua do comércio – Edifício das Obras Públicas – 12 Andar
E-mail: gpeuige@gmail.com
Provincia de Uíge
Angola





Universidade Católica de Moçambique
Faculdade de Educação e Comunicação

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE MAQUELA DO
ZOMBO**

Este inquérito enquadra-se numa investigação de Doutoramento a decorrer na Universidade Católica de Moçambique na Faculdade de Educação e Comunicação. Pretendemos, a partir do mesmo, perceber as dificuldades sentidas pelos alunos do Ensino Geral que vivem nas zonas fronteiriças em resultado da obrigatoriedade de utilizar a língua portuguesa em contexto escolar. Os dados

Dados sócio demográficos

Nome da escola onde lecciona _____ Género: M _____ F _____

Tempo de serviço - 0 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () 21 a 30 () 31 a 35 ()
) mais de 36 anos ()

Faixa etária: 18 a 30 () 31 a 45 () 46 a 55 () 56 a 65 () mais de 66 () Nível de escolaridade concluído

Técnico Médio () Bacharelato () Licenciatura () Mestrado ()

Línguas

1 – Qual é a língua materna dos seus alunos?

Kikongo

Português

Outra língua _____

2- Os seus alunos entendem bem o português na sala de aula?

Sim

Não

Um pouco

Quais são as principais dificuldades que os alunos apresentam em língua portuguesa?

Compreensão escrita

Compreensão oral

Expressão escrita Expressão oral

Como classifica o domínio da língua portuguesa dos seus alunos a nível da oralidade?

Muito bom ___ Bom ___ Razoável ___ Mau ___

Como classifica o domínio da língua portuguesa nos seus alunos a nível da escrita?

Muito bom ___ Bom ___ Razoável ___ Mau ___

Usa duas línguas na sala de aula? (Kikongo e Português) para facilitar a compreensão dos seus alunos?

Sim Não Algumas vezes

Relativamente à metodologia de ensino da língua portuguesa

Quais as sugestões que, em seu entender, poderiam contribuir para ultrapassar as dificuldades de compreensão de português por parte dos alunos (Acréscente o número de alíneas que entender oportunas).

a) _____

b) _____:

c) _____

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração

=Novembro de 2021=



Universidade Católica de Moçambique

Faculdade de Educação e Comunicação

Guião de entrevista aos alunos do Município de Maquela do Zombo Tópicos gerais da entrevista

Que língua os seus familiares falam em casa?

Que idade tinhas quando começaste a aprender o português?

Vês programas de televisão em português?

Ouves programas de rádio em português?

Nestas situações (nos programas de radio e de TV) consegues entender tudo o que é dito?

Quando brincas com os teus amigos falas em que língua?

Consegues entender o português falado na sala de aula?

Quando o teu professor/a explica ele é claro? Consegues entender sem dificuldade?

Consegues ler em português?

Qual foi a tua maior dificuldade na escola, até agora?

Parece-te que foi compreender o que dizia o professor ou foi escrever em português?

Consegues contar uma história de 10 minutos em português?

Consegues dizer o sinónimo das seguintes palavras em português?

Pai

Mãe

Alegria

Esperança

Nkia ndinga ovovanga kuna nzo ye kanda diako? Nvula zi kua wakala kina wa longoka e mputu?

Programa za mputu oguanga muna ladio?

Kina lusakananga ye akundi yako nkia ndinga luvovanga? E mputu i vovuanga kuna nzo ya lulongoko guoguangayo?

O longui kina ka sasilanga o lutango muna kimputo otoma bakisanga?

Olendanga o tanga o um mputu?

Nkia mambo ma mpasi omonanga oku nzo ya lutango?

Oko gueye e di sundidi e mpasi gua mana mavovanga olongui avo soneka e mputu?

Olenda okuto zaisa osavu um dinga kikongo?

Olenda vova e nvovo mi fuanane ye emiame nvovo muna ndiga ya mputu?

Se ovo papa

Ngudi

Kiesse

Vuvu

Categorias de análise	Questões orientadoras
Perfil sociolinguístico	<p>Que língua os seus familiares falam em casa?</p> <p>Que idade tinhas quando começaste a aprender o português?</p>
Compreensão Oral/ Expressão Oral	<p>Vês programas de televisão em português?</p> <p>Ouves programas de rádio em português?</p> <p>Nestas situações (nos programas de rádio e de TV) consegues entender tudo o que é dito?</p> <p>Quando brincas com os teus amigos falas em que língua?</p> <p>Consegues entender o português falado na sala de aula?</p> <p>Quando o teu professor/a explica ele é claro? Consegues entender sem dificuldade?</p> <p>Consegues ler em português?</p>
Compreensão Escrita/Expressão Escrita	<p>Qual foi a tua maior dificuldade na escola, até agora?</p> <p>Parece-te que foi compreender o que dizia o professor ou foi escrever em português?</p>
Desenvolvimento do Léxico	<p>Consegues contar uma história de 10 minutos em português?</p> <p>Consegues dizer o sinónimo das seguintes palavras em português? Pai Mãe Alegria Esperança</p>

ANEXOS



Sexta-feira, 7 de Outubro de 2016

I Série - N.º 170

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

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

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 17/16:

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

Ministério do Interior

Despacho n.º 466/16:

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

Ministério da Economia

Despacho n.º 467/16:

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

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 17/16
de 7 de Outubro

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

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

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

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

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

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

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

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I Disposições Gerais

ARTIGO 1.º (Objecto)

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

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

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

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

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

ARTIGO 3.º (Âmbito de aplicação da Lei)

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

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

O Sistema de Educação e Ensino tem os seguintes fins:

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

d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;

e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;

f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

CAPÍTULO II

Princípios Gerais do Sistema de Educação e Ensino

ARTIGO 5.º (Princípios gerais)

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

ARTIGO 6.º (Legalidade)

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

ARTIGO 7.º (Integralidade)

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

ARTIGO 8.º (Laicidade)

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

ARTIGO 9.º (Universalidade)

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

ARTIGO 5.º
(Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor à data da sua publicação.
Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda,
aos 20 de Maio de 2020.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

Promulgada aos [...] de [...] de 2020.

Publique-se.

Luanda, aos 23 de Julho de 2020.

O Presidente da República, *JOÃO MANUEL GONÇALVES LOURENÇO*.

Anexo a que se refere o artigo 3.º da Lei que Altera
a Lei n.º 17/16

REPUBLICAÇÃO DA LEI DE BASES
DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO —
LEI N.º 17/16, DE 7 DE OUTUBRO

CAPÍTULO I
Disposições Gerais

ARTIGO 1.º
(Objecto)

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

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

1. A Educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva e se desenvolve na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz e da unidade nacional e na promoção e protecção dos direitos da pessoa humana e do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural do País.

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

ARTIGO 3.º
(Âmbito de aplicação da Lei)

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

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

O Sistema de Educação e Ensino tem os seguintes fins:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas e o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente os jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;
- c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, constitutiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;
- d) Promover o desenvolvimento da consciência individual e colectiva, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;
- e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;
- f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;
- g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

CAPÍTULO II
Princípios Gerais do Sistema de Educação e Ensino

ARTIGO 5.º
(Princípios gerais)

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

ARTIGO 6.º
(Legalidade)

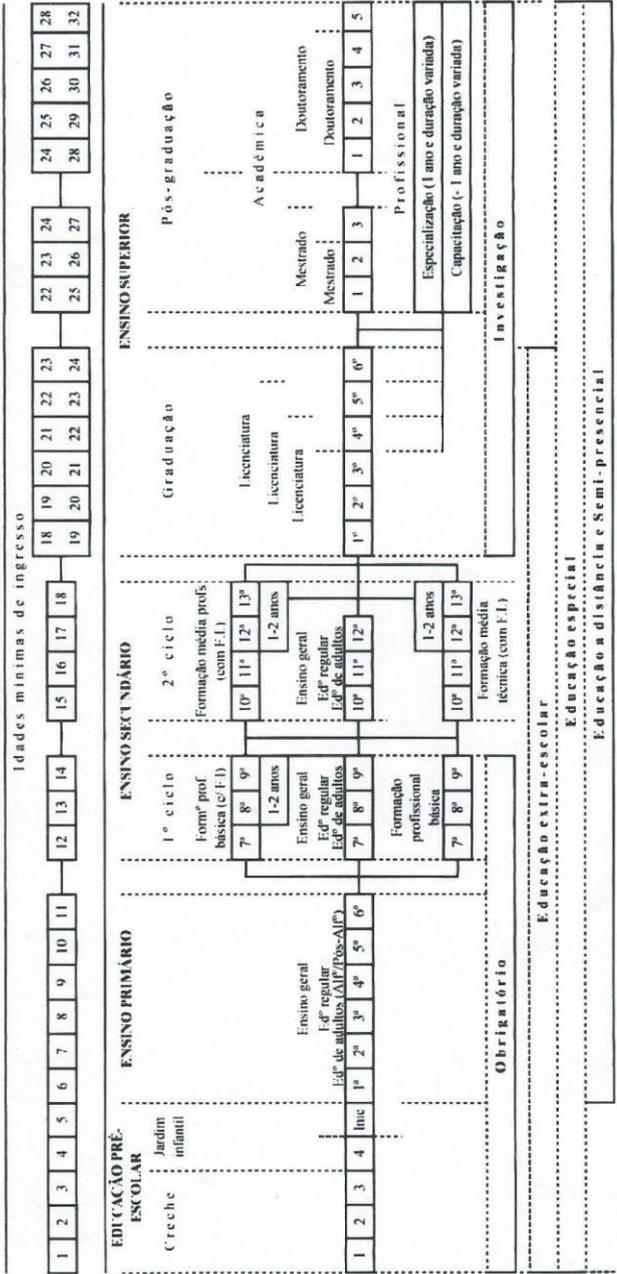
Todas as instituições de ensino e os diferentes actores e parceiros do Sistema de Educação e Ensino devem pautar a sua actuação em conformidade com a Constituição da República de Angola e a lei.

ARTIGO 7.º
(Integralidade)

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

REPÚBLICA DE ANGOLA

ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO



O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

O Presidente da República, *José EDUARDO DOS SANTOS*.



Sexta-feira, 7 de Outubro de 2016

I Série – N.º 170

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

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

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 17/16:

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

Ministério do Interior

Despacho n.º 466/16:

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

Ministério da Economia

Despacho n.º 467/16:

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

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro

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

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

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

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

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

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

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

