



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**As Representações dos Professores sobre o
Português Língua Segunda: Linhas de Actuação.
Programa de Formação Contínua para Professores
do Ensino Primário em Angola**

João Boaventura Ima Panzo

Tese para Obtenção do Grau de Doutor em

Letras

(3º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, Março de 2014

**As Representações dos Professores sobre o
Português Língua Segunda: Linhas de Actuação.
Programa de Formação Contínua para Professores
do Ensino Primário em Angola**

João Boaventura Ima Panzo

Tese para Obtenção do Grau de Doutor em

Letras

(3º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, Março de 2014

Aos meus Pais

Ao Shall e Will

À Sílvia

AGRADECIMENTOS

Todo e qualquer trabalho académico resulta da convergência de diferentes factores, sociais, financeiros, materiais, vontades e, sobretudo, da intervenção, indirecta e directa, de várias pessoas que muito nos auxiliaram, tornando possível a realização desse projecto. A todos vós, permitam-me expressar, do fundo do coração, a minha eterna gratidão.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, meu orientador, por quem desenvolvi uma profunda admiração intelectual e pessoal fruto da precisão das suas orientações na concepção e estruturação do trabalho. Os seus questionamentos ensinaram-me a *aprender a aprender* que, certamente, ficarão para toda a vida. Pelo seu incentivo, acompanhamento e pronta disponibilidade, expresso aqui a minha gratidão.

À Professora Ireida Pérez Fernández, pela disponibilidade na partilha de ideias e saberes, pelas palavras de ânimo e pela forma amável e incondicional como se prestou a colaborar em todos os momentos que conduziram à elaboração deste trabalho, deixo o meu muito obrigado.

Ao Magnífico Reitor da Universidade LuejiA`Nkonde, Professor Doutor Samuel Carlos Vitorino (e, por seu intermédio, a todo colégio reitoral), agradeço por todo o apoio institucional e pessoal, por todas as palavras de incentivo e encorajamento que me prestou e, principalmente, pela elevada compreensão sobre a necessidade de formação de quadros diferenciados no seio da Universidade que superiormente dirige, apoiando iniciativas concretas, pessoais e colectivas institucionalizadas que rumam neste sentido.

Ao Professor Doutor Augusto Chipombela, Director Geral da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, estou grato por todo o apoio prestado ao longo deste percurso.

Aos consultores que, de forma solícita, responderam ao meu convite, participando com contribuições úteis que permitiram a validação do programa de formação contínua que se apresenta como resultado final desta investigação, o meu reconhecido agradecimento.

Aos professores informantes das escolas de Nº 8 de Sachindongo no Dundo, Lunda Norte, e de Mbala Humpata na Huíla; aos colegas da Escola de Formação de Professores do Dundo e do Magistério Primário do Lubango, quero manifestamente expressar o meu muito obrigado por toda a colaboração prestada.

Ao Professor Arsénio Cruz, pelo *apadrinhamento* em todo o meu percurso universitário, expresso, gratamente, o meu profundo reconhecimento.

Ao Instituto Nacional de Bolsas de Estudo de Angola - INABE, estou reconhecido pela concessão do estatuto de bolseiro que permitiu a realização do estudo.

Ao meu querido amigo, Dr. José Mateus Francisco e sua família, agradeço por todo o apoio e acolhimento prestados durante os vários períodos de permanência em Portugal.

À minha querida família, pais, filhos, irmãos, tios, primos, sobrinhos, agradeço as várias manifestações de carinho e incentivo.

Deixo uma palavra muito especial para a minha querida esposa, Sílvia Ima Panzo, que, desde o primeiro momento, me concedeu um apoio incondicional, demonstrando muita compreensão e paciência, sem as quais não teria sido possível a realização desta tese.

RESUMO

Esta tese pretende contribuir para a problematização do ensino-aprendizagem do Português como Língua Segunda no contexto do ensino primário em Angola. Por meio da análise de vários instrumentos deste nível de ensino (*Lei de Bases do Sistema da Educação*, Currículo, Programas e Manuais do ensino primário), quisemos fazer ressurgir, no debate sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola, a vertente PL2, verificando a sua contemplação nos referidos instrumentos, ao mesmo tempo que se procura identificar potencialidades que permitem a condução do processo docente-educativo nesta perspectiva.

Por outro lado, a investigação centra-se também na formação contínua de professores, no que respeita à abordagem do português como língua segunda. Deste modo, pretende-se lançar um olhar sobre as concepções metodológicas dos docentes do ensino primário das escolas Nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata face à abordagem do português como língua segunda, bem como ainda acerca das necessidades de formação contínua por eles sentidas. Pretendemos, igualmente, trilhar caminhos possíveis na programação de acções de formação no âmbito da temática em questão.

A interpretação dos dados do inquérito por questionário, confrontados com os da observação de aulas, permitiu constatar que, apesar de alguns professores declararem ter algum conhecimento sobre o PL2, a esmagadora maioria não possui qualquer formação nesta área. Quando inquiridos sobre a possibilidade de participarem em acções de formação contínua no âmbito do PL2, uma significativa maioria dos professores revelou grande interesse, apontando como prioritárias as temáticas que versam sobre a metodologia do ensino do PL2. A este respeito, as entrevistas realizadas a entidades de instituições com implicações legais no âmbito da formação inicial confirmam a ausência de ofertas de formação contínua em PL2.

Consequentemente, os resultados do nosso estudo apontam para a elaboração de um programa de formação contínua em português língua segunda com um enfoque mais integrador, tendo como dispositivo pedagógico a tarefa comunicativa alicerçada em práticas sociais de referência, permitindo o desenvolvimento simultâneo da competência comunicativa do aluno e a sua formação integral de cidadão.

Palavras-chave: Português Língua Segunda, Abordagem Comunicativa, Tarefa Comunicativa, Formação Contínua de Professores.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to a critical discussion about teaching and learning Portuguese as a Second Language in the context of Angolan Elementary School. By analysing a range of documents concerning the aforementioned teaching level (the Basic Law for Education¹, Curriculum, Programmes and Elementary School textbooks), it was our purpose to emphasize the PL2 component in the debate over the teaching/learning process in Angola while confirming whether it is being attended to in the said documents. Moreover, we sought to identify key aspects in the conduction of the teaching/learning process in this context.

This investigation focuses also on the continuous professional development of teachers regarding their approach on Portuguese as a Second Language. Thus, we seek to obtain an insight into the methodological notions carried by the primary school teachers at Sachindongo, n.º 8, and Mbala Humpata schools concerning Portuguese as a Second Language and their perceived needs for continuous professional development. We also endeavour to create possible ways of planning training courses addressing the matter discussed.

The interpretation of the data collected from the questionnaire survey, compared with those obtained from class observation, led us to conclude that, although some teachers claim to have some knowledge of PL2, an overwhelming majority has no training in the area. When asked about the possibility of taking part in continuing training courses regarding PL2, a significant majority revealed great interest, pointing out the methodology of teaching PL2 as a priority. In this respect, interviews conducted with entities with legal implications in the matter of initial training confirm the lack of supply of continuous training on PL2.

Therefore, the results of our study point towards the creation of a programme for continuous training in Portuguese as a Second Language with a more integrative approach, its pedagogic tool being the communicative task anchored in reference social practices, allowing the students to develop both their communicative competence and their integral formation as citizens.

Keywords: Portuguese as a Second Language, Communicative Approach, Communicative Task, In-service Teacher Training

¹ *Lei de Bases do Sistema da Educação.*

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I.....	7
Enquadramento Teórico.....	7
1.1 Para uma Contextualização Teórica da Problemática da Língua Segunda no Processo de Ensino-Aprendizagem	7
1.1.1 Razões para uma Aprendizagem do Português como Língua segunda	12
1.2. Abordagem Comunicativa. Um Caminho para o Ensino-Aprendizagem de PL2.....	18
1.2.1. Orientações Metodológicas	24
1.3. Contextualização Teórica da Problemática da Formação de Professores de Língua	28
1.3.1. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	28
1.4. Tendências na Formação Contínua de Professores de Línguas.....	37
Capítulo II.....	45
Aprendizagem do PL2 na Escola Primária: Enquadramento Normativo	45
2.1. O Contexto Sociolinguístico Angolano e o Lugar da LP. Abordagem dos Conceitos de PLM, PL2, PLE	45
2.1.1. Línguas de Origem Bantu.....	45
2.2. Situação da Língua Portuguesa em Angola.	47
2.3. A Língua Portuguesa no Contexto do Sistema Educativo. Um Olhar na Escola Primária 56	
2.3.1. Currículo do Ensino Primário	58
2.3.2. Programas de LP do Ensino Primário	61
2.3.3. Manuais de LP do Ensino Primário	62
2.4. Exigência Social de um Novo Actor na Escola Primária: o Professor de PL2.....	72
2.4.1. A Função de Professor do Ensino Primário e os Desafios da Globalização.....	75
2.4.2. A Formação Contínua de Professores. Pressupostos Normativos.....	77
2.5. O Programa de Formação Contínua para as Finalidades do Ensino Primário	80
Capítulo III	89
Análise e Discussão de Resultados	89
3.1. Metodologia.....	89
3.2. Apresentação e Discussão de Resultados	101
3.2.1. O Inquérito por Questionário Dirigido aos Professores.....	101
3.2.2. A Observação de Aulas.....	121
3.2.3. Apresentação e Interpretação de Resultados: Entrevista	125
3.3. O Ensino-Aprendizagem Preconizado pelo Sistema de Educação. Do Ideal ao Real. Que caminho?	128
Capítulo IV	134
Programa de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Português Língua Segunda com Enfoque Integrador	134
4.1. Apresentação	134

4.2. Pressupostos Teóricos	135
4.3. Princípios Orientadores	144
4.4. Objectivos	145
4.5. Articulação Institucional.....	146
4.6. Orientações Gerais.....	149
4.6.1. Metodologia	150
4.6.2. Mecanismo de Avaliação do Curso.....	156
4.6.3. Bibliografia (vd. Anexo 13)	157
CONCLUSÃO	158
BIBLIOGRAFIA	162
ANEXOS.....	173
ANEXO I	174
ANEXO II	199
ANEXO III	209
ANEXO IV	215
ANEXO V	218
ANEXO VI	220
ANEXO VII.....	227
ANEXO VIII.....	231
ANEXO IX	232
ANEXO X	233
ANEXO XI	236
ANEXO XII.....	251
ANEXO XIII.....	252
ANEXO XIV.....	255

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critério de Distinção entre LM, L2, LE	11
Figura 2 - Factores que Contribuem para a Qualidade da Aprendizagem Profissional	35
Figura 3 - Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola	46
Figura 4 - Situação Linguística de Angola no Período Colonial.....	50
Figura 5- Estrutura de uma Sequência Didáctica.....	143
Figura 6 - Articulação Institucional	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das Funções da Linguagem segundo Van Ek (1976)	19
Quadro 2 - Aspectos Caracterizadores da Abordagem Comunicativa.	22
Quadro 3 - Perfil de Saída dos Alunos do Ensino Primário	57
Quadro 4 - Manuais do Ensino Primário	62
Quadro 5 - Aspectos Introdutórios do Manual da 2ª Classe	64
Quadro 6 - Aspectos Introdutórios do Manual da 3ª Classe	65
Quadro 7 - Aspectos Introdutórios do Manual da 4ª Classe	65
Quadro 8 - Aspectos Comunicativos nos três Manuais	68
Quadro 9 - Caracterização do Sistema Educativo	74
Quadro 10 - Alguns Elementos de Caracterização dos Professores Observados.....	96
Quadro11- Caracterização das Entidades Entrevistadas	99
Quadro 12- Actividades Professor/Aluno.	124
Quadro 13 - Tipos de Tarefas Comunicativas	139
Quadro 14- Dosificação	153

LISTA DE TABELAS

Anexo XV	259
Tabelas com Dados do Inquérito por Questionário Aplicado a Professores	259
Tabela 1 - Distribuição dos Indivíduos por Género.....	259
Tabela 2 - Distribuição dos Indivíduos segundo a Idade.....	259
Tabela 3 - Distribuição dos Indivíduos por Habilitações Literárias.....	259
Tabela 4 - Distribuição por Classe de Leccionação	260
Tabela 6 - Caracterização da Língua Materna do Professor	260
Tabela 7 - Constituição da Turma em Relação ao PL2	260
Tabela 8 - Caracterização da Utilização das Diferentes Línguas pelos Alunos	261
Tabela 9 - Dificuldades Apresentadas pelos Alunos PL2	261
Tabela 10 - Grau de Prioridade das Habilidades	261
Tabela 11 - Atitude do Professor Perante Alunos com Fraco Domínio da LP.....	262

Tabela 12 - Abordagem Privilegiada nas Aulas	262
Tabela 13 - Aulas com Base em Tarefas Comunicativas	262
Tabela 14 - Recurso a Jogos nas Aulas	263
Tabela 15 - Recurso a Textos Autênticos	263
Tabela 16 - Sequências de Actividades do Livro.....	263
Tabela 17 - Testes Diagnósticos	264
Tabelas 18,19, 20 - Aspectos Didáticos do PL2.....	264
Tabela 21- Informado sobre o PL2	264
Tabela 22 - Formação em PL2	265
Tabela 24 - Utilidade da Frequência em Formação de PL2	265
Tabela 25 - Prioridade Temática.....	266
Tabela 26 - Linguística Bantu	266

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos Indivíduos por Género	101
Gráfico 2 - Distribuição dos Indivíduos segundo a Idade	102
Gráfico 3 - Distribuição por Habilitações Literárias	103
Gráfico 4 - Distribuição por Classe de Leccionação.....	104
Gráfico 5 - Distribuição por Anos de Experiência	104
Gráfico 6 - Caracterização da Língua Materna.....	105
Gráfico 7 - Constituição da Turma em Relação ao PL2.....	106
Gráfico 8 - Caracterização da Utilização das Diferentes Línguas pelos Alunos	107
Gráfico 9 - Dificuldades Apresentadas pelos Alunos PL2.....	108
Gráfico 10 - Grau de Prioridade das Competências.....	109
Gráfico 11 - Atitude do Professor Perante Alunos com Fraco Domínio da LP	110
Gráfico 12 - Abordagem Privilegiada nas Aulas.....	110
Gráfico 13 - Aulas com Base em Tarefas Comunicativas.....	111
Gráfico 14 - Recurso a Jogos em Aulas.....	112
Gráfico 15 - Recurso a Textos Autênticos	112
Gráfico 16 - Sequências de Actividades do Livro	113
Gráfico 17 - Testes Diagnósticos	114
Gráfico 18, 19, 20 - Aspectos Didáticos do PL2.....	115
Gráfico 21 - Informado sobre o PL2.....	116
Gráfico 22 - Acção Formativa para o Ensino do PL2	117
Gráfico 23 - Tipo de Formação	117
Gráfico 24 - Utilidade da Frequência em Formação de PL2	118
Gráfico 25 - Prioridade Temática	119
Gráfico 26 - Linguística Bantu	119

LISTA DE SIGLAS

CA	Comissão de Acompanhamento
CEDES	Centro de Estudos e Desenvolvimento Social
CI	Comissão de Implementação
DPE	Direcção Provincial da Educação
GPF	Grupo de Professores Formandos
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM/L1	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
P	Professor
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PLM	Português Língua Materna
PMFP	Plano Mestre de Formação de Professores
PSR	Prática Social de Referência
SIL	Summer Institute of Linguistic
T	Turma
ULAN	Universidade LuejiA´Nkonde

Introdução

No ensino primário em Angola, fruto da reforma educativa em curso, perspectiva-se uma série de transformações em que se destacam a integração dos processos dentro da organização escolar, o reconhecimento do contexto de diversidade linguística e cultural, a consideração do aluno enquanto agente activo e o reconhecimento da centralidade instrumental da língua. Constituindo-se em factores favoráveis para conduzir o processo educativo com maior qualidade, o currículo do ensino primário considera que as transformações que se possam alcançar na qualidade da educação primária estão associadas, essencialmente, ao trabalho da própria escola, bem como à coerência, sistematização e integridade dos processos que nela decorrem. Assume, na sua concepção, a centralidade instrumental da língua, enquanto elemento imprescindível que permite uma integração social do aluno e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país. Os objectivos ao nível do *saber* e do *saber ser* a atingir neste nível, determinados no currículo do ensino primário, entre outros, perspectivam que, ao sair do ensino primário, o aluno seja capaz de demonstrar atitudes correctas de regras e normas de conduta, de revelar atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana e, sobretudo, de conhecer e aplicar instrumentos básicos de comunicação, expressão oral e escrita, condição basilar para o sucesso escolar e de integração social do aluno, cidadão que se identifica com a sua pátria, história, cultura e que aceita e tolera a cultura do Outro.

Para que tal desiderato se alcance na formação da personalidade do aluno, é necessário que, em primeiro plano, o sistema de educação (*Lei de Bases do Sistema de Educação*) reflectido na organização escolar (currículo, programas, manuais) encare a diversidade linguística como o eixo norteador para a condução do processo docente-educativo, mediante o reconhecimento de que, na escola angolana, a língua oficial é a língua segunda de um grande número de cidadãos e que a sua aprendizagem requer necessariamente uma abordagem metodológica própria. Em segundo lugar, mas de pertinência equiparada, é indispensável referir que a promoção do ensino-aprendizagem em contexto escolar só é possível mediante a participação activa do docente, que terá de ser um profissional bem preparado para lidar com as necessidades, estilos e ritmos de aprendizagens dos aprendentes. O professor do ensino primário deve possuir a qualificação necessária para que possa tirar vantagens das potencialidades que lhe são brindadas pelos documentos normativos deste nível de ensino e deverá promover, nos alunos PL2, aprendizagens significativas de qualidade que vão ao encontro da sua condição de aluno PL2. Tal facto pressupõe que o professor mantenha uma relação adequada entre as tarefas comunicativas que concebe para o desenvolvimento do processo educativo, de tal forma que o ensino da língua e o conteúdo linguístico se vejam enriquecidos enquanto papéis sociais portadores de atitudes, funções, normas e valores sociais culturalmente contextualizados.

Na abordagem PL2, o aluno é um agente activo do processo. As aprendizagens devem ser estabelecidas numa perspectiva accional, envolvendo o aluno no cumprimento de tarefas

comunicativas sociais de referência. De facto, quer a *Lei de Bases do Sistema de Educação*, quer o currículo e programa do ensino primário abordam a figura do aluno como um sujeito activo e perspectivam o desenvolvimento da sua competência comunicativa em LP, enquanto principal meio de integração na escola e na sociedade. Porém, a prática docente revela o "ensino da língua pela língua", com destaque para a aula expositiva, em que o professor é o único protagonista do processo de ensino-aprendizagem, transformando o aluno num sujeito passivo que se limita apenas a ouvir o que é transmitido. Verifica-se uma excessiva preocupação, desde os primeiros anos de escolarização, com questões do conhecimento das regras internas da língua, negligenciando a necessidade de contextualização e de articulação do seu conteúdo com o de outras disciplinas, valores e saberes, o que reduz a LP a um mero meio pedagógico. A utilização da LP restringida a meio pedagógico, sem nenhuma associação à tarefa comunicativa, limita a acção activa do aluno sobretudo em actividades escolares que afectam gravemente o sucesso e a qualidade do ensino. Esta realidade é evidenciada nas insuficiências que os estudantes apresentam em relação aos objectivos propostos pelo currículo do ensino primário, já que não demonstram ter desenvolvido capacidades para usar correctamente a LP. Igualmente, os aprendentes não revelam, muitas das vezes, serem portadores de sentimentos de identidade cultural desenvolvidos à medida do desejado, pelo que não se tira partido das potencialidades educativas do ensino do PL2 baseado em tarefas comunicativas.

Neste sentido, julgamos fundamental ampliar a utilização do PL2 baseado em tarefas comunicativas, que colocam o aluno como o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, pois não é defensável que o seu estudo se reduza apenas ao conhecimento das regras gramaticais da língua ou da leitura assistemática de textos, devendo privilegiar, em nossa opinião, o desenvolvimento da competência comunicativa, na base de tarefas comunicativas como dispositivo didáctico. Assim, a tarefa, para além de permitir a integração significativa de todos os componentes necessários para a prática comunicativa e para a aprendizagem autónoma, permite também o desenvolvimento de valores éticos e morais, patrimoniais, culturais e universais, condição indispensável para uma boa integração na sociedade.

A nossa investigação acerca do modo como tem sido abordado o ensino do PL2 no processo educativo da escola primária em Angola, bem como a situação da formação contínua de professores sob este ponto de vista, permite-nos equacionar uma realidade muito particular. Não obstante o currículo do ensino primário exigir a integração dos processos e manifestar uma tendência para utilização do contexto local no processo educativo e, muito embora, as orientações programáticas tomarem manifestamente a centralidade instrumental da língua como princípio basilar para a integração do aluno na escola e na sociedade, reconhecendo a diversidade linguística e cultural ao considerarem o aluno como sujeito activo que participa em todo o processo de ensino-aprendizagem, a prática e a nossa investigação empírica revelam, a partir de visitas de observação de aulas e da análise de documentos normativos e metodológicos deste nível de ensino, que o enfoque didáctico predominante é o

da transmissão de conhecimentos baseados no modelo de aula expositiva centrada no docente. As aulas de PL2 não perspectivam o desenvolvimento da competência comunicativa no aluno, com base em tarefas comunicativas enquanto dispositivo didáctico que integram actividades simultaneamente do domínio do *ouvir, falar, ler, escrever* e práticas sociais portadoras de valores. O objectivo da formação contínua através das jornadas pedagógicas limita a preparação metodológica em PL2. Diagnosticámos insuficiente preparação teórica e didáctico-metodológica dos professores do ensino primário para realizarem com eficácia a tarefa de ensinar PL2 com enfoque integrador, bem como um baixo nível de formação académica dos professores.

O acima exposto manifesta a existência de uma contradição entre a necessidade de ampliar a utilização do PL2 baseado em tarefas comunicativas com um enfoque integrador no processo educativo da escola primária e, ainda, a falta de um programa sobre a preparação do corpo docente para atingir esta finalidade.

Neste sentido, levanta-se a seguinte questão de investigação: como contribuir para o aperfeiçoamento dos conhecimentos em PL2 dos professores do ensino primário da escola nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata?

Definimos, deste modo, como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem do PL2 e a formação contínua de professores, tendo como campo de acção a formação de professores do ensino primário em PL2. Decorrente do objecto de estudo delineado, o objectivo geral desta tese tem como escopo elaborar um programa de formação contínua para aperfeiçoar os conhecimentos dos professores do ensino primário em PL2 com enfoque integrador. Decorrente de tal desiderato, levantou-se-nos, de imediato, a seguinte hipótese: se aplicarmos, de forma sistemática, o programa de formação contínua para a aperfeiçoar os conhecimentos dos professores do ensino primário em PL2 com enfoque integrador, poder-se-á alcançar, provavelmente, um melhor desempenho e qualidade no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, diminuindo, deste modo, o insucesso escolar.

No quadro desta investigação, desenvolvemos algumas tarefas, nomeadamente uma contextualização teórica da problemática da língua segunda no ensino; uma contextualização teórica acerca da formação contínua de professores; um *desenho* da situação sociolinguística e cultural do PL2 no ensino primário em Angola (a partir da análise dos principais documentos orientadores: *Lei 13/01*, currículo, programa, manuais, com a finalidade de identificar potencialidades que sustentem a necessidade de formação de docentes na vertente PL2); uma determinação dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a concepção do programa de formação contínua de professores e, ainda, um enquadramento da determinação das potencialidades e das carências nos professores acerca da utilização da abordagem PL2, baseada em tarefas comunicativas com enfoque integrador. A nossa tese, quiçá a parte mais inovadora e original do estudo, culmina com a elaboração de um programa de formação contínua para a formação de professores, tendo como base o ensino do PL2, validado através da aplicação do método de consulta a especialistas para aferir a sua pertinência e qualidade.

O desenvolvimento da nossa investigação serve-se e sustenta-se na utilização combinada de diferentes instrumentos da abordagem qualitativa e quantitativa, com destaque para a investigação participativa. Determinou-se uma amostra intencional que abarca duas províncias nas quais foram seleccionadas duas escolas, uma para cada província, com um total de trinta professores do ensino primário. O universo populacional é constituído teoricamente por todos os professores da Escola do ensino primário nº 8 de Sachindongo, no Dundo, província da Lunda-Norte, situada a Leste de Angola e de Mbala Humpata, na Humpata, província da Huíla, sita a Sul do país. A primeira escola está localizada numa zona suburbana, na periferia da pequena cidade do Dundo, capital da Lunda Norte; a segunda situa-se numa zona do interior do Município da Humpata, na província da Huíla. Os estabelecimentos de ensino escolhidos albergam, no seu seio, um número considerável de alunos PL2. Esta consideração serviu de critério de base para a selecção dos professores de ambas as escolas que constituem a amostra, ou seja, os professores que fazem parte da amostra têm um número significativo de alunos PL2 nas suas turmas. Neste sentido, para a realização do estudo foram tomados como objecto de investigação trinta professores que trabalham com as 3ª e 4ª classes de um total de cento e dezasseis (116) professores das duas escolas: dez professores da Escola do ensino primário de Mbala Humpata, num total de quarenta docentes e vinte da Escola do ensino primário nº8 de Sachindongo, num conjunto de setenta e seis efectivos.

Em função dos objectivos definidos, fez-se recurso a diferentes métodos de nível teórico: (i) o histórico-lógico (concebemos a formação dos professores em função da utilização do PL2 com enfoque integrador); (ii) o analítico-sintético (permitiu a determinação dos fundamentos sobre a formação contínua dos professores para utilização do PL2 com um enfoque integrador no processo educativo no ensino primário); (iii) o indutivo-dedutivo (facilitou a realização do estudo das potencialidades do PL2 e das características do processo educativo, bem como do modelo da escola primária para determinar generalizações entre os elementos investigados, exigências e procedimentos didácticos para a utilização do PL2); (iv) o enfoque sistémico (permitiu conceber a estrutura do programa com um carácter integrador na qual se tem em conta as relações de dependência e de subordinação entre os componentes, possibilitando a estruturação das etapas para a formação dos professores a partir dos objectivos, da organização dos conteúdos e das formas organizativas adoptadas); (v) a modelagem (utilizou-se durante a elaboração do programa para representar as relações internas derivadas entre as exigências e procedimentos didácticos para a utilização do PL2 com um enfoque integrador no processo educativo).

Quanto aos métodos de nível empírico, ressalta-se a análise documental (o exame da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, currículo de formação de professores do ensino primário, currículo do ensino primário, do programa, manuais do ensino primário, orientações metodológicas, actas de jornadas pedagógicas do plano nacional de formação de professores em Angola, do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário), permitindo determinar como se concebe a utilização do PL2 e o nível de

integração que o mesmo atinge em relação ao processo educativo. Permitiu, também, aferirmos o modo como se projecta a formação contínua dos professores, bem como avaliarmos o desempenho dos professores no processo educativo. Obtivemos informações acerca do nível de preparação e do tratamento didáctico-metodológico dos professores ao abordarem o PL2 no desenvolvimento do processo docente-educativo, tendo facilitado a identificação dos elementos que servem para a problematização, validação e aplicação de diferentes formas de formação contínua. Recorremos a entrevistas a cinco entidades de instituições responsáveis pela formação inicial e contínua de professores. Realizámos inquéritos que foram aplicados com a finalidade de obtermos informações acerca do nível de conhecimentos dos professores em relação à abordagem do PL2. Consultámos especialistas, possibilitando a validação da pertinência e qualidade, tendo em conta a viabilidade, aplicabilidade e relevância em relação aos indicadores da concepção da proposta. Por fim, levámos a cabo a triangulação metodológica, permitindo o cruzamento dos dados derivados dos diferentes métodos e instrumentos cuja interpretação permitiu chegar a conclusões. A informação quantitativa, obtida através da aplicação do inquérito por questionário aos professores das escolas primárias indicadas e por meio do inquérito aplicado ao especialista, foi analisada com base em critérios estatísticos.

A relevância teórica e prática do trabalho funda-se na sua novidade e disponibilidade, em Angola, sendo, tanto quanto nos é dado conhecer, a primeira vez que se coloca à disposição das instituições responsáveis pela formação de professores um programa de formação contínua que contenha acções detalhadas para o ensino-aprendizagem do português língua segunda cuja construção se baseia nas tendências actuais acerca da abordagem PL2, sobre a formação de professores, sobre as orientações oficiais do Estado do ensino no país e, sobretudo, a partir de um diagnóstico da situação real do processo de ensino-aprendizagem do PL2. É também assinalável o facto de o programa pretender que, na prática, se implemente, mediante a participação e articulação conjugada de actores de instituições de formação de professores do ensino médio técnico-profissional com instituições do ensino superior, uma realidade única no domínio do PL2. A sua novidade radica, ainda, na assunção da utilização do PL2 com um enfoque integrador no processo educativo, na base de tarefas simultaneamente comunicativas e educativas, partindo da sua inserção na formação contínua do professor do ensino primário.

O programa de formação contínua em PL2, com enfoque integrador destinado a professores do ensino primário, constitui-se numa fonte de conhecimentos para o aperfeiçoamento da actividade docente no ensino-aprendizagem do PL2 e defende a investigação-acção participativa como forma fundamental de organização da formação contínua do professor.

O presente trabalho está constituído por uma introdução, quatro capítulos, conclusões, recomendações, bibliografia e anexos. No primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, faz-se uma contextualização teórica da problemática da língua no ensino, abordando as principais linhas teóricas que sustentam o desenvolvimento do trabalho; apresentam-se os

conceitos, discutem-se e problematizam-se posicionamentos, reflectindo-se acerca de diferentes aspectos teóricos e metodológicos inerentes à questão linguística em contexto escolar. Descreve-se o quadro teórico em que se fundamenta o processo de formação contínua de professores na base da análise de diferentes modelos de formação de professores, dando-se particular relevância aos modelos de formação de professores de língua segunda.

No segundo capítulo, no interesse de situar o lugar da Língua Portuguesa no contexto sociolinguístico do país, apresenta-se, sob um fundo histórico, uma breve panorâmica da actual composição etnolinguística de Angola, conferindo particular atenção à listagem e caracterização dos grupos étnicos, suas línguas e zonas de difusão. Segue-se uma análise do papel da língua portuguesa no contexto multilingue angolano, comparando-o com as chamadas línguas nacionais. Usa-se, para este fim, uma observação igualmente comparativa da LP com as LNs em dois períodos: período colonial e período pós-colonial. Neste ponto, envolto no subtítulo, *A Língua Portuguesa no Contexto Social Angolano*, faz-se (à luz do contexto angolano) uma pequena incursão nos conceitos de PLO, PLM /PL1, PL2 e PLE., seguido de uma reflexão sobre o papel da LP como instrumento de identidade da cultura nacional. Num quarto e último momento do primeiro capítulo, no interesse de responder à necessidade e determinação de potencialidades sobre a contemplação da abordagem do PL2, faz-se uma caracterização e análise das várias componentes da estrutura dos materiais do ensino primário, nomeadamente o currículo, os programas e os manuais. Mas, antes desta abordagem, caracteriza-se brevemente o Sistema de Educação, de forma a situar o ensino primário na estrutura do Sistema de Educação. No capítulo II, contextualiza-se, sob uma perspectiva historicista, o processo de formação contínua de professores em Angola, descrita por uma análise contrastiva entre as diferentes tendências assinaladas pela literatura sobre a formação contínua de professores em relação ao que os instrumentos do Sistema de Educação demandam sobre o assunto, com destaque para o Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. No âmbito desta análise, apresentam-se as principais linhas que sustentam e caracterizam a concepção e elaboração do programa de formação contínua.

Procura-se, no terceiro capítulo, dar a conhecer a abordagem metodológica seguida no processo de investigação, os diferentes métodos e técnicas utilizadas e justificar as razões que estiveram na base da sua adopção. Ainda neste terceiro capítulo, são apresentados e analisados os resultados dos dados recolhidos, no interesse de se determinar, por meio do diagnóstico, as concepções dos professores do ensino primário sobre o PL2 e, conseqüentemente, identificar as suas necessidades de formação nesta área, através da comparação entre o quadro ideal (revisto nos capítulos I e II) e o que na realidade sucede na prática pedagógica. Assim, no capítulo seguinte (IV), após a validação por especialistas, apresenta-se a solução à questão científica levantada: o programa de formação contínua em PL2 com enfoque integrador. Por último, a preceder os anexos e as fontes bibliográficas, são relatadas as principais conclusões e recomendações para trabalhos futuros.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1 Para uma Contextualização Teórica da Problemática da Língua Segunda no Processo de Ensino-Aprendizagem

Qualquer alusão à língua em contexto escolar passa, necessariamente, pela abordagem dos conceitos de língua materna (LM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE). Se em contextos em que há apenas a ocorrência de uma língua predominante, a definição de LM pode acarretar várias interpretações, em contextos com orientação plurilingue, a sua definição é, manifestamente, mais complexa (Ançã, 2003). A complexidade resulta das diversas determinações contextuais implicadas no conceito de LM que originam diferentes definições. Tais definições trazem, geralmente, uma conotação referente à *língua da mãe*, à ordem de aquisição, primeira língua do sujeito, ao país de nascença ou de vivência, a um certo sentimento de pertença a uma cultura e língua e, por fim, ao grau de domínio por parte do sujeito falante. A propósito, Mafalda Mendes refere-se à LM nos seguintes termos:

Designa-se como língua materna aquela que a criança aprende primeiro, em casa com a mãe (ou com quem a substitua) e com a família mais chegada, mais tarde, à medida que a socialização se vai alargando, com os amigos de brincadeira e com os outros adultos do seu grupo linguístico (2005: 113).

Dessa descrição, aparentemente simples e directa de Língua Materna, depreendem-se dois factores importantes: a associação induzida ao termo primeira língua e o factor identitário que veicula. O indivíduo revê-se e identifica-se com a sua Língua Materna. O processo de aquisição da Língua Materna ou Primeira Língua reveste-se de grande importância, pois é parte integrante da formação do conhecimento do mundo do indivíduo. Afinal, quando se aprende uma língua, ao desenvolvimento da competência comunicativa está sempre associada à aquisição de valores pessoais e sociais. Maria Helena Mira Mateus reafirma esta tese quando se refere à LP enquanto língua de tradição onde sobrevivem as memórias dos povos que a têm como seu instrumento de comunicação e a aceitam como parte essencial do seu património colectivo. Para a autora, a LM é “o principal apoio para a construção do mundo individual e social” (2008: 3). Sustenta a sua inserção no seio familiar com a mãe e família directa até chegar ao meio social mais alargado. A Língua Materna caracteriza, neste prisma, a origem do falante e reveste-se de uso no quotidiano.

Certos investigadores, que se têm vindo a dedicar à análise da definição do conceito de Língua Materna, colocam o momento de desenvolvimento psíquico do sujeito,

consubstanciado na ordem da aquisição da língua como o traço fundamental da sua definição. Assim,

Designa-se por língua materna (LM) aquela que é aprendida em primeiro lugar na ordem de aquisição. Está em vantagem em relação a todas outras, pois é adquirida no momento mais favorável: no berço e põe em jogo as capacidades memoriais mais fortes, beneficiando de maior elasticidade (Mendes, 2007: 19).

Convém referir que, apesar da sua alusão *maternal*, a Língua Materna nem sempre coincide com a língua da mãe, nem tão pouco com a primeira língua que o indivíduo aprende, não sendo necessariamente uma única língua. De modo genérico, é a língua que se aprende primeiro e em casa no círculo familiar, sendo frequentemente a língua da comunidade. Como anteriormente referimos, são vários os factores associados aos diferentes conceitos de Língua Materna, não se tratando apenas do momento e da ordem da respectiva aquisição. Diversos outros aspectos linguísticos e extralinguísticos estão a ele associados: casos há em que a LM da mãe ou da família não é coincidente com a língua da comunidade; 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, Spinassé (2006) apresenta-nos um exemplo bastante pertinente e esclarecedor: um caso em que uma criança é filha de pai e mãe de nacionalidades e LMs diferentes, nascida num território onde a língua de comunicação é igualmente diferente da dos seus pais. No entanto, essa criança comunica-se 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. Observa o autor, em jeito de conclusão, que para esta criança as três línguas são suas línguas maternas ou L1. No seguimento da análise da temática, o autor observa que o estatuto de Língua Materna para o indivíduo não é estanque. 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. Se uma dada criança que é detentora de uma LM/L1 se muda para França e adquire o francês como sua L2, num contexto de imersão linguística, se com o passar dos anos essa nova língua recobre mais do que a função de integração na sociedade francesa e desempenha funções da língua do dia-a-dia (de grande importância para viver, possuidora de características identitárias com as quais a pessoa se identifica e possui o seu domínio à semelhança dos nativos), estamos em presença de uma situação originária de aquisição do francês como L2. Verifica-se, no entanto, uma alteração no entendimento do sujeito, que passa a colocar o francês como L1. Assiste-se a uma alteração estatutária da língua que decorre da função que desempenha na vida da

pessoa, do seu grau de domínio e, até mesmo, um certo sentimento de pertença linguística e cultural. Por isso, a caracterização de Língua Materna só é possível mediante a consideração de muitos factores, alguns dos quais mencionados acima. A consideração de uma língua como língua primeira ou língua segunda não está condicionada à ordem de aquisição com que tais línguas foram adquiridas, mas a factores que relevam da sua função para uma determinada pessoa, dependendo das circunstâncias como foi adquirida, podendo ser classificada como L1 ou L2.

Diferentemente, o conceito de Língua Segunda (L2) distingue-se do de Língua Estrangeira (LE) pelo facto de ser aprendida como uma necessidade imperativa de comunicação dentro de um contexto de integração social. O contexto de aquisição deve obrigatoriamente ser favorável: “um novo meio, um contacto mais intensivo com a nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social” (Ellis, 196:32). Sob esta visão, a consideração de uma língua como L2 depende da sua função ou uso que lhe é dado numa determinada comunidade em relação a quem a aprende como segunda língua:

(...) a second language is a non-native language that is widely for purpose of communication, usually as a medium of education, government, or business
(...) is also used with reference to (...) groups whose first language is a minority language (Brumfit, 2007: 71).

Ressalta-se nesta definição a função da L2 no meio social em que ela é adquirida, com uma vasta utilização, como meio de ensino das aprendizagens escolares, nas instituições do Estado, no exercício da soberania, no comércio, entre outras, confundindo-se com a noção de língua oficial. De acordo com a definição da UNESCO, Língua Oficial é a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um Estado soberano ou território. Como se pode inferir, essa definição é motivada pelo estatuto que uma determinada língua possui num certo Estado ou Nação e que, conseqüentemente, prescreve a sua função nesse mesmo Estado ou Nação. Contudo, esta não é a única forma de se encarar essa realidade. Leiria (2006) observa que, no campo da Linguística Aplicada, o termo segunda língua tem sido cada vez mais utilizado para mencionar a aprendizagem de qualquer língua após a primeira, sem qualquer relevância para o seu estatuto em relação ao país ou em relação à pessoa que aprende esta nova língua. Há aqui uma faceta do conceito de L2 diferente da sua radicação ao uso social que é atribuído a uma língua numa dada sociedade. É a sua associação única à pessoa que aprende uma nova língua após a primeira, independentemente de ter ou não uma larga utilização no meio em que é adquirida, estando à mercê de critérios psicolinguísticos, fundamentados no indivíduo, ao contrário da visão anterior que assenta em critérios sociolinguísticos. A conceptualização de Língua Segunda radica em critérios mais centrados no sujeito falante e em parâmetros que se voltam para a função que certa língua exerce num dado contexto social.

A definição de L2 é biunívoca: se, por um lado, revela a falta de consenso entre os investigadores, por outro, deixa transparecer a complexidade dos seus múltiplos contextos de enunciação. Como se pode observar nas definições acima, para além das implicações relacionadas com a ordem de aquisição ou com a função da língua, é também notório o seu vínculo com o ensino. É neste domínio (o do ensino) que as noções de L2 e de LE se cruzam, a ponto de gerar algumas confusões: muitas vezes, tomadas como sinónimas, outras como termos que veiculam conteúdos semânticos diferentes. A este propósito, Maria José Grosso (1991), apoiando-se em Borgards, considera que na LS os aprendentes estão numa situação de imersão linguística, em contacto com os falantes nativos da língua alvo. Na apreciação da autora, em dependência do factor imersão, a L2 pode ser compreendida ora como LE, ora como L2.

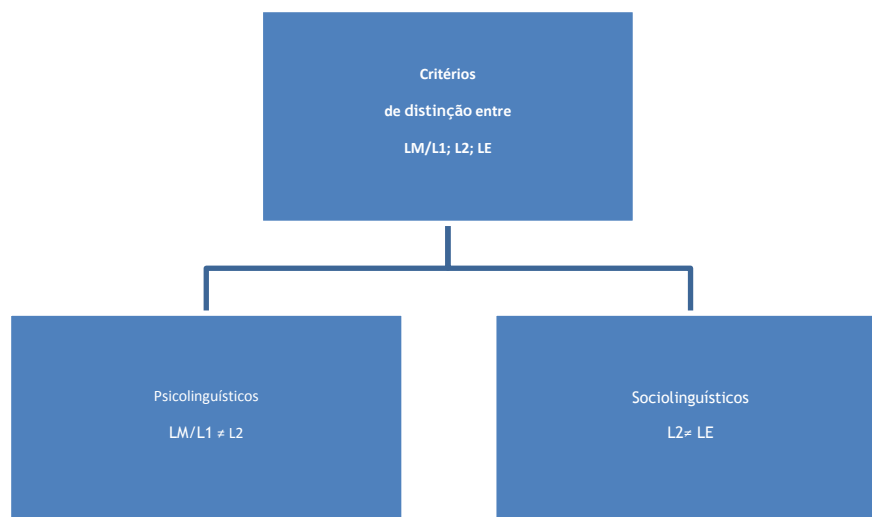
Outro dos aspectos que acentua a dificuldade na distinção entre os conceitos de L2 e LE releva da sua associação ao termo *aprendizagem*, quando comparado com o termo *aquisição* ligado ao processo de apropriação da LM, entendido como o desenvolvimento espontâneo e informal que decorre de forma natural numa situação de imersão linguística. Como afirma Sim-Sim, a aquisição é “um processo de apropriação de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (1995: 200), ao passo que a apropriação de uma língua não materna é compreendida como a aprendizagem que se desenvolve em ambiente formal e consciente. Geralmente, a sua obtenção processa-se através da explicação de regras de funcionamento e de uso da língua que se aprende. O entendimento generalizado de que quer a L2 quer a LE sejam ambas obtidas através de processos semelhantes de aprendizagem, conduzindo à análise de L2 e de LE como sendo manifestações distintas de um mesmo fenómeno, dificulta mais ainda a distinção entre L2 e LE.

A falta de consenso entre os autores manifesta-se em soluções díspares. Porém, parece existir uma versão com tendência à “estabilização” na distinção dos conceitos de L2 e LE, ainda que se apontem ligeiras diferenças entre os autores. No plano da escrita, esta distinção radica no recurso à siglação também distinta para se referir a um mesmo termo: Língua Segunda, grafado ora como L2, ora como LS, ora como LE. A primeira sigla (L2) funciona como um hiperónimo, abarcando os conceitos mais específicos, LS e LE. Neste sentido, L2 compreende a aprendizagem de qualquer língua não materna independentemente da sua função; LS é aplicada a uma língua não materna aprendida em contexto de imersão, em que a língua aprendida, geralmente, recobre as funções de língua oficial; a LE é equivalente a L2, pois é adquirida, em ordem, depois da primeira, em contexto escolar ou formal com a ausência do factor imersão, diferenciando-o da LS (Leiria, 2006; Grosso, 2007). Na verdade, a descrição acima demonstra a diluição das fronteiras conceptuais estabelecidas entre os termos em questão, reveladora da relativa instabilidade persistente na sua definição, tornando o termo língua segunda impreciso. Ellis (1996: 32) é de opinião que a diferença entre L2 e LE deve assentar em factores sociolinguísticos e não em termos psicolinguísticos. Refere que o processo de aquisição de uma língua segunda sucede quando:

(...) the language plays an institutional and social role in the community, and a FL² in settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom.

Destaca o autor que, numa língua segunda, devido ao contexto social, aos aprendentes são exigidos níveis de competência substancialmente mais elevados do que os exigíveis numa língua estrangeira. Como se pode verificar, a distinção estabelecida baseia-se na função que é dada a uma certa língua numa dada sociedade. Ngalasso Mussanje (1987: 15), na tentativa de dar uma solução sobre a problemática em torno dos conceitos de LM, L2 e LE, avança com uma proposta que abarca os dois critérios, resumidos no esquema que se apresenta a seguir:

Figura 1- Critério de distinção entre LM, L2, LE



Com base no primeiro, critério psicolinguístico, distingue-se LM/L1 de L2 segundo a ordem de aquisição. LM/L1 é aquela que o indivíduo adquire em primeiro lugar e a L2 constitui a língua adquirida depois da primeira, correspondendo à segunda língua do sujeito. Com o segundo critério, o sociolinguístico, formula a diferença entre L2 e LE. Dentro desta visão, a L2 corresponde a uma língua cujo estatuto e função social recobrem a definição de língua oficial (LO), ao passo que a LE define-se como sendo o espaço de aprendizagem de uma certa língua que se esgota no tempo curricular escolar.

Tendo em consideração as repercussões que tais definições levantam para a determinação de políticas linguísticas e sobretudo voltadas para o ensino, julgamos ser esse o entendimento que mais se ajusta à análise que se desenvolve nesta investigação. Da mesma

² O negrito é da nossa responsabilidade.

forma, de outra ordem, mas de natureza similar, na inexistência de um termo que englobe as acepções apresentadas para os termos *aquisição* e *aprendizagem*, usar-se-á o termo *aprendizagem* para sempre que necessário abranger ambos, valendo tanto para *aquisição* como para a *aprendizagem* propriamente dita.

1.1.1 Razões para uma aprendizagem do português como língua segunda

O ensino e a aprendizagem de uma língua segunda só se desenvolve porque existem outras línguas diferentes da materna. É a necessidade de se comunicar com o outro, possuidor de uma L1 diferente da nossa, que nos obriga a aprender a(s) língua(s) do outro. É, portanto, a diversidade linguística, cultural e étnica que caracterizam o mundo e os países, justificando a aprendizagem de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira e tornando os indivíduos falantes de duas ou mais línguas, isto é, bilingues. O bilinguismo abre duas perspectivas de análise: uma que se relaciona com o indivíduo, ou seja, com a pessoa bilingue (genericamente, considera-se bilingue o indivíduo que possui o domínio de duas línguas) e outra que está relacionada com a sociedade. Designa-se sociedade bilingue quando uma determinada sociedade utiliza duas línguas como meio de comunicação (Zau, 2000). A aprendizagem de uma outra língua, para além da materna, tem muito de discutível, não apenas para os membros de comunidades bilingues em que o recurso a duas línguas impera como condição para a comunicação, mas também para a formação do falante enquanto indivíduo pertencente a uma pequena cultura que se relaciona e alarga gradualmente a uma cultura maior, sem, no entanto, perder o rasto da sua origem identitária neste encontro consigo pelo reconhecimento do outro. Na verdade,

Giving children the opportunity to learn a FL means giving a useful tool that will help them throughout their lives to feel more integrated into larger communities, whether in Europe or beyond. Their horizons will be broader; they will be free because communication barriers, traditional or technologically, will no longer exist (Strecht-Ribeiro, 2001: 75).

A integração em grandes comunidades, constituídas por pessoas de proveniências diferentes, com línguas e culturas diferentes, exige dos seus membros um perfil que se adeque linguística e culturalmente à pluralidade desta mesma comunidade. Não se pode integrar nela sem que seja pela convivência pacífica com o outro, pela aceitação/reconhecimento da língua e da cultura do outro. Neste sentido, a questão sobre o bilinguismo faz emergir uma visão diferente para a aquisição e aprendizagem da L2, tornando-o num dos traços fundamentais da personalidade da pessoa moderna e numa das grandes marcas da contemporaneidade, fazendo do seu ensino e aprendizagem “um grande projecto ético” (...) em que se declinam “conceitos como valor, identidade, direito responsabilidade, compreensão, formação cívica, compromisso, participação social,

cidadania” (Sá, 2001: 130). A este respeito, a UNESCO defende o ensino bilingue e/ou multilingue em todos os níveis de ensino como meio de promover a equidade social e de género e como elemento substancial das sociedades linguisticamente heterogêneas. Do mesmo modo, surgem diferentes teorias de distintas áreas do saber, com relevância para as de base cognitiva, que sustentam a escolarização bilingue. Nesta linha, Cummins (1980; 1981; 1996) formulou o princípio da distinção entre proficiência linguística para fins conversacionais e proficiência linguística para fins académicos. Tal princípio é resultante da constatação segundo a qual os alunos imigrantes ou oriundos de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período aproximado de dois anos, através da interacção conversacional na língua dominante na sociedade acolhimento. Ao invés, para o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos, semelhante aos dos alunos da sua idade do grupo linguístico maioritário, é preciso um tempo mínimo de cinco anos (que pode alargar-se até aos dez anos ou mais). Na base dos princípios acima descritos, considera-se que o desenvolvimento de cada um desses dois tipos de proficiência linguística em L2 requer uma cadência diferente e envolve diferentes processos cognitivos (Caels e Mendes, 2008: 273). Desde logo, o não reconhecimento da distinção dos ritmos que envolvem o desenvolvimento da proficiência conversacional e o da proficiência linguística para fins académicos “é responsável por importantes erros na planificação dos currículos dirigidos aos alunos de LM minoritárias, na avaliação destes alunos, e por consequência na condução de toda a escolarização destas crianças” (Caels e Mendes, 2008: 273), dando origem a situações de exclusão social. Nesta linha, a Teoria da Interdependência é outro dos contributos assinaláveis de Cummins (1981: 29) cujo conteúdo se reflecte nos termos seguintes:

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learning Ly.

Uma vez criadas as condições de exposição linguística e havendo motivação por parte do sujeito para a aprender, as capacidades linguísticas e cognitivas desenvolvidas numa certa LM são susceptíveis de serem transferidas para aprendizagem de uma dada L2. Com essa constatação, postula-se a existência de uma interdependência entre o desenvolvimento das habilidades em LM em relação à L2. Verifica-se, assim, uma correspondência favorável entre o desenvolvimento das capacidades de literacia em língua materna e o desenvolvimento das aptidões de literacia na L2. Aceita-se que os alunos que desenvolvem competências de literacia na LM alcançam níveis de proficiência em L2 muito mais elevados em relação a outros que não têm a oportunidade de serem instruídos na sua LM e não desenvolvem competências de literacia nessa mesma LM. Suportada por estas teorias, a LM não deve ser vista como um impedimento para a aquisição e aprendizagem da L2, mas como uma vantagem que facilita o seu desenvolvimento. Avança-se, deste modo, para o conceito de bilinguismo

aditivo, referindo-se à situação em que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e aprendizagem da língua materna, sendo que os resultados mais consistentes apontam para que os sujeitos bilingues são mais conscientes da língua (habilidades metalinguísticas) e têm a seu favor a facilidade na aprendizagem de outras línguas. Um contributo importante proveniente das neurociências fundamenta esta corrente, dando lugar a afirmações como:

O facto dos alunos bilingues não manifestarem maiores complicações no concernente ao reconhecimento das palavras, beneficiando da faculdade de dispor de um duplo léxico pode traduzir-se em novos contributos para o ensino e aprendizagem das línguas, principalmente em níveis iniciais de desenvolvimento (Oliveira, 200: 73).

Reconhecido que está o bilinguismo como um bem para os falantes e para as sociedades, parece-nos curioso perceber o modo como o bilinguismo e o multiculturalismo, de forma geral, têm sido assimilados.

De que forma os estados e as escolas em diferentes contextos têm reagido perante este fenómeno?

Segundo P. Antunes (*apud* Franco, 2008), a análise de qualquer problema, partindo de uma perspectiva histórica, é ainda a melhor maneira de o não trair ou desfocar. Afinal, “Somos demasiado adultos para, com verdade, nos podermos julgar num começo absoluto de cultura. Somos demasiado conscientes para, com autenticidade, agirmos como primitivos” (Franco, 2008: 115).

A questão sobre o multiculturalismo surge no Canadá, em 1971, e, logo depois, nos Estados Unidos da América. Mas, é na Europa que nos deteremos, ainda que de forma sumária. Na Europa, o início da efervescência do debate sobre o assunto data dos anos 80 do século passado e resulta do crescente fluxo imigratório de que o território tem sido alvo, cuja consequência directa foi e tem sido o aparecimento de uma população escolar, cultural e linguisticamente heterogénea, realidade que obrigou a uma reorganização da Escola, de forma a incluir os novos alunos, com base no princípio “da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar” (Leite, 2005: 1). Na verdade, a escola para todos nem sempre equivaleu a uma reconstrução do curricular e a uma reconfiguração dos processos do seu desenvolvimento que considerasse a inclusão de experiências baseadas na vivência dos diversos grupos que passaram a frequentar a escola, continuando, desta feita, somente “a ocorrer o sucesso daqueles que dominavam o código escolar” (Leite, 2005: 2), promovendo a exclusão daqueles que não dominavam a cultura da escola.

É neste contexto que, na Europa, se interpõe o aparecimento da questão da multiculturalidade na agenda escolar e das políticas de intervenção escolar, inspirado pela necessidade do estabelecimento de um discurso que afirma as escolas enquanto instituições que reconhecem, valorizam e intervêm favoravelmente perante a diversidade das populações

que as frequenta. Apesar do fraco impacto na prática da actividade escolar, a investigação sobre o assunto tem mobilizado “o debate educativo, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica nas escolas, com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e da exclusão cultural” (Carvalho, 2004: 61). Encaixa-se nesta perspectiva a adopção, em vários países, de diferentes tipos de modelos bilingues, que promovem uma educação multicultural e que têm no cerne a valorização da LM, bem como as vantagens decorrentes do seu ensino. Assegura-se, assim, “que o desenvolvimento educacional e a inserção social dos indivíduos não sejam condicionados pelo sexo, idade classe, aptidões de ordem física ou mental, língua, religião e outras características culturais que lhe são próprias” (Zau, 2002: 170). É sob estes fundamentos que países como Portugal abriram as portas para o ensino da Língua Portuguesa na vertente de língua segunda.

Os grandes fluxos migratórios, de diferentes proveniências, que Portugal tem sido alvo, nas últimas décadas, trouxeram para as escolas uma população igualmente diversa linguística e culturalmente, colocando para o sistema escolar o desafio de transformar a diversidade num factor de unidade, inclusão e de integração (Bizarro e Braga, 2013). Assume-se que a diversidade sociocultural e a heterogeneidade linguística dos alunos representam uma riqueza que carece de condições pedagógicas e didácticas inovadoras ajustadas à aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. A adopção do português língua não materna (PLNM) ou PL2 no sistema escolar português funda-se no reconhecimento da multiculturalidade que agora caracteriza o país em geral e, em particular, as escolas, no respeito pelas particularidades e necessidades individuais dos alunos, assumidos como princípios estruturantes inspiradores de projectos educativos vários ajustados à situação de heterogeneidade linguística e cultural que visam a garantia de igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar para todos.³ Reconhece-se, deste modo, que a escola é o espaço por excelência para o desenvolvimento da integração sociocultural e profissional das crianças e jovens de outras línguas maternas não coincidentes com a língua da comunidade de acolhimento, de cujo domínio depende a eficácia da sua integração na sociedade portuguesa. No entanto, essa forma de encarar o processo educativo, dentro de um quadro multicultural, de aceitação do outro com a sua língua e cultura, e de integrá-lo, sem que tal requeira a anulação da sua história, demanda, como é óbvio, da participação de todas as franjas da sociedade, em geral, e, muito particularmente, da escola, da sua organização, dos *curricula*, materiais, manuais, estratégias e, sobretudo, da participação de um novo professor, com um perfil ajustado às necessidades da multiculturalidade, no qual se enquadra o ensino-aprendizagem do PL2 como resposta. Esta afirmação justifica a preocupação do ME de

³Cf. *Português Língua não Materna no Currículo Nacional*, Documento Orientador (2005), ME. Neste documento, estão patentes as orientações de carácter nacional para a elaboração de projectos, incluindo estratégias e matérias para o ensino do português como língua não materna em Portugal. Estabelece o programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna. As suas intenções são complementadas por um documento com a mesma designação, no qual se traçam os perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.

Portugal reflectida no programa para a integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna. De entre as várias medidas nele constantes salienta-se a definição do perfil do professor de português língua não materna, no qual se destaca a necessidade da compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua vai para além do ensino dos conteúdos lexicais e gramaticais que a estruturam, abarcando aspectos relacionados com a construção da identidade do sujeito e com a interpretação de comportamentos próprios do relacionamento humano, pressupondo uma postura aberta, tolerante e edificante perante as outras identidades culturais e sociais, comportamentos e valores. Pressupõe uma abertura à recepção de novas aprendizagens, estimulando a compreensão das diversas culturas, hábitos e vivências. O novo professor, assim descrito, sugeriu alterações nas estruturas de formação inicial e contínua, incorporando como prioritárias as questões atinentes não apenas à formação em linguística do português, avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também questões relativas ao ensino do português como língua segunda e referentes à educação multicultural.

Mira Mateus (2008) reforça essa ideia. Ao referir-se ao PL2 em contextos como os dos Países Africanos de Língua Oficial Português (PALOP) e Timor, onde é utilizada como língua de escolarização e veicular, afirma que os objectivos da formação de professores de português língua segunda devem integrar o conhecimento da língua materna dos alunos, o conhecimento das características do meio circundante em que o aluno vive e dos mecanismos que orientam a aprendizagem de uma língua segunda, ou seja, o conhecimento da didáctica da L2. Reportando-nos para o contexto da escola angolana, e considerando que muitos dos alunos falantes de PL2 são em muitos casos falantes de uma LM de origem bantu, seria desejável que o professor primário, enquanto professor de PL2, tivesse conhecimentos sobre a linguística bantu, uma vez que a aprendizagem de uma língua segunda pressupõe a aprendizagem de um novo sistema fonético, aquisição de um novo léxico, um conhecimento sobre as regras de uso da língua que se aprende combinadas com as regras gramaticais desta mesma língua. Torna-se fundamental o conhecimento sobre a forma como se estrutura a língua materna do aluno, afigurando-se como uma premissa para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua segunda, pois fornece indicações ao professor sobre como melhor actuar na condução da aprendizagem da língua segunda dos seus alunos.

Por outro lado, os “novos olhares”, produzidos na Europa, sobre a necessidade de uma educação multicultural e multilingue, ajudam-nos a observar escolas, em contextos como o de Angola, em que a língua de ensino nem sempre corresponde à LM dos alunos. Não será que estão aí a decorrer situações de insucesso escolar causadas pela falta de coincidência entre a língua da escola e a LM de muitos alunos? Não existirão aí situações de exclusão social? A investigação produzida na prática pedagógica valida a LM como a melhor via de transmissão dos conhecimentos curriculares, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, considerando que a proficiência linguística para fins académicos requer níveis de desenvolvimento mais elevados do que requer a proficiência para fins conversacionais, aceitando-se a tese de que os alunos que não são escolarizados na sua LM apresentam, em termos de aprendizagem dos

conteúdos, ritmos mais lentos do que aqueles que são escolarizados na sua LM. Todavia, não entram em contradição com a adopção de modelos escolares baseados na abordagem L2 por se fundamentarem na observância dos princípios teóricos que apoiam o reconhecimento da LM do aluno como factor preponderante para a aprendizagem de uma nova língua. Desde logo, o ensino de PL2 representa uma resposta à diversidade linguística e cultural que caracteriza a população escolar. A não observância destes princípios é responsável por muitos erros na planificação, currículo, avaliação e, por fim, na condução de toda a escolarização dos alunos de LM não coincidente com a língua da escola. É o que nos confirma Maria Miguel, ao afirmar que:

(...) 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 a todos os níveis de ensino (2004: 32).

Torna-se, deste modo, evidente que o sucesso escolar para todos passa pelo reconhecimento da centralidade instrumental da língua no processo de escolarização como um elemento a não ignorar na planificação do percurso escolar. Caso o não seja, arrisca-se a restringir o carácter democrático (expresso na *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Capítulo II, Artigo 6º) ao acesso igual para todos em todos os níveis de ensino. Excluindo o sucesso escolar e, a julgar pelo papel socializador da escola, a exclusão social é um dado adquirido. Se no plano individual é importante reconhecer os conhecimentos prévios que o aluno possui antes de chegar à escola, é igualmente importante que o processo de ensino-aprendizagem da língua tenha em consideração o contexto sociocultural em que decorre. De facto, em Angola, a aprendizagem de PL2 permite ao aluno não só conhecer a cultura angolana veiculada em LP, mas também ampliar, por contraste, uma maior reflexão e conhecimento da sua língua materna, bem como o conhecimento de outras culturas expressas em LP. O estatuto de língua oficial atribuído à língua portuguesa, bem como o consequente reconhecimento enquanto meio de comunicação privilegiado a nível das relações interpessoais dos cidadãos entre si e entre as instituições do estado, permite também aos seus falantes uma grande abertura para o mundo.

Utilizada por mais de 250 milhões de falantes, a língua portuguesa é a quinta língua mais falada em todo o mundo por diferentes povos de diferentes culturas, tornando-a num instrumento de comunicação de cultura intercontinental que projecta e consolida pontos relacionais com outras maneiras de estar no mundo. A projecção da língua portuguesa no plano nacional é uma tarefa vasta e complexa que implica a conjugação de diversas coordenadas que requerem uma contínua adaptação do sistema de educação às exigências do perfil linguístico dos alunos da escola angolana. O cidadão pretende tornar-se falante competente em LP. O estado adoptou a LP como o seu meio de comunicação oficial. A escola está obrigada a organizar-se no sentido de dar resposta à altura deste grande e complexo desafio, mobilizando, em muitos casos, a necessidade de adopção de abordagens ajustadas às

necessidades formativas dos destinatários da acção escolar, na qual a abordagem comunicativa se apresenta como uma alternativa viável.

1.2 Abordagem Comunicativa: Um Caminho para o Ensino-Aprendizagem de PL2

Durante o século XIX, influenciado, em grande medida, pelos estudos desenvolvidos por Saussure, o pensamento linguístico dominante considerava a língua a partir de uma visão estrutural. Com o decorrer do tempo, por volta dos anos setenta do século passado, assistiu-se a uma mudança de perspectiva. A visão estruturalista da língua foi substituída por uma visão comunicativa, um novo paradigma que assenta na base da consideração da língua como um instrumento de comunicação, um meio através do qual os falantes assumem uma atitude accional, como persuadir, solicitar, ordenar, etc. Deste modo, sem negligenciar os aspectos gramaticais, coloca a tónica nos aspectos comunicativos e semânticos da língua. A respeito da abordagem comunicativa, a SIL Internacional, organização vocacionada para o estudo de línguas minoritárias, postula o seguinte:

The communicative or functional view of language is the view that language is a vehicle for the expression of functional meaning. The semantic and communicative dimensions of language are more emphasized than grammatical characteristics, although these are also included (...) The target of language learning is to learn to express communication functions and categories of meaning⁴.

Depreende-se, então, que a abordagem comunicativa coloca a ênfase na semântica da língua. O primeiro desafio a vencer para os metodólogos da abordagem comunicativa foi precisamente a elaboração de um inventário das noções e funções que normalmente se expressam por meio da língua. O objectivo era o de descrever aquilo que se faz através da língua. Surgiram nesta senda as taxonomias de Willkins (1976) e, no mesmo ano, de Van Ek (1976). O primeiro autor distribui as noções em duas classes: categorias semântico-gramaticais - as que expressam noções de tempo, espaço, caso, quantidade, etc., e categorias de funções comunicativas - as que expressam a finalidade do uso da língua. Van Ek (1976) distribui as funções da língua em seis grandes classes, cada uma delas subdividida em categorias menores, cuja súmula se apresenta no quadro abaixo:

4

Cf. <http://www.silorg/lingualinks/LANGUAGELEARNING/PrepareForLanguageLearning/ThecommunicativeViewOfLanguage.htm>

Quadro 1 - Classificação das Funções da Linguagem segundo Van Ek (1976)

Nº	Função da Língua/classe
1.	Expressar e descobrir informações factuais.
2.	Expressar e descobrir atitudes intelectuais.
3.	Expressar e descobrir atitudes emocionais,
4.	Expressar e descobrir atitudes morais.
5.	Persuasão.
6.	Solicitação.

O uso destas taxonomias tornou-se mais evidente na elaboração de materiais didácticos, nos quais os títulos das unidades eram, muitas vezes, expressos em termos funcionais. Como tais funções podiam ser expressas também em diferentes níveis de complexidade sintáctica, eram também introduzidos em diferentes graus de formalidade, partindo geralmente do uso dos chamados expoentes linguísticos mais simples para os mais complexos. Trata-se de uma abordagem em espiral, com um carácter cíclico, do mais simples ao mais complexo. A consideração de que uma mesma função pode ser expressa por intermédio de um grande número de expoentes linguísticos revela que as palavras não têm apenas significado imediato, mas adquirem um valor ou significado específico relacionado com o contexto da sua utilização. O contexto, o relacionamento entre os participantes, as características intelectuais e afectivas dos falantes é que determinam o expoente linguístico. Desta feita, na abordagem comunicativa, o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o acto de fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é tomado como uma grande preocupação. Um aspecto importante nesta abordagem prende-se com o facto de que, para cada acto de fala, eram apresentados vários enunciados possíveis, assinalando-se já aí a presença da noção de competência comunicativa em que a mensagem precisa de ser adequada ao interlocutor. Dentro deste contexto, aparece a noção de *necessidade* que condiciona os programas promovidos no quadro desta abordagem e oferece uma possibilidade de uma utilização da fala específica para cada situação. Com o aparecimento da abordagem comunicativa passou-se a conferir maior importância à língua social, procurando ensiná-la para a comunicação. O objectivo era o de encontrar os meios pelos quais os aprendentes atingissem uma competência comunicativa na língua-alvo.

Esta época assiste ao advento da Sociolinguística e é por ela influenciada, reflectida na perspectiva do ensino das línguas assente sob a égide de uma língua viva que reflecte a realidade sociocultural dos seus utilizadores (Weedwood, 2003). A este propósito, Pedreiro (2002) assegura que, neste mesmo período, havia uma convergência de teorias linguísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas e etnográficas que se preocupavam mais com o discurso e o uso efectivo da língua do que com a imanência do código linguístico, propiciando o aparecimento de um movimento comunicativo. Para Almeida Filho (2002), o ensino

comunicativo é aquele que é fundamentado no interesse e nas necessidades do aluno, que se desenvolve através de actividades contextualizadas à realidade do aprendente e da interacção com outros sujeitos falantes e usuários da língua, promovendo-se a aquisição da língua-alvo. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, alicerçado na abordagem comunicativa, enfatiza-se a competência de comunicar fluentemente, em detrimento da pura e simples aquisição de estruturas gramaticais, realçando-se o uso e não a forma linguística. Apesar da sua diversidade de manifestações, a abordagem comunicativa tem como princípios básicos o desenvolvimento da competência comunicativa, mediante o desenvolvimento equilibrado das quatro competências, a que aludiremos mais adiante, nomeadamente a promoção do ensino-aprendizagem da língua no âmbito da sua dimensão social, dando primazia ao sentido e ao significado, bem como à promoção da aprendizagem do discurso numa perspectiva global. Pretende-se com o recurso à abordagem comunicativa que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo para o aprendente. Para tal, faz-se recurso à utilização de materiais autênticos que façam sentido para o aluno. O ensino conduzido no quadro da abordagem comunicativa desenvolve-se mediante o reconhecimento do aluno enquanto sujeito activo no processo de ensino-aprendizagem, que participa activamente na construção do seu próprio conhecimento e considera como ponto de partida a realidade, o contexto sociocultural do aluno, visando tornar o conhecimento significativo e o processo de ensino-aprendizagem efectivo. Reconhece que o desenvolvimento desta competência mais geral passa pelo desenvolvimento das suas subcategorias, nomeadamente: a competência linguística/gramatical; a competência discursiva; a competência sociolinguística e a competência estratégica que permitem que o aprendente desenvolva a competência comunicativa de modo eficaz dentro e fora da sala de aula.

Esta postulação faz com que as quatro competências se tornem em elementos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que a competência linguística implica o domínio do código linguístico da L2, habilitando o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, semânticas e fonológicas da L2 e a usá-las para formar palavras e frases. A competência sociolinguística está relacionada com o conhecimento das regras socioculturais que norteiam o uso da língua como, por exemplo, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada, competência que permite o julgamento sobre a adequação ou não do uso da língua a diversas situações. A competência discursiva diz respeito à coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso com a finalidade de formar um todo significativo e, por sua vez, a competência estratégica refere-se à capacidade de utilização de estratégias verbais e não-verbais para compensar as dificuldades decorrentes na comunicação. Ao considerarem-se prioritárias as condições reais e pragmáticas do uso da língua, as quatro competências constituem-se na base das unidades didácticas do material pedagógico que se utiliza, quer para o ensino da oralidade, quer para o ensino da escrita. Espera-se, deste modo, que o aprendente seja capaz de adequar o discurso em função da situação comunicativa. Valoriza-se, nesta perspectiva, a interacção dos interlocutores enquanto portadora de sentido. Assim, ser competente em termos comunicativos não

pressupõe apenas o domínio das regras internas da língua, mas sobretudo o conhecimento das regras de uso desta língua.

Tendo passado em revista uma série de trabalhos sobre a abordagem comunicativa, Vítor Roque (2005) aponta cinco tendências estruturantes para a caracterização dos principais aspectos em que se baseia o ensino-aprendizagem comunicativo. Destacaremos três, nomeadamente: i) o uso constante da língua com fim comunicativo; ii) o reconhecimento da existência e importância de variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas; iii) o desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno.

Quanto ao uso constante da língua com fim comunicativo, nas indicações de Roque (2005) acerca da intervenção pedagógica baseada na abordagem comunicativa, observa-se que se deve atribuir particular incidência à promoção do uso prático da língua, que leva em linha de conta a sua autenticidade. Deve, igualmente, atender-se à promoção de todas as competências indispensáveis para a comunicação, atribuindo maior ênfase ao significado em relação à sua forma. Neste sentido, o professor de L2 deve organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a facilitar que o aluno possa desenvolver a competência comunicativa, atendendo de forma equiparada ao desenvolvimento das quatro competências.

Quanto ao reconhecimento da existência e importância de variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, os resultados da investigação científica (dos anos 70), proveniente de áreas como a Pedagogia e a Psicologia relacionadas com o desenvolvimento do ser humano, influenciaram, em grande medida, a forma como se encara o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Passa a prestar-se uma atenção particular a factores individuais de ordem cognitiva e afectiva, tomados como variáveis individuais do processo. A abordagem comunicativa demonstra, assim, convergência com os princípios em que se fundamenta o paradigma construtivista, no qual a organização do processo docente educativo, com base na abordagem comunicativa, pressupõe a consideração dos conhecimentos prévios do aluno, reconhecendo-se que, ao aprender a L2, o aluno não parte do inexistente. Em Angola, por exemplo, para além do reconhecimento das competências individuais, adquiridas e desenvolvidas no decorrer da aquisição da LM, é fundamental considerar que o aluno é membro de uma comunidade cuja língua oficial é a portuguesa, usada em larga escala, seja no domínio privado, seja no domínio público, devendo-se levar em conta o manancial de conhecimentos sobre a língua portuguesa e a bantu que o aluno adquiriu antes de chegar à escola. Esta forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem da língua está em consonância com as indicações do *Quadro Europeu Comum de Referência* que expressam a necessidade de se considerar as competências gerais, em que se inclui o conhecimento declarativo (o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural), as capacidades e competência de realização, a competência de aprendizagem, a competência existencial (Trim, Coste, North, Sheils, 2001: 147). A consideração de variáveis individuais trouxeram para a sala de aula a preocupação com factores como a motivação e a autoconfiança, sob as quais os professores procuram determinar as melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem da L2.

No que respeita ao desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno, com a emergência da abordagem comunicativa, verifica-se uma alteração nas funções do aluno e no papel do professor. Ao aluno é exigida uma participação activa no processo, o que lhe permite o desenvolvimento da sua autonomia e a assunção de uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem. Participa activamente desde o momento da planificação até à avaliação. Os objectivos do programa são estabelecidos com base nas suas necessidades e adequados às expectativas, interesses e necessidades comunicativas, na base da negociação concretizada no diálogo e na troca de experiências entre o professor e o aluno. A abordagem comunicativa concebe, deste modo, o ensino-aprendizagem como um processo dinâmico, onde o professor assume a responsabilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo partilhado com o aluno, garantindo-se, deste modo, que a centralidade do processo se desloque do professor para o aluno. Para uma melhor ilustração, o quadro que se apresenta expõe, de modo esquemático, os aspectos mais relevantes da abordagem comunicativa:

Quadro2 - Aspectos Caracterizadores da Abordagem Comunicativa⁵

1. Approach	<ul style="list-style-type: none"> • Meio de comunicação e interacção social.
1.1 Natureza da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe o desenvolvimento de competências: linguística; sociolinguística; discursiva e estratégica. • O sentido resulta da conjugação contextualizada das formas e funções comunicativas. • A função determina a forma. • Na oralidade, o tom, a entoação e o acento de intensidade têm a mesma importância que a pronúncia correcta dos sons, palavras, etc.
1.2. Teoria da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende-se a comunicar comunicando. • A comunicação é um processo de interacção social. • A aprendizagem facilita-se se esta for significativa para o aprendiz. • O sentido só existe dentro de uma negociação de significados. • O ensino aprendizagem deve processar-se através do uso e manipulação de textos autênticos, em contextos reais de comunicação. • A língua objecto de estudo é, simultaneamente, veículo e objecto de estudo. • O erro é natural e faz parte do processo dinâmico de aprendizagem. • Mais importante do que a correcção gramatical é a competência comunicativa.
2. Design	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da L2 de modo apropriado ao contexto (competência comunicativa).
2.1. Objectivos	

⁵ Quadro elaborado e adaptado com base na descrição feita por Roque (2005: 28).

<p>2.2. Tipos de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grande variedade, mas deve dar-se preferência às que explorem a interacção comunicativa, que promovam a integração dos quatro “skills” (OUVIR, FALAR, LER, ESCREVER - podendo/devendo ser trabalhadas de forma integrada). • Características gerais da actividade a propor: <ul style="list-style-type: none"> a. Resultarem de uma falta de conhecimento/informação (para a realização da actividade, é exigida a partilha dessa informação). b. Obrigarem a realização de uma escolha (respostas dependentes do contexto, escolha do registo de língua apropriado, etc.) c. Exigirem feedback/”retro informação” (negociação de sentidos).
<p>3. Papel do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador. • Analista de necessidades. • Avaliador de progressos e competências. • Criador de situações que promovam uma comunicação autêntica. • Conselheiro, coordenador da actividade dos alunos. • Se necessário, participante, como um mero interlocutor na actividade dos alunos.
<p>4. Papel do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser um comunicador activo. • Ser um negociador de sentidos (dar e receber) com os colegas e com o professor. • Responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. • Trabalhar activamente em grupo, de forma a partilhar informações e aprendizagem.
<p>5. Características dos materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Devem ser autênticos (não devem ser criados especificamente para demonstração de um item gramatical, nocional ou funcional).
<p>6. Procedimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalência de trabalhos de grupo (pequenos grupos de 2, 3, 4, 5 pessoas ou actividades em grande grupo/grupo-turma). • Uso de jogos de vários tipos • Uso de gravações e vídeos com comunicação reais de falantes reais em contextos reais de comunicação. • Actividades baseadas em falta de informação ou informação incompleta. • Exploração e interpretação de imagens. • <i>Role-playing</i>. • Permitir a realização de actividades com o ruído normal de trabalho (isto é, não se preocupar de forma excessiva com o controlo de ruídos do contexto situacional, de forma a facilitar a apreensão e compreensão da componente fonética

do discurso).

- Poder-se-á promover uma gradação de actividades, que passem por uma primeira fase de prática controlada de actividades (fase pré-comunicativa), para, numa segunda fase se promover uma prática livre e independente (fase comunicativa).

1.2.1 Orientações metodológicas

Como se pode constatar, no quadro sinóptico das principais características da abordagem comunicativa apresentadas no ponto anterior, no âmbito da abordagem comunicativa, há uma multiplicidade de formas para a realização da aula que dão lugar a diferentes pressupostos e orientações metodológicas. Em contexto de diversidade linguística, a abordagem comunicativa tem subsidiado o aparecimento de diferentes abordagens metodológicas que baseiam a sua orientação no reconhecimento e no respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos que frequentam a escola como princípio fundamental e como forma de assegurar condições equitativas de acesso e sucesso escolar (Solla, 2008; Leiria, 2008). Torna-se, deste modo, necessário ter bem presente que a escola é o espaço por excelência para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das jovens gerações e que o seu sucesso escolar está intimamente ligado ao domínio da língua, enquanto elemento fundamental para a integração. Há, neste sentido, uma responsabilização da sociedade para com a escola de cuja intervenção depende a integração social da criança, com base em pressupostos metodológicos capazes de dar respostas adequadas ao perfil e às necessidades dos aprendentes. Em contextos de diversidade linguística e cultural como o de Angola, são, geralmente, necessidades de natureza linguística decorrentes do desconhecimento ou fraco domínio da LP, com consequências, sobretudo, ao nível das aprendizagens nas demais disciplinas curriculares, que mais preocupação levantam.

A intervenção pedagógica no espaço escolar, como se sabe, é orientada por concepções sobre o ensino-aprendizagem que se traduzem em abordagens metodológicas que variam no tempo, principalmente, em função do desenvolvimento científico e tecnológico. Neste contexto, com a emergência da L2 na agenda escolar têm surgido diferentes autores que registam os seus contributos em termos de orientações metodológicas, baseados em pressupostos tais como: (i) o maior ou menor sucesso na aprendizagem de uma L2 depende da conjugação de múltiplos factores envolvidos na aquisição de uma língua (características pessoais, idade, hábitos de aprendizagem e interesse), sendo o aluno o sujeito da aprendizagem e um ser social que comunica e que aprende, facilitando a organização de planos de aprendizagens mais adequados às suas necessidades enquanto sujeito da aprendizagem; (ii) a língua de ensino: considerar a língua como objecto de estudo significa que a aprendizagem deve incluir conteúdos relacionados com o conhecimento da língua, o seu funcionamento, as regras gramaticais, o conhecimento do vocabulário, na base da

consideração de que a competência linguística se desenvolve por estádios de aquisição que não são alteráveis pelo ensino, mesmo que a sua progressão seja passível de alteração.

O falante de PL2 desenvolve uma sucessão de gramáticas intermédias até atingir a que corresponde à dos falantes proficientes de LP. Por outro lado, olhar a língua como continente significa o reconhecimento da função transversal que ela exerce enquanto veículo de transmissão dos conhecimentos escolares ou meio de aprendizagens curriculares da qual depende o sucesso escolar da criança. Será, ainda, necessário reconhecer que, no ensino e na aprendizagem da língua, confluem competências transversais que, não sendo conteúdo propriamente linguístico, ocorrem no seu ensino-aprendizagem e permitem ou facilitam o trabalho em outras áreas. Mencionem-se as técnicas de trabalho, estudo e pesquisa, saber consultar um dicionário, uma gramática, fazer um relatório de uma visita de estudo, fazer uma pesquisa pela Internet, apresentar um trabalho oralmente, etc.. São práticas que favorecem a aprendizagem em História, Química, Física, Matemática, entre outras disciplinas. O erro faz parte da aprendizagem. Esta insere-se num processo. Contudo espera-se que o aluno não aprenda tudo, de uma só vez. Daí que, quando aparecerem erros, o professor deve saber identificá-los e explicitá-los. O erro (oral ou escrito) não deve ser tomado exclusivamente como um dado indicador de um desempenho limitado, mas também como evidência reveladora de estratégias de aprendizagem. Corrigi-lo, sistematicamente, levaria a inibições que redundariam em prejuízos para o desenvolvimento da competência do aluno, sendo, portanto, necessário ponderar aquilo que vale a pena corrigir num dado estádio da aprendizagem. A competência comunicativa é prioritária e fundamental para assegurar a melhor inserção e desenvolvimento do aluno, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Aceitar a língua como meio de comunicação remete para o desenvolvimento da competência comunicativa, na sua função receptiva, produtiva e interactiva. Quer dizer que o conhecimento da língua adquire-se e aperfeiçoa-se mediante o seu uso, o que pressupõe *ouvir, falar, ler e escrever*, sendo necessário promover a compreensão activa que permite que o aluno crie segurança em si mesmo, caso ele tenha a possibilidade de controlar melhor o seu processo de compreensão. Sentir-se-á, deste modo, mais seguro e autónomo na sua aprendizagem. Por outro lado, o professor passará a dispor de mais informações sobre o progresso do aluno no alargamento da compreensão. Privilegiar a competência activa subentende a atribuição de tarefas comunicativas concretas no decurso de uma actividade de compreensão oral ou escrita. A oralidade e a escrita são objecto específico do seu trabalho que merecem, da parte do professor, empenho e dedicação equiparadas, devendo garantir a necessária progressão para ambos os domínios, mediante a realização de actividades úteis, adequadas e de variada complexidade, propondo actividades como: recitação, resumo, relato, reconto, discussão, debate, representação de textos dialogados, dramatização de textos narrativos, jogos de simulação de situações do quotidiano. No domínio do trabalho escrito, são também variadas as propostas que permitem trabalhar esta competência, quer na vertente da recepção - leitura, interpretação e análise de textos - quer na vertente da produção. Sem descartar a atenção necessária para a compreensão, as formas de controlo e

de aperfeiçoamento da produção escrita requerem mais tempo e cuidado, tornando-se assim fundamental que os alunos escrevam muito nos primeiros tempos. O tempo dedicado à aprendizagem da ortografia, à transcrição de palavras ouvidas, ao saber aplicar as regras da gramática, à prática da escrita mais criativa e autónoma permitem o desenvolvimento da expressão escrita. Reconhecida a importância da escrita no desenvolvimento de estratégias de memorização dos alunos, dever-se-á, de forma sistemática, implicar os alunos em tarefas comunicativas, tais como: tomar notas, elaborar listas, escrever diálogos, entre outras, proporcionando-lhes oportunidades para o desenvolvimento do gosto pela escrita. A progressão deve ser promovida em espiral, activando sempre o que o aluno já sabe, fazer com que as novas aprendizagens sejam produzidas como resultado da atribuição de tarefas comunicativas interessantes, úteis e de dificuldade adequada, permitindo o reinvestimento de conhecimentos previamente adquiridos. Este processo eleva a motivação dos alunos e contribui positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia, permitindo a despistagem, o reforço e a consolidação de aprendizagens menos bem sucedidas. A compreensão de textos, orais ou escritos, é, neste sentido, facilitada se precedida da activação dos conhecimentos prévios do aluno. Assim, torna-se indispensável a análise prévia de necessidades, interesses e motivações dos alunos, na base do programa. O professor deve organizar a sua actividade, escolhendo os temas e os conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades das aprendizagens do aluno, na consideração de que a sua escolha deve ser feita tendo como referência os objectivos e, em certos casos, competências definidas a desenvolver e não apenas pela obrigação de seguir a listagem estabelecida no programa. Com efeito, a escolha das estratégias, das tarefas comunicativas, das actividades e dos materiais submete-se ao mesmo critério. Convém salientar que os temas, conteúdos e manuais devem contribuir não só para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também para evidenciar a preocupação com a sua natureza educativa e cultural. Os materiais devem, ainda, promover a comunicação interpessoal, dando prioridade a conversas curtas e simples sobre pessoas, ambientes, explicações breves de processos e fenómenos familiares, baseados em notícias simples da televisão, rádio, jornais, anúncios, folhetos publicitários, rótulos de produtos diversos, catálogo de exposições, canções, extractos de documentos vídeo e áudio, cartazes, anedotas, ou outros documentos autênticos, que não tendo sido intencionalmente produzidos para fins pedagógicos, são aproveitados como recursos valiosos para o ensino da língua, dando ao aluno oportunidades de contactar com recursos autênticos de natureza variada no domínio oral e escrito. É relevante diversificar as formas sociais de trabalho em função dos objectivos pedagógicos, promovendo o trabalho em pares, em grupo, individual e colectivo. Dar lugar à criatividade, à experimentação e à diversidade possibilita o desempenho de variados papéis e o contacto com diferentes funções linguísticas na sala de aula. A avaliação deve considerar os princípios anteriores em que o tipo de avaliação a realizar deve estar previsto desde o momento da planificação, contemplando todos os objectivos e conteúdos seleccionados e acompanhando o processo de aprendizagem (avaliação formativa). Deve promover a prática da auto-avaliação e hetero-avaliação, considerando-as elementos importantes para que o

aluno tome consciência da evolução da sua aprendizagem, sendo, aliás, o que se espera de uma aprendizagem centrada no aluno numa perspectiva accional.

A propósito da tarefa comunicativa, como já referimos, dentro da abordagem comunicativa, não existe apenas uma única forma de se fazer as coisas, mas, pelo contrário, há uma pluralidade de propostas. William Littlewood (1981), em *La enseñanza comunicativa de idiomas - Introducion al enfoque comunicativo*, observa a existência de várias possibilidades e perspectivas para a organização do conteúdo de um curso: organização funcional-estrutural; organização funcional; organização nocional, não excluindo a existência de outras possibilidades a que chama de “otras alternativas”. Na mesma linha, Roque (2005: 31) assinala propostas como “*the notional-functional syllabus*” e a “*enseñanza por tareas*.” Referindo-se à última, o autor julga ser a proposta mais aceite e em franco desenvolvimento nos últimos anos, porque permite criar, no espaço da sala de aula ou em conjugação com o meio circundante, verdadeiros actos de comunicação em que a necessidade do uso da língua se torna significativo para os alunos, ao mesmo tempo que lhes brinda o prazer e a oportunidade de experimentar, efectivamente, o fazer coisas com as palavras. Ellis (2003: 57) considera que as tarefas comunicativas devem ter um propósito comunicativo e não apenas um objectivo linguístico, devendo colocar o foco na mensagem e não no código linguístico, estar dotada de algum tipo de “lacuna” (uma lacuna de informação ou de opinião) que a torna sugestiva e desafiadora, apresentar-se como uma oportunidade para o diálogo e a negociação ao desempenhar uma tarefa, permitindo aos participantes a escolha de fontes verbais ou não verbais, tornando-os obreiros na construção da competência comunicativa. De acordo com os autores, a ênfase na comunicação pode ser maior ou menor em função da ocorrência de todas ou de algumas destas características. Com o uso de tarefas, o professor pretende proporcionar possibilidades de uso da língua segunda em situações o mais próximo possível daquelas que se dão fora do espaço da sala de aula, orientando a atenção do aluno na realização da tarefa ou outra actividade dentro de um tópico e não em pontos específicos da língua. Assim, a atenção do aprendente está mais focada para o significado e para o estabelecimento de sentido interpessoal do que para a estrutura. A este respeito, Simone Bitar (2008) caracteriza e considera a tarefa comunicativa como parte integrante do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, produção e interacção na L2. Na tarefa de representação dramática, por exemplo, os alunos ficam envolvidos na compreensão da narrativa e dos extractos escolhidos para a representação. A tarefa comunicativa, enquanto parte do trabalho pedagógico de sala de aula em que a atenção dos alunos está mais voltada para o significado do que para a forma, é importante que se assemelhe, o máximo possível, aos tipos de actividades que os alunos desempenham nas suas vidas diárias. A tarefa comunicativa necessita de um procedimento de trabalho, materiais adequados e um propósito comunicativo. Com base nesta ordem de ideias, a criação e a implementação de tarefas possibilitam um ambiente alternativo de aprendizagem por não obrigar que seja um método pronto, pré-determinado, prescrito e geral e que não leve em conta a situação particular de ensino. Vê-se, deste modo, que a noção de abordagem com base em tarefas

comunicativas dentro da abordagem comunicativa implica uma profunda reformulação da prática pedagógica. Reorienta o papel do professor. É certo que ele é o facilitador daquilo que o aluno aprende, pois é ele quem gere as actividades na sala de aula. Contudo, a sua maior responsabilidade passa a ser a de elaboração criativa de situações para promoção simultânea da competência comunicativa e dos aspectos formativos através de tarefas.

A preparação de tarefas contextualizadas, significativas para o aluno, que integrem diferentes habilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa e que possam ser voltadas para a reflexão crítica, faz com que o ensino da língua se torne, neste sentido, uma via para alcançar dois objectivos: (i) o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e (ii) a formação do indivíduo enquanto cidadão. A intervenção pedagógica exercida de modo consciente e intencional afirma-se como o laço essencial para se atingir esses objectivos.

A abordagem baseada no desenvolvimento de competências representa, neste sentido, um avanço significativo, um evoluir na concepção do processo de ensino-aprendizagem, pois abandona a ênfase dada ao domínio de conhecimentos de factos e conceitos para situar-se no plano construtivista, da resolução de problemas em contexto. O aluno não se limita a dar respostas padronizadas, mas é desafiado, em cooperação com os demais, a trabalhar a informação, a integrar os conhecimentos e a negociar com o professor. Assim, a perspectiva do desenvolvimento de competências conjuga-se com a perspectiva do desenvolvimento da personalidade do aluno para que, como cidadão, possa intervir na sociedade de modo autónomo, reflexivo e crítico. Essa perspectiva conjuga-se, pelas mesmas razões, com os princípios que postulam a abordagem comunicativa, alicerçada no desenvolvimento da competência comunicativa em situação. Consequentemente, essa forma de olhar para o processo de ensino-aprendizagem faz eclodir um novo tipo de professor, capaz de orientar o processo de desenvolvimento de competências no aluno, exigindo-lhe, antes, uma série de competências para o exercício da sua função, que se traduziram, ao longo dos tempos, em diferentes modalidades e modelos de formação de professores, com reflexos na formação inicial e, principalmente, na contínua, na qual se depreende uma nova concepção: a formação como desenvolvimento profissional.

1.3 Contextualização Teórica da Problemática da Formação de Professores de Língua

1.3.1 Formação contínua e desenvolvimento profissional

Do ponto de vista histórico, a formação e o desenvolvimento profissional eram considerados de modo separado, não como conceitos opostos, mas como duas faces da mesma moeda, sendo que uma compreendia a cultura e a outra compreendia a técnica. Naturalmente, esta perspectiva era coerente com o conceito tecnicista e limitado de profissionalização. Actualmente, revela-se obsoleto, uma vez que se entende a formação

como uma síntese de cultura e de conhecimento, de disciplina e de competência, de metodologia e de didáctica e, por último, como elemento indispensável à socialização de uma determinada praxis. Esta nova concepção, a formação como desenvolvimento profissional focada principalmente na prática lectiva e no meio envolvente, subentende o reconhecimento do carácter profissional da actividade docente e a existência de um espaço onde ela pode ser exercida. Neste sentido, dentro do desenvolvimento profissional, trata-se de um termo relativamente recente: a qualificação profissional dos docentes concebida como um processo de formação contínua, em que se conjugam uma elevada preparação teórica na disciplina de especialidade com uma preparação pedagógico-didáctica contrastada no exercício da prática docente e investigativa.

Espera-se, assim, que os professores possam intervir como verdadeiros profissionais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na melhoria do currículo e da escola, com o objectivo de elevar para níveis superiores a educação dos alunos. Com base neste espírito, García (1999: 26) clarifica o conceito de formação de professores enquanto área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, permitindo-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. O autor observa que, nesta definição, estão implicados oito princípios que considera fundamentais, a saber: i) perspectivar a formação de professores como um contínuo - apesar de existirem diferentes fases, a formação deve orientar-se por princípios éticos, morais, didácticos e pedagógicos, transversais, que abrangem todas as etapas da sua formação. Formação inicial, formação contínua/permanente, enquanto diferentes etapas de um mesmo processo, devem manter um vínculo estreito entre si; ii) a formação de professores deve ser vista como parte de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular - qualquer mudança em termos de orientação, objectivos ou fins na educação deverá ser pensada em conjunto com a formação de professores, entendidos como agentes ao serviço da mudança; iii) a formação de professores deve estar relacionada com o desenvolvimento organizacional escolar - o crescimento profissional dos professores deve ser desenvolvido dentro do contexto escolar como parte importante da organização da escola; iv) a formação de professores resulta do equilíbrio entre o saber académico e o saber pedagógico - este equilíbrio de saberes dota o professor de características próprias para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo eficaz e o diferencia de um especialista de uma determinada área do saber; v) a formação de professores compromete-se com a integração do princípio da teoria-prática - pressupõe a valorização das experiências e vivências dos professores adquiridas no exercício da prática profissional, na planificação, no currículo para a formação de professores; vi) estabelecer a analogia entre a formação do professor e o tipo de educação que lhe é solicitado a promover nos alunos; vii) o processo de formação de

professores deverá orientar-se pelo respeito das particularidades individuais dos sujeitos intervenientes, reconhecendo as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc.; viii) a formação deverá proporcionar aos professores oportunidades de questionamento das suas crenças e rotinas ou práticas institucionais, numa perspectiva de indagação e construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a prática docente. Entende-se, por conseguinte, o docente como gerador e consumidor do seu próprio conhecimento e capaz de consumir os conhecimentos produzidos pelos outros.

A interpretação destes princípios permite-nos situar a formação contínua como uma actividade vital e social, pois “Como processo educativo, pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores, que possa criar possibilidade de desenvolvimento individual e colectivo dele próprio e dos seus alunos” (Rosemberg, 2000: 53). Para tal, a construção de um novo modelo suscita necessariamente uma formação reflexiva permanente do professor, a ser desenvolvida individual e colectivamente, que não incide apenas na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também na melhoria da vida pessoal e profissional dos professores comprometidos no processo docente-educativo.

O programa de formação contínua, visto nesta perspectiva, assume uma grande complexidade que abarca o indivíduo em diversas dimensões: intelectual, social, moral emocional e estética (Beattie, 1995: 61). Desde logo, a sua projecção deverá ter em conta as diferentes dimensões do professor como pessoa, mediante o levantamento rigoroso das suas mais variadas necessidades. Candau (1997) esclarece a relevância de se considerar o ciclo profissional do professor como um processo heterogéneo, cujas características da acção docente não são as mesmas nos diferentes momentos do exercício profissional, merecendo consideração nos modelos de formação contínua que se concretizam em diferentes modalidades. Entendemos por modalidades educativas, as formas operatórias conceptualmente sustentadas, através das quais se pode desenvolver programas de formação, actualização e capacitação. As modalidades de maior frequência na actualidade são o ensino presencial, à distância e semi-presencial. O ensino presencial é entendido, simultaneamente, como um enfoque e como uma forma operatória do processo educativo que requer a presença do professor e do aluno para a realização do processo de ensino-aprendizagem. A relação directa professor-aluno assume-se como elemento fundamental no processo. Esta modalidade de ensino sustenta-se em conceitos e em enfoques teóricos aplicados à educação e precisa de estruturas organizativas e administrativas que facilitem a sua realização. O ensino presencial suscita um processo pedagógico que coloca a tónica na relação docente-aluno.

A educação ou ensino à distância exclui o requisito consubstanciado na presença do professor e do aluno para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e enfatiza o uso de estratégias de auto-aprendizagem, através do uso de multimédias e de outros recursos tecnológicos. Nesta modalidade, a relação docente-aluno não é eliminada, mas toma uma forma diferente da anterior, sendo mediatizada, ou seja, realiza-se de forma indirecta através de meios como áudio e vídeo preparados para facilitar a aprendizagem. A educação à

distância sustenta-se em enfoques teóricos em que se fundamenta a auto-aprendizagem, requerendo uma estrutura organizativa e de procedimentos administrativos que propiciam o seu desenvolvimento. Uma das suas variantes é o ensino semipresencial, combinando momentos presenciais com outros de auto-aprendizagem, nos quais não há a presença do docente a ensinar ou a orientar o aluno. Porém, geralmente é o professor quem planifica e facilita o processo de auto-aprendizagem.

Em vários países do mundo, incluindo africanos, utilizam-se termos diferentes para se referir ao grupo de actividades destinadas a elevar a qualidade da preparação e o desempenho dos profissionais. Podem encontrar-se denominações como capacitação, formação contínua, formação permanente, actualização e refrescamento, reciclagem, etc., que constituem, de algum modo, expressões particulares de uma mesma actividade com vertentes diferentes, em função do seu objectivo. A este propósito, Prada (1997) apresenta um conjunto de termos para designar os programas de formação contínua. Segundo o autor, a utilização de cada um dos termos depende da concepção filosófica que orienta o processo de formação e de factores relativos ao país, região e instituição envolvida. Tais termos reportam-se à capacitação que visa proporcionar o desenvolvimento de determinada capacidade por parte dos professores, por meio de um curso. Há, na verdade, uma diversidade de termos utilizados para se referir ao processo de formação, dos quais aprofundaremos a abordagem de alguns que nos parecem mais recorrentes no contexto de formação de professores em serviço. A actualização pressupõe estar por dentro do desenvolvimento do conhecimento que intervém no processo educativo e dos processos que os facilitam e os tornam possíveis, bem como das mudanças de orientações educativas que transportam consigo novas metodologias, recursos e sistemas de avaliação que respondem a propósitos de carácter nacionais. Significa, portanto, estar à altura das mudanças decorrentes da função docente para se adequar aos novos enfoques exigidos à educação para corresponder às diferentes mudanças que se operam na sociedade. A capacitação é entendida em função do melhoramento qualitativo da educação, da eficiência e da eficácia do sistema educativo nacional em aspectos particulares e concretos, que se pode desenvolver com fins preventivos relativos ao rendimento escolar e à promoção do professor enquanto pessoa.

No entanto, no contexto educacional, o conceito mais comum de formação associa-se ao desenvolvimento de um programa de formação numa escola, faculdade ou instituto de ensino superior de educação vocacionada para este propósito. É uma prática recorrente apelidar formação contínua à actividade concebida como um conjunto de oportunidades que o sistema educativo oferece aos docentes, no intuito de actualizarem os seus conhecimentos, habilidades e competências em áreas específicas ou como o conjunto de oportunidades que permite aos docentes e quadros administrativos contactarem um novo programa e informarem-se sobre os seus conteúdos e modalidades de funcionamento. A formação contínua é, actualmente, entendida como um processo contínuo e permanente que se desenvolve ao longo da vida profissional do docente em exercício, implicando um crescimento profissional e humano em torno do contexto social em que se desenvolve. Em muitos

contextos, é denominada formação permanente, permitindo ao professor fazer parte da dinâmica da mudança, quer em orientação, quer no processo educativo, a fim de fazer face aos problemas levantados pelo avanço científico e tecnológico. Smyth (1986) reconhece que o desenvolvimento da profissão docente se apoia, indubitavelmente, na aquisição de conhecimentos teóricos das disciplinas académicas e de competências didácticas.

A abundante literatura que versa sobre a temática da formação de professores, em várias latitudes, apresenta uma série de princípios ou modelos, diferentemente designados por linhas orientadoras, exigências, paradigmas, padrões, etc., que procuram apresentar um conjunto de caminhos e aspectos a ter em consideração na elaboração e execução de acções de formação contínua dirigidas a professores. A alusão a paradigmas ou modelos de formação encontra sustentação na necessidade de integração da análise das práticas decorrentes de formação e da necessidade de reflexão sobre as mesmas (Silva, 2000: 89). Assim, a palavra modelo é, habitualmente, utilizada para se referir ao conjunto de características que descrevem e explicam um determinado sistema susceptível de reprodução. Existem diferentes tipos de modelos de formação, cada um com concepção distinta de Homem, professor, aluno, mundo, formação, cujas evidências se manifestam nas políticas e acções que os orienta e particulariza. Estudada por diferentes autores, frequentemente orientados por uma lógica historicista de surgimento dos fenómenos, a problemática dos modelos de formação é apresentada sob diferentes perspectivas e classificação. De acordo com Pacheco e Flores (1999), Zeinchner (1988) aponta quatro paradigmas ou modelos que orientam a formação: tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação. Na visão de Zeinchner, segundo os autores em análise, na tradição académica, a principal preocupação recai na transmissão consistente dos conteúdos a ministrar rematada pela aprendizagem prática na escola: “(...) Esta tradição da formação de professores acentua o papel do professor enquanto académico e especialista da matéria escolar», considerando que a formação pedagógica tem uma «qualidade intelectual supostamente inferior” (Zeinchner e Liston, *apud* Pacheco e Flores, 1999: 58). Depreende-se que há a sobrevalorização do domínio dos conhecimentos de disciplinas específicas em detrimento da formação pedagógica, ou seja, o professor para exercer o seu magistério necessita de profundos conhecimentos sobre o conteúdo a ensinar e de algum conhecimento ou formação em pedagogia.

O paradigma comportamentalista concebe o professor como um modelo, de cuja conduta depende a aprendizagem do aluno. Todo o processo de aprendizagem do aluno está ancorado no comportamento do professor. Assim, o processo de formação do professor deve incidir sobre o estudo das influências comportamentais do professor na aprendizagem do aluno e da categorização e selecção de comportamentos julgados apropriados ou ideias para se reproduzirem no contexto de sala de aula. No âmbito desta explicação, Pacheco e Flores (1999) referem que a formação de docentes se alicerça no estudo científico do ensino e na presença de uma interdependência directa entre o comportamento do docente e a aprendizagem do aluno, “razão pela qual se torna necessário clarificar os objectivos e organizar programas que ensinem os professores a comportar-se nas mais variadas e

estandardizadas situações de ensino e aprendizagem...” (1999: 157). Toma, portanto, o professor como um mero repetidor de comportamentos, ao mesmo tempo que reduz o aluno a um simples imitador do comportamento do professor.

Na tradição desenvolvimentista, o destaque recai no desenvolvimento pessoal do formando e perspectiva uma formação mais flexível. O paradigma personalista apresenta-se sob três formas ou versões, tal como se apresenta a seguir: formação progressiva; formação humanista; formação personalizada. No dizer de Pacheco e Flores:

(...) A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. Como salientam Zeichner e Liston (1990), a ideia de que é a «ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores» constitui a característica principal desta tendência (1999: 61).

Há nesta tendência, como lhe chamam Pacheco e Flores (1999), o reconhecimento das particularidades individuais do aluno, considerado como possuidor de uma personalidade própria que o distingue dos demais indivíduos e com necessidades específicas, com um estilo de aprendizagem próprio, que distinguem um indivíduo de outro. A organização da aprendizagem deve, por esta via, assentar na análise da ordem do desenvolvimento do aluno e, por sua vez, estabelecer os conteúdos e métodos mais adequados para se ensinar um aluno ou um grupo de alunos.

Relativamente ao paradigma orientado para a indagação, também conhecido por tradição de reconstrução social, funda a sua visão na consideração da escola e dos professores como elementos decisivos na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Pacheco e Flores destacam que “esta tendência aglutina vários movimentos, de pendor mais ou menos crítico e interventor, onde a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos” (1999: 71). Nesta ordem de ideias, a formação do professor deve assumir, na sua organização, o objectivo de tornar os professores capazes e competentes na investigação e reflexão das várias situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao reflectir sobre a questão dos modelos de formação, Ferry (1987, *apud* Rodrigues, 1991) assinala três tipos distintos de modelos: modelo centrado nas aquisições; modelo centrado no processo e modelo centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições é entendido como uma actividade que antecede o exercício profissional do professor. Formar é, neste sentido, compreendido como sinónimo de aquisição ou aperfeiçoamento de determinados saberes ou técnicas com o objectivo de assegurar um certo nível de competência, previamente determinado. A formação está voltada para a aquisição de conhecimentos e de valores transmitidos do formador para o formando. A par dos saberes e das técnicas, as atitudes e capacidades processam-se em função de resultados mensuráveis e

passíveis de serem avaliados. A formação, neste modelo, persegue objectivamente o desenvolvimento de competências profissionais e organiza-se com base em resultados a atingir, guiado por uma lógica racional com etapas rígidas a seguir que instrumentalizam a formação.

Uma das características mais referidas no modelo centrado nas aquisições é, precisamente, a predeterminação dos conteúdos e dos objectivos da formação. Apresentam-se como uma realidade exterior ao formando, ou seja, a determinação dos objectivos e do conteúdo da formação é uma exclusividade da entidade responsável pela concepção da formação, fase em que os formandos, beneficiários da acção formativa, não participam. São, portanto, tidos como objectos de formação e prevalece um hiato entre a teoria e a prática.

No segundo modelo, descrito na obra já citada de Ferry, centrado no processo, a formação é concebida de uma maneira mais flexível, aberta à inclusão das experiências realizadas no decurso do processo de formação. Assinala-se uma pequena evolução: o formando é considerado como agente da sua própria formação e destaca-se o significado e as particularidades das situações de formação em que ocorre a aprendizagem. Neste sentido, a lógica da formação é resultante do processo de formação, dando relevância às experiências sociais, intelectuais e individuais inseridas num determinado grupo, dentro ou fora, do contexto profissional. O desenvolvimento da personalidade do formando, concebido enquanto sujeito activo capaz de lidar com situações complexas e imprevistas, é promovido mediante acções que induzem a tomada de consciência ao desenvolvimento pessoal. Ao professor formador é atribuída a responsabilidade de tutorar os indivíduos e o grupo, que estimula e conduz metodologicamente o projecto de formação. Não existe, neste modelo, uma predeterminação dos objectivos e dos conteúdos por parte da instituição responsável pela formação, mas sim um complexo processo de negociação dissemelhantes entre as ofertas de formação, as expectativas dos formandos e as exigências do sistema e das instituições.

No terceiro e último modelo descrito por Ferry, modelo centrado na análise, tal como o nome indica, a formação tem como objectivo desenvolver a capacidade de saber analisar e interrogar-se acerca da realidade, atribuindo relevância central à prática, no processo formativo. A relação teoria/prática é encarada numa perspectiva dialéctica. Para a formação, a prática não se basta a si mesma, mas necessita da teoria para lhe dar sustento ou fundamentação. De igual modo, a teoria precisa da prática para lhe conferir autenticidade. Em função das situações com que se depara, o formando é obrigado a empreender um trabalho sobre si próprio, através de um processo de reestruturação na prática. O formador deverá promover o saber analisar, o saber distanciar-se da experiência e garantir o laço entre a competência e o desempenho real.

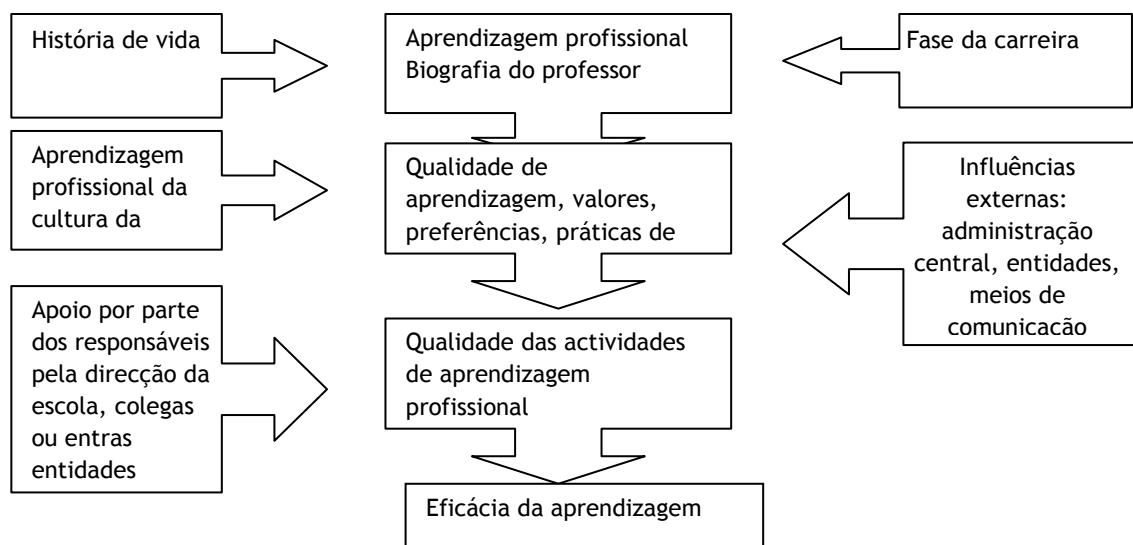
Ao reflectir sobre a questão de paradigmas ou modelos, Imbernón apresenta três grandes linhas mestras que orientam a actuação da formação profissional dos professores:

- a. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.

- b. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todo los campos de la intervención educativa.
- c. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar essa práctica y provocar procesos de comunicación (1998: 57).

Isto significa que o professor deve assumir uma dinâmica de formação profissional contínua, uma vez que as tendências à mudança no campo científico e tecnológico e, especificamente, pedagógico e didáctico são bastante aceleradas, pelo que os sistemas educativos estão obrigados a contar com um profissional suficientemente competente capaz de levar por diante as inovações e lidar, de forma decisiva, com a mudança. Isto implica a projecção de um sistema de acções devidamente estruturadas que reflectam as necessidades formativas e profissionais do professor, baseadas no seu fazer diário, nas suas experiências, nas suas expectativas e no estímulo à comunicação entre os profissionais, pelo recurso a práticas colaborativas. O esquema que a seguir se apresenta resume e completa estas ideias:

Figura2 - Factores que Contribuem para a Qualidade da Aprendizagem Profissional



Fonte: Day (2001: 20)

A respeito da formação de professores, Perrenoud (1999a) define dez áreas que representam os novos encargos pela renovação escolar, designadamente: organizar e dinamizar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e implicar os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua.

De facto, ficou clara, ao longo deste estudo, a importância atribuída à necessidade de contextualização da formação contínua analisada em função do contexto escolar, da actividade lectiva dos professores e do meio envolvente baseada na interacção entre os profissionais. Porém, fica mais evidente, nas palavras de Perrenoud (1999a), a necessidade de se conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, bem como a necessidade de informar e implicar os pais ou encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem.

Ribeiro (1989: 11) respondendo à preocupação de criação de um instrumento de referência que oriente a formação contínua dos professores, sugere quatro paradigmas principais: i) o paradigma da deficiência que consiste em colmatar as falhas decorrentes da falta de actualização da formação inicial e as decorrentes da falta de competências práticas. Neste sentido, a formação contínua é concebida com o intuito de enriquecer os conhecimentos e as habilidades dos formandos; ii) o paradigma do crescimento tem que ver com o desenvolvimento dos professores, valorizando-os profissional e pessoalmente e tomando como ponto de partida as suas experiências; iii) o paradigma da mudança entende a formação contínua como um processo colaborativo que decorre dentro da escola e que acusa as influências externas, permitindo a reorientação dos conhecimentos e das competências dos professores; iv) o paradigma da solução de problemas leva, em linha de conta, a consideração de que os professores são, em última instância, os que mais participam nas várias situações educativas, sobretudo em contexto escolar.

Confrontando os quatro paradigmas apresentados por Ribeiro (1989) com o perfil dos professores do ensino primário e por inclusão de PL2 (em análise neste estudo), que provém dos resultados descritos pelo Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP), do conhecimento empírico da realidade escolar por parte do investigador, uma questão se impõe: qual seria o paradigma ideal que mais se ajustaria às necessidades de formação contínua destes professores? Com base nas indicações do perfil dos professores em questão, caracterizado por um conjunto de insuficiências em que se destacam a falta ou a baixa formação académica dos professores combinada com a falta de agregação pedagógica, facilmente nos deixaríamos levar pelo paradigma que incide na supressão de conhecimentos e de competências, o paradigma da deficiência. Contudo, apesar da pertinência do conteúdo expresso neste paradigma, por si só não responderia ao espírito de uma formação contínua fundada na reflexão crítica, ou melhor, centrada na investigação e na acção.

Nóvoa (1991) junta-se ao debate sobre a formação contínua de professores e observa, com agrado, a emergência de um discurso centrado na investigação e na acção. Debruça-se sobre o assunto, tomando como ponto de partida, para a sua análise, os quatro paradigmas de Zeichner (1983) anteriormente apresentados no presente estudo. Nóvoa (1991) distingue dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores: por um lado, ao que chamou de modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista universitário, escolar) organizados mediante uma lógica de racionalidade científica e técnica e, por outro lado, os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual e interactivo reflexivo) que tomam,

como ponto de partida para montagem dos dispositivos de formação contínua, uma reflexão contextualizada no âmbito de uma permanente regulação das práticas e dos processos de trabalho. Todavia, encaixa-se, fundamentalmente, na linha dos modelos construtivistas, já que a necessidade de concepção de uma formação contínua é tomada como um contributo à mudança educacional, à redefinição da profissão docente e encara os docentes em todas as suas dimensões: individual, colectiva, profissional e organizacional.

A formação contínua, sugerida por Nóvoa (1991), busca os seus fundamentos na formação profissional, sustentada numa «reflexão na prática e sobre a prática», que valoriza as situações escolares, a dinâmica da investigação-formação, a implicação dos professores na realização e avaliação dos programas de formação. Valoriza, ainda, as atitudes de autoformação, formação participada e de formação mútua. As ideias de Nóvoa (1991) são reforçadas nos pilares de Imbernón (2001: 69) em que se fundamenta uma formação contínua ou permanente como o autor a designa: aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc., juntamente, com outros colegas ou membros da comunidade. Torna-se fundamental ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações num processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto, bem como aprender mediante a reflexão individual e colectiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Assim, a partir da prática do professor, dever-se-á realizar um processo de prática teórica, situada num aprender em ambiente formativo de colaboração e de interacção social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas, bem como elaborar projectos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-acção.

A breve revisão de modelos de formação de professores, no geral, permite-nos observar as principais tendências que representam diversas abordagens seguidas neste complexo processo em diferentes épocas, deslocando-o do simples papel de transmissor de conhecimentos para o de investigador em acção, facilitador de desenvolvimento de competências dos alunos. Todavia, esta constatação traz ao de cima uma indagação inerente à natureza dos objectivos e do campo de acção em que gravita a presente investigação, cuja formulação se apresenta do seguinte modo: quais são os caminhos trilhados pela formação contínua de professores de línguas? Que modelos de formação de professores de língua segunda se revelaram predominantes ao longo da história do seu ensino?

1.4 Tendências na Formação Contínua de Professores de Línguas

Barreiro e Moreira (2004), com base numa análise histórica, observam a existência de diferentes modelos pedagógicos que se foram sucedendo ao longo do tempo e que reflectem mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se a substituição do modelo expositivo pelo modelo behaviorista, deste para o modelo cognitivista e, deste último, para o modelo socio-construtivista, dominante nos nossos tempos, onde o aluno em

colaboração com os outros é visto como construtor de conhecimentos mediante o desafio da resolução de situação-problemas, mediante a integração dos conhecimentos e das capacidades, visando o desenvolvimento de competências (Jonnaert, 2009; Perrenoud, 1999b). Neste sentido, o principal desafio da escola e dos professores em particular situa-se no desenvolvimento das competências dos alunos. De forma análoga, as várias tendências que influenciaram a formação de professores nos distintos ramos do saber encontraram ressonância em diferentes tendências que nortearam (e norteiam) o processo de formação de professores de línguas. Verifica-se uma certa simetria em relação às tendências pedagógicas dominantes numa certa altura e as correntes dominantes em semelhantes períodos para o ensino de línguas e consequentes projectos de formação de professores. Obviamente, tais tendências são transformadas e desenvolvem-se de acordo com as especificidades próprias do ramo. A título de exemplo, o modelo expositivo encontra correspondência no método ou abordagem tradicional em que a função do professor, enquanto figura central do processo, é o de transmissor de conhecimentos; o comportamentalismo reflecte-se no estruturalismo (o método áudio-lingual é o seu ponto mais alto) de que aludiremos mais adiante; o cognitivismo é apontado na literatura sobre o ensino de línguas como correspondendo à linguística transformacional. Essa corrente, que coloca a ênfase nos processos psicológicos, floresce de forma expansiva, sendo conhecidos métodos como Sugestopelogia de Lozanov, Silencioso de Gattegno, de Asher - Resposta Física Total, entre outros. Por fim, nesta análise, está o construtivismo cuja correspondência é reportada à abordagem comunicativa. Tal como o construtivismo, visa o desenvolvimento de competências.

Apesar da correspondência apresentada anteriormente, alguns autores resumem o processo histórico de ensino de línguas em duas tendências: por um lado, as que representam o racionalismo - pensamento dedutivo e, por outro lado, as que representam o empirismo - pensamento indutivo (Filho, 2002; Widdwson, 1999). Ambas as tendências fundamentam, alternada ou simultaneamente, as principais abordagens que configuram as diferentes concepções de ensino-aprendizagem de línguas. Não obstante, a sua fertilidade manifesta na reprodução de várias abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, três correntes são apontadas como predominantes em todo este percurso histórico, cuja enunciação confirma as similitudes indicadas entre os paradigmas dominantes nas Ciências da Educação, em geral, e no Ensino de Línguas, em particular, designadamente: estruturalismo; linguística transformacional (racionalismo); construtivismo (abordagem comunicativa).

O racionalismo resulta da escola da linguística transformacional cuja acção se fundamenta nas teorias formuladas por Noam Chomsky, enquanto reacção às teorias estruturalistas. Chomsky assinala que a linguagem humana não pode ser reduzida em termos de estímulos e respostas observáveis. O linguista estruturalista não estava apenas interessado na descrição da linguagem, mas sobretudo em alcançar um nível de explicação no estudo da língua. No final do século passado, assiste-se à emergência do construtivismo como modelo pedagógico predominante em que se funda grande parte da organização escolar. Tal como foi já referido, na perspectiva construtivista, todos os seres humanos protagonizam a construção

da sua própria visão da realidade. Por esta razão, diferentes formas contrastantes de a conhecer e descrever são também legítimas. O tom predominante é o desenvolvimento de competências. Mas, de que forma se encara a formação dos professores de línguas no âmbito da formação crítica e reflexiva sugerida pela visão construtivista?

Tal como já referimos, o percurso histórico descrito sobre os diferentes modelos de formação de professores de diferentes áreas do saber não está desfasado dos que a literatura nos reporta acerca do caminho seguido na formação de professores de L2, desde o professor transmissor de conhecimento até ao professor reflexivo. Verifica-se, porém, que os distintos modelos ou paradigmas que versam sobre a formação de professores de L2 estão intrinsecamente ligados e condicionados à prática pedagógica do professor. A sua intuição, princípios teóricos ou concepções sobre o seu entendimento do processo de ensino-aprendizagem orientam, de uma maneira geral, a sua prática pedagógica (Almeida Filho, 2006). O professor actua orientado por certas concepções, sendo que a sua actuação pode ser determinante na motivação, interesse, expansão cultural e construção da identidade do aluno. Estes factores têm sido apontados como afluentes essenciais para a investigação no campo da Linguística Aplicada, no entendimento sobre as bases que compõem a prática pedagógica do professor. Encontramos, desta feita, modelos teóricos diferentes que se propõem a uma melhor descrição e entendimento sobre o complexo processo de ensinar línguas fundamentadas nas concepções dos professores, ou seja, a abordagem tomada de modo consciente ou intuitiva, que orientam a sua acção.

No passado recente, na azáfama de promover a ideia segundo a qual é o aluno o principal responsável pela sua própria aprendizagem (entendida no sentido de aquisição) da língua segunda, o professor passou de principal controlador do processo de ensino-aprendizagem para simples facilitador ou coadjuvante do processo de aprender desenvolvido pelo aluno. O manual assumiu, na década de 70 e seguintes, o papel de grande inspirador do processo de ensino-aprendizagem de línguas segundas nas escolas. Só mais recentemente é que se começou, com a disseminação de teorias que concebem a formação de professores numa perspectiva de investigação-acção, reflexiva, a valorizar o espaço escolar e a sala de aula como o lugar privilegiado para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A investigação sobre a formação de professores de línguas tem revelado uma certa falta de preparação profissional por parte de professores perante a diversidade, complexidade e características de contextos actuais de actuação como consequência de uma concepção epistemológica de ensino. Esta corrente de pensamento do século XIX vai paulatinamente dando lugar ao paradigma da formação reflexiva, que proporciona ao professor a oportunidade de reflectir sobre a sua própria acção por meio da investigação. Naturalmente, o professor tecnicista progressivamente vai dando lugar ao novo professor, reflexivo e que participa activamente na sua formação. Resgata-se, assim, o papel preponderante do professor traduzido no seu esforço permanente de criar vias de aprendizagens para melhor servir o aluno, de antecipar os obstáculos, de projectar experiências, promovendo ambientes favoráveis, brindando segurança, desafio justo,

desequilíbrios necessários, informações úteis e consciencialização da complexidade do processo em curso. Na actualidade, a reflexão é aceite em grande escala como o princípio basilar da formação de professores de línguas.

No que à formação contínua de professores de língua segunda diz respeito, a bibliografia da especialidade descreve de forma reiterada as expressões «teacher training course» e «teacher development course», ambas do inglês, literalmente traduzidas como: *curso de treinamento de professores* e *curso de desenvolvimento do professor*, respectivamente. Os cursos de treinamento conheceram uma enorme adesão na década de 70 do século passado, com efeitos assinaláveis na década subsequente, transportando na sua designação a filosofia de trabalho, o traço audiolingual inspirado na Linguística Estruturalista, na análise contrastiva de elementos linguísticos conjugada com a análise dos erros produzidos pelos alunos na Linguística Aplicada e do comportamentalismo ou behaviorismo na Psicologia de B. F. Skinner (1957).

A escola da Linguística Estrutural ou Descritiva, em que pontificou Leonard Bloomfield (1933), primava por uma rígida aplicação do princípio científico de observação das línguas humanas. Segundo a corrente estruturalista, a função do linguista resumia-se à descrição das línguas naturais para identificar as suas características estruturais. Para os estruturalistas, apenas os elementos ou dados claramente observáveis eram passíveis de serem examinados, tendo a convicção de que a língua pode ser dividida em unidades menores, permitindo a sua descrição científica. Sob o efeito destas influências, havia um conjunto de itens e procedimentos pontuais transferidos aos professores em formação, modelados e ensaiados pelos formandos em sala de aula por intermédio de simulações baseadas em aulas demonstrativas ou modelos. A apropriação dos conhecimentos era testada mediante a verificação do grau de automatização de procedimentos recomendados e autorizados para o ensino. Este modelo encontra paralelo no paradigma descrito por Zeichner e Liston (1990) e outros autores que descrevem processos de formação de professores orientados na base do comportamentalismo, anteriormente referidos.

Os cursos de formação de professores baseados no *treinamento* deram lugar aos cursos de desenvolvimento de professores, tendo como marca distintiva a incorporação de uma nova abordagem, alicerçada na reflexão, enquanto necessidade imperativa para que o professor possa entender novas realidades ou novas explicações para realidades recorrentes ou conhecidas. A formação fundamentada na reflexão despoletou a concepção sobre o que é formar novos professores ou continuar a formar professores em funções, teoricamente debilitados. Entretanto, esta forma de preparar os professores revelou-se insuficiente. Os críticos deste tipo de formação radicaram a sua insuficiência no facto de que muitas vezes o professor pode saber teoricamente como fazer e possuir conhecimentos que lhe permite explicar com entendimento teórico o que fazer e, mesmo assim, não saber nem ser capaz de ensinar na prática conforme o seu saber teórico (Almeida Filho, 2006). O autor justifica esta afirmação pela constatação da ausência da dimensão de *treinamento* nos cursos de

desenvolvimento de professores, pelo que assinala o desperdício de uma faculdade importante, passível de *treinamento* no processo de formação de professores de línguas.

A formação de professores de línguas baseada na reflexão não se desenvolve de modo unívoco, no esforço de superação do modelo alicerçado nos cursos de desenvolvimento. Surgem propostas de autores como Nunan, 1989, 1991, 1993; AlWright, 1991, 1993; Wallace, 1991 em cujos projectos se encontram reflectidas expressões que aludem a uma preocupação voltada para a formação reflexiva. Indicaram, na sua terminologia, propostas de auto-observação, automonitorização e de ensino reflexivo. Almeida Filho (2002), analisando a recorrência ao prefixo auto- nos termos auto-observação e automonitorização associado ao conteúdo semântico do termo reflexão, situa o cerne da questão na necessidade do professor assumir a responsabilidade da sua própria formação, por forma a compreender-se e a monitorizar-se. Assim, a reflexão teórica em torno do prefixo auto-, no plano da formação de professores, conduziu para o surgimento de pelo menos três diferentes maneiras de concretização:

1. reflexão pessoal por meio de diários;
2. reflexão pessoal por meio de fichas com perguntas;
3. reflexão pessoal por meio de gravações de áudio ou de vídeo.

Estes instrumentos, de que o professor se serve, configuram diferentes formas ou possibilidades de efectivação prática da formação auto-reflexiva. O diário auxilia o professor na identificação de interrogações, dúvidas de pontos perturbadores que são assumidos como problemas para a análise reflexiva, consciencialização e prováveis mudanças através de decisões tomadas para a acção. O trabalho por meio de fichas oferece vantagens que advêm da rapidez com que lança o processo de consciencialização dos diversos aspectos que configuram a construção da aula como processo orgânico de manutenção da aprendizagem (Almeida Filho, 2002). Por outro lado, quer as transcrições parciais ou integrais das gravações, acompanhadas de descrições de aulas, quer os outros instrumentos são todos elementos ao serviço de uma educação baseada na auto-reflexão, que coloca o professor como protagonista da sua própria formação, assente no seu fazer pedagógico. A este propósito, Almeida Filho (2002), ao substituir o prefixo *auto* pelo pronome pessoal da primeira pessoa do singular, eu, verifica a existência de uma grande dificuldade consubstanciada na impossibilidade de equacionar o *eu* sem o apelo ao *outro* com quem dialoga para se chegar ao entendimento sobre o que se realiza na sala de aula e fora dela. Por isso, no espírito da formação *auto*, fundamentada na acção protagonista do formando baseada na reflexão, avança a formação auto-sustentada, cuja designação e concepção incorpora necessária e obrigatoriamente a presença dos dois elementos: *eu* e *outro*. No processo de formação baseado na formação auto-sustentada, o *eu*, professor, é quem assume o protagonismo da sua própria formação na medida em que as tarefas relativas à selecção dos conteúdos a aprender, à sequência a seguir, aos aspectos das aulas gravadas a observar, às mudanças pretendidas e aos porquês ficam a seu cargo. E, ao *outro*, marcado por uma existência física diferente da do eu, experimentado, crítico, investigador, com elevado

conhecimento teórico, possuidor de vasta e reconhecida competência sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas, fica reservado o papel de moderador, adoptando a função de tutor, guia que orienta, com base no seu esclarecimento e experiência.

A abertura do eu para a entrada do outro, entendida enquanto formação auto-sustentada, pressupõe, neste sentido, que o professor perceba a necessidade de olhar de forma crítica para a sua prática pedagógica, consentindo a análise e discussão crítica dos registos das suas aulas com o outro, permitindo o questionamento sobre os fundamentos que o levam a ensinar de uma determinada maneira e não de outra. Os professores, que não se abrem ao exame crítico do seu fazer pedagógico em busca dos fundamentos que sustentam a sua prática lectiva, arriscam-se a serem professores comprometidos com uma prática rotineira “do só fazer” inquestionável, que se fecha à mudança, ao aperfeiçoamento irreflexivo que se move contra a corrente em favor da reflexão, que não promove o seu desenvolvimento profissional e, muito menos, o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (Almeida Filho, 2002).

O projecto de formação auto-sustentada dirigida a professores abertos orienta-se sob várias medidas que asseguram o processo de auto-observação e auto-reflexão sobre a prática lectiva. Sugere-se, num primeiro momento, a observação do outro antes de uma auto-observação, mediante a transcrição da aula de outro professor e a transcrição das aulas gravadas para posterior análise crítica. Estes procedimentos ajudam o formando a contrastar as suas próprias práticas, muitas vezes, com abalo e sentido crítico. Contudo, baseado nos princípios que orientam a auto observação, não aponta de modo deliberativo os elementos a serem analisados na peça gravada, nem tão pouco refere à ordem de prioridade a seguir na sua análise, “esperando que o auto-exame faça ressaltar as condições, acções e pressupostos que se apresentam como “questionáveis”, “perturbadores”, “intrigantes” “promissores” ou problemáticos” (Almeida Filho, 2002: 33). Contudo, deixa transparecer alguns elementos que funcionam como indicadores para análise de aulas transcritas, nomeadamente, a preocupação com a identificação da abordagem vigente na condução de uma aula, a configuração das competências do professor, a organização da aula em distintas actividades, a quantificação e a qualificação das interacções produzidas entre os participantes, a distribuição dos alunos em grupos para a realização de actividades distintas, a qualidade e característica dos procedimentos, a análise dos efeitos produzidos pelos recursos utilizados, a maneira como promove as oportunidades de participação para os alunos durante a aula são, entre outros elementos, frequentemente utilizados como indicadores que orientam a análise de aulas transcritas ou registadas em diferentes suportes. Neste sentido, no âmbito da formação auto-sustentada, a aula é entendida como o espaço onde há a convergência de forças poderosas como a abordagem que fundamenta o ensino do professor e o processo de aprendizagem dos alunos, suas controvérsias, a cultura de ensino da escola, as concepções ou representações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos demais professores, directores, do currículo,

dos programas, manuais e demais agentes que intervêm no processo educativo, de uma maneira geral.

Referindo-se à abordagem por competências na formação de professores, Almeida Filho (2002; 2006), cuja perspectiva se assume neste estudo, considera que a matéria-prima das competências do professor resulta da sua concepção de linguagem e da concepção de como ensinar e aprender línguas. O autor resume a explicação deste fenómeno por meio do termo “Abordagem de Ensino”, entendida como a força potencial que determina e orienta a prática docente, constituída pelo conjunto de disposições do professor que orientam o modo como ele vai ensinar uma língua segunda. De acordo com o autor, as concepções e disposições que guiam a acção do professor estão relacionadas com as competências, definidas pelo próprio, como um “constructo teórico” que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de acção e deliberação sobre como agir na sala de aula. Almeida Filho (2006) apresenta-nos cinco competências, designadamente: i) a competência linguístico-comunicativa; ii) a competência aplicada; iii) a competência implícita; iv) a competência teórica; v) a competência profissional.

Tal como foi referido anteriormente, neste modelo, o desenvolvimento das competências dos professores emergem, em primeira instância, da sua concepção de linguagem e da concepção de ensino-aprendizagem de línguas que, por sua vez, constituem o pilar destas competências. Neste âmbito, de entre as várias competências, a competência implícita é tida como a mais básica, que comporta as intuições, as crenças e as experiências vividas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Esta competência isoladamente não basta para que o professor seja capaz de assumir a direcção do processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz, que se espera reflexiva e comprometida. Será necessário que ele desenvolva também a Competência Aplicada que lhe fornece subsídios que o tornam capaz de verbalizar as suas acções na sala de aula, baseado numa determinada abordagem. O modelo de formação de professores de línguas integra, além das competências já mencionadas, a competência linguístico-comunicativa que está ligada à compreensão e à capacidade de uso da língua que se ensina, já que para ensinar uma certa língua, é preciso, antes de mais, saber operá-la em situações de uso, o que pressupõe o envolvimento de conhecimento sobre a gramática da língua em questão e o conhecimento do código social que permite a produção e a interpretação de sentidos.

Na verdade, embora se reconheça a indispensabilidade da competência implícita e da competência linguístico-comunicativa para que o professor possa desenvolver a prática de ensinar línguas, com mais ou menos sucesso, Almeida Filho assinala que tais competências são desejáveis para que o professor se inicie na prática pedagógica. Porém, não são suficientes para a construção de um fazer pedagógico crítico e reflexivo. Nas palavras do autor, a prática pedagógica alicerçada exclusivamente nestas duas competências afigura-se como “tosca e emergencial” (2006: 23), insuficiente para suportar uma prática profissional e reflexiva, tornando-se, assim, necessária a listagem da competência teórica-aplicada e da competência profissional.

A competência aplicada ou competência teórica-aplicada está relacionada com as concepções teóricas de ensinar e aprender línguas, do professor que o torna capaz de ensinar de acordo com os conhecimentos que possui conscientemente, dando-lhe argumentos para explicar com bases teóricas porque ensina, da maneira como ensina e por que razão alcança os resultados que alcança (Almeida Filho, 2006). Torna-se, deste modo, fundamental que o professor actualize constantemente as suas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, visando melhorar a sua prática pedagógica a favor do melhor desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Assim, a consolidação do comprometimento profissional do professor suscita, necessariamente, o desenvolvimento da competência profissional compreendida como:

(...) a capacidade de mobilização, avaliação de recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de acção e atitudes de um professor reflexivo (Almeida Filho, 2006: 12).

Assim, a competência profissional actua como uma plataforma que, obrigatoriamente, mobiliza a integração de outras competências para que o professor possa sentir o usufruto de uma competência profissional de excelência, que parte de uma competência implícita, associada à competência linguístico-comunicativa e à competência teórica-aplicada, resultando numa prática continuamente renovada na base da crítica e da reflexão.

A competência profissional requer, da parte do professor, a tomada de consciência sobre as suas obrigações, potencial e importância do seu papel social no cumprimento do magistério, fazendo-o responsável social e pedagógico que deve gerir o seu próprio desenvolvimento de modo permanente. É desta competência que o professor reconhece a necessidade de desenvolvimento profissional, sugerindo possibilidades várias de formação que tornam evidente uma atitude reflexiva de professor de língua segunda.

Capítulo II

Aprendizagem de PL2 na Escola Primária: Enquadramento Normativo

2.1 O Contexto Sociolinguístico Angolano e o Lugar da LP. Abordagem dos Conceitos de PLM, PL2, PLE

2.1.1 Línguas de origem Bantu

À semelhança da maioria dos países africanos, Angola apresenta uma situação multilingue onde coexistem três famílias de línguas diferentes quanto à origem e estrutura, designadamente: línguas africanas não banta; línguas africanas banta e a língua portuguesa de origem latina. Os primeiros habitantes do actual território angolano foram os povos Khoisan e Vátwa. Estes povos são também designados por povos não-bantu e povos pré-bantu, respectivamente. Relativamente à língua, o termo Khoisan engloba as línguas das etnias hotentote (khoi) e Vakankala (san), de cuja junção se constitui o grupo. Apesar de haver algumas particularidades de cada uma, juntas formam uma unidade em termos de estrutura (Fernandes e Ntongo, 2002). O povo Vátwa, que até ao presente habita na região Sul, adoptou o nome do grupo para a sua língua. A língua Vátwa, que compreende as variantes Kwepe e Kwisi, guarda, na sua estrutura, grandes semelhanças com o Khoisan. Todavia, diferencia-se desta devido à mescla de elementos das línguas banta na variante que realiza.

Fundado numa razão puramente linguística, o termo bantu (forma do plural: banta) é a designação que se atribui aos povos da África Central, África Oriental e África Austral que nas suas línguas fazem recurso ao Radical “ntu” para se referirem ao ser humano. Oriundo do baixo Congo para a margem esquerda do rio com o mesmo nome, o grupo Bakongo foi o primeiro a fixar-se em terras angolanas, no século XII, dando início a uma escalada migratória, marcada pela expulsão dos grupos Khoisan e Vátwa, que, segundo se presume, habitavam a totalidade do território angolano. A sua língua é o Kikongo e tem uma área de difusão que envolve as províncias do Uíge, Zaire e uma parte da província do Bengo. Em períodos subsequentes, outros grupos bantos foram-se instalando em função das proveniências e das motivações (caça, pesca e cultivo), uns mais a Norte, outros mais ao Centro ou Sul, numa total ocupação do território. O último povo a fixar-se em território angolano, no século XIX, foi o Ovakwangali, proveniente da África do Sul (Fernandes e Ntongo, 2002).

Apesar da falta de consenso entre os estudiosos sobre o número exacto dos grupos étnicos e linguísticos existentes em Angola, tem servido de referência o trabalho do etnólogo

José Rendinha (1970) que descreve nove grupos de origem bantu, subdivididos em aproximadamente cem subgrupos. Nesta senda, importa realçar também o estudo de João Fernandes e Zavoni Ntongo (2002) que, ao acrescentar a distinção entre a designação do grupo étnico e a designação da língua na listagem de José Rendinha, reduz o número de grupos étnicos para oito, mantendo igual número de línguas, conforme ilustra o mapa abaixo:

Figura 3 - Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola



Fonte: Fernandes e Ntongo, 2002: 57

Os grupos presentes no mapa podem ser caracterizados de acordo com as suas particularidades linguísticas e culturais, localização ou principal zona de difusão. O grupo Tucokwe tem como língua o Cokwe. É um povo agricultor e artesão, que se situa maioritariamente na região nordeste do país, abarcando uma significativa porção do território nacional, que compreende as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e, ainda, uma grande extensão da província do Kwando Kubango. O segundo grupo étnico Bacongo, cuja língua é o Kikongo, vive tradicionalmente da actividade agrícola e piscatória, e encontra-se nas províncias de Cabinda, Uíje, Zaire e uma parte da província do Bengo. O grupo Ambundu localiza-se numa vasta extensão do território entre o mar e o rio Kwango, sendo a sua língua o Kimbundu com uma zona de difusão que inscreve principalmente as províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje. Nos tempos idos, vivia tradicionalmente da

agricultura e da pesca. O grupo étnico-linguístico Vangangela é conhecido pela sua dedicação à agricultura, à caça e à pesca. Situa-se em duas grandes regiões do país, sendo a primeira a região Leste: Moxico e KwandoKubango, e a segunda, no Centro do País, mais precisamente, nas províncias de Bié e Malanje, tendo como língua de comunicação a língua Nganguela. Os Ovambos residem maioritariamente entre os rios Cunene e Kuvango e expressam-se em duas línguas, designadamente a língua Ovakwanyama e Ovandongua. A actividade tradicional destes povos consiste fundamentalmente na criação de gado. O grupo chamado Ovanyaneka-Nkhumbi encontra-se situado nas províncias da Huíla e Cunene, apresentando pequenas dispersões nas províncias de Benguela e Namibe. A sua língua é o Olunyaneka e tem como base de sustento a pecuária. O grupo Ovibundu é caracterizado pela abundante actividade agrícola do seu povo, localizado principalmente nas províncias do Huambo, Bié e Benguela, tendo o Umbundu como a sua língua de expressão. Pela elevada densidade populacional das zonas em que é falada, é considerada como a que maior número de falantes possui entre as línguas banta angolanas. Por último, nesta descrição está o grupo Ovahelero que se situa na província do Namibe, tendo como língua o Oshihelero. Faz da pecuária o principal meio de sustento e de sobrevivência.

Apesar das línguas nacionais angolanas de origem bantu estarem frequentemente associadas, cada uma delas, a determinadas zonas do território, fruto do processo migratório motivado por vários factores, mas sobretudo pela guerra a que o país foi alvo durante muitos anos, há a ocorrência de pequenas comunidades de falantes de língua materna (nacional) diferente da língua nacional predominante numa dada região. Daí que não é fora do comum, por exemplo, encontrar pequenos grupos de falantes de língua umbundo na região leste onde a língua predominante é a cokwe.

Como consequência do processo de colonização portuguesa por mais de cinco séculos, o quadro linguístico Angolano viu-se enriquecido com a inserção da língua portuguesa na sua configuração, que passa a contar, para além das línguas não banta e banta apresentadas na listagem acima, com uma nova língua de estrutura e origem diferente das anteriores, a latina. Ao longo da história, instalou-se de diferentes formas no território, ganhou espaços de difusão, conquistou e fez falantes de diferentes etnias, idade e género entre os angolanos, provocando uma profunda alteração na situação linguística do território.

2.2 Situação da Língua Portuguesa em Angola

É consensual associar o aparecimento da LP ao surgimento dos primeiros portugueses em Angola. Segundo consta, a história das relações entre os dois povos (portugueses e angolanos) remontam ao longínquo ano de 1482, quando a frota comandada pelo navegador português, Diogo Cão, atracou na foz do rio Zaire, tendo culminado a expedição com o estabelecimento de uma aliança entre o reino do Kongo e o reino de Portugal. Todavia, só em Fevereiro de 1575, Paulo Dias de Novais, à cabeça de um grupo de navegadores, chegou à Ilha de Luanda, onde, volvido pouco mais de um ano, fixou a primeira povoação no Forte de São

Miguel. Nos tempos que se seguiram, os portugueses foram construindo portos e fortalezas ao longo da zona costeira, de onde partiram progressivamente para o interior do território.

Dada a ligação intrínseca e necessária entre o termo língua e sociedade, justifica-se, assim, um olhar sobre a sociedade angolana em dois momentos da sua história - na Época Colonial e na Época Pós-colonial - os quais nos permitirão observar o desenvolvimento da LP em Angola. No primeiro período, a sociedade apresentava a seguinte configuração: por um lado, os negros angolanos e, por outro, os brancos portugueses. O grupo constituído por negros angolanos compreendia dois subgrupos: o dos “assimilados” e o dos “indígenas.” Por sua vez, o grupo dos brancos portugueses era formado por “colonialistas” ou agentes da metrópole colonizadora e colonos ou instrumentos da colonização. Como já foi referido, os negros angolanos estavam subdivididos em dois grandes grupos, “assimilados” e “indígenas”. O primeiro grupo diferenciava-se do segundo por ser aquele em cujos indivíduos apresentavam uma certa assimilação ou identificação com os hábitos e costumes europeus. O estatuto de “assimilado”, criado pelos portugueses para melhor controlar a comunidade negra, trazia consigo muitos benefícios para a sociedade colonial. Um deles traduzia-se em que os filhos dos assimilados beneficiavam do direito de ir à escola na companhia de meninos brancos; o outro era o direito à nacionalidade portuguesa, tanto para os filhos como para os seus progenitores, neste caso, os assimilados. Mais ainda, o estatuto de “assimilado” era a única via pela qual o negro podia conquistar um lugar de pequena importância na hierarquia da sociedade colonial. É importante referenciar que neste subgrupo, dos assimilados, estão integrados indivíduos com duas características e atitudes muito diferentes. Este facto permite subdividi-lo em dois pequenos grupos. Trata-se dos assimilados passivos e dos assimilados activos. Eram designados assimilados activos os negros angolanos que, em jeito de alienação, se apropriaram dos hábitos, costumes, língua e cultura portuguesa, negando o seu povo, costumes, língua e existência histórica. A designação de assimilados activos cabia àqueles negros angolanos que tendo-se identificado aparentemente com o branco colono, ao adquirirem os seus hábitos, costumes, língua e cultura fizeram-no com a finalidade de libertar o seu povo do jugo colonial português. Usaram a língua do colonizador para denunciar o colonialismo. Nomes sonantes da história do nacionalismo angolano emprestaram, nesta altura, as suas vozes à causa da libertação. É o caso de Mário de Andrade, Agostinho Neto, Alda Lara, Viriato da Cruz, entre outros, ilustres filhos da pátria angolana.

O Decreto-lei N.º 39 666, *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, publicado no *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 110, Lisboa, definem indígenas nos seguintes termos:

(...) Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivido habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

Como nos descreve Amélia Mingas (2000), os “indígenas”, de entre as várias obrigações neste período, estavam sujeitos ao pagamento de um imposto anual. Entretanto, tinham a possibilidade de adquirir o estatuto de assimilado mediante a submissão a um exame, feito pelo administrador do bairro no qual tinha de demonstrar saber falar correctamente a LP e mostrar que tinha adquirido, no mínimo, a ilustração, os costumes e os hábitos individuais e sociais dos cidadãos portugueses, em particular, o de comer à mesa. As línguas nacionais de origem bantu faladas em Angola, à semelhança da grande maioria das línguas africanas, não eram escritas e não dispunham de um alfabeto próprio para esse exercício:

No momento da colonização, a grande maioria das línguas africanas eram ágrafas. A inexistência de textos escritos pelos africanos nas suas línguas originou a catalogação do continente como “incivilizado”, sem história e sem cultura. Tal facto legitimou a colonização que assim surgiu como sinónimo de “civilização” (Miguel, 2004: 26).

Nas escolas angolanas, a única língua autorizada para o ensino era a portuguesa. As línguas locais ou nacionais eram em muitos casos proibidas para a maioria das situações de comunicação no quotidiano escolar e da vida da sociedade, de modo geral. Como confirma o Decreto-lei N.º 39 666, *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias*, nos artigos que se seguem:

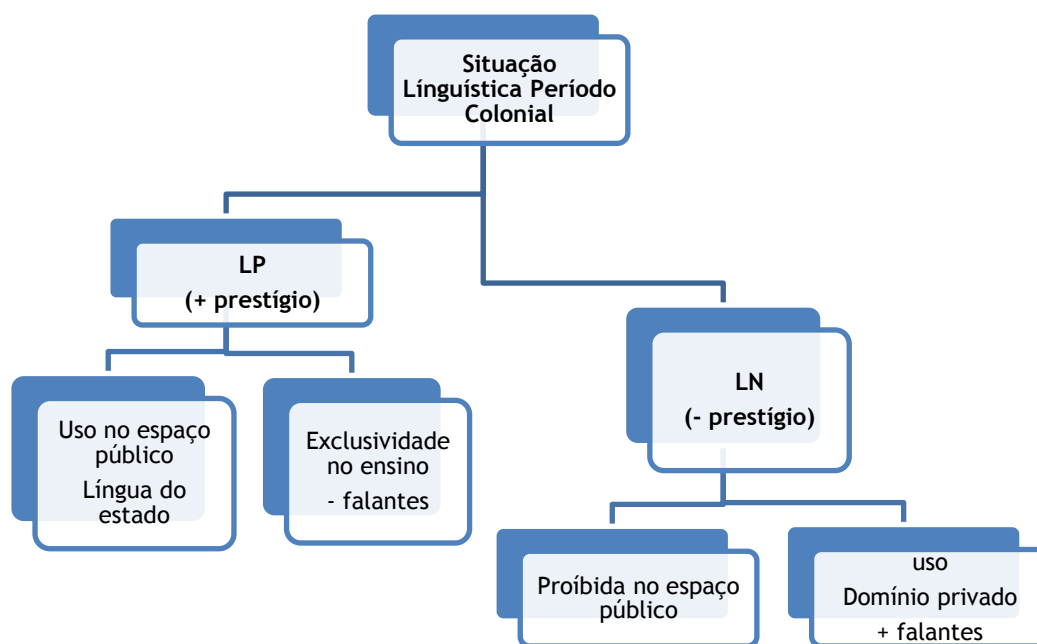
Artigo 2.º (...) nas escolas católicas é proibido ensinar as línguas indígenas (...);

Artigo 3.º (...) a utilização das línguas indígenas no catecismo não é permitida a não ser como auxiliar durante o período de ensino elementar da língua portuguesa;

1. É proibido o emprego das línguas indígenas ou qualquer outra língua, à excepção do português, por escrito ou por panfleto, jornal, (...) na catequese das missões, nas escolas e em todos os contactos com as populações locais (...).

As escolas, principal via de aquisição da língua portuguesa, eram em número insuficiente. Albergavam apenas uma pequena franja da sociedade, principalmente aquela que vivia nas zonas urbanas. Por outro lado, não sendo o ensino gratuito nem muito menos obrigatório, a maior parte da população ficou fora do sistema do ensino colonial. Assim, o número de angolanos que se apropriara da LP era bastante reduzido. Veja-se que, em 1975, cerca de 85% da população angolana era analfabeta e não sabia falar Português. A situação linguística nessa altura delimitava-se da seguinte forma:

Figura 4 - Situação Linguística de Angola no Período Colonial



Com a queda do regime colonial, em 1975, uma vez alcançada a independência do país, o Estado vê-se confrontado com a necessidade de adoptar uma das várias línguas que configuravam e configuram o quadro linguístico angolano. A escolha recaiu na LP. Pesou para tal tomada de decisão o facto das línguas angolanas de origem africana possuírem uma zona de difusão circunscrita limitando-se cada uma delas a um determinado ponto do território nacional - o que, por si só, constituía um obstáculo para o desígnio da unidade nacional. A solução passou pela selecção de uma língua que não rivalizasse com os valores de cada uma das etnias em contexto. A LP era a língua de ninguém, portanto, a língua de todos. Desde essa altura, passa a associar-se à LP a designação de LO, por ser o meio pelo qual se contactam as entidades e as instituições administrativas do Estado independente e por ser a língua veicular para todo o Sistema de Ensino. Desta feita, a Língua Portuguesa preserva o seu estatuto de instrumento privilegiado herdado da situação colonial: única língua de ensino, principal meio de aceder às culturas nacionais e às de outros povos. Mais uma vez, o contexto político e social jogou a favor da LP. A sua contínua sobrevalorização relegou, em grande medida, as línguas nacionais para um papel cada vez mais secundarizado, sem grande importância prática para os jovens das grandes cidades que as consideram como as *línguas dos avós*.

Na verdade, não era esse o sentimento que movia o discurso do poder estatal. Desde muito cedo, António Agostinho Neto, primeiro Presidente da República de Angola, em 1975, no seu discurso de tomada de posse dos primeiros corpos directivos da União dos escritores Angolanos (UEA), fez saber que a exclusiva utilização da LP como língua oficial, veicular e utilizável na nossa literatura não soluciona os nossos problemas. Defende que no ensino primário e provavelmente no ensino médio seria preciso utilizar as nossas línguas nacionais.

Desde então, medidas subsequentes foram tomadas, visando a revalorização das línguas nacionais, com destaque para as que culminaram com a criação do Instituto de Línguas Nacionais em 1985, cujo objectivo era o do estudo científico das línguas nacionais, a sua normalização e o controlo dos dados linguísticos ao nível da sua difusão, expressos no Artigo 3 do Decreto 40 de 18 de Novembro, 1985, do Conselho de Defesa e Segurança. De entre os resultados alcançados, é de realçar a aprovação pelo Governo, em Maio de 1987, da proposta de alfabeto de seis das dez línguas consideradas maioritárias. Na mesma base, ou seja, com base nos resultados obtidos pelos peritos, o Governo angolano decidiu atribuir às línguas africanas faladas em Angola a designação de Línguas Nacionais. E, mais recentemente, assiste-se a uma introdução de algumas das línguas nacionais no sistema de educação, sobretudo no Subsistema de Ensino de Adultos. Observa-se, assim, uma pequena abertura, pois a Rádio Nacional e a Televisão Pública de Angola dedicam espaços alternados de emissão em línguas nacionais ao longo das suas emissões diárias. Contudo, na prática, a configuração do contexto sociolinguístico nacional continua a favorecer a LP, porquanto a utilização das LN permanece, de modo geral, confinada ao domínio privado, já que o português beneficia do papel de língua da esfera e do espaço públicos, alargando, cada vez mais, o seu número de falantes, a sua zona de difusão e, conseqüentemente, reforça progressivamente o seu papel de língua de identidade nacional, na qual se inclui a partilha de uma extensão territorial, um passado comum que agrega uma série de referências simbólicas e um desígnio permanente de os fazer persistir no tempo.

A história e a dinâmica do contexto sociocultural conferem à LP um lugar de destaque em relação às outras que com ela coexistem no espaço angolano. Estes factores têm, em grande medida, contribuído para que o número de falantes aumente cada vez mais. Afirma-se que mais de 20% da população tem o Português como LM. Se a esses se somarem os falantes que a têm como L2, o número total de falantes de LP é certamente surpreendente. Ora, sobre essas considerações, levantam-se as seguintes questões: Que Português é que esses falantes que o têm como LM ou L2 falam?/Que Português é que as crianças aprendem?

Uma reflexão, nesta perspectiva, conduzir-nos-ia à análise da especificidade da LP em Angola, passando necessariamente pelas causas e factores históricos, sociais, étnicos, linguísticos e culturais que estão na base da sua particularidade até à sua valorização como expressão de identidade nacional:

Este fenómeno da apropriação e recriação da língua portuguesa resulta (...) da presença de elementos socioculturais locais que eram/são, obviamente, estranhos à comunidade de origem, ou seja, à portuguesa. Em consequência, os exemplos da fala portuguesa em Angola apresentam alterações que se repetem e se consolidam cada vez mais ao nível oral, de Norte a Sul, de Este a Oeste do país (Mingas, 2005: 108).

Do excerto acima, pode depreender-se que, a autora, ao aludir à expressão “fala portuguesa em Angola”, defende a ideia da existência de uma forma de falar a LP neste espaço geográfico que a torna diferente da de outros lugares e, no caso concreto, de Portugal. O falante angolano, culto ou não culto, distingue um falante do Português Europeu. Essas diferenças não se circunscrevem apenas ao modo distinto como cada um destes diferentes falantes articula os sons; as diferenças abrangem também a escolha das estruturas sintáticas e as opções lexicais que cada um faz para referenciar os mais diversos assuntos. Talvez seja essa a razão pela qual Ivo Castro admite que “a situação linguística em (...) Angola revela indícios de estarem a ser aí constituídas gramáticas não coincidentes com o português europeu” (2004: 12). O mesmo autor julga adequado, com base no conceito de variante nacional (proveniente de Celso Cunha), reconhecer que o sistema linguístico do português apresenta, no início do século XXI, duas variantes nacionais plenas: a variante portuguesa, comumente designada por «português europeu» ou PE e a brasileira, designada por «português brasileiro» ou PB. Além dessas duas variantes, verifica-se, no continente africano, a formação de uma variante moçambicana e de uma variante angolana que carecem de determinadas condições para vingar (2004: 15). Essas condições baseiam-se, fundamentalmente, na falta de estudos sistemáticos sobre a situação do português falado em Angola. Porém, alguns trabalhos têm rumado em busca deste desiderato. Podem citar-se nomes como o de Maria Helena Miguel e o de Amélia Mingas, entre outros. Sustenta-se, uma vez mais, a existência de um certo distanciamento entre a fala do Português em Angola em relação às diferentes falas produzidas noutras regiões, particularmente à de Portugal, cuja norma padrão é, oficialmente, seguida pelos angolanos. A norma não corresponde, como encaram certos gramáticos, ao que se pode ou ao que se deve dizer, mas ao que já se disse e se repete como uma prática reiterada numa dada comunidade:

A norma pode variar no seio de uma mesma comunidade linguística seja de um ponto de vista diatópico (português de Portugal/português do Brasil/português de Angola), seja de um ponto de vista diastrático (linguagem culta/Linguagem média/linguagem popular), seja finalmente de um ponto de vista diafásico (linguagem poética/linguagem da prosa (Cunha e Cintra, 1999: 8).

Neste sentido, se nos cingirmos à primeira referência relativamente à norma, ao que já se disse e tradicionalmente se diz numa certa comunidade, remete o conceito de norma à frequência de uso e a factores regionais e sociais que por si levantam inquietações como esta: “Não têm razão, pois, as pessoas que pensam serem os portugueses os proprietários únicos da língua e os seus utilizadores mais competentes” (Castro, 2004: 13). Há aqui, nas palavras de Ivo Castro, o reconhecimento pleno de uma variação em larga escala dentro do mesmo sistema linguístico, ou seja, os usos linguísticos frequentes que se julgam normais, em Angola, são relativamente diferentes daqueles que se julgam normais em Portugal. Mais do que o

simples reconhecimento, aceita a diferença entre o sistema de valores dos povos em questão. Tal como em Portugal, em Angola, a LP não é uma estrutura homogénea, apresentando variações de todo o tipo, incluindo a variação diastrática ou variação por estrato social, sob a qual se pode argumentar o estabelecimento de uma norma culta. O estabelecimento de uma norma do português em Angola equivale à aceitação da história dos ancestrais bantos e não bantos que, numa primeira fase, povoaram o território. É, também, a aceitação de séculos de colonização portuguesa como parte essencial da história angolana.

A identidade do povo angolano, tal como a de outros povos, é o produto de intercâmbios socioculturais de longa duração, sendo a língua a sua manifestação mais visível. E se alguma língua representa isso em Angola, essa língua chama-se LP. Na “fala portuguesa em Angola” confluem as várias facetas que constituem hoje o mosaico étnico, linguístico e cultural nacional. Enquanto instrumento de unidade nacional, a LP promove e reforça o espírito da criação de uma identidade nacional: mitos, tradições, esculturas, histórias, símbolos, canções outrora exclusivos de grupos específicos diluíram-se na colectividade como traços identitários nacionais. Citem-se os casos de *O Pensador* - um dos maiores símbolos esculturais da cultura nacional de origem, Lunda-Tucokwe, o da palanca negra - designação da Selecção Nacional de Honras de Futebol, - da região de Malange, e do Kwanza - designação da moeda nacional - da região com o mesmo nome. A literatura é outro nome digno de realce nesta acepção. Imensas obras escritas em português, em diversos estilos que, na tentativa de recrear ou de retratar as nossas realidades, promove dentro e fora do espaço nacional o património colectivo do povo angolano: Pepetela, em *Lueje*, e Uanhenga Xito, em *Mestre Tamoda*, são apenas dois de vários outros exemplos nesta linha. Pela sua importância e variabilidade, as questões ligadas à LP, quer no que toca ao ensino-aprendizagem, quer na sua aquisição, devem mobilizar e merecer a atenção da sociedade.

Olhando para a constelação nada consensual de definições de LM/L1, L2, e de LE, apresentadas anteriormente neste estudo, uma pergunta persiste: qual é a situação da LP no contexto social angolano. Será o de PLM/PL1, PL2 ou PLE?

Para esta análise, socorrer-nos-emos, uma vez mais, das explicações de Ngalasso Mussanje (1987), cujo contributo assenta em critérios psicolinguísticos e sociolinguísticos para diferenciar os conceitos de LM, L2 e LE⁶. E, dadas as repercussões que o estudo destas definições levantam para a determinação de políticas linguísticas e especialmente voltadas para o ensino, é esse o entendimento que mais se ajusta à situação da LP em Angola. Do mesmo modo, foram já aqui referidas as razões que estiveram e se julgam estarem na base da adopção da LP como língua oficial do Estado angolano. Relembramos, no entanto, que, desde a independência do país, em 1975, a LP assegura as funções de língua de ensino e da administração, da justiça e da legislação, do comércio, etc. Uma das várias consequências da guerra interna que assolou o país durante 30 anos foi, precisamente, a movimentação das populações das zonas rurais para as principais cidades, Benguela, Lubango e, sobretudo, Luanda - onde se estima que viva um terço do total da população angolana. No domínio do

⁶ Cf. Figura 1.

ensino, por exemplo, dados do Ministério da Educação indicam que 54,4 % do efectivo total da população escolar de todo o país se encontra repartido entre as províncias de Benguela, Huíla e Luanda. Neste contexto e tendo os novos cidadãos proveniências de grupos etnolinguísticos heterogéneos, a apropriação da LP como meio de comunicação entre os membros de diferentes grupos foi e é a alternativa; como L2 para os adultos, é aprendida como LM/L1 pelas crianças. Com base num estudo sobre a LP em Luanda, da autoria do sociólogo Artur Pestana (*apud* Miguel, 2004), constata-se que a maior incidência de falantes de línguas nacionais situa-se nas faixas etárias mais elevadas. Para os dois níveis etários extremos (05 - 14 anos e 75 anos e mais), a percentagem média de falantes é de 26,5% e 79, 7 %, respectivamente. E o autor conclui o seguinte:

Parece-nos que as crianças em Luanda deixam de aprender as línguas nacionais em proporção muito forte, constituindo-se assim o português como LM preponderante, em ritmo crescente, pois qualquer fenómeno social que mostre uma incidência maior nos grupos de menor idade da população terá tendência a crescer no futuro (Pestana *apud* Miguel, 2004: 62).

Por oposição às línguas angolanas de origem africana, a LP é a L2 de um grande número de cidadãos angolanos, adquirida na escola em situação formal ou fora dela, face às mais variadas situações de sua ampla utilização, que o estatuto de língua oficial lhe confere. Entendendo a LE como espaço curricular escolar, a LP em Angola não se encaixa nessa perspectiva, uma vez que ela transpõe a fronteira escolar, passando pelas instituições, indo até às comunicações interpessoais do quotidiano. Nesta óptica, a LP, no contexto social angolano, deverá ser abordada tanto como língua materna, tanto como língua segunda, mas em nenhum momento como língua estrangeira.

Dado os múltiplos contextos de utilização da LP, para muitas crianças e jovens que chegam ao ensino primário, a LP é a sua LM, ao mesmo tempo que assume o estatuto de L2 de outras tantas que frequentam o mesmo espaço educativo. Todavia, será necessário destrinçar a ocorrência de uma manifestação muito particular decorrente do grau de domínio do PL2. É certo que a LP é a língua segunda destas crianças acabadas de chegar à escola, mas não é necessariamente uma nova língua para elas e nem totalmente nova na realidade sociocultural por ela descrita, não fosse ela língua de identidade nacional. Para estas, a preocupação recai no grau de domínio da LP que se considera fraco em relação ao esperado. Gaspar, Osório e Pereira (2012), a propósito do conhecimento linguístico intuitivo, reconhecem, tal como ocorre em falantes de qualquer língua, que essas crianças angolanas (falantes PL2) possuem conhecimentos sobre a gramaticalidade da LP. O que quer dizer que são capazes de formular frases de acordo com as regras de formação de palavras, obedecendo a ordem de colocação das mesmas na oração; de formular juízos sobre a gramaticalidade ou agramaticalidade de uma frase. Todavia, reconhecem também as limitações que tal conhecimento regista, manifesta na fala produzida por estas crianças, marcada por inúmeros desvios à norma

oficialmente estabelecida e supostamente seguida pela escola. Isto ocorre, observam os autores e com os quais se corrobora, porque o conhecimento gramatical intuitivo é induzido de forma errónea. Envolto no mesmo assunto, acrescentam o seguinte:

É questionável que uma criança num meio em que a LM é diferente da LO vai sofrer, primeiramente, a influência do ambiente familiar. Todavia, dentro deste meio também se comunica usando a LO, pelo que se regista um contacto iminente entre as duas. Então a aquisição da LM e da LO dá-se em simultâneo e faz-se por processos inconscientes. (...) Do mesmo modo é também plausível que a língua em que predomina o pensamento - a materna - seja aquela que com frequência interfira na aprendizagem de outras línguas. A transferência do conhecimento linguístico não é, portanto, fidedigna (...) (2012: 30-31).

Se por um lado esta justificação, baseada na influência que a LM exerce sobre a L2, é plausível para explicar os desvios presentes na fala de crianças que têm a LP como língua segunda, por outro lado, é preciso considerar que os desvios na fala são igualmente característicos do discurso de muitas crianças que têm o português como LM e que só falam português. Entretanto, tanto umas como outras possuem um conhecimento linguístico intuitivo, pois ambas têm o contacto com a LP em contexto de aquisição e de imersão linguística. É provável que os desvios evidenciados no discurso de crianças que possuem o português como língua materna encontrem explicações em modelos linguísticos desviantes (generalizados) que lhes servem de “*input*” na fase da aquisição da língua. Estas formas desviantes a que as crianças estão expostas e que lhes servem de referência linguística repetem-se, tanto no domínio privado, quanto no domínio público.⁷ Talvez encontrem explicações no baixo nível de literacia que ainda grassa a sociedade angolana, já que muitos pais, familiares, professores, jornalistas, etc., que servem de modelo linguístico, possuem um baixo nível de instrução escolar, ou seja, as práticas linguísticas generalizadas estão marcadas por desvios em relação à norma oficial (muitos deles estabilizadas) e, conseqüentemente, as crianças assimilam e reproduzem tais desvios na sua fala. Aliás, tais formas reflectem-se como marcas identitárias de um conjunto de falantes em larga escala, num determinado espaço territorial.

Em contexto escolar, a intervenção pedagógica deve fundamentar-se num diagnóstico da situação concreta do aprendente e levar em consideração ambas as realidades - PLM e PL2 - a acção pedagógica deve centrar a sua intervenção no desenvolvimento da compreensão e produção de unidades comunicativas, cuja especificidade deve levar em consideração a diversidade etária das crianças, que varia dos 6 aos 16 anos ou mais, o grau de domínio da LP,

⁷ Neste sentido, Maria Miguel (2004), num estudo que versa sobre a pronominalização no Português de Luanda, que abarca vários sectores da vida pública (incluindo a rádio e a televisão), constata a ocorrência de inúmeros desvios em relação à selecção e colocação de pronomes.

factores culturais e sobretudo considerar que os alunos têm, na escola, a LP como língua de comunicação interpessoal e, em paralelo, como língua de escolarização, através da qual se promove a sua integração social. Dado a especificidade do nosso estudo, trataremos de analisar a questão do PL2 no contexto da escola primária.

2.3 A Língua Portuguesa no Contexto do Sistema Educativo. Um Olhar na Escola Primária

Como foi já referenciado, em Angola, a política educativa encontra a sua expressão maior na Lei n.º 13/01, ou seja, a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (vd. Anexo 1), cuja formulação delimita os princípios orientadores do Sistema de Educação. Como se sabe, uma das questões com que se defronta qualquer Política Educativa e, por inclusão, os Sistemas Educativos, está relacionada com a(s) língua(s) da aprendizagem. Se este aspecto é importante em qualquer país, a sua relevância é ainda maior em Angola, a julgar pela diversidade linguística que o caracteriza. O sistema de ensino precisa de uma língua para se concretizar na escola e em outras estruturas onde se realiza a educação dos cidadãos. A este propósito, o Artigo 9.º (Língua), da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, prescreve o seguinte:

- 1) O ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa.
- 2) O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
- 3) Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

Não obstante o reconhecimento da importância das línguas nacionais manifesto nos pontos 2 e 3, o ponto 1 (salvo outras leituras do Artigo 9º) consagra a LP como a língua de escolarização. Ao proceder assim, e tendo como base os modelos educativos, descritos na literatura sobre o assunto, a Política Educativa Angolana revela a sua opção pelo **Modelo Educativo Monolíngue**. Este tipo de modelo caracteriza-se por ser daqueles em 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 LP na escola angolana, sendo a única língua veicular para transmissão de todas as aulas ministradas na escola. 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, contrariando, deste

modo, as mais diversas vozes que se levantam em favor do ensino em LN, em particular, e em favor de uma educação multicultural, de forma geral, no qual se insere a abordagem PL2.

A leitura do artigo 9º, particularmente do seu ponto 1, deixa bastante clara a opção do Estado pela LP como a língua de todo sistema de ensino, conforme foi já referido anteriormente. Contudo, a consideração da LP como LM para alguns casos e L2 para outros faz emergir a questão sobre a contemplação destas duas dimensões no Sistema de Ensino. Uma e outra sugerem abordagens pedagógicas diferenciadas. Afastada a hipótese de análise da língua portuguesa como língua estrangeira na escola angolana, persiste a questão sobre a sua contemplação como L2 no sistema educativo, particularmente no nível primário. Tal questão remete-nos, em primeira instância, para a análise dos elementos estruturantes deste nível de ensino, que compreende seis classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª), com carácter obrigatório e unificado e realizado em regime de monodocência. Por incidir nos primeiros anos da vida escolar do indivíduo, a sua acção constitui-se no alicerce para a continuidade dos estudos a nível do Ensino Secundário. Constituem objectivos específicos do ensino primário, explícitos no artigo 18º: o desenvolvimento e aperfeiçoamento do domínio da comunicação e da expressão; o aperfeiçoamento de hábitos e atitudes tendentes à socialização; a disponibilização de conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; a estimulação do espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; a garantia da prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Relativamente ao perfil de saída dos alunos do ensino primário espera-se que, após o período de permanência no ensino primário, dos 6 aos 12 anos de idade, o aluno tenha desenvolvido diferentes capacidades e habilidades a nível do saber, saber fazer e saber ser. Apesar da idade idealizada se situar no intervalo dos 6 aos 12 anos para a frequência do ensino primário, em muitos casos, os alunos vão para além dos 12 anos. No quadro que se segue, apresentam-se as habilidades que se esperam desenvolvidas com a conclusão do ensino primário:

Quadro 3 - Perfil de Saída dos Alunos do Ensino Primário

A nível do saber:	A nível do saber-fazer:	A nível do saber ser:
<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita; - Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvida capacidade de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações; - Manifesta o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimento e competências adquiridas (física, técnica, e de criação artística). 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra atitudes correctas de regras e normas de conduta; - Revela atitude de apreço e respeito pela realidade cultural angolana; - Revela atitude de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o meio natural e social que o circunda; - Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde 		
--	--	--

2.3.1 Currículo do ensino primário

O currículo do ensino primário apresenta na sua estruturação uma configuração que realça a caracterização global do contexto Angolano e respectivo Sistema Educativo, as características globais do ensino primário, a sua estrutura curricular, perspectivas que fundamentam as escolhas feitas a nível da sociedade, educação, ensino-aprendizagem, princípios gerais de intervenção educativa, orientações didácticas gerais, modelo de avaliação adoptado e características gerais dos programas do ensino primário.

Lê-se, de modo introdutório, na estrutura curricular do ensino primário, o seguinte: “Na escolaridade obrigatória, o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais” (Cabral, 2005: 11). Nesta formulação, vislumbram-se três dimensões ou factores que orientam e condicionam a concepção e a estruturação curricular, nomeadamente os percursos educativos ou dimensão social em que o currículo depende do que a sociedade, em determinado contexto histórico, e tendo em conta diferentes factores socioculturais, entende como sendo as funções da Escola.

É nesta base que surgem os chamados currículos etnocêntricos, monoculturais e multiculturais, em que autores, como McLaren (1997), afirmam que a presença de grupos culturais heterogêneos, no espaço escolar, pode ser vista pelos educadores de variadas formas, visando, por vezes, a garantia do princípio da igualdade de oportunidades em que muitas escolas empreendem actividades homogêneas para todos os discentes. Essa postura fundamenta o multiculturalismo liberal. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela ao respeito, à tolerância e à convivência pacífica entre as diferentes culturas. Por outro lado, contrariando esse posicionamento, está o multiculturalismo crítico que entende que tal postura favorece a intangibilidade das relações de poder, que estão na origem da diferença. Neste sentido, a noção de tolerância, por exemplo, acarreta também uma certa superioridade por parte de quem tolera. Por outro lado, ainda, a ideia de respeito envolve um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças são encaradas como fixas, como já irreversivelmente estabelecidas, sobrando apenas a possibilidade de respeitá-las. No multiculturalismo crítico, a diversidade, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada constantemente em dúvida. E, em posição adversa aos dois, surge o monoculturalismo ou multiculturalismo conservador. A escola reconhece a

diversidade dos alunos, mas actua de forma a homogeneizá-los. Da análise do texto introdutório do currículo do ensino primário depreendem-se também aos saberes científicos - a dinâmica do conhecimento científico, surgimento e aprofundamento de novas áreas científicas são tidos como elementos que influenciam a estruturação do currículo e a representação social e pedagógica do aluno - a análise do sujeito e do processo de aprendizagem é tido como uma importante fonte de influência na construção do currículo, ou seja, a construção do currículo fica, em grande medida, dependente da maneira como se concebe o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esta visão, o modelo curricular fica condicionado ao peso que se atribui a cada uma destas dimensões ou factores. Nesta base, Ribeiro (1999) descreve quatro tipos de modelos curriculares, apresentando, cada um deles, pontos positivos e pontos fracos. Considerando as vantagens e desvantagens que cada um dos modelos apresenta, assume-se, deste modo, a inexistência de um modelo perfeito, padrão, que satisfaça às mais diversas necessidades curriculares e aos mais variados contextos. Assiste-se, na actualidade, a uma sinopse dos diferentes modelos de ensino: humanista, social, cognitivo, e comportamental. Assim, englobam-se diferentes áreas de desenvolvimento do aluno, tal como se pode deduzir do parágrafo introdutório sobre a estrutura curricular do ensino primário, acima citado. Verifica-se a preocupação com uma “Educação Globalizadora” que encara o aluno como um ser que necessita de se desenvolver pessoal, cultural e socialmente, dotando-o de destrezas e habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Mais ainda, o currículo do ensino primário, com base no mesmo documento, refere que este nível deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-fazer e do saber-ser. Nestes saberes incluem-se os saberes linguísticos, condição sem a qual não se pode viver de modo pleno em sociedade. Esta tese justifica a introdução da disciplina de LP no Plano de Estudos do Ensino Primário, e os seus objectivos confirmam-na, já que perseguem o desenvolvimento de um instrumento de comunicação, expressão oral e escrita, que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país, que facilite uma compreensão do conteúdo das outras disciplinas, que exigem do aluno um domínio lexical cada vez mais aprofundado, que desenvolva o gosto pela leitura e possibilite o acesso a obras literárias que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade do aprendente, servindo-se do uso correcto da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o seu próprio pensamento.

Olhando para os objectivos gerais acima descritos, nota-se o reconhecimento do desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, tanto ao nível do oral quanto da escrita, como elementos integradores que permitem a participação na vida em sociedade. Reconhece-se a transversalidade da Língua portuguesa, enquanto continente que suporta a compreensão do conteúdo das outras disciplinas escolares e do seu papel no desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e estruturação do pensamento. Contudo, dada a diversidade da população escolar de que temos vindo a debater, o currículo em questão não nos deixa ver de modo explícito qualquer alusão ao ensino desta disciplina na perspectiva de PL2.

De facto, tratando-se de uma escolaridade obrigatória e reconhecendo a importância de que é neste nível que se estabelece, em grande medida, o futuro dos alunos, seria de esperar que o PL2 fosse ressaltado no currículo do ensino primário. Com isso, ver-se-ia reforçada a intencionalidade de educar com base nos valores da “tolerância” e do respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração no mundo, conforme preceituam os Objectivos Gerais da Educação em Angola, artigo 3.º, da *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Um plano de estudos de carácter nacional e de cumprimento obrigatório é provável que se situe na linha do modelo de organização curricular, do tipo *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formozinho, 1991). De acordo com o autor, este tipo de currículo não supre a necessidade de uma pedagogia diferenciada baseado nos valores da multiculturalidade, ajustada à heterogeneidade do público escolar.

No que toca às Orientações Didácticas Gerais, o currículo do ensino primário radica o processo de ensino no domínio dos processos de construção do conhecimento e mecanismos de aprendizagem, considerando que o primeiro aspecto a ter em conta quando se fala de estrutura psicológica do conhecimento é a própria estrutura receptora dos alunos. Esta é determinada em função dos processos cognitivos gerais e dos padrões de desenvolvimento social e moral, próprios do nível de desenvolvimento social e moral, próprios dos níveis de desenvolvimento e das ideias prévias. Desta visão construtivista de J. Piaget (1981), destaca-se o papel fundamental dos conhecimentos prévios na aprendizagem de novos dados, nos quais se reconhece a preponderância dos saberes linguísticos, na interpretação do real e na organização das acções. É na aceitação dos saberes linguísticos prévios de alunos de outras LM que, por um lado, se situaria o reconhecimento do ensino da LP, na vertente do PL2. Entende-se, neste sentido, que o desenvolvimento das competências linguísticas em LP, para alunos de outras LM, deve levar em consideração os conhecimentos linguísticos adquiridos antes de chegarem à escola. Tal como refere Esperança: “O aluno quando aprende uma nova língua não parte do zero absoluto, ele traz consigo saberes que a LM lhe proporcionou (...)” (Esperança *apud* Faustino, 2007:20). Entretanto, o currículo do ensino primário refere-se aos programas como elementos fundamentais, que devem ser contextualizados em função das condições da comunidade escolar, para promoverem o sucesso, não só escolar, mas também educativo dos alunos. Nesta afirmação sobressai a preocupação sobre a necessidade de contextualizar o desenvolvimento dos programas, não apenas em função das considerações culturais e das condições próprias de cada escola, mas também com a necessidade de promover o sucesso educativo dos alunos. Assim, conduz a interrogação sobre a contemplação da abordagem do PL2 para os programas das classes do ensino primário.

2.3.2 Programas de LP do ensino primário

Da leitura feita aos programas do ensino primário, particularmente, da 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classes (vd. Anexo 2), que representam quatro das seis classes que o constituem, ressalta, para esta análise, a alusão aos conceitos de “Português Língua não Materna” (PLNM) e o de Português Língua Segunda (PL2). Essas considerações acarretam, como é óbvio, múltiplas leituras. Mas é sobretudo no domínio metodológico que tais leituras se tornam mais evidentes. A caracterização de alunos PLM ou PLNM, em concordância com o *Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas* (QECRL), conduz obrigatoriamente a uma grande diversidade de objectivos que implica o recurso a uma variedade ainda maior de métodos no processo de ensino-aprendizagem. Nota-se, no quadro concernente às sugestões metodológicas, o apelo ao recurso a uma abordagem integrada que procura dar conta da diversidade na sala de aula. Por exemplo, no âmbito do desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita, o programa da 2^a classe refere que, para os alunos cujo português é a língua materna, a conversação vai parecer uma brincadeira do quotidiano, porém servirá para a consolidação das suas aprendizagens ao passo que para aquelas que o têm como Língua Segunda, o professor deverá sempre que seja possível fazer recurso à demonstração, através da apresentação de provas materiais contrastando as palavras orais com os objectos a que se referem. Deste modo, para as crianças cujo português é Língua Segunda, a oralidade será tida como um ocasião de aquisição de aprendizagens e de consolidação simultaneamente.

Recomenda-se, a adopção de uma metodologia de trabalho activo, centrada nos alunos; a selecção de actividades que proporcionem a aprendizagem da língua estimulando o desenvolvimento das diferentes capacidades: ouvir, compreender e falar, ler, compreender e escrever; a busca de métodos que facilitem o desenvolvimento do vocabulário, da gramática, da pronúncia e da ortografia, numa só expressão: o desenvolvimento da competência comunicativa. De modo geral, pode dizer-se que o quadro metodológico dos programas do ensino primário proporciona um conjunto de sugestões que tornam evidente uma orientação que pretende favorecer a aquisição e a aprendizagem da LP, tanto para os alunos de PLM, quanto para os de PLNM ou de PL2. Todavia, convém lembrar que esta forma de trabalhar a língua, bem como o domínio dos métodos, de forma a poder conciliá-los nas aulas, exige o emprego de muito tempo, material didáctico e, sobretudo, uma grande preparação do professor do ensino primário de forma a concretizar as aprendizagens. É, sobretudo, a nível da exigência temporal que a empregabilidade de diferentes métodos para atender a necessidades de aprendizagens não coincidentes, numa mesma turma, que parece suscitar algumas objecções. Adiciona-se a isso o facto de os professores não possuírem formação adequada para lidar com a complexa tarefa de trabalhar com alunos de línguas maternas diferentes da língua da escola.

Se levarmos em linha de conta que as aprendizagens relativas à LP decorrem fundamentalmente na aula de LP e que a aula corresponde a um tempo lectivo, que se insere num plano curricular, inflexível, de carácter nacional e de cumprimento obrigatório, parece

pertinente objectar sobre a eficácia na empregabilidade de métodos variados para alunos diferentes, numa mesma aula e, principalmente, quando os professores não têm desenvolvidas competências para lidar com a situação, nem dispõem de material apropriado para esta finalidade. Em contexto análogo, Maria Ferreira afirma que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para aprendizagem da LP como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português” (2001: 165). Na mesma linha, Leite refere:

Para que as respostas educativas à multiculturalidade sejam positivas, é necessário que o currículo escolar e os professores, quando encaram os alunos de uma escola ou de uma mesma turma não os observem como um grupo homogéneo que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias e lançando mão dos mesmos recursos e das mesmas experiências (Leite, 2005: 9).

Há na opinião da autora um apelo claro para a diferenciação dos alunos, manifesta na necessidade de se estabelecer, na prática escolar, a cultura do recurso a diferentes tipos de meios e planos educativos que vão ao encontro com as particularidades dos destinatários da acção escolar, fazendo uso adequado à diversidade de estratégias, de experiências e de recursos variados que sirvam efectivamente a qualidade do ensino-aprendizagem. De entre os recursos de que a escola dispõe, os manuais fazem parte dos indispensáveis.

2.3.3 Manuais de LP do ensino primário

Os manuais que a seguir analisaremos foram adoptados pelo Ministério da Educação (ME) como instrumentos de suporte para as aprendizagens da LP nas classes do ensino primário a que cada um deles se destina:

Quadro 4 - Manuais do Ensino Primário

Títulos dos Manuais do Ensino Primário
- <i>Língua Portuguesa 2ª classe</i> - (vd. Anexo 3)
- <i>Língua Portuguesa 3ª classe</i> - (vd. Anexo 3)
- <i>Língua Portuguesa 4ª classe</i> - (vd. Anexo 3)

Não podendo analisar todos os manuais do ensino primário, decidiu-se seleccionar três dos quatro disponíveis à data da elaboração do presente estudo, por nos parecerem significativos e paradigmáticos para o entendimento da problemática em estudo. Devido às semelhanças organizacionais e estruturais existentes entre eles, optou-se por analisá-los em conjunto. Diante de varias definições, algumas delas contraditórias entre si, assume-se, no

presente estudo, a perspectiva do manual escolar como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia (Gérard e Roegiers, 1998).

Saliente-se, nesta enunciação, a relação de dependência entre o termo manual e a aprendizagem, ou seja, no termo manual estão impregnados um conjunto de elementos, factores e princípios, cuja finalidade é a de facilitar a aprendizagem. Aprender pressupõe tornarmo-nos capazes de exercer uma actividade sobre um determinado objecto. A noção de aprendizagem explicitada nestes termos, (actividades e objectos) corresponde à definição dos objectivos pedagógicos perseguidos. Segundo D'Hainaut (*apud* Gérarde Roegiers, 1998), os objectos de aprendizagem podem ser: a) factos particulares - acontecimentos ou elementos singulares, não generalizáveis; b) classes - conjunto de elementos que possuem propriedades semelhantes; relações - termos gerais que podem assumir valores particulares; c) estruturas - conjunto de relações, sistemas. Sobre tais objectos, os manuais podem propor a realização de várias actividades voltadas para diferentes saberes, tais como: o *saber-ser*, *saber-redizer* ou *saber-refazer*, *saber-fazer* cognitivo ou gestual. E, nesta base, podem desenvolver-se objectivos pedagógicos do domínio afectivo, do domínio cognitivo ou gestual.

Analisar o manual nesta linha, pressupõe questionar-se sobre o tipo de actividades, a natureza dos objectos e, conseqüentemente, sobre os objectivos pedagógicos nele desenvolvidos. Esta forma de encarar o manual remete para a questão da organização do seu conteúdo, que compreende não só os saberes, mas também as actividades, os temas, os objectivos, métodos, meios, atitudes, valores sociais e culturais veiculados pelo manual. Um outro aspecto que se impõe nesta análise da organização dos conteúdos do manual é a sua confrontação com o currículo e o programa da classe. Enquanto instrumento curricular, inserido num determinado sistema, o manual deve reflectir os conteúdos do currículo e do programa. O terceiro aspecto releva dos objectivos a que o manual se propõe e, no caso concreto, para a aquisição e aprendizagem da LP. A questão que reiteradamente se levanta é relativa à implicação da abordagem do PL2 em tais manuais. Sobressai, no entanto, a apreciação dos aspectos linguísticos e comunicativos, nucleares no ensino de qualquer língua.

Na inexistência de um critério unívoco para a análise de manuais, com base no quadro conceptual acima referenciado e no interesse do presente estudo, desenvolvemos as linhas de análise que a seguir enunciamos: 1) aspectos introdutórios, materiais e estruturais; 2) análise em função da adequação do conteúdo ao currículo e programas; 3) análise em função dos aspectos comunicativos e linguísticos; 4) apreciação global dos manuais. Num primeiro momento em torno dos aspectos introdutórios, apresentaremos as características gráficas e editoriais de cada um dos três manuais em estudo, começando por agrupar em quadros os elementos anteriormente mencionados inerentes a cada um dos manuais:

Quadro 5 - Aspectos Introdutórios do Manual da 2ª Classe

Ficha Técnica: Título: Língua Portuguesa, 2.ª Classe

Autores: Filomena V. de Carvalho e António Chamuhongo

Ilustrações: Plátano Editora

Editor: Plátano Editora

Arranjo gráfico: Plátano Editora

Paginação: Plátano Editora

Montagem: Plátano Editora

Reimpressão e acabamento: ANAUMOSE, S.A.

Local de edição: Lisboa

2.ª Edição

Tiragem: 200. 000 exemplares

Ano de edição: 2007

© Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

Este manual possui uma capa cartonada simples, papel maleável, de pequeno volume, tornando-o de fácil transportação, resistente e adequado às manipulações do utilizador. Tem como destinatário o aluno, porém, apresenta uma indicação para o professor (vd. Anexo 3). Os números das páginas, com boa legibilidade, estão localizados em baixo, do lado externo (vd. Anexo 3). Possui um índice na parte frontal, que dá indicações da distribuição dos temas e subtemas (vd. Anexo 3). Os temas estão separados por uma página em branco, seguido de uma página ilustrada onde se encontram o número e o título do novo tema. Apresenta cerca de 150 ilustrações, constituídas por desenhos e fotografias coloridas, geralmente acompanhadas por legendas, que mostram uma certa pertinência em relação aos objectivos e objectos de aprendizagem (pp. 27, 64, 83, 85...) e ao contexto sociocultural (pp. 38, 42,44, 46,83...).

O manual está estruturado em cinco temas que, por sua vez, se subdividem em vários subtemas (vd. Anexo 3). A sua organização revela obediência a uma certa lógica de aprendizagem, que parte da saudação, identificação pessoal, leitura e interpretação de frases simples, reconhecimento de sílabas até ao ordenamento de frases. Apresenta uma certa regularidade na distribuição dos objectos de aprendizagem. Na página 53, por exemplo, ocorre um conjunto de factos particulares - elementos singulares - como: “O cão”, “O pilão”, “O irmão” “A mão”, “O pão”. Apresentam-se ao lado, na mesma página, alguns exercícios suportados por imagens correspondentes a cada caso. O aluno é convidado a preencher os espaços vazios com a forma do plural correspondente ao de cada um dos nomes terminados em ditongos. Induz-se, assim, a regra de formação do plural dos ditongos nasais (classe) e as etapas de sua formação (estrutura).

Quadro 6 - Aspectos Introdutórios Manual da 3ª Classe

Ficha Técnica: Título: Língua Portuguesa, 3.ª Classe

Autora: Filomena V. de Carvalho

Editor: Texto Editor, LDA. - Angola

Pré - impressão, Impressão e Acabamentos: Editor: Texto Editor, LDA.

Local de edição: Luanda

1.ª Edição

Ano de edição: 2007

Destina-se ao aluno, possui capa cartonada simples, papel maleável, de pequeno volume, tornando-o de fácil transporte e manuseio, resistente e adequado às manipulações do utilizador. Os números das páginas, com boa legibilidade, estão localizados em baixo, do lado externo (vd. Anexo 3). Possui um índice na parte frontal que dá indicações da distribuição dos temas e subtemas (vd. Anexo 3). Os temas estão separados por uma página ilustrada onde se encontram o número e o título do novo tema. Apresenta cerca de 108 ilustrações constituídas por fotografias e maioritariamente por desenhos de cor, geralmente, acompanhadas por legendas que mostram pertinência em relação ao conteúdo.

Está estruturado em quatro temas, que se subdividem em subtemas (vd. Anexo 3); apresenta uma certa regularidade na distribuição dos objectos de aprendizagem. Na página 50, por exemplo, há o registo de um facto particular - elemento singular de valor histórico-cultural - “o Museu do Dundo”; na página 11, apresentam-se diferentes elementos que, no final de uma série de exercícios, são agrupados nas classes de pronomes e de numerais; explicita-se na mesma página a relação que os pronomes mantêm com os nomes e, finalmente, na pág. 24, encontra-se o exemplo de uma estrutura que se confirma na apresentação da conjugação do verbo ser.

Quadro 7 - Aspectos Introdutórios Manual da 3ª Classe

Ficha Técnica: Título: Língua Portuguesa, 4.ª Classe

Autores: Filomena V. de Carvalho, Helena Mesquita e Liliana Quizela

Revisão: Gonçalves Pedro

Editor: INIDE

Pré-impressão: PARALELO EDITORA

Impressão e acabamento: ANAUMOSE, S.

Local de edição: Lisboa

1.ª Edição

Tiragem: 40. 000 exemplares

Ano de edição: 2007

© Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Destina-se ao aluno (vd. Anexo 3) e tem uma capa cartonada simples, papel maleável, de pequeno volume, tornando-o de fácil transportação e adequado às manipulações do utilizador. Os números das páginas, com boa legibilidade, estão localizados em baixo, do lado externo (vd. Anexo 3). Possui um índice na parte frontal que dá indicações da distribuição dos temas e subtemas (vd. Anexo 3). Os temas estão separados por uma página ilustrada onde se encontram o número e o título do novo tema (vd. Anexo 3). Apresenta cerca de 104 ilustrações, constituídas por fotografias e maioritariamente por desenhos coloridos, geralmente, acompanhados por legendas que mostram pertinência em relação ao conteúdo (vd. Anexo 3). Está estruturado em quatro temas que, por sua vez, se subdividem em vários subtemas (vd. Anexo 3).

1) Análise em função da adequação do conteúdo ao currículo e programas

De entre as várias possíveis, verifica-se, nesta secção, a correspondência a nível sociocultural, a nível da abordagem metodológica e a nível dos saberes. À semelhança do currículo e dos programas, no que tange aos aspectos socioculturais, os conteúdos dos manuais desenvolvem temas sobre questões ligadas ao respeito dos valores familiares e tradicionais, à relação com os contextos culturais, à relação com a integração cultural, com o trabalho, com a comunicação com os outros, com o meio ambiente, com o desenvolvimento técnico, com situações do meio urbano e do meio rural, e com os outros. Para os aspectos metodológicos, refira-se à organização dos conteúdos em temas com base num critério de facilidade, do mais familiar ao mais afastado, desenvolvendo actividades tanto para a compreensão e produção oral, quanto para a produção e compreensão escrita. É o que justifica a presença de temas como: “A família”, “A minha escola”, “A minha saúde é importante”, (vd. Anexo 3); “A comunidade”, “A natureza”; (vd. Anexo 3); e “Sobre a comunidade”, “História dos meios de comunicação”, (vd. Anexo 3). Nestes temas, encontram-se textos e actividades que proporcionam ao aluno oportunidades para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito à família e ao próximo (pp. 8, 14, Manual da 2ª classe); textos e exercícios que despertam e valorizam a necessidade de preservação e protecção do Meio Ambiente (pp. 132 - 160, Manual da 3ª classe); textos e exercícios que procuram transmitir a pluralidade das manifestações culturais, que variam segundo os contextos sociais (pp.10-11, Manual da 4ª classe); textos que se referem à vida na cidade e no campo (pp.13,17) e, ainda, textos sobre o desenvolvimento técnico e tecnológico (pp. 98 - 109, Manual da 4ª classe), entre outros mais.

Em conformidade com o currículo e programas, os manuais proporcionam actividades ao nível dos saberes, à guisa de exemplo: a nível do *saber-fazer* cognitivo (Manual da 2ª classe, p. 16, “Ordena correctamente as palavras nas frases,” p. 43; “Agrupar as palavras pelo número de sílabas”, ...); do *saber-redizer*, (Manual da 3ª classe, p. 42. “Decora o poema e recite-o para os teus colegas e amigos”); do *saber-fazer* gestual, (Manual da 3ª classe, p. 24, “faz um desenho ilustrando a tua redacção”; p. 79 “... faz um teatrinho da história”; do *saber-ser*, (Manual da 4ª classe p. 20, “... faz um desenho bonito e oferece tudo à tua mãe”.

2) Análise em função dos aspectos comunicativos e linguísticos

Não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. Além disso, é necessário que o indivíduo saiba e use as regras do discurso próprio da comunidade na qual se insere. O indivíduo possui competência se souber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que modo. Este entendimento conduz à análise da competência comunicativa, subdividindo-a em quatro tipos de competências interdependentes entre si. Relembramos a competência linguística, que implica a apropriação de conhecimentos de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar; a competência sociolinguística, que implica o conhecimento de regras sociais que regulam o uso da língua; a competência discursiva que diz respeito à capacidade de organizar frases em sequência, que permite a produção de discursos coesos e coerentes; a competência estratégica que diz respeito às estratégias utilizadas para reparar qualquer imperfeição no conhecimento das regras ou resolver eventuais problemas, próprios do intercâmbio ou interacção comunicativa.

Esta forma de encarar a competência comunicativa tem reflexos práticos no campo do ensino de línguas, na medida em que se pretende transformar o conceito de natureza essencialmente teórica, em unidades manipuláveis do ponto de vista pedagógico, ou seja, a aquisição e aprendizagem de língua, em contexto escolar, passa pela contemplação das quatro dimensões resumidas no conceito de competência comunicativa. Consequentemente, os responsáveis pela elaboração de programas e particularmente os dos manuais de ensino estão obrigados a propor situações e a proporcionar actividades que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa.

Na aprendizagem de uma língua, o desenvolvimento da competência linguística figura como um aspecto central e indispensável. De facto, é no domínio do ouvir/falar, ler/escrever que se aborda, de modo efectivo, a comunicação, a expressão, a competência comunicativa. Neste sentido, verificar nos manuais em análise os elementos inerentes à aquisição da competência comunicativa significa identificar o modo como se propõe o desenvolvimento, em tais manuais, dos domínios do ouvir, falar, ler e escrever. O que por sua vez, nos conduz ao questionamento sobre o tipo de conteúdos, exercícios e actividades presentes nos manuais que permitem o desenvolvimento das quatro competências/domínios.

Que actividades e exercícios descritos nos manuais se propõem para o desenvolvimento de cada uma das quatro competências em questão?

Inserimos no mesmo plano actividades e exercícios, na medida em que ambas se reportam a instruções sobre as tarefas que devem ser realizadas pelos alunos, constituindo-se, assim, em “palavras-tema”, que servem de unidades de registo da análise de conteúdo (Grosso, 2007). Respondendo à questão acima exposta, no domínio do **ouvir**, as actividades propostas podem resumir-se (a título exemplificativo) nas audições de leituras de textos (pelo professor, alunos), recitação de poemas (pp. 55, 73, Manual da 2ª classe; p.71, Manual da 3ª classe), canções (p.111, Manual da 2ª classe; pp. 21, 40, 41 Manual da 3ª classe), respostas às

anedotas/advinhas (p. 25, Manual da 2ª classe;), respostas e perguntas dos alunos, os esclarecimentos do professor, comunicações produzidas nas actividades interactivas propostas como dramatizações (p. 48, Manual da 2ª Classe; pp.112,128, Manual da 3ª classe), trabalhos de pares, (p. 11, Manual da 2ª classe), de grupos (p.115, Manual da 3ª classe; pp. 34, 49, Manual da 4ª classe), e colectivo (p. 39, Manual da 3ª classe).

Para o domínio do falar refere-se fundamentalmente às conversas produzidas na interacção professor - aluno, nos trabalhos de pares, grupo e colectivos, já referidos acima. No domínio do ler, destaca-se a leitura dos textos que perseguem os manuais do princípio ao fim, a leitura de instruções para os exercícios/actividades (pp. 14,74, Manual da 2ª classe, “Lê e completa a frase”; p. 10, Manual da 3ª classe, “Lê e completa como no exemplo”), a leitura de produções escritas dos alunos para a turma (p. 95, 3ª classe, “Lê a tua redacção para os teus colegas na turma”).

Quanto ao domínio do escrever, salta à vista o facto da maior parte dos textos presentes nos manuais serem seguidos de propostas de exercícios de interpretação, que obrigam o aluno a dar respostas escritas, com base nos textos. São também frequentes, nos três manuais, exercícios do tipo “Copia para o teu caderno”, p. 10, Manual da 2ª classe; “Transcreva as palavras do texto que rimam com (...)”, p. 19, Manual da 3ª classe; “escreve em poucas linhas sobre uma viagem que tenhas feito nas férias”, p. 110, Manual da 4ª classe).

Reagruparam-se as quatro categorias em análise em duas, sendo que, no quadro abaixo, o termo escrito subentende a produção e a compreensão escrita, e o termo oral, a produção e a compreensão oral. Agrupámos, também, os exercícios e as actividades propostas em cada um dos três manuais, cuja quantidade/variedade é apresentada em termos percentuais nas categorias, escrito e oral:

Quadro 8 - Aspectos Comunicativo nos Três Manuais

Manual	Exercício/actividade	Escrito	Oral
2ª Classe	Ler, ler e copiar, escrever, responder, completar, formar e ordenar palavras, preencher, construir frases, dramatizar, memorizar, recitar, cantar; trabalho de par e de grupo	94 %	6%
3ª Classe	Ler, ler para os colegas, dramatizar, decorar, recitar, escrever, reescrever, copiar, transcrever, preencher, completar, construir, responder, resumir, cantar, brincar à roda, descrever oralmente e por escrito, perguntar, completar; trabalho em par e em grupo	85%	15%
4ª Classe	Perguntar, responder, ler e copiar, completar, redigir, construir, formar e transformar frases trabalho em grupo;	89%	11%

No que refere aos aspectos linguísticos e, particularmente, ao tratamento do conteúdo gramatical e lexical, os três manuais apresentam procedimentos semelhantes, para alguns casos e diferentes para outros. Nos manuais da 2ª e 4ª classes, as regras gramaticais são predominantemente apresentadas de modo indutivo. Proporciona-se um conjunto de

exemplos que permitem ao aluno a automatização e a descoberta da regra. Esta forma de tratar o conteúdo gramatical é designada, na literatura da especialidade, por gramática indutiva. Conduzem o aluno à regra gramatical de modo implícito, sem o recurso a memorização de definições. Tal como se pode ver:

Manual da 2ª classe, p.41

Escolhe a palavra certa e completa as frases	Trabalham
O pai da Ana -----na lavra	trabalhamos
A Ana e o Paulo ----- no campo. Nós --	trabalha
----- na loja.	

Manual da 4ª classe, p.52

Transforma as frases na forma negativa em afirmativas, como no modelo.

a) Não devemos ir ao dentista. c) Não devemos comer alimentos de todos os tipos.

b) Devemos ir ao dentista. d) Não devemos escovar os dentes.

De forma diferente, o *Manual da 3ª classe* utiliza, de modo alternado, procedimentos da gramática indutiva com os da gramática dedutiva. Esta última define-se pelo contrário da primeira, seguindo uma linha de apresentação do conteúdo gramatical: dá primazia à explicitação e parte da definição para o exemplo. Nomeadamente, no seguinte caso:

Manual da 3ª classe, p. 17.

A minha amiga tem o seu/dela livro na mão.

Os teus livros estão sobre a minha cama.

Usei as suas aguarelas e em seguida guardei-as no seu armário.

As palavras meu, minha, teu, teus, suas, seu indicam posse. São determinantes possessivos, escrevem-se antes dos nomes e concordam com ele em género e em número.

4. Complete as frases com determinantes possessivos:

- | | |
|--|----------------------------------|
| a) Trago os ---- livros na ----- mala. | c) A ----- mãe leva-te à escola. |
| b) O -----pai lê o livro. | d) Os ----- colegas são amigos. |

Nestes manuais, o conteúdo gramatical é estudado em função do texto que lhe serve de pretexto. Predominam os exercícios estruturais de preencher e completar as frases com a gramática. Os exemplos acima validam esta afirmação. No tratamento do léxico, no *Manual da 2ª classe*, sobretudo, predomina o recurso ao método contrastivo, que se depreende da associação que se faz das palavras com as ilustrações presentes nas páginas do manual.

Nos três manuais, a aquisição e aprendizagem do vocabulário têm como base os textos que desenvolvem os temas propostos. Os temas, genericamente, inspirados nas vivências do aluno, deixam transparecer a preocupação de organizar a aquisição e aprendizagem do vocabulário, mediante a lógica que parte do “conhecido ao desconhecido”. Por conseguinte,

tal como referem os programas do ensino primário, nos manuais, os novos conteúdos lexicais são introduzidos numa perspectiva de aquisição e alargamento. Há a repetição de um subtema dentro de um mesmo tema e a semelhança entre temas, permitindo um tratamento mais aprofundado de um determinado assunto. Para além de revelar a interdependência no tratamento entre os temas, traduz a preocupação de, por um lado, consolidar as aquisições já feitas e, por outro, alargar estas mesmas aquisições. É o que acontece com “Os alimentos I”, “Os alimentos II” (pp. 83, 85, Manual da 2ª classe); e “Victor engordou I”, “A higiene do nosso corpo I”, “A higiene do nosso corpo II” (pp. 101, 104, Manual da 2ª classe) subtemas dos temas: “4 O que sei da alimentação e tema: 5 A minha saúde é importante” (vd. Anexo 3).

3) Apreciação global dos manuais

Neste ponto do trabalho, para além de comentar de forma global as características dos manuais, previamente descritas nos itens acima, procuraremos, também, e de forma objectiva, responder à questão sobre a contemplação da abordagem do PL2 nos mesmos.

Pela análise efectuada, pode dizer-se que os manuais dos alunos propõem-se recobrir as funções relativas à transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento de capacidades e de competências, à consolidação das aquisições, à integração das aquisições, e à educação social e cultural. *Grosso modo*, os três manuais apresentam, do ponto de vista organizacional, uma certa coerência, quer na articulação e estruturação dos elementos internos, próprios de cada manual (temas, conteúdos, actividades), quer na relação que estabelecem entre si, demonstrando uma interdependência entre os temas e conteúdos neles desenvolvidos - quer ainda na relação que estabelecem com o currículo do ensino primário e com os programas das respectivas classes, o que reflecte, sem dúvida, uma Política Educativa.

Esta organização favorece principalmente a aquisição e a aprendizagem do aluno. Os conteúdos, vocábulos e gramática são apresentados de forma repetida e aprofundada, permitindo, deste modo, que o novo conhecimento se desenvolva na base da consolidação e valorização dos conhecimentos já adquiridos. Como já anteriormente referimos, na apresentação dos conteúdos, os três manuais seguem de forma geral uma progressão de carácter apriorístico; apresentam os conteúdos segundo um critério de facilidade: do simples ao complexo, do fundamental ao acessório, do particular ao geral, do familiar ao mais afastado. Apesar da sua grande difusão e aceitação, principalmente no ensino da LM, os princípios relevantes do critério de facilidade levantam inquietações quando confrontados com a necessidade de “identificação e caracterização das necessidades comunicativas do aprendente, (...) por definição um processo contínuo e permanente, um contacto aberto entre o próprio ensino e o aluno” (Grosso, 2007: 188). Abordagem que implica “uma progressão flexível que privilegia a imprevisibilidade das situações de interacção e que põe em questão uma progressão apriorística com fases inflexíveis”.

O levantamento das actividades propostas pelos manuais permitiu-nos, de facto, observar a existência de exercícios que possibilitam trabalhar o desenvolvimento da expressão e compreensão oral e escrita, integradas em actividades de carácter interactivas.

Porém, a sua quantidade, variedade e distribuição desigual, nos três manuais, ficam aquém do que seria desejável num manual ao serviço da aquisição da competência comunicativa. Referindo-se à aquisição da competência comunicativa, Canale e Swain (1980) e Silva (2004) defendem uma exposição uniforme para os quatro domínios. Em contexto escolar, a aquisição da competência comunicativa precisa de situações de aprendizagens equiparadas para ouvir, falar, ler, escrever.

Os exercícios estruturais, de preenchimento com a gramática, predominantes nos manuais, denunciam uma preocupação exagerada em relação ao desenvolvimento da competência linguística em detrimento da competência comunicativa, aliás, aspecto predominante em manuais da LM. Na afirmação de Grosso (2007), a par da reflexão sobre a língua, são já propostos manuais mais comunicativos para o ensino em PLM. Assim, a aquisição da competência comunicativa:

(...) requiere plantear hoy los contenidos en una perspectiva que va más de los saberes de la lengua, requiere que esos saberes teóricos (conceptos, categorías gramaticales e incluso semántico-gramaticales que las más de las veces no son accesible a los alumnos) se vean enriquecidos por las PSR - tareas sociales- en las que se encuentran alojadas actitudes, roles, normas e valores sociales (Díaz, 2001: 125).

Nesta ordem de ideias, os manuais devem estruturar-se de tal forma que as aprendizagens se estabeleçam numa perspectiva accional, que envolve o aluno no cumprimento de tarefas comunicativas e sociais, baseadas em práticas sociais de referência (PSR), portadores de valores, atitudes, normas e papéis. No dizer de Grosso (2007), com o aparecimento da abordagem comunicativa, na vertente L2, um manual deve dar a possibilidade de levar o aluno a desempenhar determinados papéis em cada uma das situações de comunicação e procurando adequar as trocas verbais aos papéis assumidos e às situações de comunicação. A progressão e a apresentação dos conteúdos ficam, nesta perspectiva, dependentes da análise e da selecção das trocas verbais, dos papéis e das situações de comunicação. A não ser assim, é questionável que a progressão e a disposição dos conteúdos dos manuais sirvam de modo eficaz o propósito de aquisição da competência comunicativa.

2.4 Exigência Social de um Novo Actor na Escola Primária: O Professor de PL2

Em vários países do mundo, visando dar respostas aos desafios da sociedade, as políticas traçadas para a educação têm considerado a formação de professores como uma das principais prioridades. Acresce que, no ramo das Ciências da Educação, a investigação sobre a formação de professores tem vindo a afirmar-se como um domínio privilegiado.

Em Angola, desde muito cedo, a formação contínua de professores adquiriu relevância e tornou-se objecto de preocupação reflectida nas políticas do Ministério da Educação. O primeiro Sistema Educativo, após a independência (1977-1991), não deixou escapar essa preocupação, contemplando, de entre as várias instituições constantes no seu organigrama, a estrutura de formação de professores, com particular relevância para a formação contínua. A estrutura de formação de professores, estabelecida num contexto de falta de docentes para todos os níveis de ensino, sobretudo para o ensino primário que mais alunos albergava como consequência do princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino de base, abriu as portas das escolas para a esmagadora maioria da população. Tinha como objectivo a formação de professores para dar resposta imediata ao desígnio de educação dos cidadãos, que já se encontravam na escola. Foram organizados e criados no quadro da estrutura de formação de professores os chamados Institutos Normais de Educação com o propósito de formar técnicos médios, na área do Ensino, com uma duração de quatro (4) anos lectivos, correspondendo à 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes. Segundo relata Filipe Zau (2002: 132), a formação de professores de nível médio seria assegurada pelo ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação. A par da formação de técnicos médios para o Ensino, e dada a urgência que se impunha perante a necessidade de cobertura docente sentida um pouco por todas as escolas do país, foram implementados três tipos de cursos, que albergaram simultaneamente as modalidades de formação inicial e contínua, a saber: Cursos de Formação Acelerada, Cursos de Superação Permanente e Cursos de Requalificação. Os Cursos de Formação Acelerada, tal como o próprio nome indica, tinham como objectivo a preparação rápida de professores e dirigentes escolares, visando dar resposta às necessidades prementes sentidas nas escolas do ensino de base. Para esse curso, podiam inscrever-se os indivíduos com 18 ou maiores de 18 anos de idade, com a 6^a classe concluída ou equivalente. Caso o desejassem, os indivíduos com esses requisitos estavam aptos e podiam candidatar-se ao exercício da função docente, sendo mais tarde submetidos aos Cursos de Superação Permanente. O objectivo principal dos cursos de superação era o de superar os professores recebidos do sistema colonial, maioritariamente com 4 (quatro) anos de escolarização. Estavam abrangidos também para os Cursos de Superação Permanente os professores de posto, os professores primários eventuais e os professores de ensino secundário. De acordo com as constatações de Filipe Zau (op. cit.), os cursos de Superação Permanente deveriam permitir a preparação mínima e progressiva nos domínios Político, Académico e Pedagógico dos professores, que lhes permitisse a elevação do nível cultural e a criação de condições para chegarem à categoria de professores primários

diplomados e a possibilidade da prossecução dos estudos a nível superior. Os cursos deveriam decorrer mediante uma planificação rigorosa, prévia e sob a modalidade de ensino à distância, sem prejuízo para o normal funcionamento das escolas. Paralelamente, os Cursos de Requalificação, com a duração de um ano ou aproximadamente, destinavam-se a elevar o nível político e pedagógico dos professores primários diplomados, possibilitando-lhes alcançar a qualificação de técnicos médio profissional que lhes conferiria as aptidões julgadas necessárias para leccionarem no ensino de base e para o ingresso no ensino superior, concretamente no ISCED.

Apesar dos inúmeros esforços consentidos para a formação inicial e contínua do corpo docente, o Sistema Educativo de 1977, que entrou em vigor em 1978, a dada altura do percurso histórico da sua vigência, foi-se tornando incompatível com as transformações sociopolíticas e económicas que o país vinha atravessando. Um estudo do Ministério da Educação (MED), designado Diagnóstico do Sistema Educativo, de 1986, cujo objectivo faz jus ao nome, apresenta entre outros resultados: a) fracos níveis de aproveitamento escolar, com elevados números de repetência nas classes e um grande número de desistência ou abandono escolar por parte dos alunos; b) corpo docente em número insuficiente, com fraca preparação, com níveis de escolarização muito baixa (4^a, 6^a e 8^a classes) e sem o benefício de acções constantes de actualização; c) fraca gestão e organização, sem capacidade de garantir a coordenação entre as estruturas centrais ou nacionais, intermédias e de base, com incumprimentos de horários, dos programas, do calendário escolar e do plano de estudo; e) *gritante* falta de material escolar, mobiliário, meios didácticos combinados com a débil assistência médica, sanitária e de vestuário por parte dos alunos; f) a orientação e a concepção do sistema e do currículo, incompatíveis um com o outro, não satisfazem as exigências da formação básica dos discentes. Ao debruçar-se sobre o diagnóstico do funcionamento do Sistema de Educação em Angola, a nível do Ensino de Base regular, Zau aponta algumas conclusões:

A análise do aproveitamento escolar em relação às matrículas corroborou a tendência para a ineficiência do sistema educacional, motivada entre outros factores por **falta de preparação dos professores**⁸, falta de meios de ensino adequados, inadequadas instalações, bem como a falta de condições sociais dos alunos; (...) - Não existia um sistema eficaz e dinâmico de superação dos docentes. No 1º nível, o problema principal era a baixa preparação da maioria dos professores que atingiam uma escolaridade de 4^a a 6^a classe; (...) - A maioria dos professores visitados não preparava as suas aulas. Os métodos que utilizavam eram tradicionais e dogmáticos (2002: 141).

Estes resultados marcados por um conjunto de insuficiências e debilidades, muitas das quais relacionadas com a precária formação dos professores, fizeram com que o Governo

⁸O negrito é da nossa responsabilidade.

Angolano prevesse o esgotamento do Sistema de Ensino de 1977 e determinasse o início de um novo processo que culminou com a aprovação da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, publicada em 31 de Dezembro de 2001, de que falámos anteriormente. Neste documento, repousam os pressupostos legais em que se fundamenta a Reforma do Sistema de Educação, que persegue de entre outros objectivos: i) a melhoria da qualidade de ensino; ii) o reforço da eficácia do Sistema da Educação; iii) a equidade do Sistema de Educação. E para que tais objectivos se alcancem, o novo sistema conta com o papel imprescindível do professor. Tal como refere Seabra em situação análoga: “O sucesso das reformas educativas depende, também, muito dos professores, porque estes são, em grande parte os agentes principais, quando trabalham com competência pedagógica, profissional e empenhamento” (1992: 72).

A preocupação com a formação de professores não escapou à atenção da reforma educativa. A *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei 13/2001) apresenta entre outros subsistemas o da Formação de Professores (vd. Anexo 4), como se pode ilustrar na sua caracterização e estrutura:

Quadro 9 - Caracterização do Sistema Educativo

<p>a) Subsistema de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Pré-escolar; • Ensino Geral; • Ensino Técnico-profissional; • Formação de Professores; • Formação de adultos; • Ensino superior. 	<p>b) Níveis de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário; • Ensino Secundário; • Ensino Superior.
---	--

O Subsistema de Formação de Professores funda-se na necessidade de formação de docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral que tem como premissa a formação de professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação, com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações. Tem também a seu cargo a responsabilidade de desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação. No âmbito do Subsistema de Formação de Professores preconiza-se a formação de docentes em formação média normal destinada a professores de nível médio, tendo como requisito de entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e requisito de saída a 13ª classe, habilitando-o a exercer a função docente no ensino geral. Fazem, igualmente, parte desta subestrutura as instituições do ensino superior vocacionadas à formação de professores, nomeadamente as escolas superiores pedagógicas e os institutos superiores de Ciências da Educação.

2.4.1 A função de professor do ensino primário e os desafios da globalização

É evidente que, com o alcance da paz em 2002, Angola tem atingido níveis de progresso consideráveis em vários domínios na esfera social, em particular no domínio da educação, com o aumento significativo da rede escolar, permitindo o acesso a milhares de crianças e jovens no sistema de ensino, ao mesmo tempo que se criam oportunidades para a formação inicial de muitos professores, principalmente no ensino médio. Todavia, por mais robusta ou profunda que ela seja, a formação que os professores recebem nunca será suficiente. A exigência dos objectivos traçados a atingir no ensino primário requer do professor deste nível uma preparação constante, profunda e actualizada. O estatuto da carreira docente demanda que os professores do ensino primário devam orientar as suas acções para um desempenho profissional de excelência para melhor auxiliar no desenvolvimento da formação e realização integral dos alunos. Exige do professor um alto nível de conhecimentos e responsabilidade, além de um elevado nível de execução das suas tarefas. Certamente que são funções de grande alcance e complexidade, cuja implementação necessita de uma série de habilitações, habilidades, estudo, investigação e conhecimentos sobre as diferentes áreas curriculares e, muito particularmente, sobre o PL2, no que toca ao conhecimento linguístico, da literatura e da didáctica do PL2 que se devem actualizar permanentemente de acordo com as novas tendências e correntes, que aliás sugerem a formação de professores como um processo contínuo. Prova de tal facto é a inserção da modalidade de formação contínua e à distância no Plano Mestre de Formação de Professores. Parte-se da consideração de que a formação inicial que o professor possui não é suficiente *per se* para lidar com a complexidade de factores que concorrem para o ensino-aprendizagem, caso se tenha em atenção a diversidade linguística e cultural que caracteriza a população escolar em Angola. A UNESCO recomenda que a formação profissional de professores deve ser um processo permanente tal como nos outros ramos de actividades. Os professores necessitam submeter-se a um processo de aprendizagem e receber formação permanentemente.

Os ecos da globalização que se fazem retumbar em quase todos os cantos do mundo, sobre as mais variadas áreas e matérias, constituem um motivo que obriga à formação permanente dos professores do ensino primário. Até à segunda metade do século XIX, pensava-se que os profissionais se formavam para toda a vida. Nesta época, o desenvolvimento científico era lento e os seus avanços eram conhecidos e sentidos de um modo vagaroso. Era o tempo do telégrafo e da carta, a circulação da informação entre os profissionais era precária e descontínua, as comunicações, as trocas de informações e opiniões entre um profissional e outro levavam muito tempo, não tinham a celeridade que têm na actualidade as novas tecnologias de informação com as quais as ideias e as opiniões se espalham a uma velocidade verdadeiramente surpreendente. Nem um só sector da vida humana escapou à influência das novas tecnologias de informação. As Ciências da Educação em geral e, em particular, o Ensino de Línguas não constituem excepção. Durante muitos

séculos acreditava-se que a aprendizagem se desenvolvia através do ensino enciclopédico por parte do professor. A mais importante função do professor era o de debitar conhecimentos e os alunos eram entendidos como um *recipiente vazio*, era a ideia da *tabula rasa*. Não se considerava o saber fazer, nem muito menos se ensinava a aprender, sendo que as únicas habilidades relevantes eram aquelas atinentes à memorização e à repetição de enormes volumes de textos e caso se atingisse tal feito, então, considerava-se realizada a função da educação. Os métodos de aprendizagem partiam da consideração de que os alunos aprendiam basicamente mediante a escuta de um professor, através do ditado de um certo curso, e as habilidades que mais se exigia ao aluno era a de ver e escutar.

Os conhecimentos nas instituições formadoras de docentes davam-se para toda a vida e, de facto, nenhum professor sentia a necessidade de uma nova qualificação no percurso histórico do seu desempenho profissional. Caso o fizesse era por meio do auto-estudo. Por esta razão, os profissionais da educação não sentiam a necessidade de uma acção de formação contínua, pelo contrário, sentiam-se ofendidos caso alguém lhes propusesse um curso ou uma formação de capacitação.

Estamos no século XXI, muitas atitudes mudaram nas nossas sociedades. Assiste-se ao desenvolvimento vertiginoso da ciência e aplicação dos seus resultados que decorrem dentro de um período de poucos anos ou menos tempo. As comunicações atingiram níveis inimagináveis. Não somos capazes de aplicar, de forma eficiente, tudo o que nos chega, muito menos de analisar todo o volume de informação de uma dada área que se acumula na internet. A informação, à semelhança de outras áreas, tornou-se parte importante do património de uma franja da humanidade (Pedró e Rolo, 1998). Isto acontece porque estamos num mundo globalizado, o que nos obriga a movimentar à velocidade de todo o mundo em consonância com os padrões internacionais, sob pena de ficarmos atrasados. Esta realidade não escapou à Educação, vendo-se obrigada a alterar os seus paradigmas. O ensino divorcia-se do passado para assumir novos métodos em que o aluno é considerado sujeito, centro do processo de ensino-aprendizagem e não um simples objecto. A educação já não é para toda a vida, a concepção da aprendizagem é acima de tudo aprender a aprender, pressupondo munir o sujeito de habilidades e capacidades que o tornam apto para aprender durante toda a vida. Surge, deste modo, o conceito de formação contínua (Alvarez e Carlos, 1998).

Apesar de já estarmos no século XXI, a UNESCO reconhece que os modelos tradicionais herdados do século passado, baseados na transmissão de conhecimentos enciclopédicos pela memorização, se mantêm presentes. Insiste-se em não ensinar a fazer nem a ser. Para inverter a tendência, é preciso, acima de tudo, fazer deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno de uma maneira efectiva, que não se esgota em declarações discursivas de textos oficiais. Continua-se no terreno, na prática recorrente do método expositivo, dando poucas vezes atenção ao trabalho de grupo ou de pares que estimulam a aplicação de métodos colaborativos. Continua-se a verificar um sistema de avaliação que desenvolve a memorização, a repetição dos conteúdos e o trabalho individual. A corroborar esta afirmação, vejamos as palavras que se seguem:

Em Angola (...) o modelo tradicional, de cariz colonial tem ainda uma implementação muito forte, facto nada surpreendente por força das circunstâncias histórico-sociais. Centrado no processo de aquisição e processamento de informação, este modelo aposta essencialmente na memorização de conteúdos e no raciocínio indutivo. Assiste-se, portanto, a um professor autocrata, autoritário, que ergue a vara como instrumento de coacção. Os alunos resignam-se a um papel passivo e respeitam esta figura que circula diariamente pelas suas salas de aulas (Gaspar *et al.*, 2012: 33, 34).

Na actualidade, o ensino-aprendizagem da LP atravessa um mau momento. O recurso a abordagens e metodologias desajustadas no tempo e inadequadas à diversidade do público escolar têm provocado resultados desastrosos. Continua-se a perpetuar, de forma generalizada, o ensino-aprendizagem do PLNM como se de LM se tratasse. O ensino do português língua segunda exige uma abordagem diferenciada, centrada na compreensão e na produção de unidades comunicativas. Contrariamente, o ensino-aprendizagem do PLM dá primazia à reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções de textos literários e não literários. Os resultados são demasiado evidentes e a competência comunicativa dos alunos é questionada por todos. Como já foi referido neste estudo, os alunos dos diferentes níveis de ensino não são capazes de exprimir o pensamento próprio, não são capazes de redigir uma mensagem ou de expor oralmente um dado assunto à medida do desejável. Esta difícil situação em que se encontra a educação em geral e, em particular, o ensino-aprendizagem da LP tem, em muitos casos, mobilizado iniciativas de diferentes quadrantes, sobretudo no plano formal. Contudo, muitas não chegam a incidir nos problemas das práticas pedagógicas dos professores. Talvez, ainda, não nos tenhamos dado conta de que o conceito da educação vai par além do cumprimento circunstancial das funções de ensinar, criar e difundir o conhecimento, mas sim, com os fins, *com e como, porquê e para quê* destas funções (Adine, 2000). Trata-se, portanto, de formar e capacitar os professores com uma visão diferente da sua missão e de lhes proporcionar as ferramentas necessárias e adequadas para o cumprimento cabal das suas obrigações.

2.4.2 A formação contínua de professores. Pressupostos normativos

De acordo com a bibliografia consultada de diferentes autores e proveniências como, Portugal, Espanha, México e outros países da União Europeia, verifica-se uma convergência quanto à consideração do processo de formação permanente como uma necessidade em todos os campos da vida. Passou-se da crença de que a formação é válida para toda a vida, à consciencialização de que a formação deve ser durante toda a vida, permitindo a adaptação às mudanças sucessivas à escala económica e organizativa, técnica e científica, comunicativa e cultural, os quais constituem um desafio para as empresas, instituições e trabalhadores. Um

dos factores apontado como impulsionador desta formação é a emersão da compreensão do trabalhador como ser humano na chamada “sociedade do conhecimento”, entendida como o concerto das configurações e a aplicação da informação com as tecnologias de informação e todas as possibilidades por ela oferecida, permitindo uma rápida difusão e generalização do conhecimento. Esta sociedade sugere inovações organizativas, comerciais, jurídicas e sociais que mudam profundamente a vida, quer no mundo laboral, quer na sociedade em geral.

Por esta razão, existem diferentes instrumentos normativos, a nível internacional e comunitário, que atestam reconhecidamente, directa ou indirectamente, a necessidade de que os estados adoptem políticas de formação profissional. A Organização Internacional do Trabalho pronunciou-se sobre a temática através do CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional - ressaltando, assim, a grande importância que este processo contínuo de qualificação do trabalhador de acordo com o país, seu desenvolvimento económico, político, social, pressupondo, em última instância, transformação produtiva, aumento da produtividade e competitividade das empresas e das economias visando assegurar o desenvolvimento económico, ambiental e social sustentáveis. O Conselho das Comunidades Europeias, nesta mesma linha, a 15 de Junho de 1989, defende a Formação Profissional Permanente, tendo definido: uma função de adaptação permanente à evolução das profissões e dos conteúdos dos postos de trabalho, portanto de melhoria das competências e das qualificações; uma função de carácter preventiva para antecipar possíveis consequências negativas e, uma terceira função, de promoção social que permita a muitos trabalhadores evitar a estagnação nas suas qualificações profissionais e melhorar a sua situação.

Os argumentos esgrimidos em diferentes latitudes, sobretudo na Europa, não entram em contradição com os pressupostos que sustentam a formação contínua dos trabalhadores angolanos em geral, e em particular dos professores, que orientam a aplicação do enfoque da formação contínua com argumentos e objectivos semelhantes. Como consequência da reforma educativa, vários instrumentos legais, complementares à *Lei de Bases do Sistema Educativo*, que aprofundam a institucionalização da formação contínua, foram surgindo com destaque para o *Decreto n.º 3/08, Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação* e o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, lançado em 2008. O artigo 381.º do *Decreto n.º 3/08*, ponto 3, de 4 de Março, refere que a formação contínua visa desenvolver, qualificar e equiparar o pessoal docente e promover a eficácia e eficiência do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira. O referido instrumento legal determina, também, que o acesso à formação com vista à actualização permanente e reforço de conhecimentos, bem como a promoção na carreira, constituem um direito profissional específico do pessoal docente. A sua formulação torna evidente o reconhecimento dos professores enquanto principais encarregados das mudanças qualitativas que se esperam nas experiências das escolas e nas aprendizagens dos alunos. Para tal, a formação contínua deve servir para focar as discussões com vista à

prossecução de um ensino de qualidade e de uma aprendizagem efectiva. Deve incidir e permitir, de modo sustentado, a actualização de conhecimentos do corpo docente, quer a nível das áreas específicas, quer a nível da didáctica.

Ao tomar as necessidades organizacionais, sociais e os planos individuais de carreira, a formação almejada pelo *Decreto 3/08*, de 4 de Março, encara a formação contínua dos docentes numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional com carácter evolutivo e continuado. Na opinião de Pacheco e Flores, a formação contínua deve resultar:

(...) do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores e promover o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais diversas vertentes e dimensões (...), o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem (1999: 126, 135).

O sucesso na formação contínua passa necessariamente pela valorização da experiência resultante da prática do professor. A sua organização deve partir de questões concretas e ir ao encontro de problemas que se levantam na actividade profissional, baseando-se nas acções e nas necessidades sentidas pelo professor. O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* ruma neste sentido ao arrogar-se como um instrumento que reflecte toda a fundamentação sobre a necessidade de formação docente, que promove a sua formação para o desenvolvimento de competências específicas, com autonomia profissional capaz de responder à complexidade da sua realidade laboral, bem como às exigências da sua função docente, corroborando a ideia, segundo a qual a pertinência de qualquer formação contínua passa necessariamente pelo reconhecimento das necessidades de formação do professor e tornando-a reflexiva e contextualizada ao seu fazer diário. A perspectiva de construção de uma escola transformada, habilitada a responder aos desafios de uma sociedade em incessante mudança, requer uma formação permanente dos docentes na lógica construtivista. Isto pressupõe que no caso concreto da situação em Angola, a formação dos docentes deva responder à necessidade premente de propiciar a realização de uma educação primária de qualidade, aliás, desiderato a alcançar no âmbito do cumprimento dos seis objectivos fixados pelo *Fórum Mundial da Educação*, no quadro de Acção de Dakar⁹, de que o país é subscritor.

O *Plano Mestre de Formação De Professores*, PMFP, situa-se nesta esfera, pois ergue-se como a resposta do Estado na esteira do cumprimento dos seis compromissos e assume, portanto, a definição da política de formação de professores, tanto ao nível da formação

⁹ Retirado do PMF. Os seis objectivos são de entre outros: i) assegurar que, até 2015, todas as crianças e, sobretudo, as meninas e crianças em situação difícil e pertencentes a minorias étnicas tenham acesso a um ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade e o concluem; ii) responder às necessidades de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa; iii) Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, cálculo e habilidades práticas essenciais para a vida.

inicial, quanto ao nível da formação contínua e à distância, perseguindo os objectivos de promover uma reflexão sobre a problemática da formação de professores em Angola e contribuindo para melhorar a qualidade inicial, contínua e à distância dos professores do ensino primário e do 1º ciclo. Propõe acções para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes actores da educação, nomeadamente os directores das escolas, os supervisores, e formadores das instituições de formação de professores. Funciona como um plano directório das acções do Ministério da Educação e das acções dos diferentes projectos externos, estabelecendo a coordenação e articulação entre elas, de forma a dar-lhes uma maior coerência interna e a promover a eficácia dos recursos existentes. Do ponto de vista da actuação, o PMF orienta a sua acção em duas grandes direcções: a primeira tem que ver com as modalidades de formação contínua e à distância, que visa dar respostas às necessidades de formação dos professores em exercício. A segunda corresponde à área de formação inicial de professores do ensino primário e do 1º Ciclo. As áreas de actuação ou de intervenção, como o PMFP as designa, estão concebidas para integrar acções comuns às duas áreas específicas para cada uma delas.¹⁰

2.5 O Programa de Formação Contínua para as Finalidades do Ensino Primário

Apesar do perfil do professor primário apresentar uma grande falta de preparação, atribuída à falta de formação por parte dos mesmos que, por sua vez, resulta da ausência de oportunidades de formação contínua, o programa de formação que aqui se defende deve conceber-se como parte integrante de um processo de mudança e de inovação em educação e não como recurso circunstancial para suprir insuficiências de um modo pontual, mas sim como tarefa permanente e imprescindível ancorada no sistema educativo. Desta visão desponta a necessidade de tornar a realidade uma nova maneira de conceber e de realizar a formação contínua dos professores em funções. Não está, portanto, sujeita a soluções de situações desarticuladas, mas, pelo contrário, aborda o problema a partir de uma visão globalizadora e holística para formar uma nova atitude sustentada no domínio da pedagogia, da didáctica e da investigação, as que conferem idoneidade e autoridade no domínio científico, no domínio do saber ensinar e do saber orientar a sua própria formação e a formação dos alunos para a transformação da realidade dissemelhante nos diversos contextos em que desenvolve a sua prática pedagógica. Quer dizer que a formação contínua não deve ser pensada como uma ferramenta externa destinada a remediar os males reais ou eventuais ou, ainda, presumíveis que enfermam o sistema educativo ou para corrigir práticas inadequadas. Não se trata de pensar na formação contínua como um instrumento ou estratégia de utilidade transitória, que se desactiva logo após o cumprimento de seus propósitos e efeitos remediadores ou

¹⁰ Vide Anexo 5, Organigrama Geral do Plano Mestre e Eixo 6.

correctivos. Contrariamente, e tendo em conta os contextos variados e vertiginosos que caracterizam o nosso presente e, quiçá, o nosso futuro, a formação inicial será sempre o ponto de partida.

Julgamos, pois, um programa de formação contínua concebido como parte essencial do sistema educativo, devendo envolver harmoniosamente os conteúdos, a investigação em educação, a prática profissional, bem como os eixos considerados como processo de investigação, interdisciplinaridade, trabalho em equipa, reflexão sobre a prática, todos devidamente articulados e tendo como centro a formação das competências necessárias ao professor, com base nas quais se estruturaria o programa.

Desta visão, o programa deverá fundamentar-se na base de eixos estruturantes que atravessem todas as áreas ou módulos. Tais eixos devem estar constituídos por disciplinas integradoras que ao pretender alcançar o desenvolvimento de uma determinada competência mobilizam ou aglutinam conhecimentos e acções de diferentes tipos. Álvarez e Carlos (1999) que seguem uma orientação clássica defendem que os programas de formação contínua devem estruturar-se sob três componentes imprescindíveis que, de modo equilibrado, promovem a formação de um professor. Estas componentes são: a) a componente académica que apresenta a fundamentação teórica necessária aos objectivos do programa, geralmente reflectidos nos módulos; b) a componente laboral que abrange toda a actividade prática a desenvolver e está intimamente ligada à actividade diária do professor, ou seja, está baseado no questionamento de como se devem fazer as coisas em função das competências que se pretende desenvolver numa perspectiva sistémica; c) a componente de investigação que inclui o professor como consumidor dos resultados da investigação realizada por outros, isto é, o professor deve estar apto para aplicar os avanços científicos.

Quer a actividade laboral quer a actividade de investigação devem estruturar-se como disciplinas ou módulos integradores orientados por um objectivo central que atravessa durante todo o tempo de vigência do programa de formação contínua, relativamente à actividade de investigação. Não é necessário que se dedique um volume de horas exacerbado, visto que pode ser integrada como uma ideia e com objectivo único em cada um dos módulos do programa. O programa de formação contínua deve contemplar os chamados eixos dinamizadores, integradores e orientadores do programa de formação contínua, como a interdisciplinaridade, o trabalho em equipa ou trabalho colaborativo, a investigação e a reflexão crítica sobre a prática docente (Álvarez e Carlos, 1999).

Em conformidade com os objectivos constantes no PMFP, o resultado de investigação que se defende neste trabalho constitui uma sugestão a incluir no processo de formação contínua do professor primário, uma proposta de formação que supra as insuficiências que os docentes apresentam relativamente ao PL2, que favoreça a eficácia da sua preparação e influencie no seu desempenho na escola. Envolve a vinculação à dimensão administrativa e socio-humanista do processo de formação a que nos referimos. A primeira incide na sua gestão e a segunda obriga a levar em conta outros factores como a liderança, a motivação e a pertença a grupos sociais, que garante o respeito pela diversidade linguística e cultural, tão

importante não apenas para a formação do professor, mas também para o exercício das suas funções. Este processo de formação contínua tem dimensões e funções específicas: a dimensão tecnológica, que tem como função a instrução, o desenvolvimento e a educação; a dimensão administrativa em que se planifica, organiza, regula e se controla, e a dimensão socio-humanista cujas funções são as de analisar e avaliar, propiciando nos formandos uma concepção do mundo adequada ao contexto social e um accionar coerente que providencia conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o desempenho da sua profissão.

A coerência com o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* permite, ainda, que a proposta de programa de formação contínua para professores do ensino primário em PL2 a assuma, na sua formulação, para além do enfoque construtivista, a teoria do enfoque do desenvolvimento histórico-cultural de Lev Vygostky (1933/2007) enquanto pressuposto psicológico que concebe a educação e a formação do Homem no contexto sociocultural onde se desenvolve, conhecendo a experiência acumulada a partir da prática. Todas as dimensões são elaboradas tomando como princípio as responsabilidades sociais do sistema educativo sem perder de vista as características do contexto, o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado. Do ponto de vista filosófico, o enfoque histórico-cultural concebe a comunicação como uma actividade humana e focaliza o domínio da língua segunda como uma actividade que permite ao indivíduo usufruir de uma vida mais plena, expandindo o seu universo cultural e auxiliando na formação de uma personalidade mais integral. Sociologicamente, radica na ligação educação-sociedade: os sujeitos vistos como portadores da acção educativa, na dimensão individual, a instituição escolar exerce uma função decisiva no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em estreita relação com a família e a comunidade envolvente. A educação é entendida como mediadora entre o indivíduo e a cultura, extensivamente, a língua segunda serve de instrumento de mediação para o desenvolvimento de uma cultura mais geral no aluno.

Do ponto de vista da Linguística, a língua segunda é abordada como um meio de que o indivíduo dispõe para exprimir a sua opinião, ideias, sentimentos, emoções, tomando o desenvolvimento da competência comunicativa enquanto processo integral da actividade humana, onde as funções comunicativas são tidas como concretizações que facilitam o processo de aprendizagem da língua segunda, inserido num dado contexto do qual depende a sua reprodução. Na vertente pedagógica, o espaço da aula de língua segunda deverá providenciar e assegurar a equidade e a justiça, dando particular atenção às diferenças individuais e à diversidade dos alunos, favorecendo o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afectivos por meio da comunicação. Em concordância com as exigências didácticas contemporâneas, o processo educativo estrutura-se tomando como ponto de partida o aluno como sujeito activo, protagonista nos diferentes momentos da actividade escolar, que participa activamente na busca do conhecimento. Promove-se a formação dos conceitos e estimula-se o desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento e favorece-se o alcance ao nível teórico. Faz-se recurso a tipos de actividades e a tarefas que possibilitem o

desenvolvimento individual, proporcionando uma interacção adequada entre o individual e o colectivo no processo de aprendizagem.

Nesse conjunto de princípios para o ensino de uma língua segunda estão subjacentes conceitos vigotskianos. É o caso da concepção do professor como mediador entre o conhecimento intuitivo/espontâneo do aluno e o conhecimento produzido pela norma padrão, bem como a aceitação do grupo como mediador de novas aprendizagens; os processos psicológicos superiores, incluindo a metacognição; as duas funções da linguagem; o conceito de zona de desenvolvimento proximal; brinquedo e desenvolvimento; atenção e memória como funções psicológicas superiores. A teoria socio-interaccionista de Lev Vigotsky, por aportar explicações sobre o desenvolvimento da fala e do desenvolvimento cognitivo humano, tem subsidiado o surgimento de novas tendências na linha de metodologias de ensino de L2, “menos planificadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseada na experiência prática” (Fonseca e Rojas, 2008). Sobre esta temática, as ideias avançadas por Nascente parecem-nos bastante elucidativas para a compreensão da abrangência da teoria vigotskyana no processo de ensino-aprendizagem da língua segunda:

(...) o desenvolvimento da linguagem dentro de uma perspectiva vigotskyana, é considerado de um artefacto cultural, cuja função social primitiva é a comunicação, e que serve principalmente para mediar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em situação de sala de aula, esse aprendizado deve decorrer dentro do processo de desenvolvimento do conjunto de significados entre professor e aluno, mediado pelo profissional mais proficiente, o professor, o qual dá apoio ao aprendiz, atuando dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno, enquanto este não é capaz de desempenhar a tarefa de forma independente, processo no qual ocorre o desenvolvimento tanto do aluno como do professor. Isto é, são as respostas que o aprendiz dá quando da atuação do instrutor em sua zona de desenvolvimento proximal durante a interação, que possibilitam ao professor trazer à tona o seu conhecimento e repensá-lo, explorando ao máximo a potencialidade da situação ensino-aprendizagem. A prática instrucional torna-se, então, dentro de uma perspectiva vigotskyana, não o espaço de aplicação de uma teoria, mais o próprio espaço em que a teoria se constitui (2004: 104).

A percepção do mundo globalizado em que estamos inseridos conduz-nos a uma visão do professor de língua segunda empenhado, através da educação, na transformação das estruturas, na inclusão das classes, na ampliação das relações e do conhecimento. A língua portuguesa é, indubitavelmente, a mais difundida em Angola e a sua apropriação demarca poder no mundo profissional e dos negócios, das relações públicas e pessoais. Será, pois, necessário que, para a formação dos professores de PL2, a Universidade deva ser encarada como lugar em que se debate a imperiosa necessidade da escola “resignificar” a sua prática, em função das transformações profundas pela qual vem transitando e partindo do princípio da

democratização do ensino. Nos cursos de Linguística/Português e nos de Ensino de Língua Portuguesa, ministrados nos Institutos superiores de Ciências de Educação e nas Escolas Superiores Pedagógicas, as experiências devem ser vividas logo no início da licenciatura, com a participação dos formandos, futuros professores, nas realidades educacionais, devendo propiciar a fundamentação das reflexões teóricas-metodológicas. A formação do professor de PL2 deve ser pensada como um processo permanente e contínuo. Essa formação teórica-crítica faz deflagrar a dimensão profissional do professor, actor consciente do seu papel social, que empreende constantemente na busca de novas soluções, para a sua melhor actuação, resultante da aplicação da relação entre a teoria e a prática. Aliás, o enfoque histórico-cultural de Vigotsky, a que aludimos, assenta na teoria dialéctica do conhecimento, partindo da prática, teoriza-se a partir dela e retorna-se à mesma enriquecendo-a, isto é, parte-se da realidade mediante a realização de um processo de abstracção e regressa-se à prática. Assim, o processo de abstracção ajudar-nos-á a conhecer a essência da realidade e permite-nos ir ao encontro de soluções para transformá-la ao regressar a essa mesma realidade. Quer dizer que colocamos a realidade concreta em relação com a realidade socio-histórica e descobrimos as suas leis, movimentos, causas, que proporcionam uma perspectiva mais ampla para intervir na sua transformação. A prática social, sob esta visão, constitui-se em fonte de conhecimento e critério valorativo da verdade.

Dentro desta visão, a formação contínua do professor de PL2 (que se defende neste trabalho) deve ser entendida como um processo sistemático e contínuo que consagra momentos de estudo e de reflexão sobre as práticas grupais ou organizacionais. Pressupõe a confrontação da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitem conduzir tais práticas, de modo consciente, para novos níveis de compreensão, pois “é a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática” (Beovindes, 2007: 23). Esta metodologia assenta numa visão holística do processo docente-educativo já que não se cinge apenas ao conteúdo e à forma, mas leva em conta, com destaque, a importância de todos os elementos intervenientes no processo, que requerem coerência entre si para se chegar à apropriação de conhecimentos que transformarão a realidade onde se desenvolve o objecto da educação, sujeito e parte da realidade. Toma como ponto de partida o diagnóstico objectivo e sistemático que aprofunda o conhecimento do meio envolvente. A realidade integra a acção organizada ou não do grupo, consciente ou inconscientemente, e suas consequências. A interpretação da realidade depende da análise e reflexão destes elementos.

A teorização como aprofundamento ascendente configura o segundo momento desta metodologia, enquanto processo de avanço quantitativo e qualitativo que permite conhecer, estudar, interpretar e aplicar à realidade objectiva as experiências sistematizadas por outros. Este momento não deve ser visto como a simples imitação de princípios e postulados teóricos, mas sim a interpretação feita por cada integrante do grupo destas teorias a partir da sua realidade, implicando os seus conhecimentos, vocabulário, etc.: “o que a sabedoria do grupo, com a sua sensibilidade traduzir com base no seu contexto social e, portanto, já estão produzindo a sua própria teoria” (Beovindes, 2007: 24).

O terceiro momento consiste no retorno à prática, regressa-se a ela depois da reflexão teórica de modo dinâmico e criativo com a qualidade lógica, racional, intelectual, organizativa para desenvolver acções transformadoras a realidade de partida. Esta etapa não marca o fim do processo, a prática agora enriquecida continua como um novo ponto de partida, que dá lugar, pela mesma via, a outros pontos de partida sem fim. Nesta teoria, a participação assume-se como a premissa pedagógica fundamental, da qual dependerão os métodos e as técnicas a adoptar e a planificação coerente de todo o processo. A participação activa do indivíduo, plena e total em que cada um dos formandos gera análises, origina conhecimentos, põe em questão as suas próprias concepções e prática. A sua essência radica na aceitação de que cada um dos elementos, componentes do processo, tributam para a apropriação e produção do conhecimento em todos os formandos que, em última análise, permite-lhe transformar a realidade.

A participação no presente estudo é entendida na acepção de Paulo Freire (2001), em que os educandos são sujeito do processo de ensino-aprendizagem e não depositários do processo. Na visão deste autor, a participação constitui objectivo central do processo, até porque, quando nos reportamos ao domínio da educação, a participação assume os seus conteúdos políticos e o contexto histórico-social. Maria Beovindes (2007) ressalta a importância da dimensão ética inerente à participação. Ela implica necessariamente o respeito pela autonomia e pela liberdade de decisão das pessoas nos diferentes projectos em que estejam envolvidas. Para a autora, a participação encarada, de um modo integral, deve incorporar o sentido de pertença a um todo, quer dizer, fazer parte de um todo que transcende o indivíduo. Este sentimento de pertença mantém o comprometimento com o todo e vincula a pessoa ao grupo. Para as pessoas, quando se sabe que é parte de algo, é muito importante saber que este algo se constrói também com o seu contributo. O segundo sentido, relativo à participação, é o de ter parte, possuindo um papel, uma função dentro do todo da qual a pessoa é parte integrante. Pressupõe comunicação e processos cooperativos ou colaborativos, competências, formas interactivas de atribuição e assunção de papéis, encontros e desencontros, incluindo a presença do conflito, que à medida que se reconhece e se actua em consequência, se afigura como um dos pilares fundamentais de todo o processo participativo. O terceiro sentido está relacionado com o aspecto da consciência de que se deve e se pode reflectir nos acontecimentos a partir de uma análise crítica das necessidades e dos problemas, a avaliação clara das alternativas e o balanço dos recursos disponíveis. Os três níveis de participação, acima descritos, sob variadas formas, estão sempre presentes em todas as comunidades, daí a necessidade dos profissionais levarem em linha de conta tais aspectos, quando se pretende desenvolver acções em que se inclui a componente participativa.

Trata-se da necessidade de compreender que ao nível das comunidades há a prévia existência de vínculos comunicativos de participação, características socioculturais, formas tradicionais de organização e participação comunitária, muitas vezes, pouco percebidas por parte de educadores e investigadores, que se devem ter em conta no momento em que se

desenvolvem acções que propiciem o protagonismo e o desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos. Tudo isto pressupõe um comportamento ético e de respeito pelas peculiaridades locais, sejam elas linguísticas, culturais ou de outra ordem.

A resposta ou solução do problema ou questão científica da presente investigação é uma proposta de um programa de formação contínua em PL2 com enfoque integrador para aperfeiçoar os conhecimentos dos professores do ensino primário das escolas do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo, do Dundo, Lunda Norte e de Mbala Humpata da província da Huíla. Do ponto de vista metodológico, prevalecerá uma abordagem que promova o desenvolvimento de competências, mediante a produção e mobilização de conhecimentos e da criatividade num ambiente activo, participativo, afectivo e reflexivo, resultante do trabalho na e com a comunidade. Assim sendo, entende-se o programa de formação como um conjunto coerente e ordenado de acções formativas, educativas e integradoras, concretizadas num período de tempo determinado que visa dotar ou aperfeiçoar as competências necessárias para atingir os objectivos estratégicos determinados. Com efeito, para a elaboração do programa torna-se necessário considerar os princípios gerais da didáctica, afinal, objectivos, conteúdos e métodos são componentes básicos do processo de ensino-aprendizagem. A sua análise contribuirá para elaboração do programa para aperfeiçoar os conhecimentos em PL2 dos professores do ensino primário das escolas em questão. Para tal, dever-se-á ter em conta aspectos como: objectivo - que constitui o propósito ou meta a atingir, devendo integrar a dimensão instrutiva, educativa e integradora da maior importância para se alcançar o aperfeiçoamento dos conhecimentos em PL2 dos professores; conteúdo - é o sistema de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que os professores primários devem assimilar; método - é a categoria mais dinâmica do processo e compreende o modo de actuação do professor e dos formandos para atingir os objectivos; meio - suporte material dos métodos, abarcando os recursos utilizáveis para ensinar e aprender, atingir os objectivos e desenvolver o conteúdo; avaliação - é a interpretação que permite expressar um juízo de valor sobre o cumprimento dos objectivos, do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades e a efectividade dos métodos e meios empregues. É uma componente de grande importância por que permite conhecer oportunamente os problemas, dificuldades, e consequente busca de soluções apropriadas.

Com base nos pressupostos acima enunciados, assume-se no presente estudo como linhas orientadoras gerais do programa de formação contínua, uma planificação na base dos objectivos estratégicos de desenvolvimento da escola; uma formação de professores baseada no diagnóstico das necessidades de aprendizagem; considerar os resultados provenientes do diagnóstico das necessidades de aprendizagem como principal afluente para a elaboração do programa de formação; a entidade proponente é a responsável pela planificação da formação; a formulação, implementação e elaboração do processo é controlado de modo partilhado pela Direcção Provincial da educação através das escolas secundárias de formação de professores em articulação com a instituição universitária implicada.

Tornou-se evidente, no decorrer do desenvolvimento desta parte do trabalho, a existência de uma escola primária constituída por um público linguística e culturalmente diversificado que emerge da situação sociolinguística de heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza o país e que a língua portuguesa, no contexto da escola angolana, é a língua segunda de muitos cidadãos que a frequentam. Foi também evidente, na abordagem do quadro teórico sobre a problemática da língua segunda, a relevância atribuída ao princípio da centralidade instrumental da língua na definição e planificação do percurso escolar de alunos com línguas maternas não coincidentes com a da escola. Reconhecida a existência de alunos de PL2 na escola angola, quisemos saber ainda, neste segundo capítulo, de que forma o sistema educativo, particularmente no ensino primário, mormente no que concerne à organização escolar (*Lei de Bases do Sistema de Educação*, currículo, programas), aborda a problemática do ensino-aprendizagem do Português como língua segunda. Neste sentido, verificou-se que a *Lei de Bases do Sistema de Educação* não deixa qualquer dúvida em relação à opção pelo português como a língua de todo o sistema de ensino, contudo, não deixa qualquer indicação expressa a respeito do Português como língua segunda.

Quanto à contemplação da abordagem do PL2 nos materiais do ensino primário, no que ao currículo diz respeito, tal como foi dito no ponto relacionado com a análise do Currículo do ensino primário, este documento não deixa ver, em toda a sua formulação, qualquer alusão ao ensino da LP na vertente de L2. Contrariamente, os programas do ensino primário ao usarem, por diversas vezes, as expressões Língua Segunda e Português Língua Não Materna, atestam de modo explícito a preocupação com a abordagem do PL2. Relativamente aos manuais, da análise feita, encontram-se, na estrutura dos três manuais analisados, elementos que fazem lembrar uma certa relação com a abordagem do PL2, mas de uma maneira geral sobressaem os aspectos relacionados com abordagem do PLM.

Socorrendo-nos mais uma vez ao princípio da centralidade instrumental da língua evocado, na perspectiva sobre a diferença existente entre a proficiência linguística para fins conversacionais e a proficiência linguística para fins académicos, consubstanciados nos ritmos de aprendizagens, mais rápido para os alunos de LM coincidente com a língua da escola e mais lento para os de língua não coincidente com a língua da escola, permite-nos inferir que há um certo privilégio, em termos de aprendizagens, dos alunos de Português língua materna em detrimento dos de PL2. Desta visão, os alunos de PLM dispõem de oportunidades de sucesso escolar superior aos outros. E caso se coloque a questão na base do papel socializador da escola, não será surpreendente que se chegue à conclusão de que existem situações de exclusão social resultantes da falta de contemplação da abordagem PL2 na escola primária.

Convém, igualmente, salientar que, apesar de não encontrarmos na maioria dos normativos referências que tornem evidente uma orientação clara sobre o ensino do PL2 na escola primária, reconhecemos existirem neles um conjunto de potencialidades que podem ser exploradas pela organização escolar, de uma forma geral e, em particular, pelo professor do ensino primário, desde que o mesmo esteja suficientemente habilitado e capacitado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem em PL2. Vista a questão nesta perspectiva,

levanta-se uma curiosidade que se desdobra em duas questões: de que maneira os professores do ensino primário desenvolvem a aula de PL2? Que formação os professores possuem para lidar com essa realidade? A busca das respostas para as perguntas levantadas conduzir-nos-á, no próximo capítulo, ao estudo das concepções dos professores do ensino primário sobre o ensino-aprendizagem do português língua segunda.

Capítulo III

Análise e Discussão de Resultados

3.1 Metodologia

Neste capítulo, apresentamos os caminhos seguidos durante o processo de investigação, baseado em três momentos que respondem à metodologia da investigação participativa. O primeiro momento corresponde ao do diagnóstico da problemática, um segundo à teorização e à busca de soluções, um terceiro e último, em que se valida e se cria, como resposta, a solução prática ao problema científico (Beovides, 2007).

No âmbito da investigação socioeducativa, a investigação participativa é frequentemente tratada, ora como sinónimo de investigação-acção, ora como sendo tipos distintos de abordagens metodológicas. Arménio Fernandes (2011) ao referir-se sobre a existência de uma grande diversidade de metodologias no campo das ciências sociais cita a Investigação-Acção, Investigação Participativa, Investigação Colaborativa/Cooperativa como as que mais se destacam na actualidade. Como se pode depreender da forma enumerativa como o autor apresenta os elementos, diferencia a Investigação Participativa como um tipo particular de abordagem metodológica distinto da Investigação-acção e de outras. Contrariamente, Duarte (2008) apresenta o termo investigação participativa (nas suas próprias palavras), como “um tipo de investigação, muito discutida actualmente, que designam investigação-acção, ou no Brasil pesquisa-ação, para qual advogarei a designação de investigação participativa”. Na verdade, embora os dois autores divirjam na forma distinta como cada um deles enquadra a investigação participativa em relação à investigação-acção, concordam não apenas em relação à vigência e actualidade da investigação participativa, e da investigação-acção, mas sobretudo nos argumentos coincidentes que cada um apresenta para justificar designações distintas. Sob este ponto de vista, investigação participativa e investigação-acção correspondem a uma mesma realidade material.

Ora, os defensores da investigação-acção ou investigação participativa assentam os seus argumentos no facto de ela representar uma metodologia voltada para a melhoria da prática nos mais variados campos da acção (Fernandes, 2011). Segundo o autor, este tipo de investigação persegue dois objectivos essenciais consubstanciados, por um lado, na obtenção de melhores resultados no que se faz e, por outro, no aperfeiçoamento dos indivíduos e dos grupos implicados no trabalho. Para tal, é indispensável assegurar o envolvimento das pessoas implicadas no projecto, conferindo-lhes o direito à opinião, expressando cada um o seu ponto de vista, as suas experiências, concordâncias e discordâncias, o que os torna peça-chave do projecto. Pela sua natureza sistemática, a Investigação-acção caracteriza-se pelos avanços e recuos durante a realização do projecto, que se parece a uma “espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (Fernandes, 2011). Significa pôr em marcha, ao

serviço da mudança, uma estratégia que envolva todos os intervenientes numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Por outras palavras (com o mesmo sentido), Reason e Bradbury confirmam que este tipo de investigação tem por finalidade pôr conjuntamente “a acção e a reflexão, a teoria e a prática em participação com outros, na procura de soluções práticas para problemas de natureza premente para as pessoas e mais genericamente da prosperidade das pessoas individualmente e das suas comunidades” (2001: 92).

Obviamente, uma metodologia fundada no diálogo entre os participantes distingue-se pelo traço democrático mais acentuado. Os sujeitos estão em colaboração permanente entre si, realiza-se em situações naturais, o que de certo modo evita a exposição a condições artificiais. O investigador, coordenador do grupo, assume-se como parte integrante do mesmo, que gere o projecto e fá-lo avançar mediante a negociação com os demais e adopta uma postura de imparcialidade, que garante a promoção de uma intersecção permanente entre a investigação e a acção. Tudo isso afigura-se como um grande contributo para atingir um propósito maior: a transformação da realidade para se chegar ao desenvolvimento.

Reportando-nos, ainda, à polémica instaurada acima sobre a distinção entre a investigação participativa e a investigação-acção, Terence (2006) esclarece que é preciso não confundir a investigação-acção com investigação participativa, porquanto nem toda a investigação participativa é investigação-acção. De acordo com a autora, a grande dificuldade de diferenciação entre as duas abordagens em questão reside no facto de toda investigação-acção possuir uma dimensão participativa, que se promove na interacção que se produz entre o investigador e os sujeitos representativos da situação investigada. A investigação participativa qualifica-se como um modo de observação em que o investigador se identifica com o grupo investigado, com o objectivo de compreender o problema a partir da visão do grupo. Deste modo, apenas o investigador participa do processo de investigação, sem a obrigatoriedade de implicação do sujeito (Vergara, 2005). É esta última acepção de investigação participativa que, pelas suas características, mais se ajustou ao desenvolvimento deste trabalho.

Convém, no entanto, ressaltar que, no campo das ciências da Educação, a questão sobre a adopção da metodologia a seguir num trabalho de investigação científica, frequentemente, engloba a referência aos métodos quantitativos e qualitativos. Afinal, ambas abordagens metodológicas, tanto de carácter quantitativo como qualitativo, apresentam-se como elementos incontornáveis para a realização de trabalhos do género. Verifica-se, no entanto, que a preferência por um ou por outro tipo deve estar associada ao objectivo da investigação, ambos apresentam características próprias que os especificam e oferecem vantagens e desvantagens. Porém, em muitos casos (à semelhança do presente estudo), faz-se recurso à utilização de diferentes métodos de uma forma combinada, servindo-se de uma variedade de fontes para a recolha de dados, associando a abordagem qualitativa à quantitativa. A ideia de combinar métodos quantitativos e qualitativos tem como objectivo proporcionar uma base contextual mais rica para interpretação e validação dos resultados (Kaplan e Duchon, 1988; Godoy, 1995; Neves, 1996).

A investigação participativa, na perspectiva que se adopta neste estudo, enquanto investigação qualitativa, “não se restringe a adopção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adoptar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos” (Terence, 2006: 2). Pretende-se, neste estudo, a partir dos pressupostos que fundamentam a abordagem quantitativa, por um lado, medir as opiniões, reacções, hábitos e atitudes dos professores do ensino primário em relação ao PL2, por meio de uma amostra representativa (Denze e Lincoln, 2005). Por outro lado, servir-se, de forma conjugada com a anterior, da abordagem qualitativa, dado que os professores enquanto membros de uma organização, a escola, são pessoas que agem segundo os seus sentimentos, valores e experiências, que mantêm relações internas próprias, com os alunos, com os dirigentes, encarregados de educação e demais membros que interactivam no espaço escolar, fazem parte de um ambiente mutável, em que os aspectos sociais, culturais, linguísticos, históricos e económicos não são passíveis de controlo, porém de difícil interpretação, reprodução e generalização. O processo de ensino-aprendizagem do PL2, para além de outros intervenientes, abarca obrigatoriamente a figura do professor e do aluno que interagem mutuamente como elementos próprios da dinâmica do processo. Compreender a forma como se concretiza na prática pedagógica tal relação requer mais do que a simples mensuração estatística, sugerindo por esta via uma abordagem complementada, que permite a compreensão do fenómeno investigado mediante a participação do investigador.

A escolha deste tipo de investigação justifica-se pela facilidade de aceder a uma visão holística da problemática, encarada como uma metodologia alicerçada no conhecimento da realidade, tendo em vista a obtenção de dados significativos sobre a situação do ensino do PL2, o que nos possibilita a tomada de consciência da forma como se desenvolve a prática pedagógica com os alunos que não têm o português como língua materna na escola angolana, mas também a compreensão da importância da abordagem L2 na escola do século XXI e sobre a necessidade de formação contínua nesta área.

Para este efeito, fizemos recurso a um conjunto variado de instrumentos de recolha de dados para responder à necessidade de realização de um amplo diagnóstico, partindo do contexto sociocultural do professor de PL2 (professor primário). Recorremos a técnicas como a observação, inquérito, entrevista, análise de texto e de revisão documental. Foi desenvolvido um conjunto de acções como a coordenação com as estruturas de direcção de que dependem as escolas envolvidas, administração, negociação do tempo, preparação dos locais adequados para aplicação das técnicas e instrumentos, permitindo diagnosticar com profundidade o contexto, a especificidade dos implicados e a necessidade de formação contínua do professor primário em PL2.

O primeiro passo, neste sentido, é o de determinar onde estamos e, por sua vez, estabelecer onde desejamos estar, o que nos conduzirá ao contexto, à prática pedagógica do professor primário em relação ao PL2 e aos factores que concorrem para a sua formação. Para o efeito e em conformidade com a metodologia de investigação adoptada, o inquérito aplicado aos professores do ensino primário das escolas de MbalaMpata na Huíla e nº 8 de

Sachindongo, na Lunda Norte, sob a forma de questionário, justifica-se pelo facto de permitir a obtenção de respostas individuais, pelas quais o investigador chega ao conhecimento do fenómeno em estudo “e os significados que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles não o explicassem” (Ghiglione e Matalon, 1993: 58). Por outro lado, a utilização deste instrumento permite-nos, ainda, a quantificação de uma multiplicidade de dados e de estabelecer variadíssimas análises (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189).

Deste modo, tendo em atenção o número considerável dos sujeitos que configuram o universo representado pela amostra do presente estudo, optámos pela técnica do inquérito por questionário, porque a sua estrutura quer no que tange ao texto das questões, quer na sua ordem obedecem a uma forma padronizada (Borget *et al.*, 2002). À par dos motivos evocados, pesaram também motivos como o baixo custo de distribuição por duas áreas afastadas por mais de dois mil quilómetros entre si, e a confidencialidade das respostas, antevendo alguns constrangimentos próprios da natureza deste tipo de instrumento de recolha de dados atinentes ao facto da recolha se efectuar de um modo indirecta. Para assegurar a fiabilidade dos dados recolhidos, teve-se em conta os seguintes pressupostos: construção do inquérito em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; a redacção das perguntas teve em consideração uma linguagem acessível à compreensão do informante, evitando ambiguidades, imprecisões, suposições, bem como questões hipotéticas, duplas e capciosas; considerou-se a necessária correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência dos professores inquiridos. As questões foram formuladas tendo como base os pressupostos teóricos e conceptuais inerentes aos objectivos da investigação, conceitos-chave e questão científica, que lhe conferem enquadramento e legitimidade (*vd.* Anexo 6).

Antes da sua aplicação definitiva, o inquérito foi submetido a uma pré-testagem. O pré-teste foi por nós aplicado a 10 professores do ensino primário da escola de Changalala no município da Humpata na província da Huíla devido às semelhanças com o grupo de professores a investigar, ou melhor, os 10 professores possuíam nas turmas que leccionavam alunos de PL2. Este procedimento foi usado para garantir a aplicabilidade do instrumento no terreno e avaliar a sua conformidade com os objectivos traçados a partida.

Como foi já mencionado, os blocos que conformam a estrutura do inquérito subdividem-se por uma secção que tem por finalidade a recolha dos dados pessoais e profissionais dos professores, outra secção que é constituída por um conjunto de questões relacionadas com a diversidade linguística e cultural com a qual contactam os professores implicados no estudo, uma terceira que abarca uma série de itens sobre as concepções da relação pedagógica professor/aluno, uma quarta parte inserida no quadro da abordagem do PL2 acerca do grau de formação e informação dos informantes sobre a matéria, uma quinta parte acerca das práticas pedagógicas e experiências em PL2 e, por fim, uma secção que aborda as questões da necessidade de formação sentida pelos docentes inquiridos no âmbito do PL2. Embora existam algumas questões do tipo aberto, as perguntas permitem maioritariamente respostas de sim ou não representado por uma cruz no respectivo quadro.

Dada a distância que separa as duas escolas (pouco mais de dois mil quilómetros), de um universo de 116 docentes, o inquérito foi administrado a um total de 30 docentes da 3ª e 4ª classes, que leccionaram no ano lectivo de 2011, na escola de Mbala Humpata na província da Huíla, município da Humpata, num total de 40 docentes; e 20 da Escola do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo da província da Lunda Norte, de um conjunto de 76 efectivos.

No plano da orientação e estruturação prática do estudo, consideramos que a observação seria um dos procedimentos adequados para recolha de dados, tal como foi já referido. Por esta via, planeámos um processo de recolha de dados que permitisse a obtenção testemunhada sobre a forma como os professores primários promovem o processo de ensino-aprendizagem do PL2 no contexto da sala de aula. De acordo com Richardson (1999), a observação participativa é a via mais directa de se estudar uma grande variedade de fenómenos. Na sua opinião, a grande maioria dos aspectos do comportamento humano só pode ser estudado satisfatoriamente através da observação. A observação participativa é um procedimento de constatação que consiste na utilização dos sentidos e requer a presença do investigador numa situação social. O investigador entra em contacto face a face com os sujeitos observados no seu ambiente natural. Valoriza-se o significado das interacções pessoais, o contexto, formas de pensar, atitudes e percepções dos sujeitos no contexto real da aprendizagem. O investigador assume-se como o mais importante instrumento de recolha de dados. A sua vivência, o seu contacto, suas decisões sobre a sua função na interacção com os participantes fá-lo elemento essencial da investigação.

Tal como os demais métodos, a observação participativa é objecto de críticas positivas e negativas. Um dos aspectos positivos que tem sido apontado é a possibilidade que oferece ao investigador no sentido de poder recolher informações no momento em que se dá um determinado facto ou situação. Outro tem sido a sua utilização como meio para comprovar ou não os relatos dos informantes, afinal nem sempre o dito corresponde à realidade comportamental (Lobiondo-wood, 2001). Na base deste pressuposto, o uso da observação participativa serve o propósito de comprovação dos dados a serem obtidos pelo inquérito por questionário. Aliás, a triangulação de métodos reporta-se à comparação de dados recolhidos por abordagens quantitativas e qualitativas, ou melhor, pressupõe a adopção de métodos vários para a análise de um mesmo objecto de estudo (Patton, 2002).

A participação do investigador, decorrente da interacção com os sujeitos em estudo, proporciona uma visão ampla e detalhada da realidade em análise. O investigador vive intensamente as dificuldades e as facilidades das situações sentidas e presenciadas, incluindo as necessárias adaptações para compreender o universo de questões que se levantam, resultantes de novas indagações que surgem à medida que passa por essas experiências. A observação a que aludimos neste trabalho não se refere à simples observação do dia-a-dia. Trata-se de uma técnica de observação sistemática, fundamentada em princípios filosóficos, que facilita a participação intensa do investigador nas experiências e vivências dos grupos e acontecimentos que se julgam importantes para melhor compreensão. Assim, para recolha dos dados foi elaborado um guia de observação (vd. Anexo 7), em cuja estrutura e formulação

teve-se em linha de conta a necessidade de delimitar e definir, com precisão, os objectivos que nele se pretendem alcançar, em estreita correspondência com o problema científico, objectivos e hipótese do estudo (Lobiondo-wood, 2001). Uma das tarefas que se afigurou imprescindível na construção deste instrumento para o observador consistiu na associação exaustiva de determinadas condutas ou comportamentos a certas categorias ou unidades de análise. Foi preciso definir previamente o universo dos comportamentos a observar, mantendo uma relação de exclusão entre si.

Na senda do objectivo de compreender a forma como se realiza e se promove o processo de ensino-aprendizagem do PL2 pelo professor primário, dividimos o fenómeno em estudo pelas seguintes unidades de análise:

- Categoria 1: Aspectos gerais da aula a observar;
- Categoria 2: aspectos comunicativos.

Beovides (2007) é de critério que as unidades de análise devem ser exaustivamente delimitadas, subdivididas em unidades menores para conferir fiabilidade à observação. Para o efeito, a primeira categoria apresenta-se subdividida em cerca de 26 pequenas unidades de análise, que permitiram a observação dos docentes do ensino primário quanto a aspectos gerais da aula relacionados com o domínio do conteúdo, a adequação da linguagem didáctica, as relações conhecimentos científicos/situação do quotidiano, a organização inicial da aula, a adequação da motivação (inicial e de continuidade), a ligação entre o conhecido e o novo, com a diversidade e adequação das actuações (alunos e professores), a atenção e perspicácia em relação ao ambiente-aula, adaptação às situações imprevistas, com o aproveitamento pedagógico e científico das intervenções dos alunos, a articulação (sequência dos diversos momentos da aula), a formulação das questões, a utilização do quadro, a interdisciplinaridade gestão do tempo, a verificação/consolidação das aprendizagens, realização de actividade complementar, o cumprimento do plano da aula, o grau de alcance dos objectivos, a expressividade (motivação e vivacidade), a voz (dicção, equilíbrio vocal), a fomentação do espírito crítico nos alunos, controlo dos alunos, o desenvolvimento de trabalhos educativos. Todas essas pequenas unidades concorrem para a compreensão da categoria: aspectos gerais da aula a observar, que nos permite ter uma compreensão do grau de preparação dos professores no domínio da psicopedagogia, aspecto indispensável para o trabalho do professor.

A segunda categoria foi estruturada de tal forma que permitisse dar informações úteis relacionadas com o aspecto central da investigação, observar a forma como os professores do ensino primário desenvolvem a aula de PL2 na prática em sala de aulas. Como já foi referido nos capítulos 1 e 2, analisar o processo de ensino-aprendizagem do PL2, pressupõe a constatação de como se promove o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, é responder à questão o que é e como os professores fazem na prática pedagógica para promoverem o desenvolvimento da competência comunicativa em PL2 nos seus alunos, entendida como desenvolvimento dos domínios do ouvir, falar ler e escrever. A realização de qualquer língua requer do sujeito falante um certo conhecimento gramatical que lhe permite

a formulação de frases morfológica e sintacticamente possíveis e, semanticamente, aceitáveis nessa língua. Verificar a forma como o professor primário trata a questão gramatical é outro dos aspectos que se impõe no âmbito da competência comunicativa, não fosse ela um requisito essencial para o uso de qualquer língua.

O contexto de ensino em sala de aula impõe o recurso a diversos tipos de materiais adequados às necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores, que proporcionam momentos e espaços para o desenvolvimento do ouvir, falar, ler e escrever. Em coerência com os pressupostos teóricos em que se fundamenta a abordagem comunicativa, na acepção de abordagem por tarefas comunicativa, abundantemente defendida nos capítulos precedentes, que estabelecem os fundamentos teóricos em que gravita este estudo, propusemo-nos fazer uma observação dos materiais a que os professores fazem recurso e das tarefas comunicativas que utilizam para o ensino do PL2.

Para melhor observar o modo como se promove o desenvolvimento da competência comunicativa em PL2 pelo professor primário em contexto de sala de aula, subdividimos a categoria aspectos comunicativos em sete (7) subunidades de análise. Cada uma das subunidades foi exaustivamente pormenorizada em aspectos mais específicos para facilitar a acção do observador. As sete subunidades são, nomeadamente: *ouvir, falar, ler, escrever, ensino da gramática, materiais (tipo, uso), uso de tarefas comunicativas*.

Sujeitos do estudo: caracterização

Com a finalidade de se concretizar os objectivos propostos, pretendeu-se observar um grupo de professores do ensino primário em exercício no ano de 2011, das escolas nº 8 de Sachindongo, no Dundo, província da Lunda Norte e da escola primária de Mbala Humpata, no município da Humpata, província da Huíla, abrangidos no inquérito sob a forma de questionário aplicado no âmbito desta investigação. Não podendo abranger todos, foram seleccionados 10 dos trinta (30) professores inquiridos. As razões que estiveram na base desta escolha foram já apresentadas por altura das justificativas sobre a opção pelo inquérito por questionário, que se fundam, entre outros factores, na existência de alunos PL2 nas turmas em que tais professores leccionam. Convém acrescentar que na selecção dos (dez) 10 docentes teve-se também em conta a existência de características distintas entre os professores implicados relacionadas, sobretudo, com a experiência como professor primário. A amostra dos sujeitos observados não segue, neste sentido, os parâmetros de uma amostra representativa, tratando-se, portanto, de uma amostra de conveniência com um pequeno número de sujeitos. Considerando a necessidade fundamental que os observados tenham alguma informação ou interesse pela investigação de que são sujeitos, aquando dos contactos preliminares para solicitar a sua colaboração, foram explicados os objectivos do estudo e mostrada a sua importância, principalmente para a formação contínua de professores.

Na sequência, foram seleccionados os cinco (5) professores de cada uma das escolas implicadas. Da escola de Sachindongo nº 8, foram apurados os seguintes professores apresentando as características que se descrevem a seguir: o professor P1 é um sujeito do

sexo feminino, no início da sua carreira, com menos de um ano de serviço e possui a 13ª classe como habilitação literária. O docente P2 é um sujeito do sexo masculino com frequência do 1º ano universitário com três anos de serviço; o sujeito P3 do género masculino tem sete anos de experiência e é estudante do 2º ano universitário. Os sujeitos P4 e P5 são do género masculino, possuem a 11ª classe do ensino Secundário, têm respectivamente 8 e 23 anos de serviço.

Quanto aos sujeitos da escola de Mbala Humpata da província da Huíla, o professor P6 é um sujeito do sexo feminino que possui a 13ª classe e dois anos de experiência. O sujeito P7 do género masculino tem 15 anos de serviço e frequenta o 1º ano da universidade. O professor P8 é um sujeito do género masculino com onze anos de experiência e tem o 2º ano universitário. Os sujeitos P9 e P10 são do sexo masculino, possuem a 12ª classe com uma experiência de 9 anos para o primeiro e de 26 para o segundo.

Antes da realização da observação de cada aula, foram recolhidos dados de identificação pessoal e profissional de cada um dos implicados no estudo, tendo sido posteriormente codificados para garantir a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato. Os aspectos socioprofissionais que caracterizam os sujeitos são os relativos ao género, idade, tempo de serviço, visando preservar a identidade dos sujeitos e seguindo a ordem das observações atribuímos a cada um dos observados um código, que consistiu na associação de cada professor a um número precedido da letra P. Estes códigos são utilizados ao longo da apresentação dos dados e das respectivas análise. Tratam-se dos códigos seguintes: P1 professor observado; P2 professor observado; P3 professor observado; P4 professor observado; P5 professor observado; P6 professor observado; P7 professor observado; P8 professor observado; P9 professor observado; P10 professor observado. O quadro que se apresenta abaixo resume, de modo esquemático, os elementos caracterizadores dos sujeitos observados:

Quadro 10 - Alguns Elementos de Caracterização dos Professores Observados

PROFESSORES OBSERVADOS				
Turma	Professor	Género	Habilitações literárias	Anos de experiência
T1	P1	Feminino	13ª Classe	1
T2	P2	Masculino	1º Ano Universitário	3
T3	P3	Masculino	2º Ano Universitário	7
T4	P4	Masculino	11ª Classe	8
T5	P5	Masculino	11ª Classe	23
T6	P6	Feminino	13ª Classe	2
T7	P7	Masculino	1º Ano Universitário	15
T8	P8	Masculino	2º Ano Universitário	11
T9	P9	Masculino	12ª Classe	9
T10	P10	Masculino	12ª Classe	26

Nesta investigação, foram observados dois sujeitos do sexo feminino e oito do sexo masculino. As suas habilitações literárias variam entre a 11ª classe do ensino Secundário ao 2º ano universitário. Quanto ao tempo de experiência, apenas P1 e P6 têm menos de 3 anos de serviço no ensino primário, tendo todos os restantes mais de 3 anos de experiência - sendo de salientar que só P1, P3 e P7 é que possuem agregação pedagógica na sua formação.

A entrevista - semi-directiva:

Por causa do seu carácter interactivo, a entrevista afigura-se como uma fonte muito importante de recolha de dados. De acordo com Gil (1999), a entrevista é definida como uma técnica em que o investigador se apresenta perante o investigado com a finalidade de lhe formular perguntas para a recolha de dados importantes relativos à investigação. Beovides (2007) destaca o facto de a entrevista consistir num método complementar de nível empírico que se concretiza através de uma conversa profissional, previamente planificada entre o entrevistador e os entrevistados. A sua finalidade é a de obtenção de informações fiáveis sobre realizações, opiniões para enriquecer, completar ou averiguar as informações obtidas por via de outros métodos de investigação. Assinala como vantagens inerentes à entrevista a sua flexibilidade e operacionalização, pois permite abordar o fenómeno investigado na sua essência.

A entrevista, enquanto método qualitativo, facilita a percepção do modo como os sujeitos entrevistados interpretam o processo de ensino-aprendizagem do PL2, o que subentende a recolha de dados de carácter descritivo e que possibilitem a compreensão das representações, dificuldades, atitudes, significados e preferências sobre a necessidade de formação contínua na vertente PL2 (Bogdan e Biklen, 1994).

A entrevista semi-directiva, que se afigura como a mais adequada às finalidades deste estudo, é uma técnica grandemente reconhecida no campo das ciências sociais. Faculta a recolha de informação no plano individual, permitindo que cada indivíduo se pronuncie, se expresse em relação a determinado assunto, por via da qual o investigador adquire uma ampla visão sobre a problemática em estudo (Ghiglione e Malaton, 1992). Este tipo de entrevista oferece a possibilidade ao sujeito entrevistado no sentido de estruturar o seu pensamento em torno do objectivo analisado (Albarello *et al.*, 1997). Permite, ainda, que o entrevistador formule outras perguntas ou faça qualquer ajustamento, caso se justifique, ao guião previamente estabelecido.

Para a realização da entrevista, foi elaborado um guião (*vd.* Anexo 8) no sentido de relacionar os principais aspectos a tratar durante o seu desenvolvimento, em função dos objectivos e da hipótese da investigação. O guião foi elaborado na base de uma estrutura que possibilitasse a recolha de dados pertinentes sobre a investigação. Organizámos o instrumento em três categorias, nomeadamente: acções de formação em PL2 em curso ou em perspectiva, onde procurámos averiguar a existência de projectos de formação contínua em PL2 em execução ou perspectiva; a segunda categoria designa os factores impeditivos da falta de formação contínua em PL2, preconizando a busca da compreensão dos factores que estão na

base da ausência de projectos ou que inviabilizam a sua existência; a terceira e última categoria, reflexão sobre a importância e necessidades de formação contínua na vertente PL2, perseguem o objectivo de explorar e identificar as necessidades de formação nesta vertente. Para cada categoria, foi formulada uma pergunta orientadora em função do objectivo específico da respectiva categoria. As questões procuram também contemplar a necessidade de levar o entrevistado à clarificação e explicitação dos seus pontos de vista relativamente à temática em questão.

Concluída a elaboração do guião, seguiu-se a etapa da realização das entrevistas, registadas mediante anotações no decurso da entrevista, com o consentimento prévio dos entrevistados. Foram contactados pessoalmente, por meio de uma conversa onde se trocaram impressões sobre o ensino-aprendizagem do PL2, tendo sido afluído, de forma genérica, o objectivo perseguido. Pelo que, os cinco intervenientes não colocaram qualquer objecção e apresentaram a sua disponibilidade em colaborar com a iniciativa.

As entrevistas, em função das conveniências e disponibilidade dos intervenientes, foram realizadas nos meses de Setembro e Outubro 2011 e tiveram uma duração média de 20 minutos cada. Para assegurar o seu êxito, procurámos que elas decorressem dentro de um ambiente agradável, tranquilo, manifestando uma atitude de sinceridade, confiança e cooperação, desenvolvida de uma maneira natural, estimulando o interveniente a participar, mantendo um bom estado de humor, uma dicção clara e pausada, sem imposições, nem tentar interromper o entrevistado, buscando uma atitude justa e serena durante a conversa.

A fim de materializar os objectivos estabelecidos, foram entrevistados cinco entidades ligadas a instituições com implicações estatutárias para o fomento e promoção de acções e/projectos atinentes à formação contínua dos docentes em serviço nas mais variadas áreas do saber, em que se inclui e com destaque o PL2. Tal constatação serviu de critério para a selecção dos entrevistados. À semelhança da amostra estabelecida no âmbito da aplicação do método da observação, trata-se de uma amostra de conveniência, com um número reduzido de sujeitos. Da mesma sorte, antes da realização de cada entrevista foram recolhidas algumas informações pessoais e profissionais de todos os intervenientes envolvidos. Ficou claro que as informações obtidas são de utilidade exclusiva para esta investigação. De acordo com a ordem de realização da entrevista, estabelecemos um código para cada um dos entrevistados, que se consubstancia na associação de uma letra a cada sujeito entrevistado. Em seguida apresentaremos alguns aspectos que caracterizam os sujeitos entrevistados relativos à instituição a que pertence e as habilitações literárias.

A entidade A é um sujeito do género masculino, responsável no Departamento de Línguas da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, possui o grau de licenciado em Filosofia; a entidade B, do género feminino, desempenha as funções de directora de escola primária no Dundo, na província da Lunda Norte, é estudante do 4º ano de licenciatura, na especialidade de ensino primário; o sujeito C, do género masculino, desempenha funções de responsabilidade na Escola de Formação de Professores do Dundo, província da Lunda Norte e é detentor do grau de licenciado em Ensino da Química; o sujeito D, do género masculino,

desempenha funções de director de escola primária, possui a 12ª classe (Ensino Secundário); a entidade E é um responsável no Magistério Primário de Nambambi do município de Lubango, província da Huíla, do género masculino, possui licenciatura em Linguística/Francês. O quadro que se segue resume e esquematiza essa caracterização:

Quadro11 - Caracterização das Entidades Entrevistadas

ENTIDADES ENTREVISTADAS				
Entidade	Instituição	Género	Habilitações literárias	Área de Formação
A	Escola Primária	Feminino	4º Ano	Ensino Prim.
B	ESPLN	Masculino	Licenciatura	Filosofia
C	EFP	Masculino	Licenciatura	Química
D	Escola Primária	Masculino	12ª Classe	-
E	Magistério. Primário	Masculino	Licenciatura	Francês

Método de consulta a especialistas:

Uma das formas mais difundidas do método de consulta a especialistas, também conhecido por método de “convergência”, é a identificada como método Delphi, que se caracteriza por um minucioso processamento estático para a selecção, avaliação e discriminação dos especialistas a consultar. Porém, Beovides (2007) relembra que na investigação em educação, a escolha dos especialistas nem sempre se guia por critérios estáticos muito rígidos. Tal procedimento pode ser alcançado mediante a selecção intencional de um conjunto de indivíduos, que pelos seus conhecimentos e sua experiência do tema em estudo sejam considerados como especialistas pelo investigador. De acordo com autora, o especialista no ramo da educação deve ser escolhido a partir da sua obra, sua experiência ou de sua preparação científica académica.

Depois de seleccionados os especialistas a consultar, frequentemente, procede-se ao envio de uma cópia dos resultados a validar pelos especialistas com o objectivo de garantir que as respostas incidam nos aspectos fundamentais e de maior interesse para o investigador. Entrega-se-lhes um questionário que devem responder, construído com base em indicadores que facilitem a medição do impacto da proposta, seus pontos fortes, fracos e viabilidade, os possíveis inconvenientes que podem ocorrer com a sua introdução na prática escolar. As opiniões dos especialistas são submetidas a uma análise qualitativa e quantitativa pelo investigador, cujos resultados se reflectem nas suas decisões futuras. As suas opiniões oferecem subsídios que permitem a remodelação ou aperfeiçoamento da proposta pelo investigador antes da sua introdução na prática escolar, por esta via, evita-se ou se reduz ao máximo o risco de cometer erros de diferentes tipos.

Na presente investigação, o método de consulta a especialistas foi aplicado mediante a observação dos diferentes passos sugeridos pela literatura sobre este método (González, 2006). Assim, seleccionámos onze especialistas que, após confirmação de vontade e disponibilidade de participação, constituíram o grupo de especialistas com que se trabalhou. Acompanhada do inquérito, procedemos ao envio da proposta do projecto de formação contínua em PL2 para professores do ensino primário (vd. Anexo 9, 10 e 11), no sentido de os especialistas contribuírem com a sua apreciação crítica. Os seus contributos foram, depois de recolhidos, alvo de tratamento estatístico e de validação qualitativa, cujos subsídios se reflectem na versão final do programa, apresentado no capítulo seguinte.

Entendendo o perito como um profissional bem-sucedido num ramo específico da actividade, especializado com experiência num assunto, matéria ou área do conhecimento, com reconhecido prestígio no desempenho de determinada função e considerando que no âmbito da investigação em educação, os critérios mais relevantes para a selecção dos especialistas a consultar, prendem-se com a formação académica ou científica, pedagógica e a experiência com a prática escolar, neste trabalho estabelecemos os seguintes critérios para a escolha dos especialistas:

1. Mais de cinco anos de experiência na actividade docente, especificamente no ensino de PLM/PL2 ou formação de professores em ambas vertentes;
2. Possuir formação a nível de mestrado ou doutoramento em ensino da LP/PL2, ou áreas afins;
3. Possuir mais de 3 anos realizando investigações com publicações sobre o ensino da LP/PL2.

Outro dos aspectos importantes a ressaltar no âmbito da selecção dos especialistas, para além dos já mencionados, foi o de responder à necessidade de estratificação dos mesmos, ou seja, teve-se em conta a necessidade de diversificação dos estratos de procedência, de modo a reduzir o grau de subjectividade, que sempre se levanta na aplicação deste método. Fazem parte deste grupo de profissionais indivíduos de diferentes instituições e territórios: Angola, Portugal; Cabo Verde, Moçambique, Brasil.

Na elaboração do questionário, constituído por cerca de 15 perguntas, referente à viabilidade de se introduzir a proposta na prática escolar com base em indicadores predeterminados, tivemos em consideração a formulação de perguntas semifechadas, com opções, nas quais o especialista tem a possibilidade de escolher, de acordo com as suas considerações, as que julga mais acertadas. Esta opção não invalidou a inclusão de perguntas abertas que permitiram que os profissionais escolhidos manifestassem a sua opinião aberta sobre as diferentes partes que estruturam o projecto em causa.

3.2 Apresentação e Discussão de Resultados

3.2.1 O inquérito por questionário dirigido aos professores

Na presente fase do trabalho, procederemos à descrição e apreciação crítica dos dados recolhidos dos inquéritos aplicados aos professores da Escola Primária nº 8 de Sachindongo e da Escola do Ensino Primário de Mbala Humpata. Com efeito, distribuímos os dados por um conjunto de 25 itens apresentados sob a forma de tabelas e gráficos, que permitem uma leitura fácil e precisa. A informação recolhida através de questões abertas é analisada numa perspectiva qualitativa directa, na medida em que possibilita fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso com finalidade interpretativa (Carmo e Ferreira, 1998). Do ponto de vista sequencial, os dados são apresentados segundo a ordem das respostas às perguntas formuladas no questionário.

Na primeira parte do questionário, como foi já dito na parte correspondente à metodologia, procura-se por meio de 6 questões caracterizar os professores que constituem a amostra do estudo, quanto ao género, faixa etária, experiência profissional, habilitações literárias, classe de leccionação e da língua materna do professor(a). A amostra deste estudo é constituída por trinta professores das escolas primárias nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata, no decorrer do ano lectivo 2011.

No que ao género diz respeito, constata-se no gráfico 1 que o masculino representa a maioria da amostra, com 56,7% contra 43,3% de professores do género feminino (cf. tabela 1, anexo 15). Esta realidade reflecte de algum modo uma situação que se explica por diversos factores de ordem sociocultural em que as mulheres se encontram relegadas, em muitos casos, para segundo plano ou em pequeno número nos diferentes sectores da vida pública.

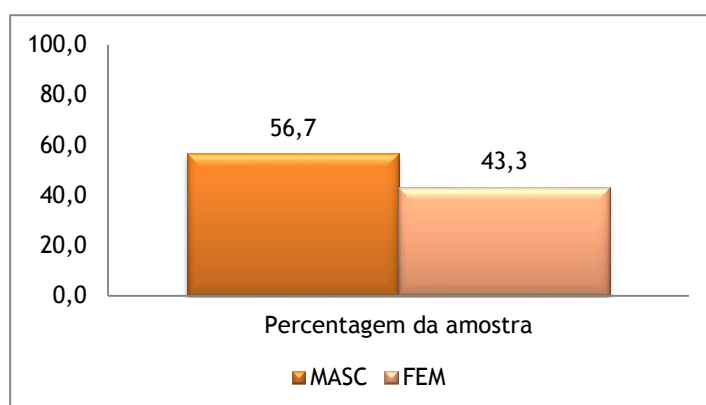


Gráfico 1- Distribuição dos Indivíduos por Género

Dos dados obtidos, espelhados no gráfico 2 que se apresenta a seguir (cf. tabela 2, anexo 15), constata-se que a maior parte dos docentes inquiridos se situa entre os 25 e os 29 anos (23,3%), seguindo-se 20% entre 45-49 anos de idade, 13,3% para os professores na faixa etária entre os 30-34, com igual percentagem para os que se situam entre os 35-39 e 40-44

anos de idade. Os grupos com menor participação são os docentes com menor ou igual idade de 20 anos, 3,3%, 50-54, 60-64 anos de idade, ambos com 6,7%. No outro extremo, com zero participantes e semelhante valor percentual, está a faixa etária entre os 60-64 e mais de 64 anos. Como se vê, a amostra é maioritariamente constituída por indivíduos jovens.

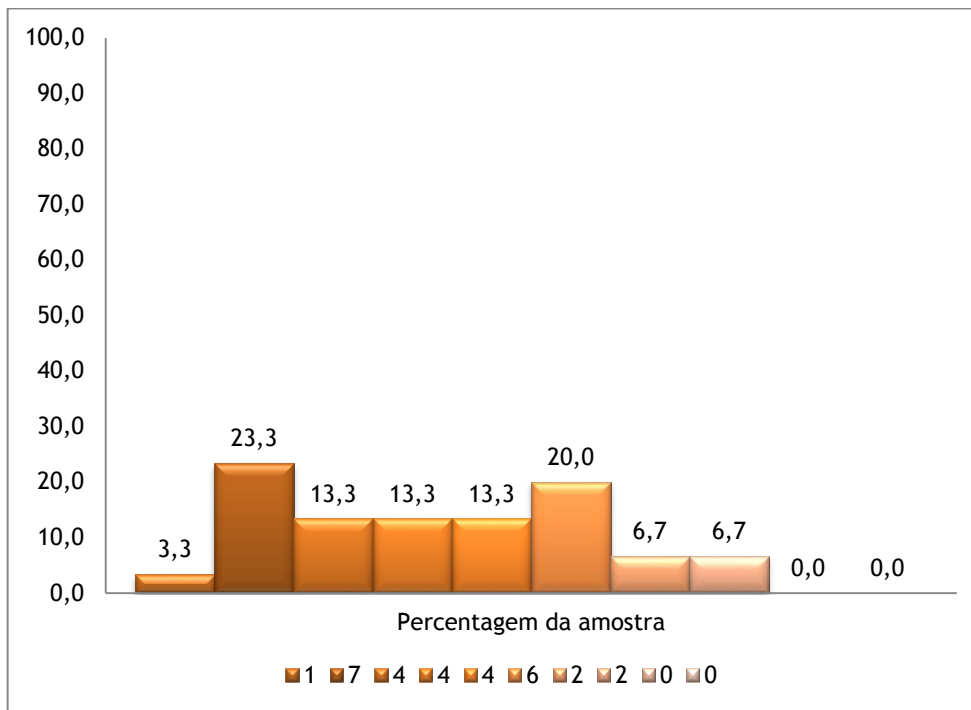


Gráfico 2 - Distribuição dos Indivíduos segundo a Idade

Esta situação, descrita no gráfico 2 (e tabela 2, anexo 15), explica-se pelo facto da grande maioria da população angolana ser bastante jovem. Realidade frequentemente associada à situação de guerra que assolou o país por mais de 30 anos, período no qual a esperança de vida era bastante curta, levando à morte prematura de milhares de cidadãos. Por esta razão, à semelhança de outros sectores da vida pública, os profissionais do sector da educação são bastante jovens; por outro lado, com o fim da guerra no ano de 2002, assistiu-se a uma grande expansão da rede escolar com a abertura de novas escolas em muitos pontos do país, tendo como consequência natural o recrutamento de jovens para o desempenho da função docente nestes novos estabelecimentos de ensino, aumentando assim de forma vertiginosa o número de jovens no efectivo de profissionais docentes.

Pela leitura dos dados constantes no gráfico 3 (e tabela 3, anexo 15) abaixo, verifica-se a predominância de docentes com a 12ª classe, num total de 8, o que corresponde a 26,7% do total da amostra, sendo que 16,7% dos inquiridos possui a 13ª classe, 10% a 10ª classe, 10%, 6,7% e 3,3% possui frequência universitária, 1º, 2º e 3º ano respectivamente. Não há qualquer registo de docentes com classe inferior ou igual à 8ª classe nem em relação ao 4º de frequência universitária, licenciado ou de nível pós-graduado.

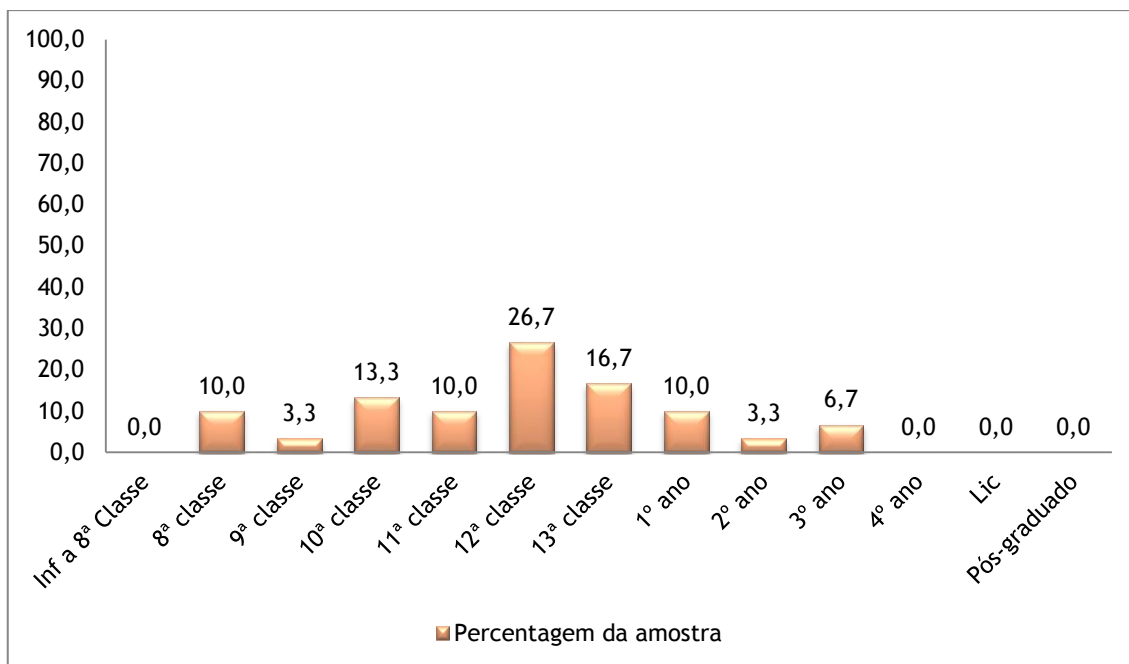


Gráfico 3 - Distribuição por Habilitações Literárias

Verifica-se, de facto, que a maioria dos professores possui um baixo nível de escolarização. Tal facto justifica-se por razões semelhantes às apresentadas para os dados do gráfico precedente, em que sobressai, uma vez mais, a situação de guerra em que o país esteve mergulhado, o fim do conflito armado e a conseqüente expansão da rede escolar que obriga o recrutamento de jovens, sem que em muitos casos tenham as habilitações literárias desejáveis para o exercício da função docente.

Uma das conseqüências marcantes da guerra em Angola foi a escassez de estabelecimentos de ensino para todos os níveis, impossibilitando que muitos cidadãos tivessem acesso à escola, pelo que, findo o conflito armado, a aposta no sector da educação tem sido manifestamente significativa, oferecendo novas oportunidades de formação para as crianças, jovens e adultos. Tal permite-nos prever uma inversão da tendência da situação actual, em que a média se deslocará para um quadro em que a maior parte dos docentes se situe no nível de técnico médio, 12ª ou 13ª classes do ensino secundário, numa primeira fase e, mais tarde, de licenciado e até mesmo de pós-graduado.

Relativamente ao gráfico 4, abaixo (e tabela 4, anexo 15), da observação dos resultados, constata-se que a maior parte dos inquiridos, (60%) leccionou a 4ª classe do ensino primário, num total de 18 contra 12 da 3ª classe, este último correspondendo a 40% do efectivo inquirido. Tal situação justifica-se pela natureza intencional da amostra, cujos fundamentos foram já aqui comentados. Acrescente-se, no entanto, a existência de mais professores a trabalhar com turmas da 4ª classe por altura da realização do estudo.

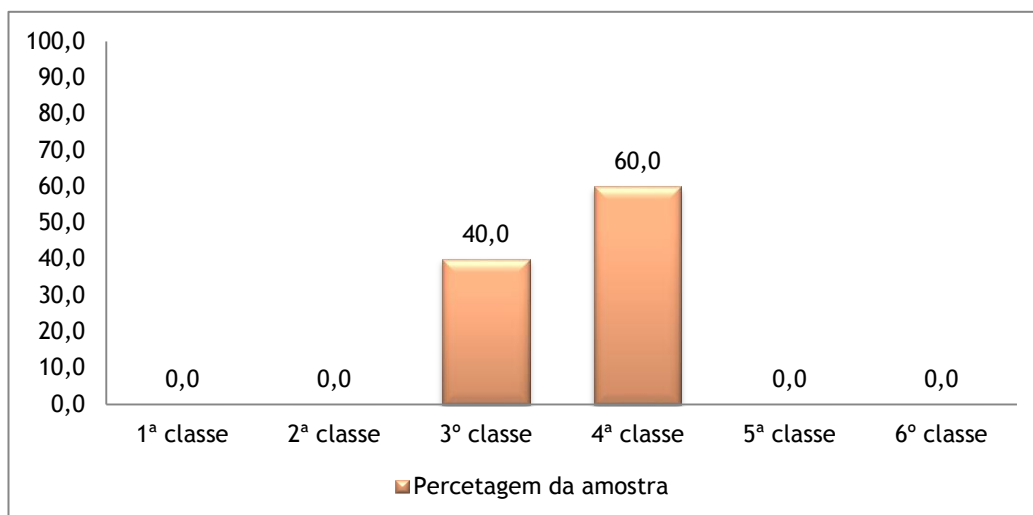


Gráfico 4 - Distribuição por Classe de Lecção

Perante os resultados apresentados (cf. Tabela 5, anexo 15) e gráfico 5, notamos que o tempo de serviço dos docentes é diverso; entretanto, a maior parte dos inquiridos (33,3%) situa-se no intervalo entre 2 a 5 anos de experiência como docente. Ao que se segue 23,3% entre 6-9 anos de serviço; 10% entre 10-13 e igual valor entre 22-25. Os intervalos que apresentam valores mais baixo são os que se situam entre 14-17 e 26-29, ambos com 6,7% cada; 3,3% para os intervalos entre menos ou igual a um ano, 18-21 e 30-33 anos de serviço docente. Não foi registada qualquer participação no intervalo 33 ou mais anos de experiência. Os dados apresentados realçam uma vez mais o pouco tempo de serviço e conseqüente falta de experiência da maioria dos professores, o que representa total coerência com os dados expressos nos gráficos antecedentes, que apontam para existência de uma população docente ainda bastante jovem e em início de carreira.

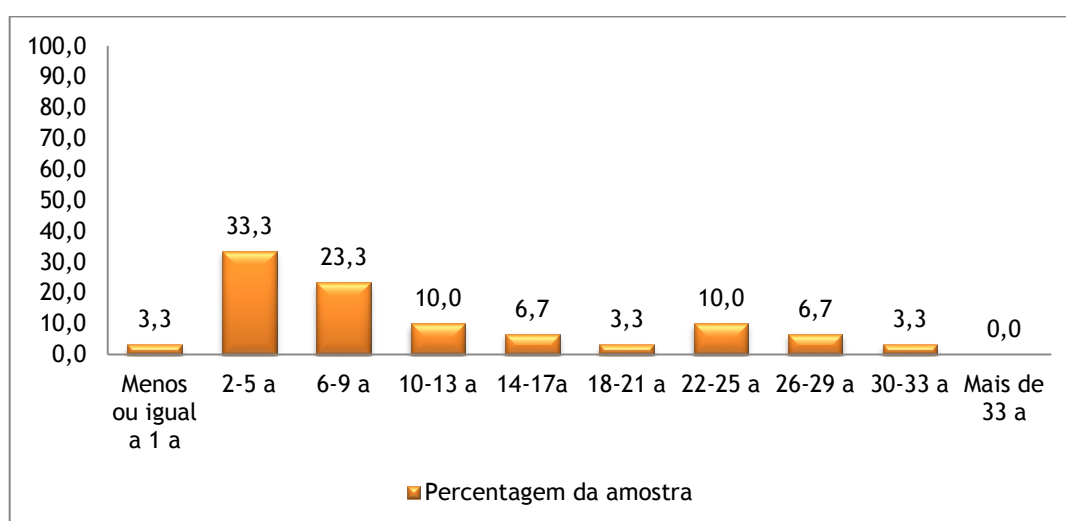


Gráfico 5 - Distribuição por Anos de Experiência

Através dos resultados que se apresentam a seguir (cf. Tabela 6, anexo 15) e gráfico 6, podemos observar que 43% dos inquiridos tem o Tucokwe como língua materna, seguindo-se a língua nyaneka com 23,3% e a portuguesa também com 23% do efectivo inquirido. Encontramos, ainda, no referido gráfico e tabela o valor correspondente a 3,3% de falantes de língua materna para cada uma das seguintes: umbundo, kwanyama e nganguela. Não há qualquer registo de falantes de língua materna para as restantes línguas presentes na tabela e gráfico em análise.

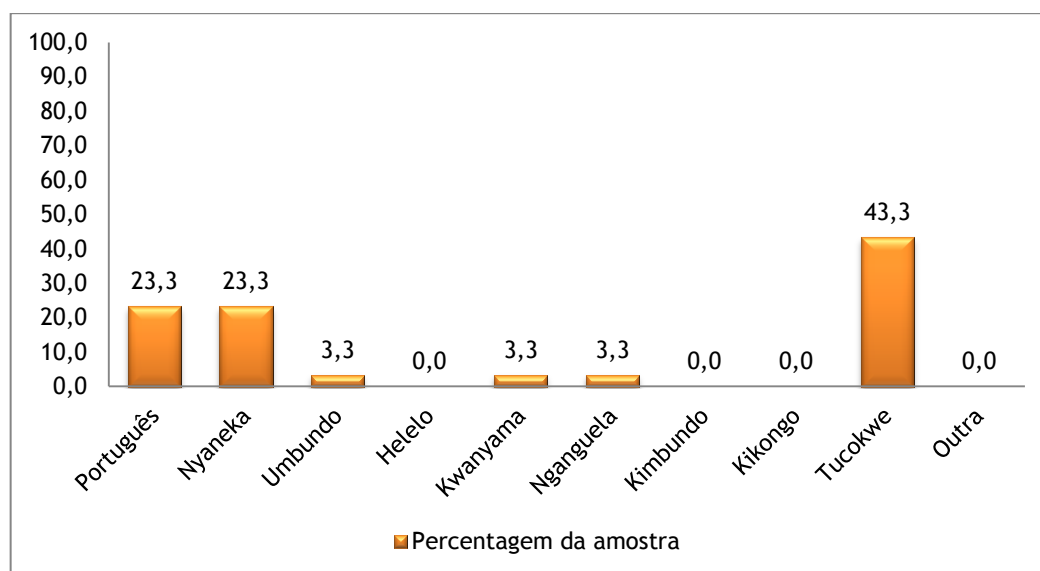


Gráfico 6 - Caracterização da Língua Materna

Com base nestes resultados, a maior parte dos docentes inquiridos possui uma língua nacional como materna, o que favorece, de algum modo, o investimento na melhor compreensão da estrutura funcional da linguística bantu, na perspectiva de melhor auxiliarem os seus alunos na aprendizagem do PL2. Outra leitura que se impõe, a esta análise, está relacionada com o facto de os falantes das línguas nacionais tucokwe e nyaneka se encontrarem com uma representação superior em comparação com as demais. Isto ocorre porque a investigação foi realizada com professores de escolas situadas em localidades em que estas línguas predominam. Se o estudo tivesse sido realizado numa região em que predominasse a língua umbundo ou kimbundo é provável que os resultados tivessem sido outros, pois as línguas nacionais caracterizam-se por ter uma zona de difusão circunscrita a um determinado espaço geográfico.

Para compreender o contexto de diversidade linguística com a qual os professores do ensino primário inquiridos trabalham, formulamos as questões que se agrupam nas perguntas 7, 8 e 9 do questionário. Os resultados obtidos da resposta à questão 7 (cf. Tabela 7, anexo 15) e gráfico 7 abaixo, mostram que 50% dos inquiridos afirmou que mais de metade dos alunos que integram a sua turma tem o português como língua segunda, 46,7% dos inquiridos considerou que a grande maioria da turma tem o português como língua segunda, 3,3% da amostra declarou que muito poucos alunos da sua turma possui o português como língua

segunda, nenhum dos inquiridos considerou não possuir na sua turma alunos com o português como língua segunda.

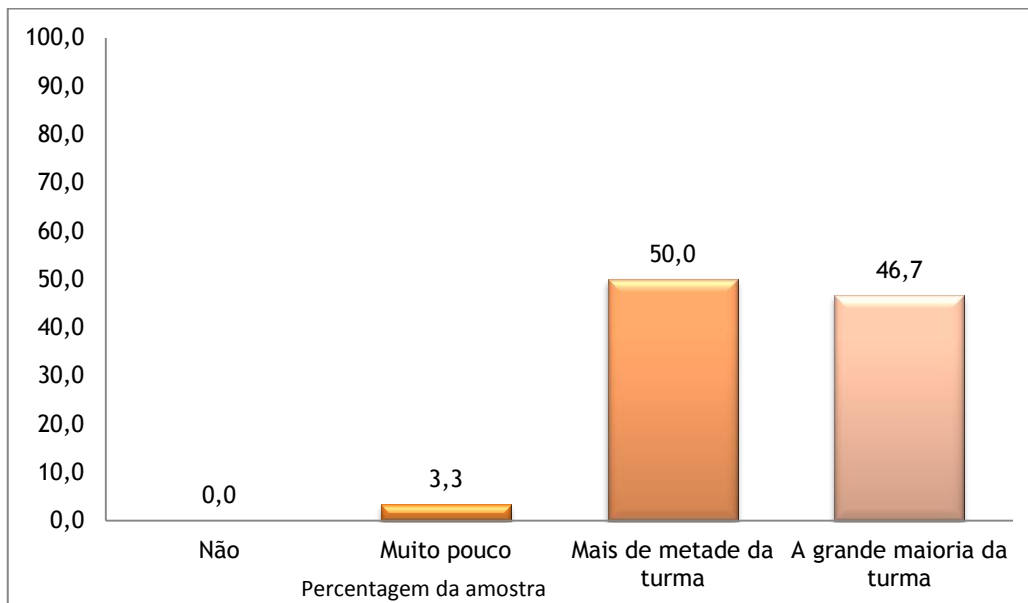


Gráfico 7 - Constituição da Turma em Relação ao PL2

Apesar das diferenças em termos percentuais existentes entre os diferentes grupos, todos os inquiridos possuem alunos de outras línguas maternas distintas da língua da escola, a portuguesa. Esta realidade é muito marcante nas zonas suburbanas e, principalmente, nas rurais em que as tradições estão muito presentes no dia-a-dia e, na qual, porventura a língua nacional é o elemento dominante, falada no domínio privado com a finalidade de suprir as principais necessidades comunicativas.

Dos dados espelhados no gráfico 8 (e tabela 8, anexo 15) constata-se que todos os professores inquiridos (100%) afirmam que os seus alunos comunicam-se entre si em português e, paralelamente, nas suas línguas locais, sendo 25,6% em nyaneka e 66,7% em cokwe, e zero para as restantes línguas nacionais.

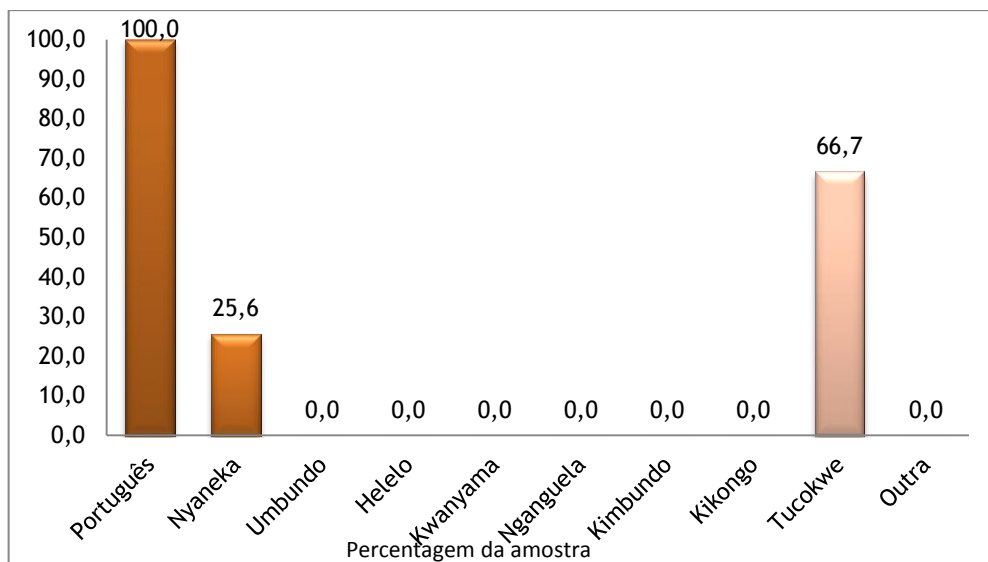


Gráfico 8 - Caracterização da Utilização das Diferentes Línguas pelos Alunos

O que sobressai da leitura dos dados da tabela 8, em anexo, e respectivo gráfico, à semelhança do que foi já dito à volta dos dados recolhidos na tabela anterior, todos os professores reportam a existência de alunos falantes de outras línguas diferentes da portuguesa nas turmas que leccionam, nas quais os alunos se comunicam entre si, abonando em favor da afirmação, segundo a qual a utilização de uma determinada língua nacional está muito dependente da região em que ela é dominante, em comparação com as outras línguas nacionais, já que a língua portuguesa tem uma difusão à extensão do território nacional.

Os dados colhidos (da tabela 9, anexo 15) e gráfico 9, que se apresenta a seguir, demonstram que 90% dos informantes apontou o acompanhamento das outras disciplinas curriculares como a principal dificuldade apresentada pelos alunos que têm o português como língua segunda; 10% da amostra considera que a maior dificuldade dos alunos de outras línguas maternas diferente da portuguesa prende-se com a integração na turma; não há qualquer registo para a integração na escola, comunicação com os colegas ou de outro tipo.

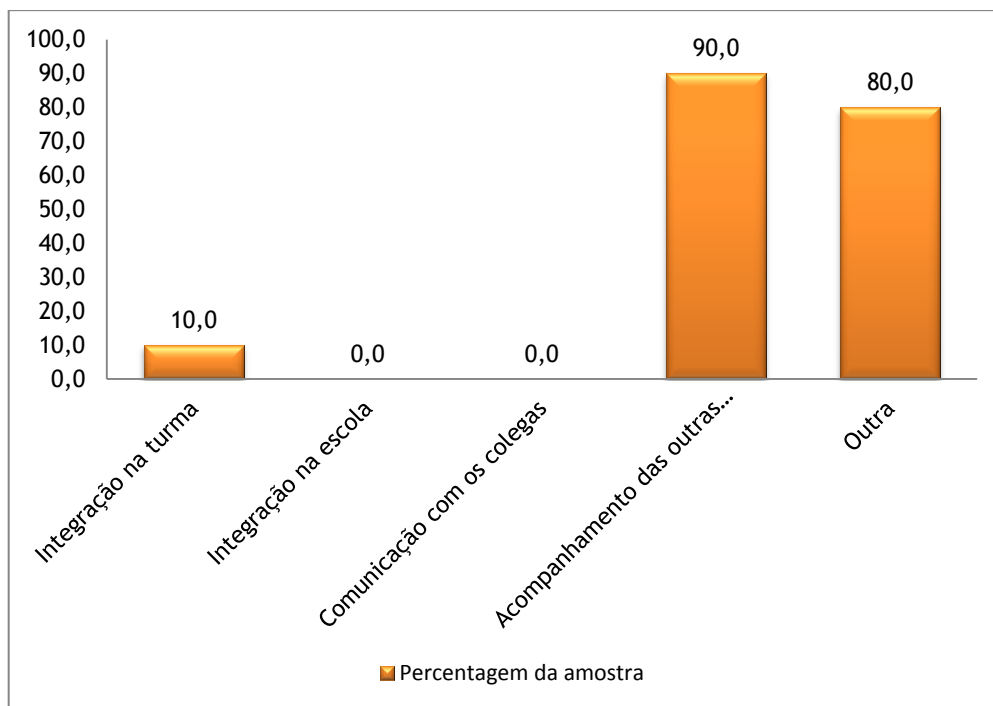


Gráfico 9 - Dificuldades Apresentadas pelos Alunos PL2

Da observação dos dados anteriormente expostos, salienta-se ausência de registo para as unidades de análise relativa à comunicação com os colegas e a integração na escola cifrada em zero por cento para cada uma. Tal situação encontra explicação no facto dos alunos que partilham uma dada turma e escola possuírem maioritariamente a mesma língua materna ou simplesmente serem falantes bilingues da língua portuguesa e da língua da região de que são oriundos ou vivem, permitindo-lhes uma fácil comunicação numa ou noutra língua facilitando a integração daqueles que pouco dominam o código oficial da escola.

A partir da questão 10 a 20 do inquérito, todas reflectem a busca da compreensão das concepções ou representações metodológicas dos docentes inquiridos no âmbito do PL2. Verificamos na (tabela 10, anexo 15) e gráfico 10 que 50% dos professores apontou para a leitura como a competência que mais trabalha, sendo que um valor bastante expressivo é atribuído à escrita 80%; 43,3% para o ouvir; e 26,7 para falar.

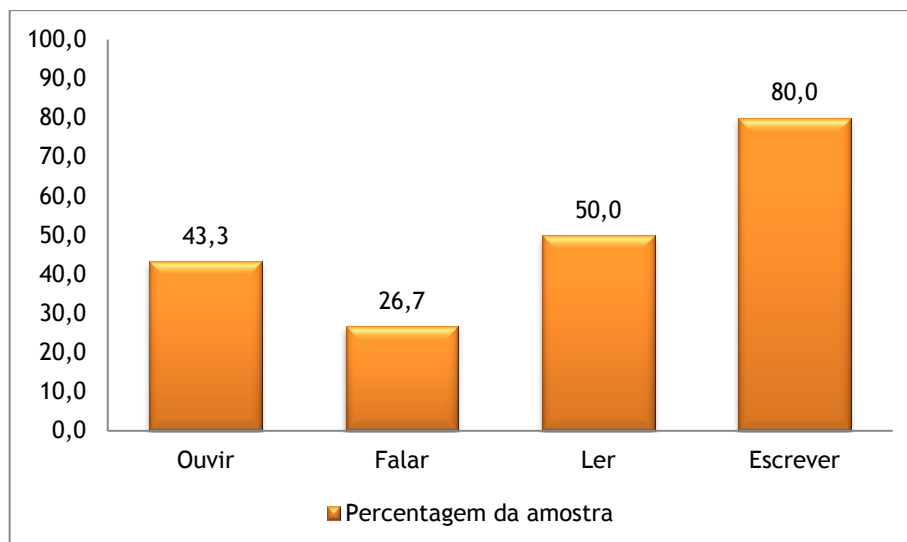


Gráfico 10 - Grau de Prioridade das Competências

Perante os dados acima descritos, podemos asseverar que as duas competências eleitas pelos docentes são a escrita e a leitura. Este é um indicador importante do que se passa na compreensão do professor sobre o que constitui prioridade no processo de ensino-aprendizagem da língua, cujas representações encontram reflexo na prática pedagógica, sobretudo em contexto de sala de aulas. As aulas de língua portuguesa são, na verdade, um espaço de um excessivo exercício de preenchimento de lacunas, em muitos casos, completamente descontextualizados introduzidos a pretexto da aprendizagem de um item gramatical.

No que concerne aos dados recolhidos sobre a questão 11 (cf. tabela 11, anexo 15) e gráfico 1, abaixo, constata-se que a grande maioria dos docentes considera que a presença de alunos com fraco domínio da língua portuguesa lhes provoca desconforto algumas vezes (43,3%); um bom número anotou que a existência de alunos com fraco domínio da língua portuguesa lhes provoca desconfortos muitas vezes (26,7); sendo que 16,7% afirmou que poucas vezes se sentem desconfortados com a presença destes alunos e poucos foram os inquiridos que assinalaram sempre 6,7% e igual percentagem para nunca, 6,7%.

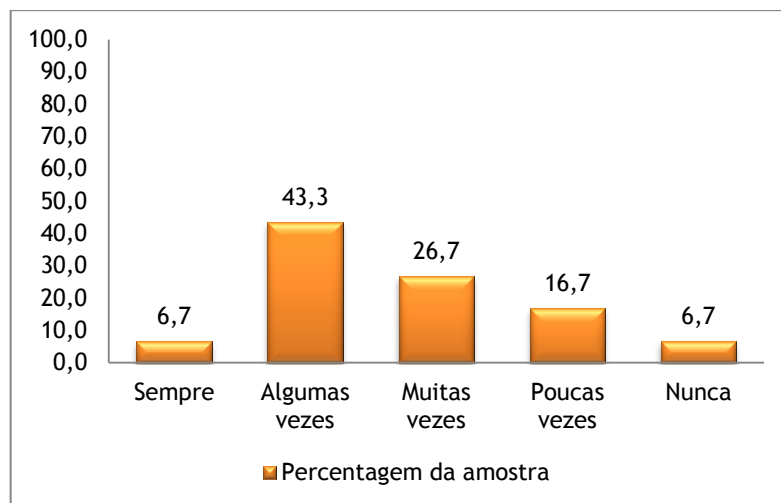


Gráfico 11 - Atitude do Professor Perante Alunos com Fraco Domínio da LP

Esta atitude expressa pela maioria dos professores primários inquiridos pode traduzir-se como um sintoma de desespero, próprio das pessoas quando não sabem o que fazer perante determinada situação ou realidade. Aliás, quando solicitados que justificassem o porquê da sua opção, a maior parte dos docentes inquiridos afirmou que não se sentia bem. Outros há que assinalaram que o desconforto perante alunos com fraco domínio da língua portuguesa resulta do facto destes alunos apresentarem dificuldades na assimilação da matéria. De salientar que 13 dos inquiridos não justificaram as suas opções, tendo deixado a resposta em branco.

Ao observar os resultados da (tabela 12, anexo 15) e gráfico que se apresentam abaixo, verificamos que a maior parte dos docentes inquiridos (43,3%) indicou o ensino da gramática como a abordagem que mais privilegia no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Seguindo-se 30% que diz dar igual importância às duas, sendo que 16,7% não privilegia nenhuma das duas; só 10% considera que dá privilégio à abordagem comunicativa nas suas aulas.

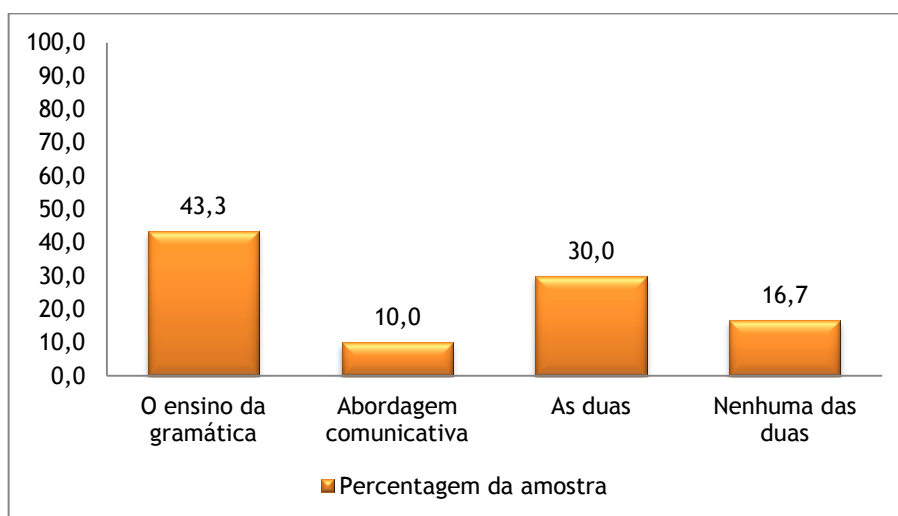


Gráfico 12 - Abordagem Privilegiada nas Aulas

O quadro assim descrito pode revelar a excessiva carga que é prestada ao ensino da gramática em detrimento de outras componentes tão importantes quanto a gramática para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos. Pode também ser interpretado como revelador da falta de algum conhecimento explícito por parte dos professores sobre a distinção entre uma abordagem e outra, uma vez que a esmagadora maioria dos docentes inquiridos não justificou a sua escolha relativa à questão posta. Ainda assim, encontramos justificações que de algum modo reforçam esta tese: “para fazer o meu plano de aulas devo-me apoiar na gramática e para explicar apoio-me na gramática”; “a gramática ajuda muito o sistema de assimilação e aprendizagem e comunicação integral”; “porque o aluno tem de saber primeiro da gramática”; para saber expressar e escrever”.

Pela observação do gráfico 13 (tabela 13, anexo 15), constatamos que 40% da amostra afirmou que tem desenvolvido aulas com base em tarefas comunicativas muitas vezes; 23,3% assinalou algumas vezes; 20% poucas vezes e finalmente 16,7% declarou que realiza aulas com base em tarefas comunicativas sempre.

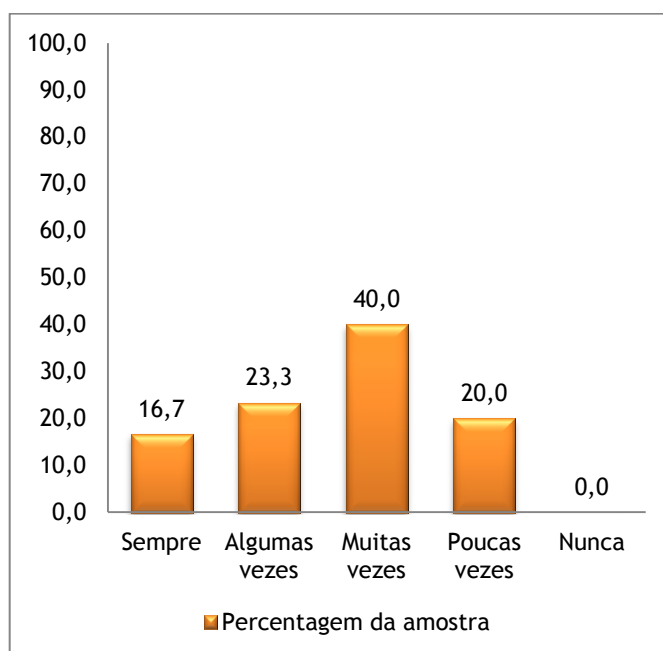


Gráfico 13 - Aulas com Base em Tarefas Comunicativas

Todavia, estes resultados podem ser questionáveis quando, na prática, se verifica uma certa tendência para a aula expositiva, em que o professor é o centro do processo. Mais ainda, relacionando as escassas respostas obtidas como justificativas às opções tomadas nesta questão (já que a maioria deixou-a em branco), dá entender que há um grande desconhecimento por parte dos docentes inquiridos sobre a noção de tarefa comunicativa e das implicações didáticas decorrentes da sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa afirmação vê-se reforçada em respostas como estas: “a tarefa alimenta o saber”; “faz entender os alunos”; “para recolha de dados cada discente relacionando a assimilação dos conhecimentos transmitidos”.

Ao examinar os dados constantes no gráfico 14 (e tabela 15), verifica-se que 60% dos docentes não faz recurso a jogos nas suas aulas, apenas 40% dos inquiridos afirma que faz recurso a jogos para o desenvolvimento das suas aulas.

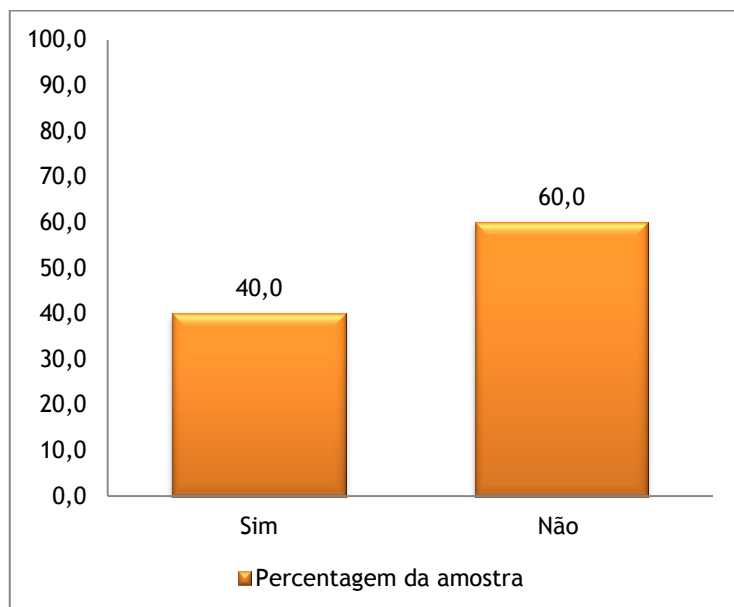


Gráfico 14 - Recurso a Jogos em Aulas

Se confrontarmos as respostas obtidas na alínea a que solicitou aos participantes que indicassem dois jogos a que fazem recurso nas suas aulas, conjugado com o conhecimento fornecido pelo escrutínio da realidade empírica, estes dados parecem não ser condizentes com aquilo que se passa na prática. A percentagem da falta de utilização da tarefa por parte dos docentes é provável que seja mais elevada em relação à expressa no valor da tabela 14 (anexo 15) e gráfico 14. Destacamos, no entanto, que os jogos apontados pelos professores são os jogos de cantos, sopa de letras e jogos de completar palavras. Tal como nas anteriores questões, muitos professores deixaram as respostas em branco.

Com base nos dados do gráfico abaixo (e tabela 15, anexo 15), verificamos que há uma grande predominância da não utilização de textos autênticos por parte dos professores (83, 3%). Só 16,7% assinalou que faz recurso a textos autênticos nas suas aulas.

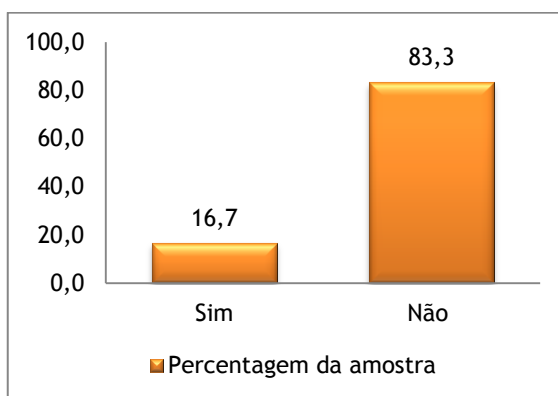


Gráfico 15 - Recurso a Textos Autênticos

Tal situação justifica-se, por um lado, pelo contexto socioeconómico em que as escolas em questão se encontram. Marcado por uma situação de carência de todo o tipo, desde a falta de energia eléctrica, disponibilidade imediata de jornais, revistas, etc., que muito dificultam a criatividade do professor. Por outro lado, a fraca preparação que caracteriza os docentes não lhes confere a imaginação suficiente para pôr mãos a instrumentos ou utensílios de variado tipo por formas a adaptarem as suas aulas em função da realidade social circundante. Daí que, quando questionados para justificarem a opção de utilização ou não utilização de textos autênticos nas aulas, a única resposta que obtivemos foi “não dispõe de material”. Demonstrando uma certa incapacidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem à realidade circundante.

Os resultados do gráfico 16 (e tabela 16, anexo 15), que a seguir se apresentam, revelam que, dos inquiridos, 56% dos docentes considera a sequência das actividades do livro da classe como a melhor tarefa a seguir no desenvolvimento das aulas com os alunos; 43,3% asseverou que não julga a sequência sugerida pelo livro da classe como a melhor via a seguir.

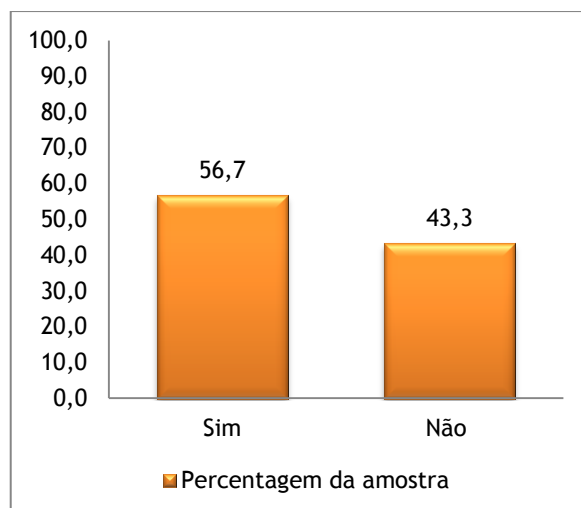


Gráfico 16 - Sequências de Actividades do Livro

Tal facto é compreensível na medida em que, os professores não têm ao seu alcance outros meios para o desenvolvimento das aulas nem de recurso que permitam, por exemplo, policopiar um texto para ser trabalhado com os alunos na turma. Infelizmente, esta é ainda uma realidade sentida por muitas escolas, até mesmo aquelas que se situam nas grandes cidades não possuem meios, em muitos casos, quer em qualidade, quer em quantidade desejável para fazer face às necessidades de base do processo docente-educativo de um modo geral e em particular para o ensino de uma língua segunda.

Relativamente às justificações apresentadas sobre esta questão, representam, na sua maioria, uma certa concepção do livro da classe como a melhor e única via para a condução do processo de ensino-aprendizagem, nas palavras dos inquiridos: “porque sem o livro não se dosifica”; “para as aulas é necessário que se apoiemos nos manuais eles a razão de que é necessário para elaborar uma certa tarefa”; “porque as temáticas estão planificadas de

acordo com o calendário académico de cada ano e os temas programados pelo ministério da educação”; “emprego vocabulários relativos com os temas”; “é com este livro que lhes ajuda”; “recorda matérias anteriores”. Há aqui, portanto, para estes professores, uma ideia de confinamento à sequência didáctica apresentada pelo manual como a única via para o desenvolvimento das aulas.

Observa-se dos dados apresentados no gráfico 17 (tabela 17, anexo 15) que 93,3% dos professores diz que não usa testes diagnósticos para verificação do nível de proficiência linguístico dos seus alunos, particularmente para os de PL2; 6,7% dos inquiridos respondeu afirmativamente, diz fazer uso de testes para verificar o nível de desenvolvimento linguístico dos seus alunos.

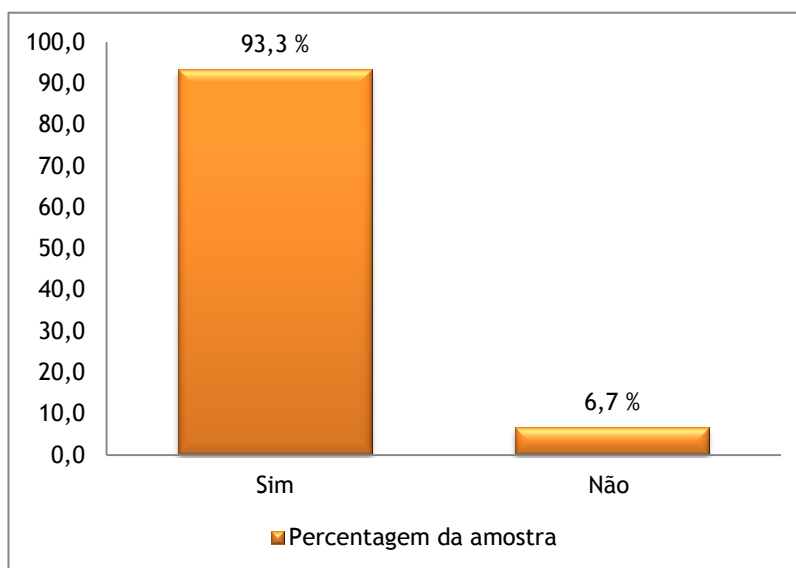


Gráfico 17 - Testes Diagnósticos

Salienta-se, no entanto, que a esmagadora maioria não faz uso de testes para diagnosticar o nível de proficiência linguística dos seus alunos em PL2. É provável que tal situação se justifique por falta de consciência da necessidade de se realizar este procedimento, ignoram-se assim as vantagens decorrentes da sua aplicação que permite uma melhor orientação da intervenção pedagógica do professor. Outrossim, tem a ver com ausência de uma orientação expressa por parte do Ministério da Educação para que tal procedimento seja realizável de forma regular nos momentos em que se julguem adequados.

Por razões de semelhança e lógica na sequência do conteúdo, fazemos uma apresentação conjunta dos gráficos 18,19 e 20 (e tabelas 18,19 e 20, anexo 15). No primeiro gráfico (18) os dados demonstram-nos que 70% dos inquiridos afirmou não realizar actividades específicas para os alunos que têm o português como língua segunda. Simplesmente, 30% do total dos docentes inquiridos assinalou que realiza actividades específicas para o PL2. Esta situação pode ser explicada mediante dois factores fundamentais, o primeiro tem que ver com a falta de meios didácticos disponíveis para que os professores possam promover o ensino-aprendizagem do PL2; o segundo está relacionado, como é evidente, com a falta de

formação dos docentes nesta vertente, a qual temos vindo a demonstrar desde a análise dos gráficos anteriores.

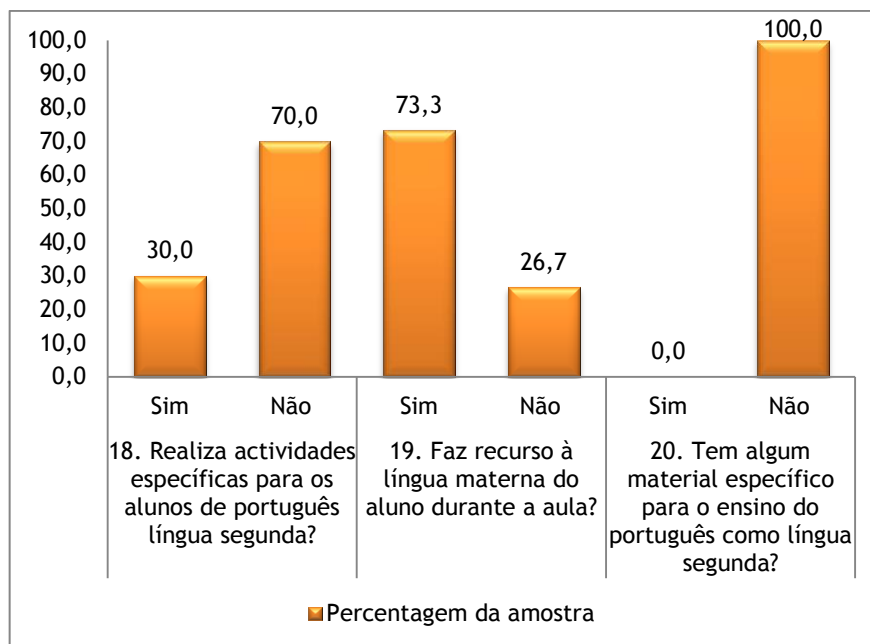


Gráfico 18, 19 e 20 - Aspectos Didácticos do PL2

À semelhança das questões precedentes, os poucos inquiridos que de modo justificativo indicaram algumas actividades reportam-se a “cópias e leituras”, “tarefas e exercícios”, “aprender a designar palavras”, exercícios gramaticais leituras”. Essa descrição é para nós reveladora do grau de desconhecimento sobre a importância e necessidade de se levar a cabo um fazer pedagógico diferenciado para os alunos cuja língua materna não é coincidente com a da escola, que redundará da falta de preparação do professor sobre a abordagem PL2. Em relação aos dados expressos no gráfico 19, verificamos que a maioria dos docentes (73,3%) faz recurso à língua materna do aluno durante a aula; 26,7% dos inquiridos disse que não faz recurso à língua materna do aluno durante as suas aulas.

Uma das leituras que se pode fazer desta constatação reside no facto de muitos professores serem falantes de línguas maternas coincidentes com a língua materna dos alunos, o que de certa forma facilita a comunicação professor-aluno durante a aula, sobretudo naqueles momentos em que parece existir dificuldades de comunicação na língua portuguesa.

Quanto ao gráfico 20, indica que 100% dos inquiridos asseguram que não dispõem de materiais específicos para o ensino-aprendizagem do PL2. Isto justifica-se porque parece-nos haver ainda uma fraca consciencialização da necessidade de se levar a cabo uma acção pedagógica diferenciada em relação ao aluno PL2, manifesta na falta ou pouco investimento especificamente direccionado para ultrapassar as dificuldades exclusivas, decorrentes do fraco domínio da língua de escolarização.

Na parte final do questionário, estão reunidas 5 perguntas que procuram responder à intencionalidade de se avaliar a necessidade de formação dos professores do ensino primário das escolas em questão sobre o ensino-aprendizagem do português como língua segunda. Assim, da leitura dos dados espelhados no gráfico 21, abaixo, verificamos que a maior parte dos informantes afirmou ter um conhecimento razoável, nem bem/nem mal, sobre o tema do português como língua segunda, o que corresponde a 46,7%. Os restantes distribuem-se entre os 33,3% para mal, 13,4% para muito mal; 6,7% para bem e ainda 0% para muito bem (cf. tabela 21, anexo 15).

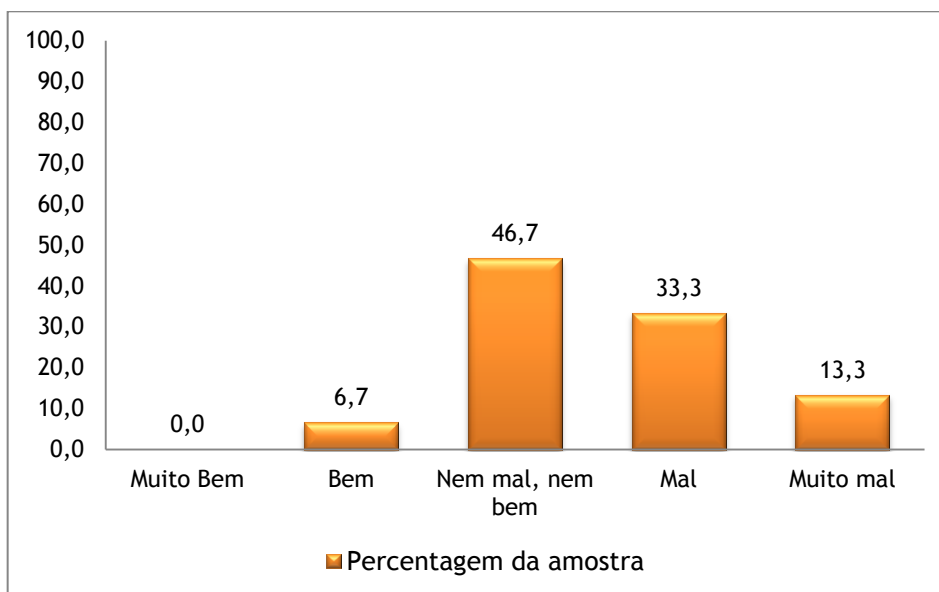


Gráfico 21 - Informado sobre o PL2

Os dados assim apresentados estão em consonância com a tendência verificável na realidade. A maior parte dos professores tem pouca informação sobre o PL2 como consequência da falta de formação nesta vertente.

Questionados sobre a participação em ações de formação relativas ao ensino do português como língua segunda (cf. Tabela 22, anexo 15), verifica-se no gráfico 22 que só 23% dos docentes afirmou já ter participado, sendo que a esmagadora maioria - que equivale a 77% dos docentes - nunca participou numa formação com este pendor.

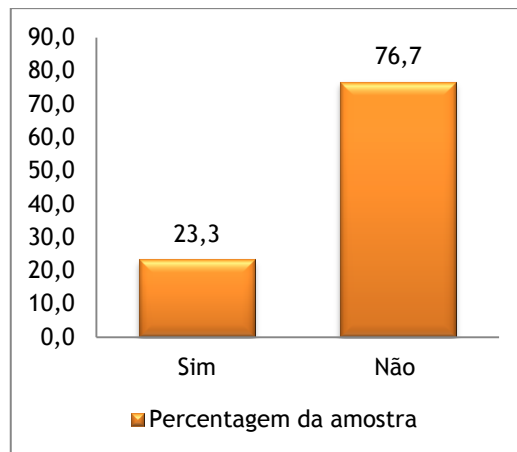


Gráfico 22 - Acção Formativa para o Ensino do PL2

Esta realidade não é certamente surpreendente, já que a maioria dos professores inquiridos apresenta um baixo nível académico. Sobressai também nesta apreciação a falta de iniciativas atinentes à realização de formação para os docentes em serviço, sobre uma temática que emerge de um problema real que os professores enfrentam todos os dias no seu relacionamento com alunos de línguas maternas diferentes da portuguesa.

Os valores obtidos da questão sobre a participação em formação expressos no gráfico 23 demonstram que o pequeno grupo de professores (23%), que já participou em formação sobre a temática do português como língua segunda, fê-lo através da formação inicial (cf. tabela 23, anexo 15). Destaque-se que nenhum docente referiu ter participado numa acção de formação contínua sobre o ensino do português como língua segunda. O que de certo modo põe em evidência a falta de ofertas de formação contínua, particularmente no âmbito do ensino-aprendizagem do PL2.

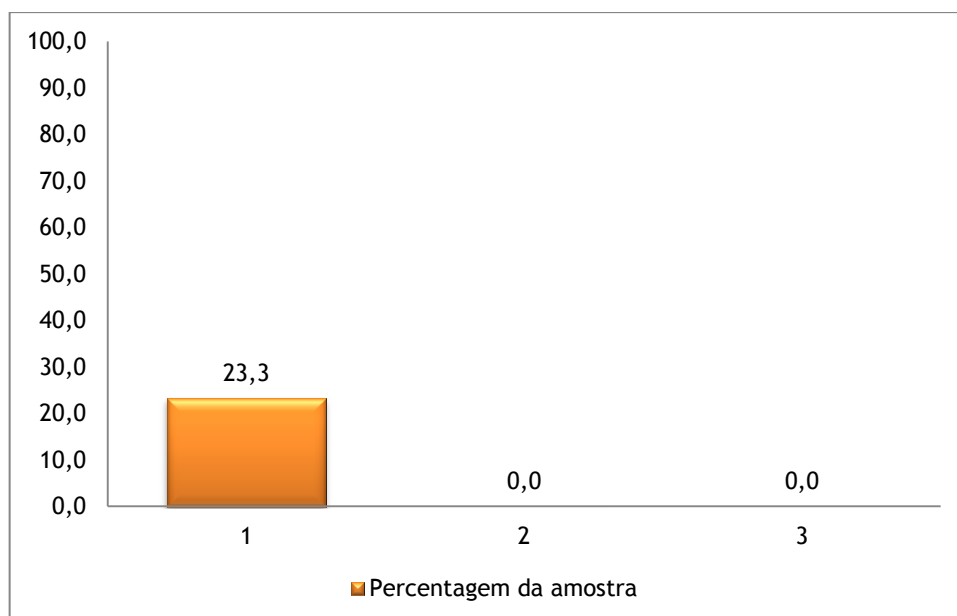


Gráfico 23 - Tipo de Formação

É importante referir que nos cursos de formação de professores, tanto os promovidos pelas Escolas de Formação de Professores, Magistério Primário, bem como os promovidos pelos Institutos superiores de Educação e Escolas Superiores Pedagógicas, tratam a questão do ensino do português como língua segunda de uma forma panorâmica, não lhe dedicam a atenção desejável para preparação do futuro professor nesta vertente, fazendo com que mesmo aqueles professores que por ventura tenham passado por uma destas instituições não se sintam suficientemente informados ou aptos para lidar com a realidade PL2 em contexto escolar e em particular de sala de aulas.

Os dados recolhidos na tabela 24 (cf. anexo 15) representados no gráfico 24, abaixo, demonstram que a esmagadora maioria dos docentes inquiridos (93,3%) expressou o desejo de frequentar uma acção de formação contínua no âmbito do português como língua segunda, apenas 6,7% respondeu desfavoravelmente em relação ao desejo e utilidade de participação numa acção de formação contínua na área do ensino do português como língua segunda.

Interrogados sobre o porquê da utilidade ou inutilidade da formação contínua em português língua segunda, as escassas respostas registadas para o efeito são pouco esclarecedoras, transcritas nos seguintes termos: “só com a formação na área do português como língua segunda lhe pode ser útil.”, “Escrevo com correção”, “Ajudaria-me conhecer mais.”, “Português é uma língua colonizada e colonizada é que ter a sua própria língua oficial.”, “Porque nos aperfeiçoa.”, “Pode ser útil.”, “Tenho que saber primeiro bem a língua portuguesa a fim de amanhã transmitir os outros.”, “Ajuda muito na comunicação dos temas e conteúdos programados nos processos de instrução, ensino e educação”. Da fala reproduzida de alguns dos informantes não é fácil encontrar uma justificação plausível sobre a necessidade de formação contínua na vertente português língua segunda. Porém, torna evidente a necessidade de um grande investimento não só no âmbito da didáctica mas também no domínio da linguística do português.

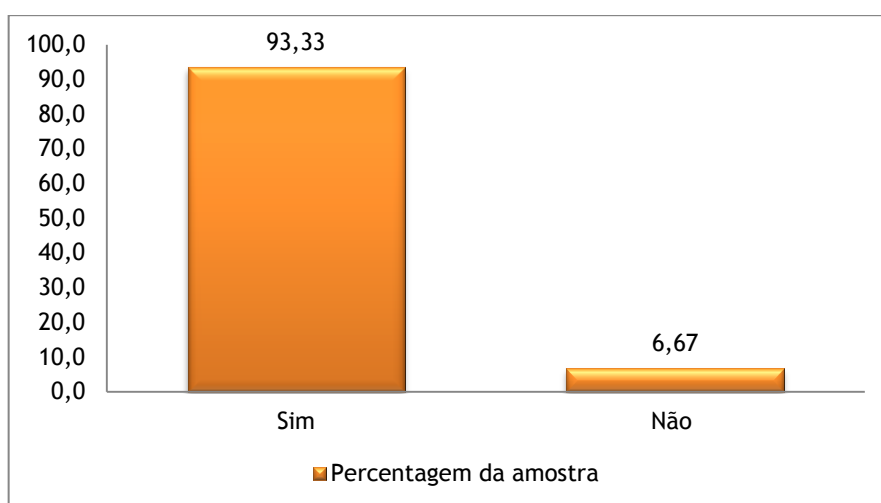


Gráfico 24 - Utilidade da Frequência em Formação de PL2

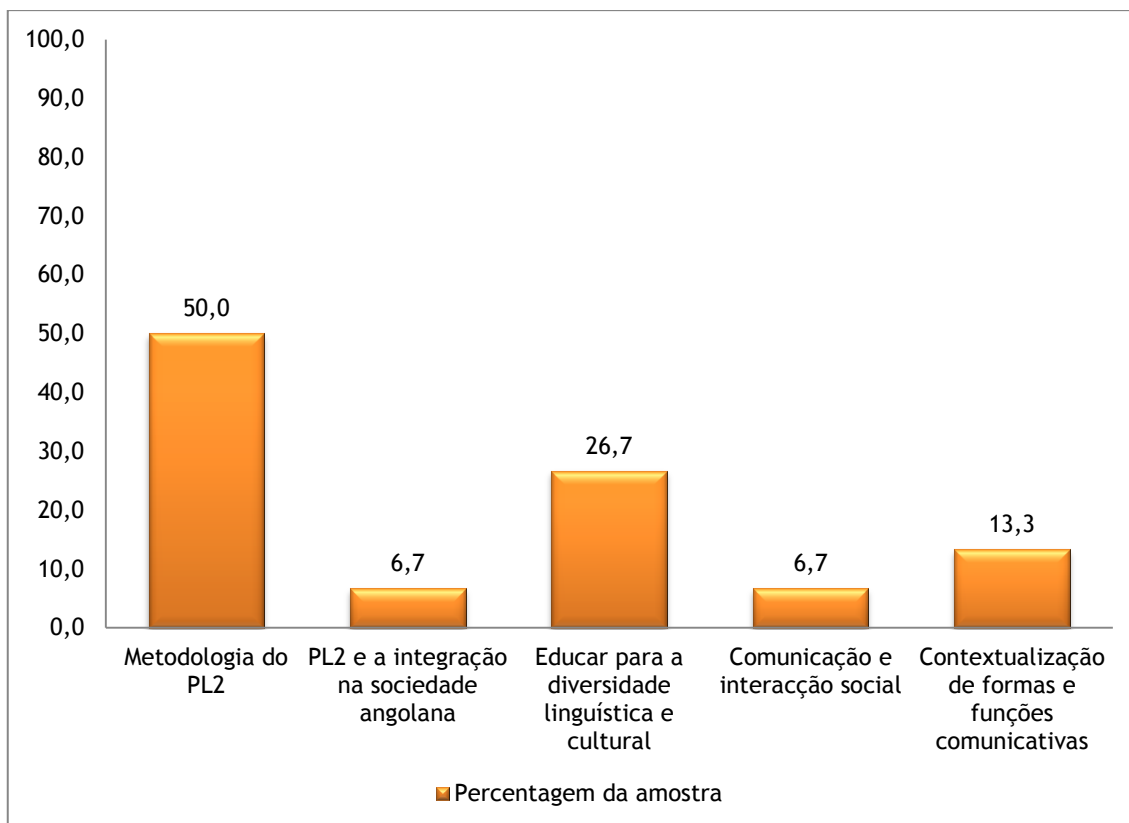


Gráfico 25 - Prioridade Temática

Da leitura que se faz do gráfico acima, verifica-se que os inquiridos apontam a Metodologia do PL2 como o 1º tema que gostariam de abordar numa eventual acção de formação, colocam de seguida o educar para a diversidade linguística, em terceiro lugar apontam o tema contextualização de formas e funções comunicativas, em quarto, comunicação e interação social e, finalmente, em quinto lugar, o PL2 e a integração na sociedade angolana. Da análise deste ordenamento hierárquico dos temas sugeridos acima, sobressai o interesse dos docentes em frequentarem acções de formação que focalizem questões metodológicas que lhes permitam dar respostas a situações concretas vivenciadas na prática lectiva.

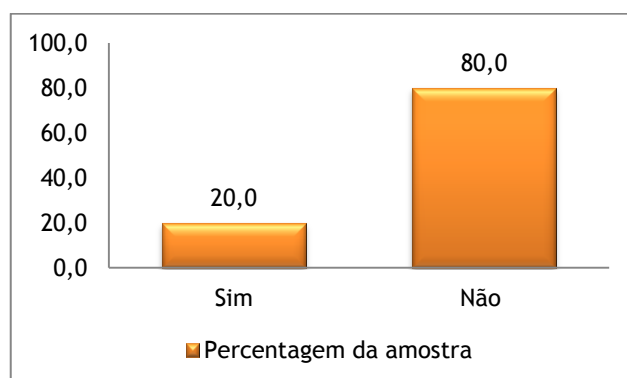


Gráfico 26 - Linguística Bantu

Ao verificarmos os valores obtidos na tabela 26 (anexo 15) reflectidos no gráfico 26, (acima), observamos que 20% dos inquiridos considera ter algum conhecimento sobre a linguística bantu, porém, a esmagadora maioria expressa no valor de 80% do total da amostra não possui nenhum conhecimento sobre a área da linguística bantu. Tal facto justifica-se porque esta área, para além de ser muito recente no campo dos estudos linguísticos, não é suficientemente difundida, causando alguma estranheza a muita gente, quando abordada sobre o assunto. Ao confrontar as respostas afirmativas à questão anterior em relação às temáticas em que tais professores possuem conhecimentos, registamos respostas surpreendentes como as que se seguem: “história dos bantus.”, “Metodologia da história.” E “história dos povos africanos”. Constata-se por esta via que o conhecimento a que se referem os docentes implicados é o que está relacionado com a história dos povos bantu e não propriamente com aspectos relacionados com o conhecimento linguístico, da estrutura linguística das línguas africanas de origem bantu, língua materna de muitos cidadãos que frequentam a escola.

Após a análise de todos os resultados obtidos nas respostas dadas às questões apresentadas no inquérito, constata-se que a amostra é constituída por uma população maioritariamente jovem, do género masculino com baixo nível de escolarização, pois apresenta habilitações literárias iguais ou inferiores à 12ª classe do ensino secundário, com pouco tempo de serviço e são maioritariamente falantes de uma língua materna diferente da portuguesa. Verificou-se que o contexto de diversidade linguística com que os professores contactam é, de facto, heterogéneo, uma vez que se conclui que todos os professores têm nas suas turmas alunos cuja língua materna não é a portuguesa, com as quais os aprendentes se comunicam entre si e em certos casos com o próprio professor, sobretudo naqueles em que a comunicação em língua portuguesa parece não funcionar, o recurso à língua materna do aluno tem sido a alternativa. Ficou, igualmente, evidente um outro aspecto que releva do contexto de diversidade linguística em que o professor actua, que está ligado com a dificuldade que os alunos de outras línguas maternas, que não a portuguesa, apresentam no acompanhamento das outras disciplinas curriculares.

Sobre as concepções ou representações metodológicas dos professores no âmbito do PL2, constatou-se que as competências mais privilegiadas pela maioria são a escrita e o ouvir. Refira-se, também, em jeito de síntese, que a presença de alunos com o português como língua segunda provoca desconforto aos professores e que nas suas aulas dão primazia ao ensino da gramática em detrimento da abordagem comunicativa. Embora a maioria dos inquiridos tenha respondido afirmativamente em relação ao uso de tarefas comunicativas nas suas aulas, a análise qualitativa das respostas obtidas da justificação do porquê do uso de tarefas permite-nos concluir que o seu uso é esporádico e que não procede de uma intencionalidade e planificação rigorosas. São ainda assinaladas como conclusões importantes, no âmbito da compreensão das concepções metodológicas dos docentes sobre o PL2, as relativas à não utilização de textos autênticos devido à falta de disponibilidade de recursos indispensáveis e à falta de preparação por parte dos professores. Esta última justifica-se

pelos mesmos motivos da não utilização de testes diagnósticos para avaliar a proficiência linguística dos alunos que possuem o português como língua segunda, bem como o emprego de actividades específicas para os mesmos. Por esta mesma razão, a maior parte dos professores em questão considera que a sequência das actividades apresentadas pelo manual da classe é a melhor e única via para o desenvolvimento das suas aulas, uma vez que não possui material específico para o desenvolvimento das aulas de PL2.

Apesar de alguns professores revelarem ter algum conhecimento sobre o PL2, a esmagadora maioria não possui. A ausência de indicações de actividades específicas para o ensino do PL2 que sejam implementadas na sua prática pedagógica diária, deixa transparecer que os docentes não têm muita noção sobre como desenvolver concretamente uma aula de PL2, daí que, urge a necessidade de se proporcionar formação nesta vertente aos professores em funções.

É de referir que os professores das escolas primárias nº 8 de Sachindongo e de Mnbala Humpata demonstram interesse em frequentar acções de formação contínua em ensino do português como língua segunda, dando primazia a temáticas que versam sobre a metodologia do ensino do PL2 no interesse da melhoria das suas práticas pedagógicas. Ainda assim, depreendida da análise dos dados do questionário, será necessário e importante contemplar de forma reforçada os aspectos inerentes ao conhecimento linguístico, como a competência gramatical e comunicativa do próprio professor em língua portuguesa para melhor se servir da abordagem didáctica sugerida. Deste modo, verifica-se uma tentativa de resposta à hipótese levantada. De acordo com os inquiridos, a participação em acções de formação contínua em PL2 é plausivelmente necessária e pode contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem do PL2 de uma forma mais integradora e efectiva.

3.2.2 A Observação de aulas

Por tratarem-se de aulas muito semelhantes nas suas características, contexto de realização e condução, trazemos a título indicativo 3 das 10 aulas observadas, sendo que o conteúdo das restantes se reflecte na síntese abaixo que, de modo crítico, resume o teor de todas as aulas observadas. Assim, a análise das aulas observadas propõe-se a dar uma visão mais clara do que acontece nos diversos momentos da prática pedagógica dos professores participantes e descrever o contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem do PL2 na escola primária para melhor compreender as concepções metodológicas e necessidades de formação contínua dos docentes em serviço.

P 1

Relataremos inicialmente a descrição da aula realizada por P1 numa turma da 4ª classe, sob o tema: Meios de comunicação, aula 1 - História dos meios de comunicação. Relativamente aos aspectos gerais da aula a observar, constatou-se a falta de observância de muitos pressupostos elementares para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Do

ponto de vista organizativo, verificámos um atraso de 20 minutos da parte do professor e mais minutos da parte dos alunos que não pararam de chegar até ao final da aula, que teve uma duração de 90 minutos com um intervalo de 5 minutos entre o primeiro e o segundo tempo lectivo. A turma era muito numerosa em relação à capacidade da sala, 60 alunos, tendo causado grandes dificuldades de controlo da turma por parte do professor no início e no decorrer da aula.

Ao entrar na aula, o professor depois de cumprimentar os alunos, colocou no quadro os dados relativos à unidade, o tema a tratar e esclareceu aos alunos de que a aula seria de leitura. Passou a fazer a leitura modelo, em voz alta, e aos alunos foi-lhes pedido que acompanhassem a leitura do texto nos seus manuais. Contudo, esta actividade não foi bem-sucedida porque mais de metade da turma não possuía o livro de textos e não pode acompanhar o docente. Após a leitura modelo pelo professor, 8 alunos, alternadamente, fizeram a leitura de pequenas partes do texto, ao que se seguiu uma explicação sobre a história dos meios de comunicação. Tornou-se evidente uma certa falta de preparação, manifestada no fraco domínio do conteúdo veiculado pelo texto. O professor não baseou as suas explicações na realidade dos alunos. No decurso da sua explanação, perguntava aos alunos se tinham compreendido a sua explicação, uns diziam que sim e outros que não, mesmo assim não lhes dava a atenção necessária para o esclarecimento das dúvidas.

Assistimos a uma aula marcada por uma fraca interacção entre o professor e alunos e dos alunos entre si, sem qualquer actividade para além da leitura. O professor não se fez acompanhar de nenhuma ficha de trabalho, como questionário, ou esquemas diversos para implicar, com base no texto, os alunos em tarefas comunicativas do domínio do ouvir, falar, ler e escrever.

P2

Tal como anterior, trata-se de uma aula da 4ª classe desenvolvida pelo P2. Quanto aos aspectos gerais da aula a observar, verificámos um número excessivo de alunos em relação à capacidade da sala, poucas carteiras face ao número de estudantes, dando origem a que muitos alunos assistissem à aula sentados no chão e de pé, parados e encostados às paredes, obstruindo a visibilidade uns dos outros com pouca possibilidade de olharem para o quadro, ao que acresceram as dificuldades para o controlo da turma por parte do docente. Devido ao calor que se fazia sentir, os alunos abandonavam constantemente a sala durante a aula.

P2 começou a sua aula escrevendo no quadro preto a unidade e o tema a tratar. Tratava-se da unidade ou tema 3 - Meios de comunicação, aula 2 - Meios de comunicação. Antes de explicitar o tema a ser abordado, P2 introduziu o assunto da aula com 2 perguntas: “Vocês já escutaram rádio? E a televisão, já alguma vez assistiram a televisão?” Ao que se seguiu a resposta dos alunos em coro “sim..., não... então hoje vamos falar dos meios de comunicação.

Sabendo da situação de falta de texto por parte dos alunos, P2 escreveu o texto no quadro, que foi copiado pela grande maioria da turma que não possuía o manual escolar.

Enquanto se copiava o texto do quadro, verificou-se uma grande confusão, com deslocamentos de alunos de um lado para o outro e de troca de conversas entre os aprendentes. Perante a situação, P2 tentava de forma infrutífera controlar a turma, que insistia no comportamento que o professor repudiava, com expressões como: “silêncio! Calma meninos! Pouco barulho..., prestem atenção” e fazia recurso à língua nacional *cokwe*, dominante na região em que a escola está situada, para chamar à atenção dos alunos. Muitos dos alunos não se prestaram ao exercício de copiar, porque não tinham visibilidade suficiente para o fazer, outros não puderam acompanhar a velocidade do professor que, por diversas vezes, teve de apagar o quadro para dar lugar a outras partes do texto.

Após a cópia, P2 passou a leitura do texto, feito de forma expressiva, em bom-tom de voz e dicção apropriada. P2 possuía um certo domínio do conteúdo, apesar de apresentar alguma insegurança (talvez pela nossa presença), na explicação dos meios de comunicação. A seguir à leitura e explicação do texto, pediu aos alunos que fizessem uma leitura colectiva, tendo, de seguida, indicado alternadamente alguns alunos para ler algumas partes do texto. Terminou a aula, pedindo aos estudantes que fizessem em casa o exercício constante no manual da classe.

P7

A Aula de P7 decorreu numa turma da 3ª classe, sob o tema 3: Transporte e Comunicação, aula 1 - Leitura do texto “O Condutor Irritado.” Relativamente aos aspectos gerais da aula a observar, constatámos que, do ponto de vista organizativo, a realidade não é muito diferente das que foram descritas nas aulas anteriores. Atraso de mais de 20 minutos em relação à hora prevista para o início da aula, mais alunos em relação à disponibilidade de carteiras e a exiguidade sala, alunos sentados no chão e em tronco de árvores, fraca iluminação, apenas para salientar alguns mais evidentes.

No começo da sua aula, após ter saudado os alunos e registado as presenças e ausências, P3 escreveu no quadro a designação da disciplina: “Língua Portuguesa --- Leitura”; o “Tema: O Condutor irritado” e o “Objectivo: Conhecer os meios de transporte e comunicação.” Antes de abordar o novo tema, fez uma breve recapitulação da aula anterior mediante a formulação da seguinte pergunta: “o que é meio de transporte?” “Quais são o que vocês conhecem?” P7 continuou a falar sobre a aula passada até entrar na nova aula, dizendo que: “hoje a nossa aula vai ser a leitura do texto o condutor irritado, na página 96 do manual de língua portuguesa. “Têm todos o livro? Perguntou P7 aos alunos. Em coro ouviu-se “...sim, não.” Perante à situação, P7 solicitou aos alunos que não tivessem livros para que se juntassem aos que tinham e acompanhar a leitura modelo. P7 vai ao livro e faz a leitura do texto em voz alta. Destacamos que a leitura de P7 não respeitou os sinais de pontuação.

Após a leitura modelo, P7 pergunta aos alunos: “O que é que se passa com o condutor? Curiosamente, o próprio P7 responde à questão. “O que é que se leva no autocarro?” P7 respondeu novamente à pergunta. Seguidamente, P7 solicita aos alunos para

fazerem as actividades que estão no livro sobre o texto. O restante da aula apresenta-se de modo esquemático no quadro abaixo:

Quadro 12 - Actividades Professor/Aluno.

Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Onde se passa a cena do texto? • O que disse o condutor aos passageiros? • O que são passageiro? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ -No autocarro ➤ - Não se pode viajar com animais. ➤ - Pessoas que viajam juntos no autocarro.

P7 termina a aula indicando o exercício número 3 da página 98 como tarefa para a casa.

Tornou-se evidente, na descrição das aulas observadas, nas escolas nº 8 de Sanchindongo e de Mbala Humpata, que as questões organizacionais e infra-estruturais não são muito favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As turmas são em número superior ao desejado e em relação ao espaço físico da sala de aulas, carteiras em número insuficiente, atrasos por parte dos professores e dos alunos, grande insuficiência de materiais didáticos tanto para os professores bem como os alunos, entre outras anteriormente mencionadas.

Da valorização dos resultados qualitativos da observação de aulas de Língua Portuguesa, pode-se apreciar que, de um total de 10 aulas observadas, algumas versam, predominantemente, sobre o ensino da gramática e outras sobre a leitura e a escrita. Verificou-se que o desenvolvimento da competência gramatical foi tratado de maneira muito escassa e simples, resumida em breves alusões à categorização de determinadas palavras a certas classes gramaticais. Das aulas de Leitura (em número superior do que as demais competências), se considera que o desenvolvimento da competência da leitura não é sistemático, testemunhou-se uma leitura muito fraca, sem expressividade, nem a fluidez desejável. As perguntas de compreensão de leitura que se fizeram não facilitam a assimilação do conteúdo expresso pelo texto, não se averiguou a apresentação de uma síntese, através de esquemas, tabelas, associação de palavras-chave a imagem, referências, questionários, etc., infelizmente, de todas as aulas observadas não vimos qualquer actividade específica para o desenvolvimento do domínio do ouvir, que fizessem recurso a materiais áudio, audiovisual ou de outro tipo, que aperfeiçoem as técnicas de tomar nota, a descoberta do léxico em situação e de factores culturais. Os poucos momentos em que o aluno escreve na aula são quando copia do quadro ou preenche espaços vazios como resposta a uma pergunta dada.

Relativamente aos aspectos didáticos gerais, constatou-se que os professores não fazem uma motivação adequada às idades e nem tomam como pressuposto de partida os conhecimentos prévios dos alunos para dar tratamento ao novo conteúdo. Orientam os objectivos, de modo bastante frontal, sem um momento específico dedicado para a introdução, que permita a activação dos conhecimentos prévios dos aprendentes. Não têm em

conta as particularidades individuais dos alunos, a diversidade linguística e cultural, o seu grau de proficiência linguística em português. Da mesma forma, o único material utilizado nas aulas, o manual da classe, não trata frequentemente de aspectos relacionados com fenómenos conhecidos pelos alunos, não privilegia actividades que promovam conversas entre alunos, debates, comentários, expressão de opiniões, trabalho de pares e de grupo, etc. Nestas aulas, os alunos não são sujeitos activos do processo de ensino-aprendizagem, pois a interacção professor aluno limita-se a responder estritamente o que o professor escreve no quadro, sem nenhuma implicação dos alunos em tarefas comunicativas, que mobilizem actividades do domínio do *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*, de uma forma planificada e intencional.

Essas constatações, por um lado, tornam evidente uma enorme falta de preparação por parte do professor para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo geral, e de PL2, em particular. Por outro, flagra e denuncia a existência de uma contradição entre a orientação programática patente nos programas do ensino primário e o que o professor desenvolve na prática na aula de língua portuguesa.

3.2.3 Apresentação e Interpretação de Resultados: Entrevista

Com a finalidade de proporcionar uma base de análise dos dados referentes à entrevista, apresentaremos os depoimentos dos sujeitos A, B, C, D, E. A base para essa análise são as três categorias anteriormente mencionadas, que se desdobram coincidentemente em três perguntas cujo objectivo principal foi o de averiguar a compreensão das representações, dificuldades, atitudes, significados e preferências sobre a necessidade de formação contínua em PL2, tendo assumido a seguinte formulação: 1) No quadro do perfil do professor do ensino primário, considera importante o conhecimento da abordagem do português como língua segunda para o exercício da função docente neste nível? Porquê? 2) Que acções de formação contínua de professores de língua portuguesa têm sido ou estão a ser promovidas? 3) Na sua opinião, que factores é que impedem a falta de acções de formação contínua para os professores do ensino primário, particularmente em PL2?

Relativamente à primeira questão, considera-se importante o conhecimento da abordagem PL2 para o exercício docente no ensino primário. As entidades entrevistadas confirmaram que:

A: “É importante porque a língua portuguesa é a segunda língua de muitos alunos. É importante que o professor domine a sua metodologia para poder ensinar os alunos”

B: “É muito importante porque para todos os alunos, o português é a disciplina em que mais reprovam. Não é correcto ensinar os alunos que têm português como língua segunda da mesma maneira como se ensina os que têm português como língua materna. O professor precisa saber diferenciar os alunos, para isso é importante que ele tenha conhecimentos sobre como ensinar português como língua segunda.”

C: “É muito importante porque os alunos não sabem falar português, essa não é a nossa língua. Eles em casa e nos bairros falam mais na sua língua nacional e pouco português. Esse é um problema que a escola vive.”

D: “A língua portuguesa não é a língua materna de muitos alunos, mas sem o português o aluno não consegue assimilar nada do que se ensina na escola. É importante reforçar os conhecimentos do professor com metodologia, gramática para melhor ensinar essa língua que não é nossa.”

E: “O ensino da língua portuguesa como língua segunda é de grande importância porque é uma necessidade real vivida nas escolas e em particular pelo professor do ensino primário. Como sabe, devido à nossa situação linguística, muitas crianças chegam à escola sem saber falar português ou têm pouco domínio desta língua, constituindo-se num obstáculo para o desenvolvimento do processo de ensino. Dificulta não só o acompanhamento dos conteúdos da língua portuguesa, mas também o conteúdo das demais disciplinas do currículo escolar. É importante dizer que o desconhecimento da língua portuguesa é apontado como a base das reprovações dos alunos, principalmente no ensino primário.”

Observou-se nos entrevistados que todos consideram o conhecimento da abordagem PL2 como um saber de grande valia, indispensável ao exercício profissional docente no ensino primário, a julgar pela situação linguística de diversidade que caracteriza o país. Em seguida, quando solicitados, responderem sobre que acções de formação contínua de professores de língua portuguesa têm sido ou estão a ser promovidas. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

A: “Não há neste momento aqui na escola, nem na província qualquer curso ou acção de formação contínua a decorrer ou que tenha sido dada nos últimos tempos. Os únicos encontros que costumamos realizar são as jornadas pedagógicas uma vez no início de cada trimestre. Nestes encontros participam todos os professores da escola e é dirigido pelo director da escola e por um formador da Repartição Municipal da Educação. Discutem-se muitos assuntos como a apresentação das pautas, o comportamento dos professores e dos alunos, e etc.”

B: “Não tenho nenhuma informação sobre isso. Temos realizado as jornadas pedagógicas com todos os professores da escola. Aí cada professor apresenta os seus problemas ou dificuldades que tem ou sente. Normalmente, nas jornadas pedagógicas, transmitimos as novas orientações que nos chegam das estruturas superiores e aproveitamos para tratar de assuntos internos da escola. Outra forma que temos também de ajudar os professores da escola, o director ou subdirector pedagógico, uma vez ou outra, assiste as aulas dos professores, anota os erros e depois são corrigidos numa reunião com o professor”

C: “Para ser concreto, de momento não temos um projecto específico para a formação de professores do ensino primário em português como língua segunda. Mas devo dizer que temos já em fase final a elaboração de um projecto de formação contínua de

professores do ensino primário e secundário das escolas das províncias da Huíla e Namibe, se as condições forem favoráveis será implementado brevemente. Este programa está enquadrado no âmbito da multiplicação das acções do Plano Mestre de Formação de Professores. Acreditamos que caso surjam propostas, poderemos também incluir a formação de professor para o ensino do português como língua segunda.”

D: “... nós aqui na escola de Formação de Professores não temos por hábito a realização de cursos de formação contínua para fora. As formações que nós realizamos são apenas os encontros metodológicos no início de cada ano promovidos pela Direcção Provincial da Educação conjuntamente com a Repartição Municipal da Educação e as jornadas pedagógicas que são da responsabilidade da escola. Não temos nenhum programa a decorrer nem está previsto.”

E: “Cursos de formação contínua, não há nenhum em curso. É verdade que a instituição tem oferecido cursos de curta duração entre 2 a 4 horas para professores e estudantes, mas é mais para a Metodologia de Investigação Científica e Pedagogia durante as jornadas científicas. Não estamos no momento a pensar num curso de formação em ensino do português como língua segunda.”

Da opinião das entidades entrevistadas, quanto à existência de acções de formação no âmbito do PL2, não se constata a ocorrência de qualquer experiência concreta. Neste caso, destaca-se a extrema necessidade de se promover acções neste sentido, que bridem oportunidades de formação em PL2 para que os professores possam aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. No que diz respeito aos factores que impedem a falta de acções de formação contínua para os professores do ensino primário, particularmente em PL2, os entrevistados revelaram que:

A: “Esta situação deve-se à falta de profissionais com formação nesta área para poder ajudar os colegas neste sentido.”

B: “Não temos formadores para esta área”.

C: “Não há recursos adequados para desenvolver este tipo de iniciativas. Não há muita gente formada na área de língua portuguesa disponível”.

D: “Este tipo de actividades exigem muitos recursos, humanos e materiais que nós aqui não temos, por isso fica muito difícil realizar acções de formação contínua para os professores”.

E: “A meu ver, há duas grandes dificuldades, a primeira está ligada com a falta de pessoal capacitado para desenvolver um curso de formação contínua em português como língua segunda ou noutra área, a segunda está ligada com a falta de condições materiais como fotocopiadoras, computadores, a própria energia eléctrica, só para citar algumas que não facilitam este tipo de realizações.

Nas respostas dos inquiridos, observa-se que a ausência de ofertas de formação contínua em PL2 para os professores deve-se principalmente à inexistência de recursos humanos qualificados para o efeito, o que torna evidente, uma vez mais, a carência e a necessidade de investimento no âmbito da abordagem PL2.

Como podemos constatar, pelas unidades de registo referentes às três categorias que orientaram a entrevista, dada a diversidade linguística que abunda em Angola, todas as entidades consideram o conhecimento da abordagem PL2 como um saber de grande valia, indispensável para o exercício profissional docente no ensino primário. No que tange à existência de acções de formação no âmbito do PL2, não se constatou a ocorrência de qualquer experiência concreta. Observou-se, ainda, que a ausência de ofertas de formação contínua em PL2 para os professores deve-se principalmente à falta de recursos humanos qualificados, com formação no âmbito do PL2, tornando evidente, uma vez mais, a carência e a consequente necessidade de investimento no âmbito desta abordagem, visando a melhoria da qualidade de ensino, fundada no princípio da democraticidade e da equidade, expressos na *Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola*.

3.3 O Ensino-aprendizagem Preconizada pelo Sistema de Educação. Do Ideal ao Real. Que caminho?

Olhar para o processo de formação de professores, de acordo com as orientações estabelecidas na *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei 13/01), suscita a presença de condicionantes políticos, históricos, económicos, sociais e, particularmente, pedagógicos que envolvem uma nova visão a respeito da formação profissional. Consideramos, no entanto, que a profissão docente por se afigurar socialmente como uma necessidade vital, visando ampliar o quadro de melhorias assinaláveis da escola angolana, é marcada por antinomias que se concretizam no quotidiano da prática docente, dando origem a um olhar perplexo da profissão na sociedade.

O cenário descrito pela globalização a partir da segunda metade do século XX, tal como pudemos relatar nos capítulos I e II, mudou significativamente a forma de encarar a formação profissional, entendida como permanente, porque se processa e ocorre ao longo de toda a vida profissional. Assim, a formação contínua de professores apresenta-se como uma via eficaz para superar os constrangimentos que perturbam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, brindando aos docentes a possibilidade de actualização permanente dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos, que deve ser encarada como um meio prioritário adaptado às exigências, transformações e às necessidades de ensino-aprendizagem que incessantemente se levantam na escola.

Referimos no Capítulo I de que a adopção da abordagem do ensino Língua Segunda em sistemas escolares em contextos semelhantes ao de Angola funda-se no reconhecimento da multiculturalidade que caracteriza essa realidade social, no respeito pelas particularidades e necessidades individuais dos alunos, no reconhecimento de princípios como o de

desenvolvimento da proficiência linguística para fins conversacionais e o da proficiência linguística para fins académicos assumidos como princípios estruturantes para a promoção da igualdade de oportunidade, de acesso e sucesso escolar para todos. Assim, se reconhece, que a escola é o espaço por excelência para o desenvolvimento da integração sociocultural e profissional das crianças e jovens de outras línguas maternas não coincidentes com a língua oficial do estado, de cujo domínio depende a eficácia da sua integração social. No entanto, essa forma de olhar para o processo educativo, no quadro de uma visão multicultural, de aceitação do outro com a sua língua e cultura, integrá-lo, sem que tal requeira a anulação da sua história, busca a participação de todos, mas muito particularmente, da escola, sua organização, *curricula*, materiais, manuais, estratégias e, sobretudo, a participação de um novo docente, com um perfil adequado às necessidades da multiculturalidade, no qual se enquadra o ensino-aprendizagem do PL2 como resposta.

O quadro legislativo em que gravita o processo de formação de professores em Angola, estatuído na sua essência pela *Lei de Bases do Sistema de Educação* cujo espírito se prolonga e se pormenoriza em vários instrumentos normativos, particularmente nas orientações expressas pelo *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, favorece a tendência descrita acima, pois recomenda que a formação contínua deva incidir e permitir, de modo sustentado, a actualização de conhecimentos do corpo docente, quer a nível das áreas específicas, quer a nível da pedagogia, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional com carácter evolutivo e continuado, apresentando-se como um momento privilegiado para a actualização do professor em função da mudança social, cultural, científica, tecnológica e pedagógica para melhorar a sua actuação, visando a elevação da qualidade de ensino.

Na mesma linha, os normativos que regulam actividade do ensino primário inspirados pelos princípios da democraticidade e da equidade expressos na *Lei de Bases do Sistema de Educação*, apesar das suas limitações, apresentam um quadro de potencialidades que podem facilitar uma boa formação profissional docente na vertente PL2. O currículo e as orientações programáticas do ensino primário perspectivam o papel do aluno como um sujeito activo no processo de ensino-aprendizagem, reconhecem a existência de uma população estudantil diversa linguística e culturalmente e, que a língua portuguesa, língua oficial do país, língua de escolarização, não é a língua materna de muitas crianças que frequentam o espaço escolar. Com base nesses fundamentos, recomendam a utilização de uma abordagem metodológica diversificada para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, capaz de atender às exigências específicas decorrentes da heterogeneidade do público aprendente, possibilitando que o aluno se sirva e desenvolva um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita, que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país.

Do mesmo modo, o *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário* elaborado no âmbito da reforma curricular oferece indicações favoráveis para o ensino do PL2. Este documento define o perfil do professor do ensino primário como um profissional

suficientemente apto para ensinar todas as disciplinas do ensino primário, de entre as quais a Língua Portuguesa; conhecedor das principais problemáticas que marcam a actualidade no mundo, capaz de contextualizar e adequar os objectivos específicos com base nos objectivos do programa, na realidade da sua instituição de ensino, no meio envolvente, na diversidade linguística e cultural; preparado para promover uma aprendizagem globalizada, que integra, de forma adaptada, métodos, meios de ensino e formas de organização do processo docente-educativo que façam com que, no ensino primário, as crianças encarem as várias facetas da realidade como partes de uma realidade única; capaz de promover o desenvolvimento intelectual, cívico, físico e cultural; facilitador da integração e colaboração entre aprendentes entre si e entre esses e o professor; criador de condições que permitam uma gestão flexível da aprendizagem, adequada às particularidades e necessidades para que todos e cada aluno conheça o sucesso escolar.

No entanto, com base nos dados cruzados, recolhidos dos diferentes instrumentos aplicados no âmbito desta investigação, chegamos à conclusão de que a realidade está aquém do que está instituído pela *Lei de Bases do Sistema de Educação* e pelos diferentes instrumentos normativos do ensino primário. A análise e interpretação dos dados obtidos através do inquérito por questionário aplicado aos professores do ensino primário permitiu-nos constatar que o contexto de diversidade linguística com que os professores contactam é, de facto, heterogéneo, uma vez que se verificou que todos os professores têm nas suas turmas alunos cuja língua materna não é a portuguesa, nas quais se comunicam entre si e em certos casos com o próprio professor. Esta afirmação fica reforçada pelas informações recolhidas a respeito durante as aulas observadas em que se verificou a utilização de outras línguas diferente da portuguesa, no decorrer da aula, tanto pelo professor, tanto pelos alunos. Do relato dos professores inquiridos, confirmou-se que os alunos de português língua segunda apresentam dificuldades acrescidas no acompanhamento das outras disciplinas curriculares. No âmbito do PL2, constatou-se que as competências mais privilegiadas pela maioria são a escrita e o ouvir, refira-se, também, que a presença de alunos com português como língua segunda é motivo de desconforto para os docentes. Embora a maior parte dos docentes tenha dito que nas suas aulas davam preferência ao ensino da gramática em desfavor da abordagem comunicativa, a interpretação obtida dos dados recolhidos da observação das aulas permitiu-nos observar que, na prática lectiva, predomina o ensino da leitura em prejuízo das outras competências. Ficou, igualmente, patente de que, embora a maioria dos inquiridos se tenha pronunciado afirmativamente em relação ao uso de tarefas comunicativas nas suas aulas, a análise qualitativa das respostas obtidas da justificação do porquê do uso de tarefas, conjugada com a análise dos resultados da observação de aulas, permitiu-nos concluir que o seu uso é escasso, esporádico e que não precede de uma intencionalidade e planificação rigorosa. Foram, ainda, assinaladas como conclusões importantes na esfera da compreensão das concepções metodológicas dos docentes sobre o PL2, as relativas à não utilização de textos autênticos devido à carência de disponibilidade de recursos indispensáveis e à falta de formação por parte dos professores. Pelo mesmo motivo,

constatou-se que os professores não fazem recurso à utilização de testes diagnósticos para avaliar a proficiência linguística dos alunos que possuem português como língua segunda, bem como o emprego de actividades específicas para os mesmos. Constatou-se, ainda, que a maior parte dos professores em questão considera que a sequência das actividades apresentadas pelo manual da classe é a melhor e única via para o desenvolvimento das suas aulas, uma vez que não possui material específico para o desenvolvimento das aulas de PL2.

A interpretação dos dados do inquérito por questionário confrontados com os da observação de aulas permitiu constatar que, apesar de alguns professores revelarem ter algum conhecimento sobre o PL2, a esmagadora maioria não possui qualquer formação nesta área, sentindo-se pouco ou completamente desinformado sobre o assunto. Notou-se no inquérito que os docentes não deram indicações de actividades específicas para o ensino do PL2 usadas nas suas aulas, deixando transparecer que os docentes não têm conhecimentos da abordagem PL2 ou muitas noções sobre como desenvolver concretamente uma aula de PL2. O quadro descrito pelos resultados qualitativos da observação de aulas de Língua Portuguesa confirma esta tese. Dado que, embora se tenha observado alguma preocupação com aspectos do domínio gramatical em algumas aulas, estes aspectos foram tratados de maneira muito escassa e simples, resumidos em breves alusões à categorização de determinadas palavras a certas classes gramaticais. Verificou-se, de facto, uma preocupação maior para a aula de leitura tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de uma aula eminentemente expositiva onde o professor assume o papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem, concedendo pequenos momentos para que o aluno se faça presente na aula. Netas aulas, o desenvolvimento da competência da leitura não é sistemática, testemunhando-se uma leitura muito fraca, sem expressividade, sem a fluidez desejável. As perguntas de compreensão de leitura que se fizeram não facilitam a assimilação do conteúdo expresso pelo texto, não se averiguou a apresentação de uma síntese, através de esquemas, tabelas, associação de palavras-chave a imagem, referências, questionários, etc. O diálogo entre os dados da análise das aulas observadas com os obtidos através do inquérito por questionário aos professores permitiu-nos, também, concluir que não foram vistas ou relatadas quaisquer actividades específicas para o desenvolvimento do domínio do ouvir, falar, ler e escrever para os alunos PL2, que fizessem recurso a materiais específicos, áudio, audiovisual ou de outro tipo. Os poucos momentos em que o aluno escreve na aula são quando copia do quadro ou preenche espaços vazios como resposta a uma certa pergunta. O único material utilizado nas aulas, o manual da classe, não trata frequentemente de aspectos relacionados com fenómenos familiares pelos alunos, não privilegia actividades que promovam conversas entre alunos, debates, comentários, expressão de opiniões, trabalho de pares e de grupo, etc. Nestas aulas, os alunos não são sujeitos activos do processo de ensino-aprendizagem, pois a interacção professor-aluno limita-se a responder estritamente ao que o professor pergunta ou escreve no quadro, sem nenhuma implicação dos alunos em tarefas comunicativas como práticas sociais de referência, que mobilizem actividades do domínio do ouvir, falar, ler e escrever, de uma forma planificada e intencional. Neste sentido, não se verificou qualquer

preocupação com o respeito pelas particularidades individuais dos alunos, pela diversidade linguística e cultural, pelo seu grau de proficiência linguística em português e nem fazem uma motivação adequada às idades e nem tomam como pressuposto de partida os conhecimentos prévios dos alunos para dar tratamento ao novo conteúdo. Orientam os objectivos de modo bastante directo, sem um momento específico dedicado para a introdução, que permita a activação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Essas constatações, por um lado, flagram e denunciam a existência de uma contradição entre os princípios que fundamentam a adopção do PL2, as orientações legais e programáticas, patentes nos programas do ensino primário em relação ao que o professor desenvolve na prática, na aula de língua portuguesa. Por outro lado, tornam evidente uma enorme falta de informação e formação por parte do professor para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo geral, e de PL2, em particular.

Convém frisar que, na verdade, não há falta de vontade ou interesse pela abordagem PL2, quando inquiridos sobre a possibilidade de participarem em acções de formação contínua no âmbito do PL2. A esmagadora maioria dos professores demonstrou grande interesse, apontando como prioritárias as temáticas que versam sobre a metodologia do ensino do PL2, mas pelas constatações e análise dos dados, será necessário e indispensável contemplar, de forma reforçada, os aspectos inerentes ao conhecimento linguístico, como a competência gramatical e comunicativa do próprio professor em língua portuguesa para melhor se servir da abordagem didáctica sugerida.

Compreende-se, assim, que as dificuldades apresentadas pelo professor do ensino primário em relação ao PL2, não relevam da falta de interesse deste para com a temática; a principal dificuldade por eles apontada prende-se com a ausência de ofertas de formação neste domínio, vistas de forma panorâmica na formação inicial, inexistentes na formação contínua, não permitindo a superação de dificuldades nem o aperfeiçoamento dos conhecimentos que se levantam no dia-a-dia do docente. A este respeito, as entrevistas realizadas a entidades de instituições com implicações legais no âmbito da formação inicial confirmam a ausência de ofertas de formação contínua em PL2, não se reportaram e nem perspectivam a ocorrência de qualquer experiência concreta neste sentido. Ainda assim, é assinalável, o facto dos entrevistados terem atribuído a ausência de ofertas de formação contínua em PL2, principalmente à falta de recursos humanos qualificados, com formação no âmbito do PL2 nas instituições de formação de professores.

No concernente à falta de condições que possibilitem aos professores participarem em acções de formação contínua, julgamos ser imperioso que os organismos responsáveis empreendam os esforços necessários para desenvolverem a curto e médio prazo a formação contínua de que o país tanto clama. É preciso compreender também que o contexto da escola angolana, onde a maior parte do corpo docente possui baixa formação académica e muitas vezes sem agregação pedagógica para o exercício docente, suscita das instituições uma atitude diferente. Acresce a essa realidade, o facto de que o quadro de necessidades no âmbito da Língua portuguesa não é o mesmo do que o de há décadas atrás. Assiste-se a

mudanças muito rápidas que só são possíveis de acompanhar com a formação contínua. Pensamos, portanto, com base nos resultados descritos acima, resultantes da análise de vários instrumentos de nível empírico da realidade da escola primária angolana, elaborar uma proposta de programa de formação contínua e apresentá-lo à consideração e apreciação de especialistas, cuja configuração apresentamos no capítulo seguinte.

Capítulo IV

Programa de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Português Língua Segunda com Enfoque Integrador

4.1 Apresentação

Esta proposta de curso de formação contínua, para professores em serviço que trabalham nas escolas do ensino primário nº 8 de Sachindongo, na província da Lunda Norte e de Mbala Humpata, na província da Huíla, objectiva não apenas a formação teórica e prática, mas também uma formação para a investigação e a autonomia, pretendendo promover a ampliação das teorias e métodos por parte dos professores, bem como uma mudança de orientação das práticas tradicionais vigentes. A presente proposta apresenta-se como uma tentativa de reflectir e de construir a compreensão de objectos próprios do ensino e da aprendizagem do PL2 com enfoque integrador, por uma via até então pouco explorada: a das tarefas comunicativas baseadas em práticas sociais de referência, que permitam a integração contextualizada de actividades comunicativas portadoras de valores, propiciando, assim, a articulação interdisciplinar com todas as outras áreas e saberes.

Os estudos sobre a linguagem, em paralelo com os estudos sobre o ensino da língua portuguesa, são, em grande medida, inspiradoras de propostas para se criar mudanças no ensino e aprendizagem do PL2, preso, em certa medida, à concepção de que basta adquirir os conhecimentos estruturais sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la, representada, deste modo, pelo ensino tradicional alicerçado na forma e na prática de exercícios mecânicos de automatização. Na década de 90 do século passado, assistiu-se a uma grande efervescência que propiciou uma “mudança de paradigma” e que vem reflectindo uma nova forma do ensino do PL2 nas escolas, o ensino comunicativo. Novas formas didácticas e pedagógicas de actuar, novos objectos de ensino e aprendizagem foram reivindicados e, atendendo à grande diversidade das práticas da linguagem, as tarefas comunicativas passam a ser consideradas para o ensino da língua segunda.

O recurso à abordagem baseada em tarefas comunicativas, para além de propiciar a criação de ambientes de aprendizagem que permitem a integração significativa de todos os componentes necessários para a prática comunicativa e para a aprendizagem autónoma, permite também o desenvolvimento de valores éticos e morais, patrimoniais, culturais e

universais, condição indispensável para uma boa integração na sociedade. O uso de tarefas comunicativas como elemento central na planificação subentende a organização do processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva da acção.

Olhando para as suas orientações, o currículo e os programas do ensino primário parecem estar em consonância com a dinâmica do novo paradigma, já que recomendam a adopção de uma metodologia de trabalho activo, centrada nos alunos, facilitando a selecção de actividades que proporcionem a aprendizagem da língua e estimulando o desenvolvimento das diferentes capacidades. Deste modo, considera também como proposta de trabalho para o ensino do PL2 uma perspectiva humanista que toma o aluno como o centro do processo, fundada no princípio de que a comunicação deve ser aprendida dentro da comunicação.

No entanto, os resultados da análise das visitas de observação de aulas e de outros instrumentos de recolha de dados realizados no âmbito deste estudo apontam para um incumprimento, quase total, das orientações teóricas na prática docente em salas de aula, fundamentalmente pela falta de formação dos professores. Perante esta realidade, torna-se urgente uma reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que contemple revisões curriculares dos cursos médios de formação de professores do ensino primário e dos cursos superiores em Linguística/Português, mormente, na disciplina de Prática Pedagógica, e de projectos que viabilizem uma formação em serviço dos actuais professores do ensino primário.

Reportando-nos, ainda, aos instrumentos de recolha de dados, no que respeita ao inquérito por questionário dirigido a professores do ensino primário, a grande maioria dos inquiridos indicou privilegiar nas suas aulas o ensino da gramática em detrimento da abordagem comunicativa. Deste modo, entende-se que a problemática se apresenta sob duas perspectivas: por um lado, a falta de acesso aos conhecimentos por parte dos professores derivado à sua frágil formação e, por outro, surge-nos a questão do como fazer reflectir, na prática, os conhecimentos teóricos, ou seja, “a didactização dos saberes”.

Essas constatações argumentam a favor da necessidade de se articular uma formação contínua que aproxime o professor do ensino primário (em serviço) das mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem e, sobretudo, do ensino do PL2 com um enfoque integrador. Neste sentido, a presente proposta de formação contínua constitui uma tentativa de reflexão e de construção de objectos próprios do ensino-aprendizagem da língua segunda, por uma via até ao momento pouco explorada: a das tarefas comunicativas. Enquanto meio didáctico circulam em todas as esferas da comunicação humana, permitindo a integração contextualizada de actividades portadoras de práticas sociais de referência através da leitura, compreensão, produção de textos e da análise linguística.

4.2 Pressupostos Teóricos

Elaborar este programa de formação contínua para aperfeiçoar os conhecimentos em PL2 dos professores do ensino primário, das escolas referidas, pressupõe um processo anterior

de investigação que permitiu determinar as suas necessidades de formação sobre esta temática. Na política nacional de formação de professores do ensino primário e secundário, expressa no *Plano Mestre de Formação de Professores*, subjaz a necessidade de promoção da integração social das jovens gerações através do bom funcionamento do sistema educativo, o que, em última instância, redundará no princípio da qualidade e da equidade, para a qual contribuirá o professor do ensino primário das escolas em questão após a recepção deste programa de formação.

Para o cumprimento do objectivo a que nos propusemos, é necessário o domínio de vários saberes que incidem no ensino-aprendizagem do PL2 sobretudo da pedagogia, psicologia, sociologia, bem como da própria linguística, devendo todos estar alicerçados na metodologia da investigação-acção, com particular destaque para o seu carácter participativo. A utilização de técnicas de base pedagógica, psicológica e sociológica, de que se munirá o professor de PL2, favorecerá a aprendizagem do formando em situação, dando a possibilidade de demonstração prática sobre como podem ser usadas tais experiências no seu desempenho laboral.

No intuito de desenvolver esta formação contínua, toma-se como pressuposto teórico principal o conceito de tarefa comunicativa no quadro da pedagogia vygotskiana e da didáctica da língua, que fornece uma concepção sobre o ensino da língua segunda numa perspectiva sócio-histórica. Dentro dessa perspectiva, serão também mobilizados os conceitos de abordagem por competência e de didactização.

O recurso a abordagens baseadas em tarefas apareceu como uma alternativa ao ensino tradicional fundado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua. Investigadores, da área de ensino-aprendizagem, descontentes com o ensino tradicional, como (Prabhu, 1987) e outros, apresentaram a tarefa como uma possível solução alternativa para a criação de mais oportunidades de uso da língua segunda. Assim, pretende-se promover a criação de novos ambientes de aprendizagem voltados para a construção de um conhecimento autónomo e criativo, objectivando bons resultados na aprendizagem da língua segunda. Nos tempos que correm, assiste-se a uma crescente valorização de abordagens humanísticas que se desenvolve no quadro da pedagogia de integração, fundadas na identificação por meio do diagnóstico. Defendem-se, desde o primeiro momento, as potencialidades dos estudantes, sob as quais se desenvolvem diversas tarefas que possibilitam, por si, aprendizagens activas e integradoras nos estudantes em questão. Coloca o aluno no centro do processo e considera que a comunicação deve ser aprendida dentro da comunicação. São esses pressupostos que sustentam o uso de tarefas comunicativas na aula, numa tentativa de melhor representar os fundamentos da abordagem comunicativa e de proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Contudo, para se dissertar sobre o uso de tarefas comunicativas dentro de uma abordagem comunicativa do processo de ensino-aprendizagem de línguas, julga-se conveniente apresentar, antes de mais, o conceito de tarefa. Pela sua complexidade, decorrente da existência de muitas definições resultantes de estudos de vários autores

orientados segundo os seus interesses de investigação e filiações teóricas sobre o assunto, não se torna fácil apresentar o conceito de tarefa.

Nunan (1989) refere-se à tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interacção na língua alvo, enquanto a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma. Prabhu, na mesma senda, acrescenta reforçando que a actividade comunicativa constitui “um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objectivo claramente compreendido”, por exemplo: solicitar ao aluno que interprete um mapa ou um conjunto de regras (1987: 18). Willis (1996) compreende a tarefa como actividades onde a língua que se aprende é usada pelo aprendente com uma finalidade comunicativa para obter um resultado. No dizer de Skhan (1996), tarefa comunicativa é um tipo de actividade em que o significado é tido como o aspecto mais importante, que estabelece relação com situações reais existentes fora da sala de aula; dá primazia ao processo de realização da tarefa e a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados. Frost (2006) considera que o recurso à tarefa comunicativa oferece vantagens sobre as quais o aprendente sente-se mais livre para controlar a sua própria aprendizagem, já que dispõe da liberdade do uso de todas os recursos da língua que aprende. A sua aprendizagem não se confina à prática de um item gramatical predeterminado, expandindo-se ao desenvolvimento de um ambiente natural baseado em experiências relevantes do aprendente com a língua e conseqüente exposição a conjuntos de frases lexicais, colocações modelares incluindo as formas. O autor regista, com agrado, o facto de os alunos passarem a maior parte do tempo a comunicarem-se na língua segunda, tornando-o num exercício mais agradável e motivador. De forma similar, Widdowson (1990) refere-se à abordagem baseada na tarefa comunicativa como uma forma de aprendizagem em que a L2 é adquirida de forma natural, sem perder tempo com a aprendizagem de regras e de executar tarefas que não vão ao encontro com o uso real da língua segunda. Assim, coloca a ênfase no carácter funcional da língua, em que a comunicação se verifica ao nível do uso, dando menor preocupação ao desempenho.

Nas definições acima, o destaque incide na compreensão e elaboração negociada de significados como princípio fundamental para a realização de tarefas com sucesso. Dito de outro modo, o desempenho de tarefas comunicativas, por parte dos alunos, pressupõe também a utilização de modo significativo da língua segunda, uma vez que os actos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente desenvolvidos pelo utilizador da língua para satisfação de necessidades concretas num dado contexto, fazendo com que o aluno, enquanto sujeito activo, disponha de oportunidades claras de fazer uso da palavra oral e escrita, dando a sua opinião, tomando decisões e construindo o seu próprio conhecimento numa perspectiva de acção.

Ao analisar a questão sobre o uso de tarefas no ensino de língua segunda, Nunan (2004) assinala sete elementos como princípios básicos estruturantes na elaboração de uma tarefa comunicativa, sendo o primeiro, *scaffolding* (andaimes, em português). Considera que,

no começo do processo da aprendizagem da língua segunda, não se deve esperar que o aluno tenha uma produção surpreendente, diferente do que lhe foi proporcionado. Será, pois, importante que o professor forneça o material necessário adequado ao desenvolvimento do aluno. O mais importante será conhecer o momento oportuno para a remoção do andaime e, caso tal suceda precocemente, o aprendente não desenvolve a autonomia que dele se espera no uso da língua. A dependência da tarefa é o segundo princípio, cuja base se fundamenta pelo modo como a tarefa comunicativa é explorada em relação a tarefas comunicativas anteriormente desenvolvidas pelo aluno. A introdução de uma nova tarefa deve assentar na base de tarefas comunicativas já trabalhadas, do domínio do aprendente, estabelecendo uma sequência entre elas mediante a instauração de etapas. Segundo assinala o autor, na fase inicial, o aprendente está mais tempo implicado num trabalho receptivo. Porém, à medida que se sobe na escala das etapas, o aluno assume um papel de maior produtividade. Nunan (2004) apresenta, como terceiro princípio, a reciclagem em que estabelece uma analogia processual subjacente à reciclagem, considerando que a aprendizagem é um processo gradual e instável, uma vez que a aprendizagem não se realiza de forma conclusiva, de uma só vez. Ao aprender um novo conteúdo, o aluno é obrigado a fazer recurso a conhecimentos anteriormente adquiridos e a reintroduzi-los para a realização da nova tarefa e compreensão do novo conteúdo. Os restantes quatro princípios enunciados pelo autor resumem-se à aprendizagem activa de que temos vindo a tratar. Ainda assim, vale a pena ressaltar que quem realiza a tarefa comunicativa é o aluno, cabendo ao professor a orientação negociada do processo de realização da mesma, devendo prestar a importância de vida à integração como princípio que facilita com que os alunos estabeleçam sistematicamente claras relações entre as formas linguísticas, função comunicativa e significado semântico. O sétimo e último princípio, nesta sequência, está voltado para o estímulo à reflexão que deve ser proporcionado aos alunos para que saibam avaliar a sua progressão na aprendizagem da língua para que possam ganhar consciência da importância de aprender a aprender, intimamente relacionada com a abordagem baseada em tarefas.

Os diferentes princípios que orientam a estruturação de tarefas comunicativas originam formas distintas de categorização das tarefas comunicativas apresentadas por vários estudiosos acerca do assunto (Prabhu, 1987; Pattison, 1987; Richards, 200; Barbirato, 2001), em que acentuam a necessidade da utilização de qualquer recurso da língua segunda para a execução de tarefas comunicativas, que vão desde a elaboração de uma lista, resolução de um quebra-cabeça, participação em jogos até à resolução de problemas mais complexos. Indicamos, na tabela que se segue, alguns tipos de actividades mencionados pelos autores citados:

Quadro 13 - Tipos de Tarefas Comunicativas

Autor	Tipo de tarefa	Modo de operacionalização
Prabhu (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reasoning gap</i> 	Atividade que envolve processos de conclusão, dedução, raciocínio prático, implicando a compreensão e a transmissão de textos.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opinion gap</i> 	Atividade baseada no uso de informação real perante uma situação que envolve a articulação e identificação de preferências pessoais, sentimentos ou atitudes como resposta à situação dada, mediante o uso de argumentos para justificar a opinião emitida.
Pattison (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questions and answers</i> 	Baseia-se na criação de um vazio de informação em que os alunos são desafiados a fazerem uma lista de elementos linguísticos apropriados para uma dada estrutura.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dialogues and role plays</i> 	Deve-se evitar a tentação para a simples repetição, dando aos aprendentes a possibilidade de escolhas do que devem dizer e haver uma clara intenção do que dizem nos papéis que desempenham.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Matching activities</i> 	O aluno é exposto à uma situação em que deve reconhecer elementos que combinam ou completam pares.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Communication strategies</i> 	Implica os alunos na prática de estratégias de comunicação, tais como, usar gestos, parafrasear, inventar palavras.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pictures and pictures stories</i> 	Mediante a apresentação de uma figura o aprendente elevado a produção de textos tanto do domínio oral, tanto da escrita.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puzzles and problems</i> 	O aluno é obrigado a fazer adivinhações, elaborar experiências pessoais ou conhecimentos, usar a imaginação e a fazer a averiguação do seu raciocínio lógico.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discussions and decisions</i> 	O aluno tem de necessariamente reunir e partilhar informações para chegar a uma conclusão.
Richards (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jigsawtasks</i> 	Os alunos produzem uma informação completa através da reunião de diferentes pedaços de informação.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Information-gap tasks</i> 	Baseia-se no trabalho de pares ou de grupo, consiste na transferência negociada de informações relevantes entre as partes envolvidas na tarefa para encontrarem e completar a parte da informação em falta.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Problema solvingtasks</i> 	Consiste em encontrar uma solução para um problema dado.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Decision makingtasks</i> 	Sustenta-se na discussão e na negociação que conduz à escolha de uma solução perante uma multiplicidade de possibilidades para solucionar um determinado problema apresentado aos alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opinion exchangetasks</i> 	Dar a oportunidade para que os alunos disponham de momentos para a discussão e troca de opiniões sobre um terminado assunto, sem qualquer preocupação de se chegar a um acordo.

Barbirato (2001) sintetiza as várias manifestações de tarefas comunicativas em três tipos: exercícios convencionais, as que são tomadas como uma ferramenta que incide na forma, apresentadas sob pretexto de exercícios estruturais; tarefa pré-comunicativa, na qual o foco está na forma e a ênfase recai em fazer com que o aluno produza uma determinada estrutura contextualizada; a tarefa comunicativa distingue-se das outras duas por colocar a ênfase no uso da língua, em que o aluno desenvolve uma actividade, um trabalho, focado no sentido, e tem sempre um resultado.

Como já referimos neste estudo, do ponto de vista da orientação curricular reflectida nos documentos orientadores do ensino primário em Angola (currículo, programas), estão patentes potencialidades que permitem que se leve a cabo o ensino do PL2 com base nos princípios da abordagem comunicativa. Havendo casos em que os professores até fazem recursos esporádicos a tarefas comunicativas nas suas aulas, porém, o seu uso sistemático desenvolvido na base de uma planificação suportada por materiais distintos não está abundantemente determinado como prática profissional no ensino primário. Deste modo, não se exploram as potencialidades da tarefa comunicativa como deflagradoras de aquisição e aprendizagem da língua. Olhar para as potencialidades da tarefa comunicativa como deflagradoras de aquisição de uma nova língua faz com que o processo de ensino-aprendizagem passe a ser organizado em torno da abordagem alicerçada em tarefas comunicativas, colocando a ênfase para o significado, sem que, no entanto, se afaste a possibilidade de sempre que oportuno e necessário se preste atenção à forma (Simone, 2009). A este respeito, Maria Garcia Armendáriz, Ana Martinez Mongay e Carolina Matellanes Marcos (2003: 75) asseveram que:

La tarea permite la programación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el contexto escolar en procesos de comunicación reales, con una intención y un contexto definidos, de forma que el alumno se concentre prioritariamente en el significado de lo que está comunicando. (...), permite la integración significativa de todos los componentes necesarios para la práctica comunicativa y el aprendizaje autónomo. Aquí reside la potencialidad educativa de la tarea en el contexto escolar (...) ya que están expuestos a un

uso más global de la lengua. Este uso tiene una doble viertente en la tarea: la del desarrollo de las capacidades de los alunmos y la de adquisición de unas competências que les permite aprender el idioma.

Destas palavras, se pode depreender que o ensino-aprendizagem da língua segunda, no espaço escolar, se desenvolve mediante a realização de vários actos de comunicação, implicando um ou vários interlocutores inscritos num dado domínio: privado, público, profissional ou educativo. Como é óbvio, as tarefas comunicativas a serem desenvolvidas na aula estão relacionadas não apenas com o processo de ensino-aprendizagem do PL2, mas também com actividades cuja finalidade é puramente educativa e que nem sempre são incluídas no plano de trabalho do professor.

Ensinar o PL2 com enfoque integrador é, neste sentido, entendido como o aproveitamento consciente que, simultaneamente, se faz da actividade relacionada com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e com o desenvolvimento dos aspectos formativos a alcançar neste nível de ensino, fundadas em tarefas, simultaneamente, comunicativas e educativas que facilitam o desenvolvimento de competências nos alunos.

A superação da centralidade dos conhecimentos, visando a constituição do corpo docente, pode ocorrer pela abordagem pedagógica que utiliza o conhecimento, mas não se limita a ela. Neste novo modelo, os conhecimentos dão lugar às competências como centro nevrálgico da atenção nas práticas educativas. Maria Nascimento define o conceito de competência de um modo muito simples, mas esclarecedor, como sendo a capacidade para efectuar uma tarefa (2007). A abordagem por competência pode representar uma evolução, em direcção à superação das abordagens tradicionais, no quadro da formação de professores, por pretender a renovação da escola, por fazer recurso a métodos activos de ensino, desenvolvendo competências a partir da transferência de conhecimentos mediante o enquadramento dos alunos em tarefas comunicativas significativas, utilizando situações-problema.

Perrenoud (1999b) diferencia o conceito de conhecimento do conceito de competência, referindo que conhecimentos são representações da realidade que se construíram e armazenaram ao longo da formação académica e das experiências pessoais, ao passo que, as competências são capacidades que permitem a utilização dos conhecimentos para a resolução de problemas diversos, com os quais os profissionais (docentes) se deparam no dia-a-dia. A distinção entre conhecimentos e competências, segundo o autor, traz para a prática pedagógica o aparecimento de dois tipos de acções: as que optam, simplesmente, pela leccionação de conhecimentos, sem se preocuparem com a sua aplicação para a construção de competências, e aquelas que se confinam à retransmissão de conhecimentos para exercitar a sua mobilização em situações-problema. Na mesma obra, o autor refere-se ao conceito de situações-problema, como contextos mobilizadores e orientadores dos processos de ensino para aprendizagens específicas. Com base nesta afirmação, as práticas educativas alicerçadas, neste recurso didáctico, não implicam apenas em levar o aprendiz

para uma situação qualquer e fazê-lo identificar e resolver problemas. Uma situação deve ser organizada em torno da superação de obstáculos no âmbito da resolução de tarefas comunicativas significativas devidamente contextualizadas. A contextualização da tarefa comunicativa é um requisito fundamental a ter em conta para que um determinado conteúdo possa ter significado para o aluno. Roque (2005), depois de compulsada a globalidade e diversidade de propostas e trabalhos realizados sobre a abordagem comunicativa, aponta cinco premissas consideradas pelo autor como tendências estruturantes, de entre as quais: a importância do contexto sociocultural no estudo da língua segunda.

De modo geral, todos os factos ou fenómenos físicos, psíquicos individuais, sociais, culturais, religiosos, com os quais os alunos entram directa ou indirectamente em contacto, são passíveis de serem relacionados ao conhecimento próprio da língua, enquanto disciplina curricular, ou seja, quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aprendente e no mundo no qual ele transita, mais o conhecimento terá significado.

Para se levar a cabo um ensino-aprendizagem na base da pedagogia por competência, que compromete os alunos na solução de situações-problema, no âmbito de tarefas comunicativas significativas, devidamente contextualizadas, para o *ouvir, falar, ler e escrever*, é necessário, antes de mais, que o professor seja ele próprio competente devendo possuir conhecimentos sólidos, tanto quanto possível, sobre o que vai ensinar (a língua) e dispor de conhecimentos e capacidade que lhe permitam organizar tais conhecimentos para a compreensão dos alunos. Chegamos deste modo à noção de didactização.

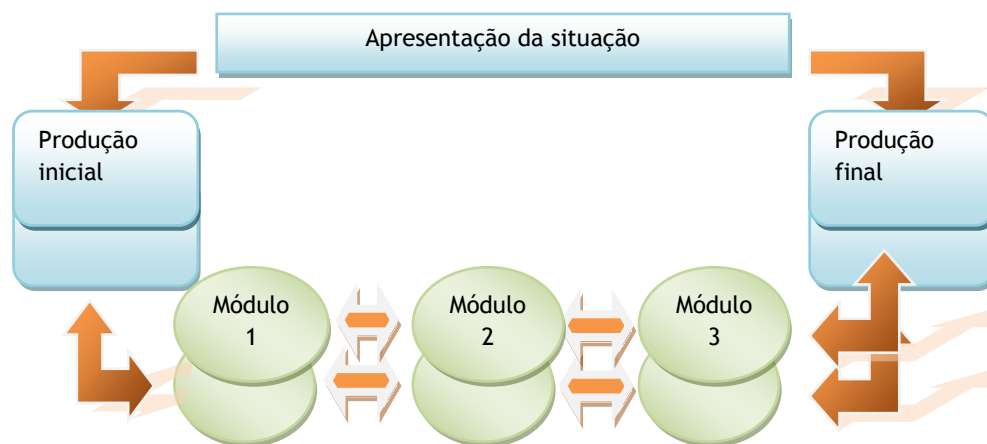
Entende-se por didactização o modo como são organizados os conteúdos, conhecimentos ou saberes, que se julgam pertinentes, para a compreensão do aluno. De acordo com Mendes (2006: 28), “a didactização representa o modo como por meio de exercícios e actividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretiza-los em saberes ensinados e aprendidos”. Apoiando-se nas afirmações do autor precedente, Miguel (2009), referindo-se aos géneros literários, ilustra que:

(...) um trabalho com sequências didácticas se desenvolve a partir de uma série de actividades de leitura, produção textual e análise de elementos linguístico-gramaticais desenvolvidas ao longo de três ou quatro semanas que visam explorar as características de um determinado género textual/discursivo como o tema, estilo e forma de composição.

A organização dessas actividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o género. A partir desse levantamento, faz um segundo sobre as necessidades de aprendizagem, com o objectivo de facilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objecto (actos comunicativos, no domínio do *ouvir, falar, ler e escrever*) às faculdades de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, dois conceitos fundamentais se tornam evidentes: o primeiro é o da identificação e, conseqüente, valorização dos conhecimentos prévios do aluno (Piaget). O segundo conceito fundamental é o de Zona Proximal de desenvolvimento (Vigotsky, 1933/2007: 112). Este conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A estrutura de base de uma seqüência didáctica pode ser representada pelo esquema que se segue:

Figura 5- Estrutura de uma Sequência Didáctica



De acordo com o esquema, após uma apresentação da situação na qual é descrita, de modo detalhado, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao género trabalhado: é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as actividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, tal etapa define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominarem o género em questão. Os módulos, constituídos por várias actividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo género são trabalhos de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo sumativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência.

4.3 Princípios Orientadores

Tendo por base os pressupostos acima, definiram-se os princípios que se enumeram abaixo:

1. Valorização do desenvolvimento profissional do professor, reconhecendo de que ele possui um conhecimento específico, multidimensional, que desenvolve continuamente ao longo do tempo, fruto da interacção com experiências variadas que vai vivenciando, designadamente no contexto das escolas em que trabalha. Trata-se de um conhecimento dinâmico, em constante evolução, na busca de respostas às novas situações com que o professor se defronta e que requerem permanente actualização.
2. Valorização de uma formação em Língua Portuguesa (PL2) de qualidade para o professor, considerando que o mesmo deve estar munido de um conhecimento em Língua Portuguesa de qualidade, em harmonia com o conhecimento curricular e da didáctica do PL2, bem como um conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos aprendentes, com capacidade de identificar as suas dificuldades, origens, e de fazer um aproveitamento do erro como fonte de aprendizagem.
3. Valorização do desenvolvimento curricular em Língua Portuguesa, já que ensinar PL2 suscita a capacidade de analisar e interpretar o *currículum* e de perspectivar e levar à prática estratégias para a sua concretização, tendo em conta as características dos aprendentes. Trata-se de um enorme desafio que engloba proporcionar aos alunos experiências comunicativas significativas, por isso, é indispensável uma planificação e leccionação cuidadas, orientadas por uma concepção integradora das várias componentes curriculares (objectivos, conteúdos, tarefas métodos, de trabalho e avaliação, que contemple a reflexão sobre as implicações nas aprendizagens - uma prática complementada de desenvolvimento curricular;
4. Consideração das práticas lectivas dos professores primários como ponto de partida da formação, reconhecendo que o conhecimento profissional do professor (sobretudo o conhecimento requerido para a preparação, direcção e avaliação de situações de ensino-aprendizagem do PL2) se desenvolve por meio da reflexão antes, durante e após a acção sobre as situações concretas e reais de ensino. Permitem analisar e identificar os factores de sucesso, bem como a origem das dificuldades encontradas, tendo em conta as intenções e objectivos com que a acção educativa foi planificada.
5. Valorização das necessidades reais dos formandos no que tange às suas práticas curriculares em PL2. É importante que cada um dos professores tenha consciência das suas potencialidades, fragilidades e seja capaz de diagnosticar as suas necessidades de formação por prioridade. O diálogo com os pares, com os formadores e com o recurso a instrumentos específicos pode ajudar o professor a tomar consciência das suas necessidades de formação.
6. Promoção do trabalho colaborativo entre diferentes participantes, considerando que a vertente colectiva do trabalho dos professores é de grande importância devido aos inúmeros benefícios que dele se podem alcançar.

4.4 Objectivos

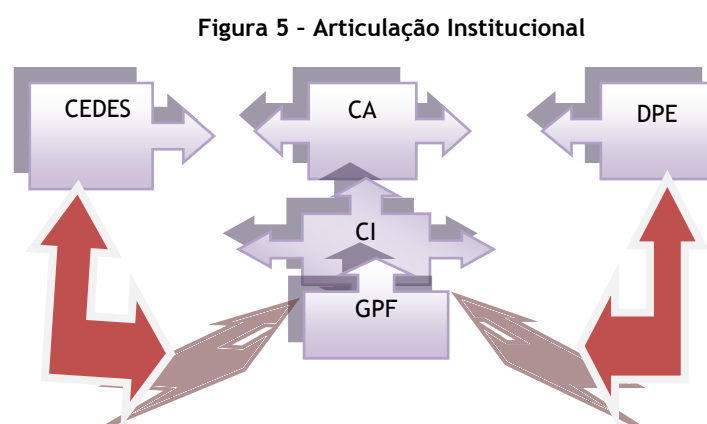
O objectivo principal desta proposta é o de contribuir para a melhoria do ensino do PL2 mediante o aperfeiçoamento ou desenvolvimento do conhecimento linguístico e didáctico dos professores do ensino primário, de modo a tornarem-se mais confiantes e competentes no exercício do ensino do PL2 aos respectivos alunos, tendo como referência os documentos orientadores do ensino primário e a necessidade de se considerar o conhecimento estrutural da Linguística Bantu como um factor preponderante e saber prévio para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em PL2, no contexto da escola angolana. Constitui, também, objectivo a ser seguido, por esta proposta, o de fomentar a reflexão e construção da compreensão de objectos próprios do ensino e da aprendizagem do PL2 com enfoque integrador, por via da exploração de tarefas comunicativas alicerçadas em práticas sociais de referência, que permitam a integração contextualizada de actividades comunicativas significativas portadoras de valores sociais de referência, propiciando, deste modo, a articulação interdisciplinar. Por esta via, pretende-se, igualmente, estimular o interesse pelo aprofundamento constante e permanente no estudo e conhecimento do processo de ensino-aprendizagem do PL2 através da integração e articulação de diferentes instituições de formação de professores do ensino superior, nomeadamente institutos superiores de educação e escolas superiores pedagógicas com as escolas de formação de professores e os magistérios (instituições do subsistema do ensino geral).

De modo específico, pretende-se formar continuamente professores-investigadores criativos capazes de produzir novas metodologias em concordância com os novos saberes sobre o ensino e aprendizagem da língua segunda; aprofundar o conhecimento do PL2, didáctico e curricular dos professores do ensino primário envolvidos, tendo em conta as orientações vigentes; disponibilizar um espaço para o debate e o tratamento de questões atinentes ao conhecimento da realidade sociolinguística angolana, com particular incidência para a linguística bantu, suas implicações na abordagem PL2; favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em PL2 que contemplem a planificação de aulas, a sua condução e reflexão por parte dos professores envolvidos, apoiados pelos colegas e formadores; favorecer aos professores do ensino primário em serviço o conhecimento sobre a tarefa comunicativa, enquanto dispositivo pedagógico capaz de auxiliar na formação integral do aluno e o modo como abordá-la na prática lectiva; fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente ao PL2, promovendo a autoconfiança na sua capacidade como professores, incluindo a criação de expectativas elevadas sobre o que os seus alunos podem aprender em PL2; promover o trabalho em rede entre escolas do ensino primário, em articulação com as instituições de formação inicial de professores do ensino médio e superior. Com a realização da formação de professores do ensino primário em PL2, espera-se que os docentes implicados desenvolvam, entre outras competências, a de diagnosticar o nível de desenvolvimento linguístico e comunicacional alcançado pelos alunos com que se trabalha, sejam capazes de caracterizar a instituição, a família e a comunidade, consigam aplicar

técnicas de investigação socioeducativas e histórico-pedagógicas, possam argumentar os fundamentos psicológicos, sociológicos, pedagógicos e didácticos que lhe permitam assumir e defender as bases da educação em PL2, dirigir o processo docente-educativo em função da diversidade, a partir da consideração dos alunos e alunas como centro de toda a sua actividade e da transcendência da etapa de formação para seu posterior desenvolvimento. Gerir as várias influências da família e de outros agentes da comunidade com o objectivo de integrá-las no processo educativo que se exerce sobre os alunos e alunas, desenvolver a capacidade de estabelecer uma comunicação afectiva adequada com as crianças, colectivo pedagógico, família e agentes da comunidade, dando valor ao desenvolvimento alcançado pela educação linguística e comunicacional em Angola, e ter a capacidade de conceber e estruturar alternativas metodológicas e organizativas de acordo com os objectivos, conteúdos do programa, e especificidades das alunas e alunos, são igualmente objectivos fulcrais.

4.5 Articulação Institucional

No interesse de assegurar o envolvimento das várias instituições com responsabilidades legais no processo de formação de docentes, na perspectiva de dialogicidade entre elas, contribuindo para eliminação do hiato comunicacional existente entre si, manifesta na ausência de projectos conjuntos que envolvam de forma efectiva e programática as instituições de formação de professores do ensino superior, tuteladas pelo Ministério do Ensino Superior (institutos superiores de ciências da educação, escolas superiores pedagógicas) com as que se encontram na dependência do Ministério da Educação (escolas de formação de professores, magistérios primários), o presente programa assume uma organização que se articula em três níveis de intervenção, operacionalizando-se em igual número de etapas distintas, porém ligadas por uma relação estreita que se movimenta num círculo em espiral de constante alimentação e retro alimentação entre os diferentes intervenientes:



Na base do que foi referido acima, num primeiro momento, apresenta-se uma Comissão de acompanhamento (CA) cuja composição integra um director, o autor do

programa, investigador do Centro de Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais (CEDES), adstrito à (ULAN) Universidade LuejiAnkonde, sita na região Leste do País, coadjuvado por dois consultores internacionais de reconhecido mérito no campo do ensino e investigação do PL2, sendo um para o auxílio na monitorização e orientação do programa para cada uma das duas escolas envolvidas no estudo, conferindo-lhe, assim, uma dimensão internacional, entendido como um valor acrescentado para a fiabilidade e credibilidade do programa. O recurso à acessória internacional encontra a sua justificação nos resultados do diagnóstico proveniente da aplicação de vários instrumentos de recolha de dados, no âmbito deste estudo, que indicaram uma grande carência de profissionais, sobretudo em instituições de ensino superior, com o perfil traçado para integrar a direcção central do programa.

No exercício das suas funções, a CA deverá estabelecer pontos de contactos com a CI (comissão de implementação) mediante o estabelecimento de um calendário que indique a periodicidade de reuniões entre os dois níveis de intervenção, o que facilita, em grande medida, a acção de monitoria sobre a implementação do programa de formação contínua em PL2, criando sinergias colectivas, auxiliando no esclarecimento de temas do interesse para a formação, com a possibilidade de integração, sempre que se julgue oportuno e necessário, de especialistas convidados, fazendo desses espaços momentos de partilha e de reflexão acerca do programa de formação em PL2. Prevê-se, igualmente, no mesmo interesse de asseguramento do vínculo entre os diferentes agentes co-responsáveis pela formação contínua de professores, incluir na direcção central do programa um membro da Direcção Provincial da Educação de cada uma das províncias envolvidas, até porque, quer as escolas de formação de professores do Dundo, Lunda Norte, quer o Magistério Primário do Nambambi, na Huíla, são, em primeira instância, dependências directas das direcções provinciais de Educação da região em que estão instaladas, pelo que qualquer programa que implique a participação de professores, em função nas suas escolas, que não assegure o comprometimento institucional dos mesmos fica à partida condenado ao fracasso.

As atribuições da comissão de acompanhamento (CA) não são diferentes daquelas que são comuns às estruturas que se posicionam no topo da direcção de qualquer processo. No entanto, especificam-se as relativas à prestação de apoio científico, pedagógico e técnico à comissão de implementação (CI) na concretização do Programa de Formação de Professores em PL2 (PFP/PL2), controlar a sua implementação e de facultar toda a informação que lhe seja solicitada pelo CEDES e/ pela Direcção Provincial da Educação. Constitui, ainda, responsabilidade da CA a apresentação de relatórios dos resultados de progressos e dos resultados finais, nos prazos a serem definidos, em protocolo próprio, entre as partes intervenientes, antes do arranque do programa. A par das já mencionadas, fica também a cargo da CA, em cooperação com os diferentes parceiros, a elaboração de um conjunto de critérios com indicadores claros para a avaliação global do programa, bem como a disponibilização de uma ficha de observação que facilite o trabalho do formador no registo dos factos episódicos relevantes que decorram no acompanhamento das aulas dos professores/formandos.

A comissão de Implementação (CI) é constituída pelo conjunto de formadores encarregados de desenvolverem o programa de formação contínua em PL2 na prática escolar. Deve ser orientada por um coordenador com experiência reconhecida, com o grau mínimo de licenciado no domínio da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a ser seleccionado pela CA em concertação com a instituição de ensino superior de pertença do docente. No caso concreto deste programa, esses docentes serão da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN), para a CI da Escola do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo no Dundo e do Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango, para a CI da Escola do Ensino Primário de Mbala Humpata na Huíla. As principais funções do coordenador neste nível de intervenção é o de coordenar científrica e pedagogicamente a equipa de formadores, a concretização do programa de formação contínua em PL2, devendo, no entanto, em harmonia com os outros níveis de intervenção do programa, fornecer toda a informação que lhe seja solicitada pela CA, CEDES ou Direcção Provincial da Educação, de se responsabilizar pelo asseguramento das condições logísticas, apresentação do relatório de progresso e do relatório final no termo dos trabalhos à CA, CEDES, e Direcção Provincial da Educação, nos termos e prazos que forem estabelecidos. A composição do grupo de formadores emana do princípio axial da articulação institucional, que se sintetiza na necessidade de articulação e participação activa de diferentes actores de instituições igualmente distintas, cujo laço comum é a formação de professores competentes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Fazem parte do grupo de formadores ou Comissão de Implementação, abreviadamente CI, professores de Língua Portuguesa ou de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa da Escola de Formação de Professores do Dundo, para o caso da Escola nº 8 de Sachindongo, e professores de Língua Portuguesa ou de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa do Magistério primário do Nambambi, para o segundo. Em ambos os casos, deverá possuir experiência comprovada no ramo e o grau mínimo de bacharel em Linguística do Português ou áreas afins.

Com base nos antecedentes que levaram a elaboração deste programa e os descritos no *Plano Mestre de Formação de Professores* em Angola, substancialmente marcado pela ausência de professores em serviço, tanto nos estabelecimentos de Ensino Superior, bem como nas escolas de formação de professores do Ensino Secundário, com a qualificação desejada para dirigirem o processo docente-educativo com a qualidade pretendida, optou-se por incluir indivíduos na condição de professor-estudante do 4º ano, finalistas do curso de licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa da ESPLN para integrarem a CI da Escola nº 8 de Sachindongo e, do mesmo modo, incorporar na CI da Escola do Ensino Primário de Mbala Humpata estudantes-finalistas do curso de Licenciatura em Ciências da Educação na opção de Linguística/Português. Torna-se, também, importante referir que o número de formadores a mobilizar para cada CI fica condicionado em função do número do efectivo docente da 3ª e 4ª classes no momento da implementação do programa, da cifra de 10 formandos por cada grupo que determinará o número de grupos de formandos a constituir e coincidente número de formadores.

O terceiro nível de intervenção passa pela realização efectiva do programa nas escolas com os principais destinatários. Deste modo, o Grupo de Professores Formandos (GPF) é constituído por pequenas equipas de 10 docentes da 3ª e 4ª classes das Escolas nº 8 de Sachindongo e da Escola do Ensino Primário de Mbala Humpata, a serem determinados em função da classe de leccionação e da altura da implementação do programa. Para que o programa cumpra com os objectivos propostos será fundamental contar com um elevado nível de participação dos formandos, não fossem eles a razão de todo esse movimento, de cujos resultados se espera uma nova atitude, transitando de um ensino expositivo baseado em leituras assistemáticas acompanhadas de exercícios de completamento de espaços para um ensino exploratório, tendo por base a implicação dos alunos na resolução de problemas com base em tarefas comunicativas e educativas que, em última análise, redundam na busca da melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para as crianças e jovens de língua materna diferente da escola.

4.6 Orientações Gerais

Para o cumprimento dos objectivos gerais do programa, os conteúdos concebidos aparecem organizados em forma de módulos, como se advoga na fundamentação, assinalados por marcadores com os temas ressaltados em negrito. Cada módulo está seguido de uma indicação que apresenta as principais linhas de força que orientam a execução de cada caderno. Os temas foram seleccionados tendo em conta o sistema geral de habilidades e competências que, por sua vez, reflectem os valores a que devem tributar cada um dos cadernos que compõem a estrutura do programa.

Os objectivos a alcançar em cada um dos cadernos devem derivar a partir da cultura geral integral exigida para a formação profissional e pessoal dos formandos, de acordo com a caracterização dos estudantes e segundo o estabelecido pelas autoridades da Educação do país. Ao abordar cada um dos cadernos, o professor-formador deverá dar maior ênfase ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades que assegurem aos professores-formandos uma preparação efectiva, para favorecer o progresso em competências gerais e profissionais. De igual modo, concebe-se, como um sistema, a relação interna entre os diferentes temas dos cadernos que conformam o programa, assim como as relações intra e interdisciplinares, devendo-se respeitar as horas lectivas destinadas a cada caderno no plano temático, que deverão ser distribuídas entre os diferentes temas, tendo em conta as características próprias destes cadernos e os resultados do diagnóstico dos seus formandos.

Será muito importante permitir, mediante as actividades docentes previstas em todos os cadernos, que os professores-formandos percebam o interesse pelo uso da língua materna dos seus alunos e a sua preservação como elemento cultural de identidade nacional, mas fundamentalmente como elemento estruturante para aprendizagem do PL2. Será pois essencial que os formandos desenvolvam a convicção da necessidade de serem o modelo linguístico idóneo na educação dos seus alunos, assumindo na prática pedagógica o

protagonismo no uso constante da expressão oral e escrita para o desenvolvimento da competência comunicativa, por forma a transformar o aluno num bom comunicador.

Com efeito, será indispensável o emprego de métodos que contribuam para o desenvolvimento do trabalho independente dos formandos que despertem o seu interesse pelo estudo e pela investigação, fazendo recurso a técnicas para o estudo da criança, da família e da comunidade como base para desenvolver com qualidade o processo docente-educativo, colocando-os em contacto com os resultados da investigação que se faz no país, sobre as temáticas constantes nos cadernos, por meio de diferentes actividades e do estudo independente. Será, neste sentido, de grande valia, a atribuição de especial cuidado no tratamento dos conteúdos de cada um dos temas, de modo a que se providenciem aos formandos as ferramentas metodológicas mais eficazes para o trabalho de educação familiar e outras formas de desenvolvimento linguístico, tornando-se necessário a realização de práticas conducentes à preparação dos formandos para o trabalho preventivo que deverão realizar em estreito vínculo com a família e outros agentes da comunidade. Acresce a necessidade de se considerar que existem conteúdos que são transversais à formação que devem ser trabalhados em todas as disciplinas de maneira ajustada, tais como a formação patriótica, a formação de valores, a educação pela saúde, a educação sexual, a educação ambiental, a educação rodoviária, entre outros. Recomenda-se, por isso, o emprego de um sistema de recursos e meios nas diferentes actividades docentes, que além de apoiar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências sirvam de modelos aos formandos para a sua prática profissional, tornando-se, deste modo, importante que os formandos estejam em contacto sistemático com Softwares educativos e material audiovisual, bem como outros que propiciem o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Torna-se, com base nesta linha de análise, necessário a diversificação das formas de organização da docência em correspondência com os objectivos e conteúdos a estudar, proporcionando-lhes um espaço especial aos papéis profissionais como uma via efectiva de ensino. Sugere-se utilizar a conferência para os conteúdos teóricos e as aulas práticas em oficinas, preferencialmente para aqueles conteúdos que correspondam ao tratamento de estratégias metodológicas, nos quais os formandos tenham oportunidade de abordar questões reais que se levantam na sua prática laboral, consequentemente aperfeiçoar a habilidade de dirigir um processo docente-educativo de forma integral, criativa, harmoniosa, dinâmica, integradora e propiciador da adequada atenção à diversidade nos diferentes grupos e em cada estudante.

4.6.1 Metodologia

Colocada a tónica no aperfeiçoamento de conhecimentos em PL2 e na mudança de atitude do professor que actua na escola do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo, no Dundo, Lunda-Norte e da escola de Mbla Humpata, da Humpata, na Huíla, no que toca à condução do

seu “fazer pedagógico” e forçando-o a uma monitorização na escolha e na elaboração das suas actividades didácticas, de modo geral, seguir-se-ão os fundamentos de uma formação reflexiva e participativa. Atendendo ao duplo carácter da presente proposta de formação contínua, relembramos o de propiciar o aperfeiçoamento do conhecimento linguístico e didáctico dos professores do ensino primário, de modo a tornarem-se mais confiantes e competentes no exercício do ensino do PL2. A metodologia desenvolver-se-á na seguinte organização:

Primeiro módulo subdividido em sub-módulos, a saber:

Caderno 1- sub-módulo introdutório - Ensino aprendizagem do PL2. Generalidades.

- A compreensão sobre a situação linguística em Angola;
- A compreensão sobre a didáctica das línguas, linguagem [verbal e não verbal], discurso oral e escrito;
- A compreensão sobre a Linguística Bantu: fundamentos teóricos e práticos.
- A compreensão do estatuto da língua portuguesa no contexto social angolano e o lugar do PL2 no contexto escolar;
- A compreensão da abordagem comunicativa como via importante a considerar no ensino-aprendizagem do PL2 no ensino primário;
- A compreensão do espaço da aula do PL2 como o lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma formação integral do aluno;
- A compreensão de que nos estudos sobre a linguagem circulam diversas concepções acerca da língua e da linguagem, do texto e do discurso, da gramática e consequentemente do seu ensino;
- A compreender que tais concepções circulam como orientações nos currículos, programas e manuais escolares.
- A compreensão do papel do professor no desenvolvimento da competência comunicativa e da integração social.

Carga horária: 30 horas distribuídas em 2 semanas.

Indicações

Neste módulo introdutório, o professor formador promoverá a reflexão em torno dos problemas gerais sobre o ensino-aprendizagem do PL2; o contexto específico do PL2 em Angola e a sua posição em relação à situação sociolinguística do país; o papel fundamental das línguas de origem bantu, LM da grande maioria que frequenta as escolas de nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata, enquanto conhecimento prévio relevante para o ensino-aprendizagem do PL2; o reforço da ideia do espaço da aula do PL2 como o lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma formação integral do aprendente, e da função do professor no desenvolvimento da competência comunicativa e da integração social. Deverão ser

explorados conteúdos como a identificação das principais manifestações culturais que se realizam nas localidades, valores que representam, valorizando-as como ponto de partida para o desenvolvimento dos temas subsequentes.

Caderno 2 - sub-módulo da formação específica da abordagem a ser ensinada.

Em torno da tarefa comunicativa

- A tarefa como estrutura didáctica geral.
- Tratamento do conceito de tarefa comunicativa/educativa. Explicação e conceito da tarefa comunicativa/educativa e dos seus aspectos fundamentais: conteúdo (acto comunicativo), tema entre outros conceitos a ela relacionados, entre os quais, o de conhecimentos, capacidades, contextualização, situação-problemas e competência;
- Distinção entre exercício, actividade e tarefa comunicativa/educativa.

Carga horária: 15 - horas distribuídas em 1 semana.

Indicações

O principal propósito deste sub-módulo é o de analisar os diferentes aspectos imbricados no conceito de tarefa comunicativa e as consequências didácticas que dela advêm, mobilizando o tratamento de questões atinentes à clarificação das noções de conteúdo, tipo e sua natureza, situação-problema, actos comunicativos, conhecimento, capacidade, habilidade e competência, prestando particular atenção para a distinção entre as definições de exercício, actividade e tarefa comunicativa na abordagem comunicativa, baseada em tarefas comunicativas. Recomenda-se que o formador insista na importância do pensamento e da acção criativa do formando na elaboração de tarefas comunicativas com base na utilização de técnicas, instrumentos e materiais passíveis de serem encontrados na comunidade da escola, sem que, no entanto, signifique a ausência de qualidade e significado da tarefa comunicativa que se propõe a desenvolver com os alunos, nem muito menos, o afastamento de se recorrer a outros meios que possam ser adquiridos fora do ambiente da escola.

O segundo módulo Caderno 3 - A aula de PL2 baseada em tarefas comunicativas. Questões práticas. Tratará o trabalho de:

- Planificação, elaboração e avaliação de tarefas comunicativas e educativas (com base em sequências didácticas) sobre actos comunicativos vários do domínio privado e público, que contemplem, de forma equilibrada, as quatro competências: *ouvir, falar, ler e escrever*, inspirados nos materiais do ensino primário, nomeadamente programas e manuais das classes em questão.
- Aplicação prática de aulas baseadas em tarefas comunicativas nas escolas primárias envolvidas.
- Técnicas de investigação linguística em didáctica do ensino de língua segunda.

Indicações

Após a familiarização dos professores-formandos com a abordagem baseada em tarefas comunicativas como dispositivo pedagógico para o desenvolvimento da aula de português língua segunda, o formador deverá, no caderno 3, proporcionar a oportunidade dos formandos realizarem acções concretas de planificação de aulas alicerçadas em tarefas comunicativas de acordo com os temas propostos pelo programa da respectiva classe de leccionação do grupo de formandos, promovendo hábitos de reflexão sobre as práticas e a consciencialização da necessidade da sua mudança com a finalidade de dar respostas adequadas aos actuais desafios que se levantam no ensino-aprendizagem do português língua segunda e a exigência de restituir, de forma efectiva, o papel protagonista do aluno. Uma vez exercitada e discutida a prática da planificação entre os formandos e formador, será necessário a sua implementação em contexto real de sala de aula com os respectivos alunos de PL2, promovendo, assim, a confrontação entre a teoria e a prática.

Carga horária: 45 horas distribuídas em 3 semanas

Quadro 14 - Dosificação

Nº	Designação Unidades Temáticas	Nº de encontros	Duração dos encontros	Horas Lectivas	Distribuição por Semanas
1.	Ensino aprendizagem do PL2. Generalidades	10	3h	30h	2
2.	Em torno da tarefa comunicativa	5	3h	15h	1
3.	A aula de PL2 baseada em tarefas comunicativas. Questões práticas	15	3h	45h	3 (Alternadas)
4.	Sessões de formação em grupo em regime autónomo sem a presença do formador	4	2h	8h	(2)
5.	Trabalhos independente	-	-	22h	- (durante a vigência do curso)
6.	<i>Workshop</i> final	1	4h	4h	- (1 dia)
Total	5	35	15	124h	8

O quadro sobre a dosificação apresenta de forma sinóptica o modo como se sugere o desdobramento do programa na prática com os formandos, que se concebe como um instrumento aberto, flexível a adaptações e circunstâncias que, porventura, se afigurem necessárias às situações reais, decorrentes da sua aplicação e às necessidades dos seus usuários e beneficiários. A formação está projectada para um total de 124 horas, sendo 90h para aulas teóricas-práticas na modalidade presencial, e 22 horas para o estudo independente

orientado pelo formador, cuja análise se fará nos momentos das aulas presenciais, razão pela qual não se especifica, no quadro, um número exacto de horas para os encontros ou sessões destinados ao trabalho independente. Assume, portanto, um carácter transversal que pode ocorrer em qualquer momento da formação. Por seu turno, as sessões em grupo sem a presença do formador irão decorrer em semanas alternadas com os encontros previstos para a aula de PL2 baseada em tarefas comunicativas. Questões práticas, para permitir que os resultados dos trabalhos desenvolvidos nos encontros de grupo sem a presença do formador sirvam de base para a reflexão nas sessões com o formador.

Tal como se pode observar na coluna respeitante ao número de encontros constante no quadro em análise, procurou-se fazer uma distribuição equilibrada em função da complexidade do conteúdo de cada tema e da forma como se pretende realizar o desenvolvimento do sistema de conhecimentos, habilidades e competências em cada uma destas unidades. Por este motivo, e dado o carácter pragmático acentuado da unidade (no quadro), a apresentação é feita com 15 sessões num total de 45 horas que se desdobra em 3 semanas, suplantando em termos numéricos as demais.

É desejável que o curso tenha o seu início durante uma das pausas pedagógicas de 15 dias, que decorre entre um trimestre e o outro, período que deverá ser aproveitado para o tratamento de questões com um pendor um pouco mais teóricas do módulo 1 e alguma do módulo subsequente, deixando as restantes semanas para o desenvolvimento dos módulos mais práticos que estimulam o professor a realizar um contraste permanente entre as matérias debatidas na formação com os formadores e colegas e o seu fazer pedagógico, trazendo para a formação experiências recentes da sua actividade.

Em concordância com os pressupostos, princípios, objectivos e conteúdos acima descritos, estabeleceu-se que os módulos se operacionalizem em diferentes tipos de sessões de formação, cuja organização se estrutura à volta do envolvimento dos diferentes agentes implicados no projecto, concretizados em três tipos de sessões diferentes: sessões de formação em grupo com presença do formador, sessões de formação em grupo em regime autónomo e sessões de acompanhamento em sala de aulas.

As sessões de formação em grupo com presença do formador têm como finalidade de, por um lado, estimular o debate da necessidade de se considerar a relevância do contexto sociolinguístico angolano, o lugar do português língua segunda nesse contexto e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, que requer uma abordagem metodológica própria, diferente daquela que é seguida no ensino da uma língua materna. Por outro lado, espera-se com a presença do formador, aprofundar o conhecimento de temas do programa da 3ª e 4ª classes do ensino primário, com recurso à planificação de sequências coerentes de aulas e reflexão sobre as mesmas. A actividade de planificação deverá centrar-se na elaboração de tarefas comunicativas portadoras de valores sociais de referência e na sua inserção curricular, através do apoio à sua concretização na sala de aula, com discussões de estratégias para a sua melhor exploração, com base na adequação dos aprendentes e dos recursos disponíveis. Por outro lado, ainda, espera-se das sessões de formação em grupo com

a presença do formador a inclusão da reflexão sobre as aulas dos formandos, mas principalmente sobre aquelas desenvolvidas pelos formandos em situação real de sala de aula com o acompanhamento presencial do formador, estimulando a partilha episódica de elementos significativos das aulas dos diferentes formandos e sua respectiva análise: o modo como foi apresentada a tarefa comunicativa, a reacção dos aprendentes, as interacções, as produções linguísticas dos alunos, os erros, dificuldades evidenciadas, etc., bem como o auto-questionamento do professor-formando sobre a sua actuação na aula, discurso, intervenções, interacções com os alunos.

Nas sessões de formação em grupo, em regime autónomo, sem a presença do formador, com uma duração de 2 horas, os professores-formandos reúnem-se para tratarem de propostas previamente consideradas em sessões com a presença do formador ou abordarem o desenvolvimento de projectos conducentes à elaboração de um novo tema, à planificação de tarefas comunicativas com enfoque integrador para serem desenvolvidas na sala de aula com o formador e reflectirem sobre a sua implementação. As sessões em regime autónomo apresentam-se como um espaço importante que muito contribui para o estabelecimento de uma dinâmica colectiva assente na colaboração mútua entre os professores-formandos pertencentes ao grupo, que quase sempre perduram para além do programa de formação contínua.

As sessões de acompanhamento em sala de aula respondem à necessidade de se conferir uma oportunidade para a concretização e análise das experiências de aprendizagem proporcionadas aos aprendentes. Entende-se, deste modo, que o acompanhamento é uma forma efectiva de colaboração entre o professor-formando e o formador, que fornece informações bastante úteis a respeito da evolução do formando, conferindo o seu estado de desenvolvimento real em relação ao estado de desenvolvimento proximal, aquilo que se espera do formando após aturadas horas de trabalho no âmbito do programa de formação. Recomenda-se, neste sentido, que as sessões de acompanhamento tenham uma duração de duas 2 horas lectivas cada, seguida de uma breve reflexão em que se prestará particular atenção no que os alunos aprenderam durante a aula do professor-formando e nos factores que influenciaram essa aprendizagem. No decurso da aula, o formador assume o papel de observador que acompanha e regista mediante uma ficha (previamente disponibilizada), atentamente, o modo como se desenrola a actividade docente-educativa. Com efeito, prefere-se que o acompanhamento decorra sobre um tema que tenha sido já planificado nas sessões de formação de modo a facilitar a confrontação entre a situação inicialmente prevista e a sua concretização na prática, possibilitando a introdução de correcções para os aspectos menos conseguidos e o reforço dos mais bem-sucedidos.

4.6.2 Mecanismo de avaliação do curso

Um curso em que se objectiva à formação contínua de sujeitos na base da reflexão não poderá deixar de estabelecer uma ponderação em espiral, através da qual se poderá avaliar e reavaliar o processo de modo frequente. Neste sentido, a avaliação não é tarefa realizável unicamente no fim da formação, nem muito menos exclusiva para os formadores, mas sim extensiva a todos os participantes, sobretudo os formandos, havendo lugar, durante a sua vigência, para aplicação da co-avaliação, auto-avaliação, e hetero-avaliação, manifestando, assim, o interesse de se assegurar uma total coerência com a concepção do programa, que transita pela participação activa dos formandos em todo o processo formativo. Com efeito, no decorrer do curso, o professor primário em formação será constantemente desafiado a trazer e partilhar a sua experiência, a sua realidade de sala de aula e relacioná-las com as discussões teóricas, e deste modo, encontrar as melhores vias de as aplicar, tornando-se pertinente a apresentação prática de actividades em que se possa apreciar o desenvolvimento das competências, a aplicação dos conhecimentos a situações reais, mediante a elaboração de projectos individuais e em grupos, em que se possa acompanhar o crescimento intelectual e prático desse formando.

Considera-se igualmente pertinente, para além dos aspectos já mencionados sobre a avaliação, baseado numa valoração qualitativa, que ela assuma também o carácter quantitativo (de 0 a 20 valores) para cada módulo, por meio de critérios classificatórios que se reflectem no certificado de participação, por forma a estabelecer um vínculo de comprometimento com a participação efectiva na formação. É propósito desta proposta de formação contínua que, no seu encerramento, seja apresentado um portefólio final em grupo com as actividades didácticas comentadas que servirá de referência para eventuais aplicações em aulas de PL2, que deve incidir em situações de ensino-aprendizagem do PL2, e inclua indicações sobre o modo de preparação das tarefas comunicativas concretizadas que cada um dos formandos realizou com os seus alunos, relato da aula com descrições da exploração da tarefa comunicativa realizada com os alunos, fornecendo informações sobre os aprendentes, as reacções às perguntas do professor, o desenvolvimento das quatro competências (*ouvir, falar, ler e escrever*), o registo das actividades feitas nos cadernos, as dúvidas que colocaram, etc., deverá incluir a reflexão da aula, sem esquecer a avaliação do professor em relação ao que os alunos aprenderam no âmbito da competência comunicativa, identificando factores que contribuíram ou dificultaram a aprendizagem e uma análise sobre o que o professor aprendeu com a situação, dando indicações e justificações do que desejaria alterar no futuro. Sob esta visão, adopta-se a perspectiva do portefólio como um instrumento que serve e reflecte, simultaneamente, o propósito da avaliação do formando, ao mesmo tempo que se constitui num instrumento de desenvolvimento profissional, desejavelmente construído durante o tempo da formação pelo formando com a pronta colaboração do formador.

4.6.3 Bibliografia (*vide* Anexo 13)

CONCLUSÃO

A crescente abordagem, a nível internacional, sobre o multilinguismo e o multiculturalismo, no debate académico e na agenda escolar, tem vindo a despertar o questionamento de diferentes instituições e agentes sociais sobre o modo como se encara essa realidade em contextos de heterogeneidade linguística e cultural, verificando-se que, em muitos casos, a língua da escola não corresponde à língua da criança que nela se encontra. A garantia da recomendação constitucional sobre a dignificação da pessoa humana, o respeito pelo princípio da democraticidade e equidade no acesso e sucesso escolares de todas as crianças e jovens que frequentam o sistema escolar, como formas do combate à discriminação de todo tipo, à miséria e à pobreza, só é possível se contarmos com um sistema escolar de qualidade para todos, que aceite e inclua a diversidade linguística e cultural, enquanto riqueza que deve ser preservada, estimulada e desejavelmente desenvolvida, oferecendo oportunidades equiparadas de progresso pessoal e profissional para todos de uma forma extensiva e incondicional.

Em Angola, os alunos de português língua segunda não têm, por pertencerem a grupos etnolinguísticos cuja língua materna não é coincidente com a da escola, menos direitos de cidadania em comparação com os outros que a possuem como sua língua materna ou em grau de proficiência linguística substancialmente superior, dispondo de condições mais vantajosas de acesso ao currículo escolar em relação às outras. A escola não pode e nem deve eximir-se da sua responsabilidade e missão histórica e social de desenvolvimento das potencialidades de cada uma das crianças e jovens que, por direito, frequenta o espaço escolar, independentemente da sua origem, língua e cultura. Pelo contrário, deve favorecer o desabrochar da personalidade, promovendo práticas que a desenvolvam multilateralmente. É necessário considerar que o domínio ou a proficiência linguística em português é um elemento determinante para a inclusão na sociedade angolana, constituindo-se num factor de crucial relevância para a emancipação e justiça social, da qual depende, em grande medida, a elevação da qualidade de vida do indivíduo.

Consequentemente, o ensino da língua portuguesa, como língua segunda no ensino primário em Angola, deve assentar o seu fazer pedagógico no reconhecimento da diversidade da escola como um elemento positivo, devendo abandonar as práticas alicerçadas na transmissão de conhecimentos expositivos sobre a língua, disfarçadas de aulas de leituras assistemáticas que não propiciam aos alunos a oportunidade do uso efectivo da língua que se aprende e nem lhes oferece o papel protagonista, enquanto sujeitos activos no processo de ensino-aprendizagem. Se é certo que a transição do processo de ensino-aprendizagem centrado no carácter instrumental da língua para o seu uso, centrado no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, suscita uma reorganização do sistema escolar, mobilizando a adopção de medidas integrativas de nível político, com repercussões na forma como se concebem o currículo escolar, os programas de ensino e os manuais, logo, não será

menos certo, afirmar que tal reorganização afecta a forma como se concebe o perfil do professor, suas atitudes e suas actuações no exercício educativo que, por sua vez, mobilizam as estruturas adequadas para se concretizarem na formação inicial e na formação contínua. É ponto assente que qualquer mudança de postura na agenda escolar deverá contar com o papel activo do professor como agente promotor da nova postura que se pretende fazer vincar. Neste sentido, verificar a abordagem do PL2 no ensino primário subentendeu, também, a análise da situação do professor deste nível de ensino em relação ao PL2, a sua formação, conhecimentos e habilidades e competências que o capacitam a enfrentar esta realidade. De outro modo, pretendeu-se (i) conduzir a questão para a organização escolar, sobretudo para a forma como os professores primários lidam com o ensino do português língua segunda num contexto de diversidade linguística e cultural; (ii) questionar o nível de preparação científica e didáctica que os professores possuem para orientarem os seus alunos no sentido de os mesmos serem capazes de construir o seu próprio conhecimento; (iii) problematizar as estratégias a que os professores recorrem para promoverem uma aprendizagem activa nos seus alunos, que os conduzam a uma reflexão do objecto de estudo; (iv) reflectir acerca da forma como o professor de PL2, no ensino primário, ajusta o seu fazer pedagógico ao perfil diverso e às necessidades do público escolar.

As opiniões de professores, directores de escola, responsáveis do Ministério da Educação e demais agentes convergiram quanto à questão do domínio da língua portuguesa, considerado bastante fraco, uma vez que a maioria dos alunos, de todos os níveis de ensino, não demonstra ser competente, tanto no domínio oral, quanto no domínio da escrita. Não são capazes de expressar, de forma clara e fluída, o pensamento próprio à medida do desejável, levantando *queixumes* de toda a sociedade sobre a qualidade do sistema educativo, principalmente da qualidade do corpo docente caracterizado como débil pela pouca ou falta formação que possui. Aliás, a preocupação expressa pela reforma educativa em Angola, à semelhança de qualquer outra, visa proporcionar mudanças concretas de qualidade nas aprendizagens dos alunos, mediante a alteração das práticas pedagógicas na sala de aula, na convicção de que essa alteração passa inequivocamente pela elevação da qualificação dos docentes.

Reconhece-se que a multiplicidade de questões e factores que perpassam o sistema educativo requer, da parte do professor, uma resposta na mesma proporção dinâmica que não se esgota na formação inicial, pelo que será necessário uma formação contínua que ofereça ao professor a oportunidade de estar diante desta problemática e que lhe ofereça indicações sobre como melhor preparar as suas aulas de modo a torná-las mais adequadas ao público escolar, visando a garantia da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos a formação contínua enquanto exigência natural inerente à profissão de professor, pressupondo uma aprendizagem permanente capaz de colocar o professor no centro das inovações científicas e metodológicas, permitindo-lhe uma reorientação constante para o desempenho pleno das suas funções e que corresponda, eficazmente, às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Considerou-se que a investigação-participativa para as finalidades da investigação constitui uma concepção metodológica integral e coerente com o firme propósito de estimular uma transformação dos sujeitos e das suas práticas a partir de um processo de reflexão autocrítica. A participação como elemento estruturante de processos socioculturais é um meio e não um fim do trabalho educativo. Constitui um processo de desenvolvimento de capacidades para a autoformação, para a independência cognitiva, aberto à convivência e à comunicação, fomentando um trabalho colaborativo. Incentiva uma nova maneira de actuar e de lidar, de um modo mais democrático, no seio de um colectivo, promovendo uma profunda transformação dos sujeitos e do meio envolvente. Oferece uma visão do professor do ensino primário (PL2) como um agente fundamental para a mudança escolar que, com as suas acções, garante a correcta aplicação das intenções estabelecidas nos diferentes normativos que regulam e orientam a actuação no ensino primário, assegurando, com base no princípio da equidade e da democraticidade, que toda a criança, independentemente da sua língua materna, encontre, na escola, o melhor lugar para a satisfação dos seus desígnios e necessidades de aprendizagem e de plena integração social.

O diagnóstico realizado sobre a prática pedagógica do professor do ensino primário (professor de PL2) serviu-se de vários instrumentos de recolha de dados e técnicas de investigação que envolveu diferentes instituições e actores implicados no processo de formação contínua de docentes, permitindo, deste modo, que a determinação das necessidades de formação em PL2 do professor do ensino primário decorresse na base de um modelo participativo e abrangente.

O programa de formação contínua elaborado oferece-se como solução e constitui uma novidade para o processo de formação contínua de docentes do ensino primário, tendo em conta as transformações da sociedade, do desenvolvimento científico e do avanço tecnológico. A sua concepção metodológica permite penetrar no trabalho do professor de PL2 a partir de uma visão renovadora, dialéctica, participativa, criativa, reflexiva e coerente. Na consideração de que o desenvolvimento tecnológico, em todas as esferas da vida, gera novas formas e variantes no ensino de língua e cultura, exigindo de todos os actores sociais e em especial do professor de PL2 novas aprendizagens, condiciona o seu processo de formação e desenvolve-se de forma contínua como parte do sistema de educação. Espera-se que, com a aplicação do programa nas escolas nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata, ambas do ensino primário, se contribua para o desenvolvimento de uma postura profissional mais responsável e comprometida, em que se inclui o despontar de hábitos de questionamento e estudo do professor, estimulados pelos desafios da reflexão levantados nos encontros de formação com os seus pares e com o formador e, ainda, durante a escrita do portefólio que percorrerá todo o tempo da formação contínua, tributando, deste modo, para a criação de uma atitude profissional cada vez mais inquiridora e promotora de constante problematização, através de uma selecção cuidada de tarefas comunicativas que integram valores, práticas sociais de referências que permitam um maior aprofundamento da sua exploração e consideração da relevância de se reconhecer a necessidade de aprofundamento do conhecimento em PL2.

Esta tese permitiu a determinação das concepções/representações dos professores do ensino primário das escolas nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata, bem como a determinação das potencialidades dos diferentes instrumentos normativos do Sistema de Educação, particularmente os do ensino primário sobre a abordagem de PL2 e das suas disposições sobre a formação contínua de professores, culminando com a indicação do caminho a seguir mediante a elaboração de um programa de formação contínua em PL2 para professores do ensino primário das escolas em questão, enquanto resposta ao actual estado da situação nestes estabelecimentos de ensino. A primeira recomendação que se levanta decorre de uma consequência natural da questão ou problema científico que deu origem à realização desta tese - **Como contribuir para aperfeiçoar os conhecimentos em PL2 dos professores das escolas referidas?** Tal problemática não se esgota na elaboração do programa, mas também na sua aplicação na prática, bem como na sua submissão a posterior avaliação dos seus resultados e, ainda, à introdução de eventuais adaptações ou correcções.

Mesmo que se reconheça a alusão e uma certa preocupação com a abordagem do português como língua segunda, sentimos durante a análise dos documentos normativos, *Lei de Bases do Sistema de Educação*, currículo, programas e manuais do ensino primário, a ausência de uma orientação clara sobre o ensino da língua portuguesa na vertente língua segunda. Neste sentido, recomenda-se a elaboração de orientações nacionais específicas sobre o ensino do português língua segunda no sistema educativo para melhor clarificar a intenção do sistema educativo sobre esta questão e facilitar a organização escolar neste sentido, quer no que se refere à condução e direcção do processo docente-educativo, quer no que respeita à formação de professores, inicial e contínua. Na base dos pressupostos teóricos, conteúdos e acções da presente investigação, defendemos a elaboração de um manual de referência com exemplos concretos de tarefas comunicativas que envolvam as diferentes competências (*ouvir, falar, ler, escrever*) portadoras de valores sociais de referência para o ensino-aprendizagem de PL2 no ensino primário.

Pretendemos continuar o estudo sobre o ensino do português língua segunda, visando uma melhor compreensão no contexto do sistema educativo angolano, a fim de contribuirmos para a sensibilização dos diversos sectores e entidades acerca da necessidade de adequação do modelo educativo às particularidades do público escolar, no respeito pela centralidade instrumental da língua e, sobretudo, pela equidade e democraticidade expressos na *Lei de Bases do Sistema da Educação*.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

- ANDRÊA e C. J. (2005). *Curriculum de Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- CABRAL, J. (2005). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- CARVALHO, F. (2007). *Língua Portuguesa 3ª Classe*. Luanda: Texto Editores.
- CARVALHO, F. e CHAMUHONGO, A. (2007). *Língua Portuguesa 2ª Classe*. Lisboa: Plátano Editora, INIDE.
- CARVALHO, F. et al. (2007). *Língua Portuguesa 4ª Classe*. Lisboa: INIDE.
- Decreto 40 de 18/Nov. /1985, do Conselho de Defesa e Segurança*. Luanda.
- Decreto 3/08, Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação*.
- Decreto-Lei 39/666, Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, publicado no Diário do Governo, 1ª Série, Nº 110, Lisboa.
- Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República de 31 de Dezembro de 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Informação Sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação*. Luanda.
- Ministério da Educação da República de Angola, Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CARRE), (2010). *Relatório das Fases de Experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*.
- Ministério da Educação de Portugal. Direcção Nacional de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*.
- OCTÁVIO, M. (2005). *Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.

BIBLIOGRAFIA TEÓRICA

- AA.VV. (2005). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREP)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- AA.VV. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREP). Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- ADINE, F. (2000). *Diseño Curricular*. Habana: Edic. Instituto Pedagógico Latino-Americano.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- ALBARELLO L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1997). “Tendências na formação continuada dos professores de língua estrangeira”. In *Apliemge - Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte, n.1.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1999) (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, São Paulo: Porto Alegre.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ponte.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2006). “Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE”. In *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, N.9.
- ALVAREZ, Z. e CARLOS, M. (1998). *Pedagogia como Ciência*. Habana: Edic. Universidade de la Habana.
- ALVAREZ, Z. e CARLOS, M. (1999). *Deseño Curricular*. Bolivia: Cochabama.
- ALWRIGHT, D. (1991). “Exploratory language teaching”. In *CRILE Working Paper Series*, nº9. Lancaster: Lancaster University.
- ALWRIGHT, D. (1993). “Integrating ‘research’ and pedagogy’: appropriate criteria and practical possibilities”. In Edge e K. Richards (Orgs.). *Teachers Develop Teachers Research*. London: Heinemann.
- ANÇÃ, M. H. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, nº 51, Jul. - Set. Disponível em <http://www.dgic.min-educ.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier0.htm> (acedido a 13.06.2011).
- ANÇÃ, M. H. (2003). “Didáctica do português língua segunda: dos contextos de emergência, às condições de existência e modos de desenvolvimento”. In *I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- ANÇÃ, M. H. (2007) (Coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos do Leip, Coleção Temas, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BALANCHO, M. J. e COELHO, F. M. (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Prática*. Lisboa: Texto Editora.
- BARBIRATO, R. C. O. (2000). “Uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados”. In *Contextura - Ensino Crítico de Língua Inglesa*. nº 5. São Paulo: Apliesp, - 2000/2001.
- BARREIRO, A. e MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências. Da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Jactos, Editora Gradiva.
- BELO, J. (1999). *Para uma Teoria Política da Educação: Actualidade do Pensamento Filosófico, Pedagógico e Didáctico de Delfim Santos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para Ciência e Tecnologia /Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- BELTRÃO, L. e NASCIMENTO, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.
- BENAVENTE, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizontes.

- BEOVIDES, M. A. A. (2007). *Programa de Superación en Promoción y Animación Sociocultural para los Promotores Culturales de Cienfuegos*. Cienfuegos: Universidade Cienfuegos Carlos Rafael Rodriguez. (Dissertação de Mestrado).
- BITAR, G. S. (2008). *Tarefas Comunicativas - Preparação e Execução*. Disponível em www.anped.org.br (acedido a 10.08.2011).
- BIZARRO, R (2007) (Org.). *Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- BIZARRO, R. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos”. In BIZARRO, R. (Org.). *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (acedido a 15.06.2011).
- BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2013). “A formação de professores de PLNM na FLUP: questões interculturais e ensino inclusivo do Português Língua Segunda”. In *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- BOGDAN, R. e BIKLE, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BORG, W. R. et al. (2002). *Educational Reaserch: an Introduction*. Nova Iorque: Longman.
- BRUMFIT, C. J. e CATER, R. A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- CAELS, F. e MENDES, M. (2008). “Diversidade linguística na escola. Uma problemática global”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores - Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação - Acção*. Porto: Porto Editora.
- CAMACHO, S. (2005). *A Cidade, a Escola e as Desigualdades Sociais*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).
- CANALE, M. e SWAIN, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In *Applied Linguistic 1*.
- CANAVARRO, J. et al. (2001). *Gestão e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CANAU, V. M. F. (1997). *Formação Contínua de Professores: Tendências Atuais. Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- CARMO, H. e FARREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. (1993). “Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras”. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol.6). Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, R. (2004). *Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos Anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- CASTRO, I. (2005). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- CHLOPEK, Z. (2008). “The intercultural approach to EFL teaching and learning”. In *English Teaching Fórum*, nº 4, pp. 10-19, disponível em <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/08-46-4-c.pdf> (acedido a 10.07.2011).

- COOK, V. (1993). *Linguistic and Second Language Acquisition*. London: The Macmillan Press Ltd.
- COOK, V. (2009). “The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?”. In *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: ILTEC/APP.
- CORREIA, M. e LEMOS, L. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- COSTA, M. (2006). “Ser professor de português numa sociedade em mudança”. In Duarte, I. e Morão, P. (Orgs.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- COTRIM, A. M. (1995) (Coord.). *A Educação Intercultural - Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas Multicultural, Ministério da Educação.
- CUMMINS, J. (1980). “Psychological assessment of immigrant children: Logic or institution?” In *Jornal of Multilingual and Multicultural Development*. Disponível em [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/) (acedido a 25.03.2013).
- CUMMINS, J. (1981). “Age on arrival and imigrante second language learning in Canada: a reassessment”. In *Applied Linguistics*, 11(2). Disponível em [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/) (acedido a 25.03.2013).
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education. Disponível em: [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/) (acedido a 25.03.2013).
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- DENZEN, N. K. e LINCON, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DÍAZ, C. (2001). “De la competencia para comunicar a las implicaciones en didáctica de las lenguas-culturas para el profesor, las prácticas y los materiales”. In *Intercomprensão*. Lisboa: edições Colibri.
- DINIZ, M. (2001). *As Fadas Não Foram à Escola*. Porto: ASA Editores.
- DUARTE, I. (200). *Língua Portuguesa. Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, J. B. (2010) (Org.). *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para Transformação da Escola?* Lisboa: Edições Universitária Losófonas.
- EK, J.A. V. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- ELIOT, T. (1996). *Notas para a Definição de Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI, Lda.
- ELLIS, R. (1993). *Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- ELLIS, R. (1996). *The Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Teach and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTRELA, M. (2002). “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”. In *Revista de Educação*, Vol. XI, nº 1.

- FAUSTINO, I. (2007). *Práticas Pedagógicas em Português Língua Segunda: Análise de Opções Educativas para Alunos de Origem Africana*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).
- FERNADES, A. (2011). *A Investigação-Ação como Metodologia. Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade online*. Disponível em www.fis.uc.pt/.../armenio/.../armenio/ (consultado a 29.12.2012).
- FERNANDES, J. e NTONDO, N. (2000). *Angola, Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- FERRÃO, T. C. (2007). *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial caminho.
- FERRÉ, C. P. e ROSSI P. M. (2007). *Elementos de Psicologia Social*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. (2002). "O caso do português língua segunda". In *Intercompreensão*. Lisboa: Edições Colibri.
- FERRY, G. (1991). *El Trayeto de la Formacion*. Madrid: Piados.
- FISCHER, G. (1998). *O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Lisboa: Edições Colibri.
- FONSECA, B. R. e ROJAS, J. (2008). *A Formação de Professores de Língua Estrangeira no Brasil sob o Enfoque do Liberalismo e do Marxismo*. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/.../A%20Formação%20Professor. (acedido a 14.11.2012).
- FONTES, C. (s/d) - *Formação Contínua de Professores nas Últimas Décadas*. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/index.htm> (acedido a 14.08.2011).
- FORMOSINHO, J. e NIZA, S. (2009). *Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FORMOZINHO, J. (1987). *Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho.
- FRANCO, J. (2008) (Coord.). *Paideia: Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FROSTE, R. A. (2006). *Task-Based Approach*. Disponível em http://WWW.teachingenglish.org.uk/methodology/task_based.shtml (acedido a 12.11.2012).
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coord. e Tradução por Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina.
- GARCIA, A. M.; MARTINEZ, M. A. e MATELANES, M. C. (2003). *Español como Segunda Lengua (E/L2) para Alumnos Inmigrantes. Propuesta Curricular para la Escolarización Obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponível em [www.http://pnte.cfnavarra.es](http://pnte.cfnavarra.es) (acedido a 23.11.2011).
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, C. M. (2000). *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- GASPAR, L.; OSÓRIO, P. e PEREIRA, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- GÉRARD, François-Marie. E Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GÍL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- GODOY, A. S. (1995). "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades". In *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, V. 35.
- GONÇALVES, P. et al. (2004). *Português no Ensino Secundário Geral: Perfil Linguístico dos Alunos da 8ª Classe e Programas de Ensino*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - PASE - Programa de Apoio ao Sector da Educação (Moçambique - Finlândia).
- GONZÁLES, A. G. (2006), *Introdução à Teoria da Validade*. Disponível em www.ugr.es/adreito/tema7.doc (acedido a 3.10. 2011)
- GROSSO, M. (1991). "O papel da representação do mundo na aprendizagem do português como Língua estrangeira". In *Actas do Encontro Português Língua e Cultura*. IPOR: Macau.
- GROSSO, M. (2004). "A prática pedagógica na diversidade multicultural". In Bizarro, R. (Org.). *Eu e o Outro*. Porto: Areal Editores.
- GROSSO, M. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Hurts, N. (2010). "A quadratura do círculo: as práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de língua inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto". In *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- HYLTENSTAM, k. e CRISTOPHER, S. (1998). "O conceito de língua segunda num contexto africano: implicações para a pesquisa e teoria sobre a aquisição de língua segunda". In *Uso de Línguas Africanas no Ensino - problemas e Perspectiva*. Disponível em <http://scholar.qsensei.com/content/ljv9k3> (acedido a 3.09. 2010).
- IBERNÓN, F. (1998). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado - Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- IBERNÓN, F. (2001). *Formação Docente e Profissional*. São Paulo: Cortez Editora.
- IBERNÓN, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artemed.
- IMA-PANZO, J. (2009). *A Política Educativa Angolana Face à Heterogeneidade Linguística e Cultural*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. (Dissertação de Mestrado).
- JONNAERT, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo. Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KAPLAN, B. e DUCHON, D. (1988). *Combining Qualitative and Quantitative Methods in Information Systems Research: a Case Study*. NY: MIS Quartely.
- KINCHELEO, N. e STEINBERG, C. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- LEIRIA, I. (2008) (Coord.). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em www.dgidec.min-edu.pt (acedido a 17.06.2012).
- LEITE, C. (2005). “O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - Implicações para a formação de professores”. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, 19 a 22 - Setembro 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia> (acedido a 06.08.2011).
- LEITE, C. e PACHECO, N. (2008). “Os dispositivos pedagógicos na educação Inter/Multicultural”. In *Inter Meio*, Revista do Programa de pós- Graduação em Educação- nº 27, Janeiro-Junho 2008. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19264> (acedido a 25.08.2011).
- LÉON, A. e LEIRIA, I. (1997). “O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não Materna”. In *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.
- LITTLEWOOD, W. (1981a). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981b). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- LOBIDO-WOOD G. H. J. (2001). *Pesquisa em Enfermagem: Método, Avaliação, Crítica e Utilização*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- LOPES, A. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo: os Professores num Processo de Mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- LOPES, J. (2002). “O português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística”. In *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- LUSAKALALU, P. (2005). *Língua e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Editorial Nzila.
- MADEIRA, A. (2008). “Aquisição de L2”. In Osório, P. e Meyer, R. M. (Coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- MARIA, A e S. (2002). “Interrogações a propósito do conceito de competência comunicar”. In *Intercompreensão*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARQUES, A. (2006). *Tento na Língua!... grialhas que por aí grassam... erros que por aí grassam...* Lisboa: Plátano Editora.
- MARQUES, R. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINHO, A. M. (1995) *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor Editorial Lda.
- MARTINHO, A. M. (2001) *Cânones Literários e Educação, os Casos Angolano e Moçambicano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, M. e PEREIRA, L. (2005) (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, M. H. M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. Disponível em www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/01.pdf (acedido a 04.05.2012).
- MCLAREN, P. (1997). *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- MENDES, M. (2005). “Cabo-Verde - Ir à Escola em L2”. In *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.

- MIGUEL, M. (2004). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- MINGAS, A. (2000). *Interferências do Kimbundo no Português de Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- MINGAS, A. (2005). “Língua versus fala: a questão angolana”. In *Língua Portuguesa e Cooperação Para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MIRANDA, J. (2007). *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI, Lda.
- MIRAS, M. (2001). “Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: só conhecimentos prévios”. In COLL, C. et al., *O Construtivismo na Sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- MUSSANJE, N. (1987). “As línguas nacionais na educação nacional”. In *Presence Africane*, Nº 142. Paris.
- NASCENTE, R. M. M. (2004). *Um Olhar vigotskiano: Novas Perspetivas sobre a Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Contexturas. São Paulo: Aplies.
- NETO, A. (1975). *Discurso de Tomada de Posse dos Primeiros Corpos Directivos da União dos Escritores Angolanos*. Luanda: UEA.
- NEVES, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa: Características Usos e Possibilidades*. Cadernos de Pesquisa em Administração, v. 1, n. 3, 2º sem.
- NÓVOA, A. (1991). “Concepções e práticas de formação contínua.” In AA. VV. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (coord.) (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Center Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cup.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: a Guide for Teacher Initiated Action*. London: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1993). “Action research in language education”. In Edge, J e K. Richards (Orgs.). *Teachers Develop, Teachers Research*. London: Heinemann.
- NUNAN, D. (2001). *Aspect of Task-Based Syllabus Design*. Disponível em [www.seaite.niuedu/teachers_Page/Language Learning Article/aspects of taskbased syllabus.htm](http://www.seaite.niuedu/teachers_Page/Language_Learning_Article/aspects_of_taskbased_syllabus.htm). (acedido a 12.11.2010).
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David. (1999). *Second Language Teaching e Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle e Heinle.
- OLIVEIRA, A. (2002). “O papel das neurociências na formação de professores de Línguas”. In *Intercompreensão*. Lisboa: Colibri.
- ORNELAS, C. (1997). “El perfil del maestro del siglo XXI. Notas para una investigación”. In *Simposio Internacional: Educación para el Siglo XXI*. México. Disponível em www.secyd-dgo.gob.mx/symposium/ponencias/tema04.txt (acedido a 13.11.2012).

- OSÓRIO, P. e Almeida, M. J. P. (2006). “Cultura visual e ensino do português língua não materna: algumas contribuições”. In *Palavras*, 29. Lisboa: APP.
- OSÓRIO, P. e MEYER, R.M. (2008) (Coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.
- PATTISON, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PATTON, M. (2006). *Qualitative Reaserch and Evaluation Methodds*. London: Thousand. Oaks: Sage Publications.
- PEDREIRO, S. F. (2002). *Movimento Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*. Brasília: UNB. (Dissertação de Mestrado). Disponível em www.hitedbr.fae.unicamp.br (acedido a 16.11.2011).
- PEDRÓ, F. e ROLO, J. M. (1998). *Los sistemas Educativos Ibero-americanos en el Contexto de la Globalización. Interrogantes y oportunidades*. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Portugal. Disponível em <http://www.oei.es/viiiciedoc.htm> (acedido a 06.11.2010).
- PERRENOUD, P. (1999a). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (1999b). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
- PIAGET, J. (1981). *La toma de Consciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- PINTO, P. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POYSA, A. (2007). *Development and Consequences of the Language Situation in Mozambique*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).
- PRADA, L. E. A. (1997). *Formação Participativa de Docentes em Serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- PRAIA, M. (2001). *Informação Recolhida no Colóquio “Educação para Cidadania Democrática - Prática e projectos”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PRBHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QUINTANILHA, A. et al. (2003). *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REASON, P. e BRADBURY, H. (2001). *Handbook of Action Reasearch: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- REIS, C. e ADRAGÃO, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RENDINHA, J. (1970). *Distribuição Étnica da Província de Angola*. Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.

- RIBEIRO, A. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1999). “Modelos de organização curricular”. In *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RICHARDS J. et al. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman
- RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- RODRIGUES, M. A. (1991). *Necessidades de Formação: Contributo para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, M.C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROONEY, K. (2000). “Redesigning Non-Task-Based Materials to Fit a Task- Based framework”. In *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, nº 12, December. Disponível em <http://iteslj.org/Techniques/Rooney-Task-Base.html>. (acedido a 13.7.2009).
- ROQUE, A. B. V. (2005). *Uma Reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do Ensino-Aprendizagem de Línguas. (Um Caminho para o Ensino do Português LE/L2)*. Disponível em www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa. (acedido a 03.07.2011).
- ROSEMBERG, D. S. (2000). “O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte”. In *Reunião Anual da ANPED, 23, 200*. Caxambu.
- SÁ, e M. A. (2001). “Interrogações a propósito do conceito de “Competência Comunicar”. In Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- SANTOMÉ, J. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda.
- SEABRA, J. A. (1992). “Entre a crise e a reforma: avatares da educação em Portugal”. In *Cadernos Pedagógicos. A Educação em Portugal. Anos 80/90*. Porto: Edições ASA.
- SEBASTIÃO, J. (2006). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais, Trajectórias Escolares*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento).
- SilInternational - Disponível em <http://www.sil.org> (acedido a 15.12.2012).
- SILVA, A. M. C. (2000). “A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação”. In *Educação e Sociedade*, Ano XXI, nº 72, Agosto/00. Disponível em www.scielo.br (acedido a 13.12.2012).
- SILVA, V. (2004). *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que Conceito é esse?)*. Disponível em WWW.filologia.org.br/soletras (acedido a 26.07.2011).
- SIM-SIM, I. (1995). “Desenvolver a linguagem. Aprender a língua”. In Dias de Carvalho, A. (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SOLLA, L. (2008). “Ensino do Português em contexto de diversidade linguística”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPINASSÉ, K. P. (2006). “Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil”. In *Revista Contingentia*, Disponível em www.revistacontingentia.com (acedido a 09.12.2012).

- STRECH-RIBEIRO, O. (2001). “Didáctica da língua estrangeira para os mais novos: Um olhar”. In *Intercompreensão*. Lisboa: Edições Colibri.
- TERENCE, A. F. (2006). “Abordagem quantitativa e a utilização da pesquisa-ação”. In *XXVI ENEGEP - FORTALEZA, CE, BRASIL*. Disponível em www.prod.eesc.usp.br/grop/index.php? (acedido a 25.04.2011).
- TRIM, J. L. M (2001) (Dir.). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, 1990)”. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declarações%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> (acedido a 14.11.2011).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World*. Education Position Paper.
- UNESCO (2003). *Open File on Inclusive Education*. Paris.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education*. Paris.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
- VERGARA, S. C. (2005). *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- VIEIRA, R. (2008). “Lugares e modos de produção de uma disciplina escolar: o caso do português na Educação Secundária em Portugal”. In *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares- currículo, Teorias, Métodos*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorium.sdum.minho.pt/handle/1822/8579> (acedido a 05.11.2011).
- YVGOSTSKY, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- WALLECE, M. (1991). *Training Foreigner Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEEDWOOD, B. (2003). *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola.
- WIDDOWSON, H. G. (1991). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas. São Paulo: Porto Alegre.
- WIDDOWSON, H. G. (1999). *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1994). “Preaching what we Practice - training what we teach: task-based language learning as an alternative to PPP.” In *The Teacher Trainer*, Vol. 8.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework Task-Based Learning*. London: Longman.
- ZAU, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXOS

ANEXO I



REPÚBLICA DE ANGOLA
ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei de Bases do Sistema de Educação

Luanda
31 de Dezembro de 2001

ASSEMBLEIA NACIONAL

LEI N.º 13/01
de 31 de Dezembro

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

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

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.
2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.
3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.
4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º
(Objectivos gerais)

São objectivos gerais da educação:

- a) 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 sócio-económico do País;
- b) 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;
- c) 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 consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) 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;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II
Princípios Gerais
Artigo 4º
(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º
(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º
(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º
(Gratuidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.
2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º
(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º
(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III
Organização do Sistema de Educação
SECÇÃO I
Estrutura do Sistema de Educação
ARTIGO 10º
(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) subsistema de educação pré-escolar;
 - b) subsistema de ensino geral;
 - c) subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) subsistema de formação de professores;
 - e) subsistema de educação de adultos;
 - f) subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:
 - a) primário;
 - b) secundário;
 - c) superior.
3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II
Subsistema de Educação Pré-Escolar
SUBSECÇÃO I
**Definição, Objectivos, Estrutura, Coordenação
Administrativa e Pedagógica**
ARTIGO 11º
(Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 12º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema da educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º
(Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:

- a) creche;
- b) jardim infantil.

2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria.

SECÇÃO III
Subsistema de Ensino Geral
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 14º
(Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º
(Objectivos)

São objectivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º
(Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) ensino primário;
- b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II
Definição e Objectivos do Ensino Primário
ARTIGO 17º
(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º
(Objectivos)

São objectivos específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

SUBSECÇÃO III
Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral
ARTIGO 19º
(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º
(Objectivos)

1. São objectivos específicos do 1º ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objectivos específicos do 2º ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV
Subsistema de Ensino Técnico-Profissional
Subsecção I

Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 21º
(Definição)

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 22º
(Objectivos)

É objectivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

ARTIGO 23º
(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II
Formação Profissional Básica
ARTIGO 24º
(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.
2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III
Formação Média -Técnica
ARTIGO 25º
(Definição e objectivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.
2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V
Subsistema de Formação de Professores
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 26º
(Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema de formação de professores:

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

ARTIGO 28º
(Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

- a) formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II
Formação Média Normal
ARTIGO 29º
(Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré - escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III
Ensino Superior Pedagógico
ARTIGO 30º
(Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI
Subsistema de Educação de Adultos
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 31º
(Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto.
2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio- educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º
(Objectivos específicos.)

São objectivos específicos do subsistema de educação de adultos:

- a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;
- c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33º
(Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em:

- a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
 - b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos.
2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente lei.
3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34º
(Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII
Subsistema do Ensino Superior
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 35º
(Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana

ARTIGO 36º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema do ensino superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37º
(Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;

b) pós-graduação.

**ARTIGO 38º
(Graduação)**

1. A graduação estrutura-se em:

- a) bacharelato;
- b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

**ARTIGO 39º
(Pós-graduação)**

1. A pós- graduação tem duas categorias:

- a) pós- graduação académica;
- b) pós- graduação profissional.

2 A pós-graduação académica tem dois níveis:

- a) mestrado;
- b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.

4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e

profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II
Tipo de Instituições e Investigação Científica
ARTIGO 40º
(Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores;
- d) escolas superiores.

ARTIGO 41º
(Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42º
(Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII
Modalidades de Ensino
SUBSECÇÃO I
A Educação Especial
ARTIGO 43º
(Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º
(Objectivos específicos)

Para além dos objectivos do subsistema do ensino geral, são objectivos específicos da educação especial:

- a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida activa;
- f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º
(Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º
(Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º
(Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II
Educação Extra- Escolar
ARTIGO 48º
(Organização)

As actividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º
(Objectivos)

1. A educação extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objectivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.
2. A educação extra-escolar realiza-se através de actividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da actividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º
(Regulamentação)

A educação extra-escolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV
Regime de Frequência e Transição
ARTIGO 51º
(Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º
(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objecto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º
(Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluíam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objecto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V
Recursos Humanos –Materiais
ARTIGO 54º
(Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico .
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.
3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a actividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.
4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º
(Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.
2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.
3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção

e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.

4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º
(Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.
2. São recursos educativos:
 - a) guias e programas pedagógicos;
 - b) manuais escolares;
 - c) bibliotecas escolares;
 - d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º
(Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico- Social e do Orçamento Geral do Estado.
2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.
3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.
4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI
Administração e Gestão do Sistema de Educação
ARTIGO 58º
(Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial.
2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:
 - a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação;
 - b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica .

ARTIGO 59º

(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.
2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.
3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.
4. As escolas e demais instituições de educação devem:
 - a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
 - b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de actividades livres dos alunos e estudantes.
5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.
6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º

(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º
(Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º
(Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano lectivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º
(Avaliação)

O sistema de educação é objecto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º
(Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a actividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.
2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito.
3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º
(Inspeção de educação)

À inspecção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII
Disposições Especiais
ARTIGO 66º
(Acção social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º
(Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º
(Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superior concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.
2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º
(Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.
2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.
3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as actividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º
(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

ARTIGO 71º
(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.
2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.
3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.
4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

ARTIGO 72º
(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII
Disposições Finais e Transitórias
ARTIGO 73º
(Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.
2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º
(Regulamentação)

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º
(Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

ARTIGO 77º
(Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Roberto António Víctor Francisco de Almeida*

Publique-se.

O Presidente da República, José Eduardo dos Santos

ANEXO II

Programas do Ensino Primário

I

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

REFORMA EDUCATIVA

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO PRIMÁRIO

2ª classe

III

ÍNDICE TEMÁTICO

- Objetivo geral à disciplina de Língua Portuguesa no ensino primário.
- Objetivo geral à disciplina de Língua Portuguesa na Segunda Classe
- Objetivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário
- Objetivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa na Segunda Classe
- Objetivo Geral dos conteúdos
- Objetivos Específicos por tema
- Objetivos Metodológicos
- Objetivo

II

I - INTRODUÇÃO GERAL À DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO.

Ao entrar para a escola, a criança tem já determinados conhecimentos adquiridos a partir das suas vivências no meio familiar e social. A lei do bom senso e através das quais se realiza a educação. Há, portanto, que se processar à estruturação de um conjunto de aprendizagens alinhadas ao eixo da formação harmoniosa e integral da personalidade do aluno, com vista à consolidação de uma sociedade escolarizada e de comunicação nacional e internacional. É a Língua Portuguesa através da qual se criam e recebem mensagens e se baseia a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas.

Sendo o ensino-aprendizagem realizado em Língua Portuguesa este torna-se um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, um instrumento de investigação social e científica e a sua utilização coerente, permite o desenvolvimento da consciência e da compreensão escrita.

A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado que no Ensino Primário se adoptaram métodos e técnicas eficazes, capazes de levar os discentes a efectuar pacificamente e conscientemente a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos permitem que as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e colectiva.

II - INTRODUÇÃO GERAL À DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SEGUNDA CLASSE

Na Segunda classe, a criança continua a desenvolver e alargar os seus conhecimentos, adquiridos na iniciação e na primeira classe de trabalho escolar devido às mudanças no nível da idade e do saber.

A criança começa a diferenciar as disciplinas que fazem parte do seu currículo, o que constitui ao nível da expressão e do domínio do nível da percepção, começa a ser cada vez mais familiar.

Ainda nesta classe, a criança tem um certo domínio de participação nas disciplinas, mas o trabalho continua a ser da inteira responsabilidade do docente. Caberá à criança seguir a orientação do docente. É a Língua Portuguesa que facilita a leitura e a escrita, a compreensão desta parte de disciplinas e conhecimentos ministrados pelo docente, embora use apenas um caderno diário onde o ensino-aprendizagem está anotado pela criança integrada. Assim, a Língua Portuguesa vai, por sua vez facilitar a compreensão e expressão de conhecimentos em outras áreas do saber como a Matemática, o Estudo do Meio e outras.

III

III - OBJECTIVOS GERAIS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO

No âmbito da Reforma educativa, alargou-se o Ensino Primário para seis classes, assim, a disciplina de Língua Portuguesa neste nível deve proporcionar ao discente 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 do 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 progresso para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;
- Compreender temas e textos, palavras e frases leccionadas no Ensino Primário;
- Analisar os procedimentos a utilizar em todas as fases de aprendizagem;
- Criar motivação pessoal para prosseguir os estudos.

IV - OBJECTIVOS GERAIS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SEGUNDA CLASSE

Na Segunda classe o ensino da Língua Portuguesa visa, entre outros os seguintes objectivos gerais:

- reforçar na criança a identidade cultural angolana;
- contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a melhoria qualitativa dos resultados escolares;
- contribuir para o alargamento da aquisição de procedimentos de trabalho e de estudo extensivo às outras áreas curriculares;
- considerar a Língua Portuguesa como instrumento e meio de integração, de apoio e articulação de todas as disciplinas;
- consolidar a motivação pessoal para prosseguir os estudos.

12

ção no Ensino Primário, e na Segunda classe, deve ainda assegurar as condições para a continuidade da aprendizagem das classes ou níveis seguintes, a área da Língua Portuguesa deverá proporcionar as possibilidades de atingir objectivos nos domínios do desenvolvimento físico e cultural, tal como na primeira classe, da seguinte forma:

domínios do desenvolvimento global
desenvolver o treino da capacidade de orientação espaço-temporal e espacial;
desenvolver o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem em geral e pela escrita, em particular;
desenvolver o seu desenvolvimento sócio-afectivo e intelectual;
desenvolver o desenvolvimento do auto-conhecimento e do auto-conceito através de uma vida de futuro cidadão.

domínio do desenvolvimento linguístico
desenvolver a competência comunicativa, tendo em vista uma melhor utilização das matérias das outras áreas curriculares;
desenvolver o uso do instrumento de comunicação que lhes permite alargar o horizonte cultural, a Língua Portuguesa;
desenvolver e treinar a capacidade de distinção auditiva e visual.

domínio do desenvolvimento cultural
desenvolver a aquisição do gosto pelo trabalho individual e de grupo;
desenvolver o espírito de solidariedade e de cooperação com os outros;
desenvolver atitudes, hábitos e habilidades visando à divulgação e aplicação da saúde pessoal, familiar e comunitária;
desenvolver a autonomia;
desenvolver a capacidade de iniciativa, responsabilidade e de auto-ajuda;
desenvolver o tratamento das capacidades de exposição de ideias, de debates e de debates;
desenvolver a língua para estudar, conhecer e dar a conhecer alguns aspectos da vida física e cultural da Angola;
desenvolver formas simples de comunicação oral e escrita nas relações com os outros, a família e as pessoas da comunidade;
desenvolver o vocabulário próprio da vida familiar, escolar, da comunidade, do grupo e da província;
desenvolver frases e textos simples relacionados com a vida local (comunidade e município);
desenvolver ler e escrever pequenas histórias relacionadas com as pessoas, os objectos;
desenvolver e aplicar regras simples do funcionamento da língua.

domínio dos conteúdos
desenvolver os conteúdos relativos aos domínios da oralidade, leitura, escrita e o domínio da língua, gramática, manifestando-se e especializando-se pela prática da escrita em diferentes perspectivas funcionais, devendo evitar-se o conteúdo excessivo.

tema 1: A minha escola

Esta classe desta classe vem pela terceira vez à escola. Depois das férias, é necessário para o reconhecimento da escola como um espaço de estudo, de actividades, de cooperação e de intervenção. A criança deve elaborar um plano permanente de escola, na higiene, no embelezamento e organização da sala de aula.

objectivos do tema
desenvolver e conhecer a escola como um espaço de estudo, convívio, amizade e cooperação com os colegas;
desenvolver as actividades programadas pela direcção da escola como complemento das aprendizagens;
desenvolver a Língua Portuguesa em todos os contactos sociais.

objectivos específicos do tema
desenvolver palavras e frases simples relacionadas com a escola;
desenvolver pequenos textos relacionados com o tema;
desenvolver palavras e frases relacionadas com o tema;
desenvolver pequenas histórias relacionadas com a escola.

Sub-temas
1. Vou à escola;
2. Eu e o meu corpo;
3. As férias;
4. O ginásio;
5. A casa do Guedes;
6. A minha família;
7. A lavra;
8. A cozinha I, II e III;
9. Ao trabalho;
10. O trabalho é importante;
11. Vamos cantar;
12. A avó da Ana;
13. Vamos recitar.

metodologia
deve seguir-se que se consolide todas as aprendizagens da classe através da leitura e escrita das vogais inseridas em palavras e frases dos textos relacionados com os sub-temas indicados, visando a aquisição de atitudes suficientes para se fazer tal estudo de forma alargada, tendo em conta os jogos do faz de conta, devem ser cada vez mais incentivadas as actividades práticas de dramatização e jogos de papéis, que sejam encorajados o docente, mediante o conhecimento que tem da realidade em que se encontra a criança, a levar a criança da Segunda classe a desenvolver para a leitura fluente, começando com a apresentação do docente aos docentes e dos alunos os jogos de apresentação, de iniciação e faz de conta.

recurso à exploração dos sentidos e no tocante à aquisição do vocabulário deve recorrer-se ao uso de imagens, desenhos, gráficos na propedéutica.

Quanto à gramática deve ser implícita, tal como na Primeira Classe, isto é, subentendida nas frases, pequenos textos, desenhos que se ilustrem e ideias bem elaboradas às quais a criança se habitua.

Dada a natureza da visão e pensamento globalizante da criança, nas actividades de língua, os conteúdos nucleares da 2ª classe - Gramática, leitura, actividades de língua, os conteúdos nucleares da 2ª classe - Gramática, leitura, actividades de língua - não podem ser tratados como unidades à parte. Tais conteúdos especificam-se e remetem a criança e o/a docente para a interacção permanente de práticas de língua, mais orientadas para as vivências da criança e de práticas mais reguladas e estruturadas pelo/a docente.

Este programa prevê que o ensino da gramática favoreça o desenvolvimento das competências das crianças nos quatro domínios.

O programa do segundo ano de escolaridade, pressupõe o desenvolvimento de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de aprendizagem, permitindo a passagem gradual de um conhecimento simples e concreto, para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado. Assim os processos de realização ou de conjunto de operações de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam os conteúdos, devem ser seleccionados segundo os objectivos propostos nos programas e as condições específicas das turmas, das crianças, da escola e da região.

Os conteúdos encontram-se organizados em torno de três áreas que são:

tema:
- Vocabulário;
- Funcionamento da língua.
Tendo em conta que a criança consolidará, alargará e aprofundará os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, nomeadamente a iniciação e a consolidação da escrita. De forma que o docente seja chamado a dominar os conhecimentos prévios da turma que recebe na 2ª classe. Será necessário que no início do ano lectivo o professor se informe das crianças para melhor perspectivar a remediação do erro e a identificação da matéria que a criança precisa.
Os temas são iguais os da classe anterior, com a diferença técnica baseada no facto de que, na Segunda classe alargam-se os conhecimentos adquiridos na classe anterior. Pelo que o docente deve obter a informação sobre a matéria que estudou a criança na classe anterior para daí começar as suas aulas. É importante, na Segunda classe, começar as aulas com a consolidação da leitura e escrita iniciada no ano anterior, as vogais, as consoantes para passar à leitura e escrita de casos especiais.

Vocabulário
Escola, quadros, cadeira, cadeira gir, pálio, recreio, jardim, casa de banho, água, planta, árvore, sombra, caderno, lápis, esferográfica, livro, borracha, outros.

Adjectivos
Grande, pequeno, bonito, feio, limpa, suja, fresca, quente, boa, má etc.

Verbos
Ter, ser, gostar, estar, haver, conservar, cuidar, poder, plantar, limpar, sujar, outros.

tema 2: A minha família

Este tema temete às aprendizagens da primeira classe, em jeito de consolidação. O docente deverá levar a criança a recordar o que já aprendeu e a alargar os conhecimentos, para isso deverá incluir as paragens dos familiares das crianças; ver as famílias que cada encarregado desempenha na sociedade; falar dos gostos e preferências dos membros das famílias do grupo; falar de histórias, usos e costumes das famílias angolanas pertencendo do grupo, turma.

Objectivos gerais do tema
- Identificar família como o primeiro núcleo da sociedade e fonte de inspiração, para as mais variadas actividades sociais;
- Reconhecer e valorizar as actividades programadas pela família como complemento das aprendizagens da escola;
- Usar a Língua Portuguesa em todos os contactos sociais.

Objectivos Específicos do tema
- Ler palavras e frases simples relacionadas com a família;
- Ler pequenos textos relacionados com o tema;
- Escrever palavras e frases relacionadas com o tema;
- Escrever pequenas histórias relacionadas com a família.

Sub-temas
1. Vou à escola;
2. Eu e o meu corpo;
3. As férias;
4. O ginásio;
5. A casa do Guedes;
6. A minha família;
7. A lavra;
8. A cozinha I, II e III;
9. Ao trabalho;
10. O trabalho é importante;
11. Vamos cantar;
12. A avó da Ana;
13. Vamos recitar.

na fase de escolaridade, os vocábulos devem estar baseados nas vivências da criança, na organização dos conteúdos foram propostos alguns, que não podem ser propostos outros pelo docente.

Funcionamento da língua

Na primeira e Segunda classe, o saber gramatical deve ser aprendido pela forma implícita, sem obrigar que a criança leia e memorize as definições. O trabalho é observável das letras e que se subordinam a organização e o sentido da língua em frases e pequenos textos, orais e escritos. A criança adquirir as regras gramaticais no decorrer da prática da língua, no seu dia-a-dia, na rua e em casa.

A gramática deve estar ao serviço da comunicação e deve visar o domínio das seguintes competências:

- Ouvir, compreender e falar;
- Ler, compreender e escrever.

Na abordagem da gramática deverá existir essencialmente:

- a prática da língua em situações de comunicação;
- a prática intensiva de exercícios orais e escritos que vão permitir à criança o domínio das estruturas da língua;
- a prática intuitiva e prática de aspectos básicos de funcionamento da língua;

A língua Portuguesa tal como é transmitida na escola pode parecer diferente da praticada no dia-a-dia em casa e na rua. Por isso, cabe ao docente ensinar a língua gradual, sistematicamente e progressivamente, pois a criança pode Ter grandes dificuldades em assimilar uma linguagem diferente da sua, por um lado. Por outro lado, a criança pode não ter a sua língua materna. Desta forma, na Segunda classe, podem-se trabalhar a língua em três momentos interligados:

Aquisição e desenvolvimento da língua

Devido ao facto de a escola proporcionar um novo contexto de socialização, o primeiro momento será um período de experimentação e de iniciação ao processo de ensino-aprendizagem. Deverá existir o domínio da compreensão e expressão através de pequenos textos com base na oralidade, leitura e escrita.

Desenvolvimento das habilidades de ler e escrever

No segundo momento de aprendizagem, far-se-á, progressivamente, a ligação entre a compreensão e expressão orais e a compreensão e expressão escritas através da utilização de palavras novas integradas em frases ou em pequenos

Desenvolvimento da língua escrita

Durante o desenvolvimento da língua escrita, pretende-se que a criança consolide as aprendizagens anteriores e aperfeiçoe as suas capacidades de compreensão e expressão escritas através da visualização, leitura de palavras, frases e pequenos textos, adequados aos seus interesses e à sua cultura.

Estes três momentos de ensino-aprendizagem devem ter em conta o ritmo, os interesses e o nível da criança, não esquecendo que esta dispõe de um ano para atingir os objetivos propostos para esta fase.

Esta metodologia, será aplicada no manual do docente e do discente, devendo o primeiro, sempre que possível, variar as estratégias de ensino, realizando atividades que incluam trabalhos individuais, de pares, de grupo e coletivo.

A título de exemplo sugerimos, para cada tema, o que se segue. Todavia, o docente deve variar e utilizar os exemplos pessoais (eu, tu, nós...) em função do meio que quer que as crianças aprendam. Deve também buscar exemplos do meio circuncritado à escola, adaptando, desta forma, as aprendizagens ao meio, corrigindo os desvios à norma.

Sugere-se ainda que as unidades indicadas não devam ser vistas como compartimentos isolados, mas sim como um todo, julgado apenas pelas frases simples e pequenos textos a elas adaptadas.

Na primeira etapa, a criança deve ser capaz de: identificar, sagdar e reagir a situações; cumprir e reagir a apresentações; perguntar e responder sobre factos; ligar causas e efeitos; pedir e dar opiniões; pedir e reagir a pedidos; aplicar vocabulário adequado a cada situação de comunicação.

Na segunda etapa a criança deve ser capaz de: ler e interpretar frases simples; identificar palavras e frases; reconhecer as sílabas que formam as palavras; descobrir novas palavras; escrever palavras já estudadas; inventar frases a partir de palavras estudadas; escrever palavras para formar frases; escrever frases simples referentes às várias línguas; utilizar adequadamente as palavras em outras frases; produzir frases simples ditadas.

Na terceira fase, a criança deve ser capaz de: dialogar sobre as várias formas de organização do trabalho escolar; ler e interpretar frases simples; reconhecer as sílabas que constituem as palavras; identificar palavras e frases; copiar frases simples; descobrir novas frases; escrever palavras e frases já estudadas; inventar frases a partir de palavras dadas; escrever frases simples referentes às palavras com os valores fonéticos em estudo; empregar vocabulário relacionado com a escola, com as histórias e com as letras em estudo; demonstrar alegria, entusiasmo, descontentamento, satisfação em relação ao trabalho escolar.

Este trabalho deve ser continuado com as várias capacidades como: Ler com a ajuda do docente o que está escrito; Reproduzir diálogos das personagens através de

156

1. Dialogar sobre os mais variados aspectos da vida; Descrever as histórias, resumir histórias; Identificar semelhanças e diferenças; Pedir por algo que não corre bem durante as mais variadas atividades cotidianas; e que acontece; Convidar e reagir à convidar; Aguardar e reagir a tempo; Fazer divisão silábica com balizantes; Resolver exercícios de som de letras; lacunas; descompor e recompor frases; Descobrir o som das sílabas; Ilustrar palavras, frases e textos; Comunicar com recurso à leitura, ouvir e completar frases; Identificar personagens e explicar; dar respostas sobre o tempo, as brincadeiras, histórias, jogos antigos; sobre algo que tenha corrido mal; Enumerar tudo o que conhece; Prometer; Informações sobre qualquer assunto em estudo; Expressar certezas e dúvidas; Ilustrar o conteúdo e seguimento do ritmo; Estabelecer a relação entre o texto e o conteúdo do texto; Interpretar oralmente e por escrito o texto; reconhecer frases afirmativas e negativas; Conhecer o significado de frases; Fazer composições sobre temas dados; Fazer perguntas e dar respostas; o lugar, o tempo, o modo, a finalidade, o instrumento da ação; Fazer e palavras que constituem o grupo nominal e o grupo verbal; Responder perguntas sobre o texto.

2. Primeiro ainda algumas frases importantes que a criança deverá dominar no seu dia-a-dia como contidas a desenvolver:

QUEM SOU EU?

1. Como se chama?
2. Qual o nome do professor?
3. Como se chama o pai?
4. Qual o nome do irmão?
5. Qual o nome da mãe?
6. Qual o nome do avô?
7. Qual o nome da avó?
8. Qual o nome do tio?
9. Qual o nome da tia?
10. Qual o nome do primo?
11. Qual o nome da prima?
12. Qual o nome do amigo?
13. Qual o nome do colega?
14. Qual o nome do vizinho?
15. Qual o nome do vizinho de casa?
16. Qual o nome do vizinho de rua?
17. Qual o nome do vizinho de bairro?
18. Qual o nome do vizinho de cidade?
19. Qual o nome do vizinho de país?
20. Qual o nome do vizinho de mundo?

EU E A MINHA FAMÍLIA

1. Como se chama o pai?
2. Como se chama a mãe?
3. Como se chama o irmão?
4. Como se chama a irmã?
5. Como se chama o avô?
6. Como se chama a avó?
7. Como se chama o tio?
8. Como se chama a tia?
9. Como se chama o primo?
10. Como se chama a prima?
11. Como se chama o amigo?
12. Como se chama o colega?
13. Como se chama o vizinho?
14. Como se chama o vizinho de casa?
15. Como se chama o vizinho de rua?
16. Como se chama o vizinho de bairro?
17. Como se chama o vizinho de cidade?
18. Como se chama o vizinho de país?
19. Como se chama o vizinho de mundo?

157

1. O meu pai é alto, gordo, magro, baixo, capiteiro, cozinheiro, mecânico, piloto, polícia, soldado, pedreiro, jornalista, enfermeiro...
2. A minha mãe é alta, gorda, magra, baixa, motorista, cozinheira, médica, piloto, polícia, jornalista, enfermeira...
3. O meu irmão chama-se...
4. A minha irmã mais nova chama-se...

VOU À ESCOLA

1. A minha escola é grande, pequena, bonita, feia...
2. A escola tem as portas, janelas e...
3. Na sala está o professor/a...
4. A minha sala é larga, pequena, grande...
5. A casa de baixo da minha escola é limpa, suja, tem, não tem água...
6. Na minha escola usamos uma língua não tem água canalizada; tem um tanque de água etc.

EU E O MEU CORPO

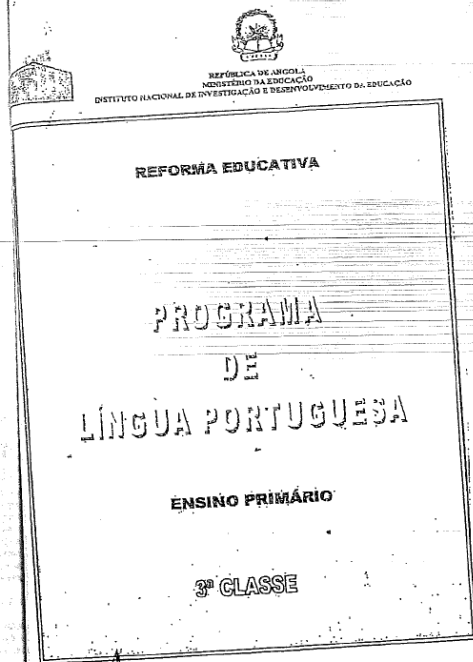
1. Eu tenho uma cabeça; dois braços; duas pernas; duas mãos; dois pés...
2. A minha cabeça tem cabelo; olhos, boca, orelhas...
3. Os meus olhos são: azuis, castanhos, pretos...
4. Os pés e as mãos têm dedos...
5. Os dedos têm unhas...
6. O mundo animal...

O MUNDO ANIMAL

1. Em minha casa há galinhas; patos; bois; um cão; um gato; Um coelho...
2. Em minha casa não há nada...
3. Em minha casa não há nenhum animal...
4. Também tenho peixe...
5. Na aldeia do avô Cimalaveia há bois, cabras, porcos, ovelhas...
6. Na mata há muitos animais; Há pacaças, capas, ovelhas...
7. Não devemos caçar indiscriminadamente os animais...

A MINHA SAÚDE É IMPORTANTE

1. Eu tomo banho todos os dias;
2. Eu lavo-me com água e sabão;
3. Quando não há sabão o meu pai arranja outra coisa...
4. Quando fico doente levo-me ao médico...
5. Quando fico doente vou ao médico...
6. Eu não gosto de vacinas; Eu não gosto de; Eu prefiro a...
7. A minha casa está sempre limpa; suja;
8. Eu ajudo a limpar o pó; a lavar a loiça; a aspirar os tapetes; a...
9. Não deixo papéis no chão; Não cumpo no chão; deixo as zonas verdes; Em casa tenho um jardim;
10. As árvores fazem bem à saúde; o jardim também.



Introdução Geral à Disciplina da Língua Portuguesa no Ensino Primário

Entrar para a escola, a criança tem já determinados conhecimentos, adquiridos a partir das suas vivências no meio familiar e social.

A Lei de Bases define o Sistema de Educação como um conjunto de princípios e modalidades através das quais se realiza a educação. É importante, que se proceder à estruturação de um conjunto de conteúdos afins ao alcance da formação harmoniosa e integral da criança, com vista à consolidação de uma sociedade livre e democrática.

A Língua Portuguesa é, em Angola a Língua Oficial, de escolaridade nacional e internacional. É a Língua Veicular através da qual se emitem e recebem mensagens e a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela tem também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de articulação de todas as disciplinas.

Quando o ensino - aprendizagem realizado em Língua Portuguesa, ela funciona como um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, um instrumento de investigação social e científica e, a sua utilização correcta, permite o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão escrita.

A Língua Portuguesa não é, para a maioria das crianças angolanas, a língua materna, daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adoptarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levar os alunos a efectuar pacífica e seguramente a transição das aprendizagens da convivência do círculo familiar e social para a aprendizagem e o conhecimento de conteúdos estruturados e ministrados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos permitirão que, as novas gerações sejam dotadas de um raciocínio lógico e uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e social.

Índice

- I- Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário
- II- Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa na 3ª classe
- III- Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário
- IV- Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa na 3ª classe
- V- Organização Geral dos Conteúdos
- VI- Objectivos Específicos por tema
- VII- Sugestões Metodológicas
- VIII- Avaliação

II- Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa na 3ª classe

Na elaboração do programa de Língua Portuguesa para as classes anteriores (1ª e 2ª) do Ensino Primário, teve-se em conta alguns pressupostos, a saber:

- a) Considerar-se a Língua Portuguesa, como língua de comunicação nas relações sócio-político-culturais, língua de escolaridade ou de ensino já que o nosso país é fértil em línguas nacionais;
- b) Não ser a língua portuguesa a língua materna da maioria das crianças angolanas;
- c) Considerar-se a Língua Portuguesa como meio através do qual os alunos irão assegurar um determinado número de funções complementares às suas respectivas línguas maternas, seja, conteúdo, pretender substituí-las;
- d) Considerar-se a Língua Portuguesa como um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas.

Nesta classe, dever-se-á ter em conta a mesma linha de orientação, para que o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa e a utilização correcta da mesma, permitam o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão e expressão oral e escrita.

Neste contexto, dever-se-á desenvolver um trabalho que assegure a progressão, priorizando o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais, no âmbito do desenvolvimento global do aluno.

Uma vez que nas classes anteriores se procedeu à integração da criança no "universo" da oralidade, o que lhe permitiu familiarizar-se com a aprendizagem da escrita, de igual modo, esse "universo" dará lugar a transição gradual para a leitura e expressão escrita nesta classe.

Tendo a Língua Portuguesa carácter transdisciplinar, isto é, plataforma pela qual passa todo o ensino das outras disciplinas, há necessidade premente de cada vez mais se alargarem e aprofundarem os conhecimentos propostos no programa das classes anteriores e simultaneamente, desenvolver a leitura e a expressão escrita.

Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário

No âmbito da Reforma Educativa, alargou-se o Ensino Primário para as classes, assim, a disciplina de Língua Portuguesa neste nível, deve proporcionar ao aluno os meios necessários tendentes a atingir os objectivos preconizados tanto a nível pessoal, como 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 no Ensino Primário;
- Analisar os procedimentos a utilizar em todas as fases de aprendizagem;
- Criar motivação pessoal para prosseguir os estudos.

IV. Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa na 3ª classe

Na terceira classe, o ensino da Língua Portuguesa visa, entre outros, os seguintes Objectivos Gerais:

- Desenvolver na criança a identidade cultural angolana;
- Conhecer métodos de trabalho e de estudo extensivos às outras áreas curriculares;
- Conhecer meios de informação veiculadores de novos saberes, nomeadamente a rádio, a televisão e os jornais;
- Compreender regras do funcionamento da língua;
- Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita de maneira a adquirir uma determinada competência linguística;
- Desenvolver atitudes, hábitos de assio, ordem, respeito, solidariedade e gosto pelo trabalho;
- Aplicar conhecimentos que lhe permitam a compreensão progressiva dos fenómenos, salientando os fenómenos humanos e sociais;
- Analisar o desenvolvimento integral da criança para a melhoria qualitativa dos resultados escolares.

XV. Organização Geral dos Conteúdos

Os conteúdos relativos aos domínios da oralidade, leitura, escrita e gramática, aperfeiçoam-se pela prática da língua. Devem ser entendidos numa perspectiva funcional, havendo lugar a explicações apenas no tocante à aquisição do vocabulário. A introdução de novos conteúdos lexicais deve ser feita numa perspectiva de aquisição e alargamento, devendo o/a professor/a proporcionar a utilização de vocabulários já conhecidos, ao mesmo tempo que introduz os novos, para enriquecer a capacidade de compreensão e expressão do/a aluno/a. Os/as alunos/as devem perceber o duplo sentido da maior parte das palavras estudadas, daí a necessidade de situá-las no contexto, na frase ou no texto.

Nesta classe, serão sistematizados todos os conteúdos gramaticais aprendidos intuitivamente, durante as classes anteriores. Tais conteúdos foram introduzidos de forma implícita, tornando-os agora explícitos; quer

A SAÚDE

Neste tema, deverão ser abordados os cuidados a ter com a higiene pessoal, a utilização da água, a alimentação e outras precauções essenciais para a prevenção das doenças - as vacinas.

Para este tema sugere-se:

Vocabulário:

- Banho, cabelo, unhas, roupa, água, limpeza, ar livre, cozinha, cozido, posto médico, enfermeiro, consulta, vacina e outros...

Verbos

- Tomar, lavar, estar, prever, haver, limpar.

TRANSPORTE E TELECOMUNICAÇÕES

Pretende-se com este tema dar a conhecer os meios de transporte próximos da criança: carro, machibombo, autocarro, táxi, comboio, avião, helicóptero, bicicleta, moto, jangada, canoa... Os alunos devem também conhecer outros meios de comunicação: o telefone, a rádio, a televisão, os jornais e outros...

Para este tema sugere-se:

Vocabulário:

- Meios de transporte: Carro, comboio, moto, bicicleta, avião, helicóptero, canoa, jangada, barco, autocarro;
- Meios de comunicação: Telefone, rádio, televisão, jornal, correio, selo, internet...

Verbos

- Ser, transportar, viajar, ter, servir, levar, ouvir, ler e outros...

dizer que os/as alunos/as deverão ser capazes de distinguir e aplicar correctamente conceitos gramaticais básicos da Língua Portuguesa.

Importa aqui realçar que, dada a natureza globalizante da criança face às actividades de língua, os conteúdos da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática, não devem ser tratados como unidades isoladas, mas sim, de maneira interligada e de prática permanente devidamente orientadas para as suas vivências.

Este programa pressupõe o desenvolvimento de um currículo em espiral que remete e alarga progressivamente conteúdos e processos de realização, permitindo a passagem gradual de um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.

Os conteúdos encontram-se organizados em torno de 3 áreas, a saber: Temas, vocabulário e gramática.

A. TEMAS

1. A COMUNIDADE

Pretende-se com este tema dar a conhecer ao/a aluno/a:

- A divisão administrativa de Angola;
- Municípios, comunas, cidades;
- Usos e costumes da localidade;
- As principais profissões exercidas pela população na agricultura, na pesca, na caça e na indústria;

Os alunos devem ainda compreender a importância da escola como centro de aprendizagem interdisciplinar.

Para este tema sugere-se:

Vocabulário:

- Localidade, cidade, cultura, usos, costumes, profissões da população, agricultura, pesca, caça, indústria, quimbo, sanzala, bairro...

Verbos:

Gramática

É o conjunto de princípios e regras que dirigem o funcionamento da língua. O Ensino - Aprendizagem da gramática deve basear-se em frases simples e não em exercícios de fixação de regras.

No ensino primário procura-se capacitar os/as alunos/as para as seguintes competências:

- Ouvir, compreender e falar;
- Ler, compreender e escrever.

Nesta classe, serão sistematizados todos os conteúdos aprendidos nas classes anteriores. De facto, os conteúdos gramaticais na 1ª fase, e de 2ª classes foram introduzidos de forma implícita e importa agora ser explícito o saber gramatical anteriormente aprendido, de forma ativa pelo/a aluno/a. Durante a segunda fase (3ª e 4ª classes), os/as alunos/as deverão ser capazes de distinguir e aplicar correctamente os conteúdos gramaticais básicos da língua portuguesa, nos seguintes domínios:

- Classes de palavras;
- Flexão de nomes em género;
- Flexão de nomes em número;
- Flexão dos verbos em tempo e pessoa;
- Estrutura da frase simples;

Em anexo (quadros sínteses) será apresentada a listagem dos conteúdos gramaticais a trabalhar durante a classe, cabendo ao professor seleccioná-los e distribuí-los em função do nível e do ritmo de aprendizagem dos alunos.

A gramática não deve ser decorada, mas sim, compreendida.
O ensino da gramática permite corrigir a fala e a escrita, ensina a falar e a escrever bem.

Deverá sempre, fazer falar em voz alta a gramática.

domínio da compreensão oral:

- Compreenda enunciados de natureza diversificada (conversas, recados, avisos, instruções, etc.);
- Situe acontecimentos no tempo e no espaço;
- Distinga acontecimentos vividos ou imaginados;
- Identifique em diálogos e outros enunciados orais, os vários personagens e acções de cada um;
- Compreenda o sentido de diversas "entoações";
- Desenvolva a capacidade de síntese através de relatos orais.

domínio da expressão oral

- Responda a perguntas, recite pequenos poemas;
- Participe em jogos de reprodução de literatura oral (trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos);
- Dramatize cenas do quotidiano, textos pessoais ou textos de outros colegas;
- Formule pedidos, avisos e instruções;
- Dialogue com os colegas e o professor sobre diferentes assuntos;
- Reconte o que observou, ouviu ou leu, desenvolvendo a capacidade de observação de gravuras, objectos, paisagens, etc.;
- Desenvolva a capacidade de expressão oral e de criatividade através da narração de vivências, acontecimentos, histórias, contos, provérbios, notícias, recitação de poesias, dramatização, descrição de objectos, gravuras e paisagens, invenção de histórias inacabadas.

domínio da compreensão escrita:

- Contacte com diversos tipos de registos e suportes de escrita (produções de outros alunos, documentação, jornais, revistas, correspondência, notícias...);
- Relacione o que lê com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências;
- Leia textos produzidos por iniciativa própria ou pelos companheiros (para toda a turma, para um grupo, para o professor);
- Consulte o dicionário e outros meios auxiliares da compreensão escrita;
- Leia livros adequados à sua idade;
- Participe a leitura por prazer;

A NATUREZA

Com este tema, o aluno deve conhecer a vida vegetal (flora) e a vida animal (fauna) da localidade e fora dela, assim como conhecer a posição do homem na natureza (homem ser social). O aluno deve ter conhecimento da natureza e do meio que o envolve.

Para este tema sugere-se:

Vocabulário:

- Plantas, hortas, quintais, jardim, pomares, árvores de frutos, verduras, madeira, algodão, café, palmeira, coqueiro;
- Animais domésticos e selvagens de Angola e de outros países;
- Rios, lagos, mares, praias;
- Quedas, parques, serras, barragens, bata, ilhas, montanhas, planícies, vales...

Verbos

- Aqueles que forem necessários para desenvolver o tema.

B. Vocabulário

O vocabulário é o conjunto de palavras que constitui uma língua. Comunicar numa língua, implica conhecer o seu vocabulário e saber organizá-lo em frases.

A medida que se vai adquirindo o domínio de uma língua, vai-se alargando o vocabulário e melhorando o seu uso.

A introdução de novos conteúdos lexicais deve ser feita numa perspectiva de aquisição e alargamento, devendo o professor proporcionar a utilização de vocábulos já conhecidos ao mesmo tempo que introduz os novos.

O método natural é o mais aconselhável para a aprendizagem do vocabulário.

O vocabulário pode ser tratado a nível do contexto ou da pesquisa no dicionário.

Objetivos específicos por tema

TEMA: I. A COMUNIDADE

Com este tema pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Identificar a divisão administrativa de Angola;
- Reconhecer usos e costumes da localidade;
- Assinalar as principais profissões exercidas pela população: na agricultura, na pesca, na caça e na indústria;
- Comparar diferentes províncias;
- Distinguir província, município e comuna;
- Reconhecer a importância da escola como centro de aprendizagem interdisciplinar.

TEMA: 2. A SAÚDE

Com este tema pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Reconhecer os cuidados a ter com a higiene pessoal;
- Reconhecer a importância e utilização da água e dos alimentos;
- Identificar métodos para tratamento da água;
- Identificar métodos de prevenção de doenças;
- Distinguir algumas doenças e vacinas que conjungem as mesmas.

TEMA: 3. TRANSPORTE E COMUNICAÇÕES

Com este tema pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Reconhecer os meios de transporte mais utilizados frequentemente;
- Identificar meios de transporte: terrestres, marítimos, fluviais e aéreos;
- Assinalar alguns meios de comunicação mais utilizados nas localidades;
- Distinguir a importância e utilidade dos meios de transporte e comunicação.

Os objetivos específicos e conteúdos a tratar nesta classe têm como pressupostos o alargamento e aprofundamento das competências adquiridas nas classes anteriores. Assim sendo, pretende-se que o aluno:

VIII- Avaliação

Todo o processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação. Todavia, o professor deverá não somente avaliar os alunos, como também o seu próprio trabalho.

↳ Avaliação do trabalho dos alunos

A avaliação deve ser contínua e considerar sempre os objectivos definidos obrigando o professor a fazer, com frequência, registos dos resultados obtidos pelos alunos.

Aconselha-se, pois, a prática da avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa.

A primeira informará o professor sobre os conhecimentos no início do processo de ensino-aprendizagem. A segunda dará ao professor informações sobre a progressão dos alunos na aprendizagem. O professor poderá, assim, manter ou reformular as suas estratégias. A terceira dar-lhe-á informações que serão traduzidas numa escala qualitativa ou quantitativa. O professor deve, também, incentivar os seus alunos a auto-avaliarem-se e a ajudarem os seus colegas. Para que essa prática seja formativa, é necessário reflectir com os alunos sobre os resultados obtidos, ou que poderiam obter, tendo em atenção os objectivos previamente definidos.

Avaliação do trabalho do professor

Esta avaliação pressupõe que o professor deve planificar o seu trabalho e proceder a uma reflexão pessoal. Verificará se os conteúdos são aprendidos por todos os alunos ou somente por alguns, devendo formular métodos e estratégias se assim achar oportuno.

Esta reflexão pessoal permitirá ao professor, não só avaliar o seu próprio trabalho (auto-avaliar-se), como também o trabalho dos alunos e agir-se sobre a introdução ou não de novos conteúdos, da reformulação de estratégias e da introdução de actividades de remediação que ajudem os alunos a superar eventuais dificuldades.

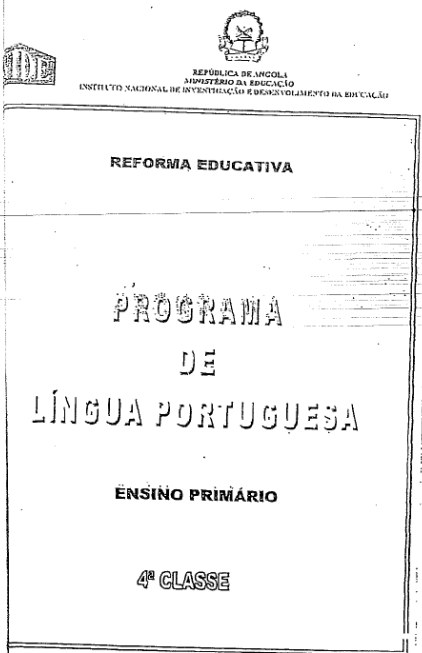
Todavia, os possíveis novos conteúdos a introduzir deverão ser do interesse ou utilidade dos alunos.

Materiais

Para aplicação deste programa o professor disporá de:

- Manuais para o aluno;
- Manuais para o professor;
- Gramática;
- Dicionário.

Os Manuais abordarão os diferentes temas propostos, isto é, a matéria a estudar, contendo exercícios variados. A tarefa do professor não se esgota na simples utilização das propostas apresentadas nos Manuais. O professor deverá seleccionar as propostas que lhe parecem mais adequadas ao nível e ao interesse dos alunos e ajudar a solucionar as lacunas que detectar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, isto implica dizer que o professor não se deve limitar apenas aos conteúdos dos manuais.



INTRODUÇÃO GERAL À DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO

Ao entrar para a escola, a criança tem já determinados conhecimentos, adquiridos a partir das suas vivências no meio familiar e social.

A Lei de Bases define o Sistema de Educação como um conjunto de processos, princípios e modalidades através das quais se realiza a educação. Há, portanto, que se proceder à estruturação de um conjunto de aprendizagens atinentes ao alcance da formação harmoniosa e integral da personalidade do aluno, com vista à consolidação de uma sociedade próspera, livre e democrática.

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

Sendo o ensino - aprendizagem realizado em Língua Portuguesa, ela torna-se um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, um instrumento de investigação social e científica e, a sua utilização correcta, permite o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão escrita.

A Língua Portuguesa não é, para a maioria das crianças angolanas, a sua língua materna, daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adoptarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levar os alunos a efectuar pacífica e

Índice

- I- Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário
- II- Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa na 4ª classe
- III- Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário
- IV- Objectivos Gerais da Disciplina de Língua Portuguesa na 4ª classe
- V- Organização Geral dos Conteúdos
- VI- Quadro Geral dos Conteúdos
- VII- Sugestões Metodológicas
- VIII- Avaliação

II- INTRODUÇÃO GERAL À DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª CLASSE

O programa de Língua Portuguesa para as classes anteriores foi concebido no âmbito de alguns pressupostos, sendo:

- a) A Língua Portuguesa considerada língua oficial, isto é, língua de comunicação nas relações sócio-político-culturais e, por essa razão, língua de ensino, já que o nosso país é fértil em línguas maternas regionais, diversificadas, apesar de umas terem mais expressão que outras.
- b) A Língua Portuguesa não ser considerada a língua materna para a maioria das crianças angolanas.
- c) A diversidade de Línguas maternas regionais existentes constituir factor heterolinguístico de grupos de alunos.
- d) A Língua Portuguesa constituir o meio pelo qual os alunos irão assegurar um determinado número de funções complementares às suas respectivas línguas maternas sem, contudo, pretender substituí-las.

Nesta classe, dever-se-á ter em conta a mesma linha de orientação das classes anteriores, visto que, o ensino da Língua Portuguesa é feito por fases 1ª, 2ª e 3ª, o que corresponde a 1ª e 2ª, 3ª e 4ª, 5ª e 6ª classes do ensino primário.

Neste contexto, dever-se-á desenvolver um trabalho que assegure a progressão dos conteúdos e dos conhecimentos, dando maior realce ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais, no

OBJECTIVOS GERAIS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª CLASSE

Na quarta classe, o ensino da Língua Portuguesa visa, entre outros, seguintes Objectivos Gerais:

- Desenvolver na criança a identidade cultural angolana;
- Conhecer métodos de trabalho e de estudo extensivos às outras áreas curriculares;
- Conhecer meios de informação veiculares de novos saberes, nomeadamente a rádio, a televisão, os jornais, Internet, etc.;
- Compreender regras do funcionamento da língua;
- Desenvolver na criança a oralidade, a leitura e a escrita de maneira a adquirir uma determinada competência linguística;
- Desenvolver na criança atitudes, hábitos de assio, ordem, respeito, solidariedade e gosto pelo trabalho;
- Aplicar conhecimentos que lhe permitam a compreensão progressiva dos fenómenos, salientando os fenómenos humano e social;
- Analisar o desenvolvimento integral da criança para a melhoria qualitativa dos resultados escolares.

MATERIAIS

Para aplicação deste programa o professor disporá de:

- Manuais para o aluno;
- Manuais para o professor;
- Gramática;
- Dicionário.

Os Manuais abordarão os diferentes temas propostos, isto é, a matéria a estudar, contendo exercícios variados. A tarefa do professor não se esgota na simples utilização das propostas apresentadas nos Manuais. O professor deverá seleccionar as propostas que lhe parecem mais adequadas ao nível e ao interesse dos alunos e ajudar a solucionar as lacunas que forem detectadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isto implica dizer que o professor, não se deve limitar apenas aos conteúdos dos manuais

VIII- AVALIAÇÃO

Todo o processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação. Todavia, o professor deverá não somente avaliar os alunos, como também o seu próprio trabalho.

Avaliação do trabalho dos alunos

A avaliação deve ser contínua e considerar sempre os objectivos definidos obrigando o professor a fazer, com frequência, registos dos resultados obtidos pelos alunos.

realização, permitindo a passagem gradual a um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.

O programa está estruturado da seguinte forma:

Os conteúdos encontram-se organizados em torno de 3 áreas, a saber:

Temas, vocabulário e gramática.

VI. QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS

Temas	Trimestre	Semanas lectivas	Tempos lectivos
- A comunidade e a sociedade	1º	11	99
- A saúde - A natureza	2º	11	99
- Meios de comunicação	3º	12	108

A. TEMAS

São quatro, os temas propostos para esta classe. Cada um dos temas contém objectivos específicos que são as capacidades (aquilo que o/a aluno/a será capaz de fazer) e uma abordagem sobre aquilo que o/a professor/a deve fazer com base do que se pretende do aluno (conteúdo).

Aconselha-se, pois, à prática da avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa.

A primeira informará o professor sobre os conhecimentos no início do processo de ensino-aprendizagem. A segunda dará ao professor informações sobre a progressão dos alunos na aprendizagem. O professor poderá, assim, manter ou reformular as suas estratégias. A terceira dar-lhe-á informações que serão traduzidas numa escala qualitativa ou quantitativa. O professor deve, também, incentivar os seus alunos a auto-avaliarem-se e a avaliarem os seus colegas. Para que essa prática seja formativa, é necessário reflectir com os alunos sobre os resultados obtidos, ou que poderiam obter, tendo em atenção os objectivos previamente definidos.

Avaliação do trabalho do professor

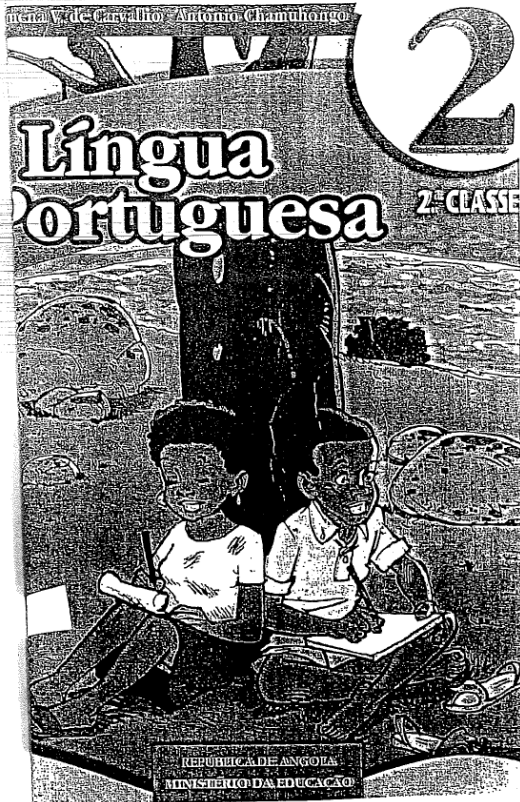
Esta avaliação pressupõe que o professor deve planificar o seu trabalho e proceder a uma reflexão pessoal. Verificará se os conteúdos foram apreendidos por todos os alunos ou somente por alguns, devendo reformular métodos e estratégias se assim achar oportuno.

Esta reflexão pessoal permitirá ao professor, não só avaliar o seu próprio trabalho (auto-avaliar-se), como também o trabalho dos alunos e decidir-se sobre a introdução ou não de novos conteúdos, da reformulação de estratégias e da introdução de actividades de remediação que ajudem os alunos a superar eventuais dificuldades.

Todavia, os possíveis novos conteúdos a introduzir deverão ser do interesse ou utilidade dos alunos.

ANEXO III

Manuais LP do Ensino Primário



Índice

Tema 1

Minha Escola



O encontro.....	8
Pelo caminho.....	9
A queda da Vera.....	12
A Ana e o Paulo.....	14
A escola ficou limpa.....	16
Um passeio.....	20
A sala de aula.....	23
Qual é a coisa qual é ela.....	25

Tema 2

Minha Família



A minha família.....	30
As férias.....	31
O girassol.....	34
A casa do Guedes.....	36
A lavra.....	38
A comuna do Cacucaco (I).....	42
A comuna do Cacucaco (II).....	44
A comuna do Cacucaco (III).....	46
Tenho fome.....	48
O trabalho é importante.....	50
Vamos cantar.....	52
A avó da Ana.....	53
Vamos recitar.....	55

Tema 3

Mundo dos Animais



Animais domésticos / animais selvagens.....	58
Os animais domésticos e selvagens.....	59
A utilidade dos animais.....	61
Tu falas.....	64

Ao Aluno

Este livro é um bom amigo e vai ensinar-te muitas coisas. Esperamos que aprecies as suas gravuras e textos e que te ajude a desenvolver o teu gosto pela leitura.

Índice



O sonho da Glória.....	66
Férias na aldeia (I).....	67
Férias na aldeia (II).....	69
As formigas.....	71
Vamos recitar juntos.....	73
Uma visita.....	76
A trovoada.....	77

Tema 4

O Que Eu Sei da Alimentação



Os alimentos (I).....	83
Os alimentos (II).....	85
Vamos recitar.....	87
© Vitor engordou.....	88
Uma carta.....	90
A chuva.....	92
O mercado.....	94

Tema 5

A Minha Saúde é Importante



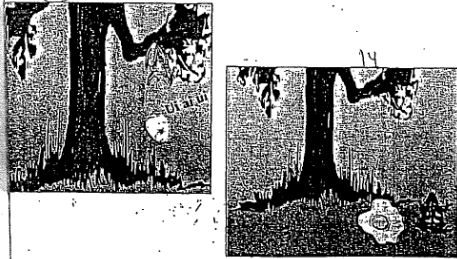
A saúde.....	99
A higiene do nosso corpo (I).....	101
Asseio.....	103
A higiene do nosso corpo (II).....	104
No campo.....	107
As vacinas.....	109
Canções, curiosidades, provérbios.....	111

ELO CAMINHO

o sapo andava na mata à procura de comida.

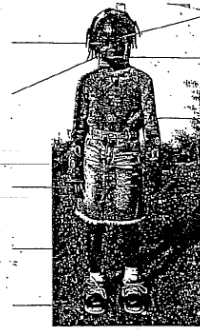


Subo a esta árvore, deixo-o cair, ele parte-se e como-o!



O ovo partiu-se e o sapo não comeu.

Escreve os nomes das partes indicadas.



Escreve os nomes das partes indicadas.



A Minha Família



TENHO FOME

- Tenho fome! Tenho fome!
- Grita o dedo polegar.
- Quem não trabalha não come!
- Lastima o anelar.
- Que havemos de fazer?
- Gritou o dedo maior.
- Para aqui vamos morrer!
- Chórava o indicador.

Eu mínimo diz então:

- Teremos tudo: agasalho, água, lume e pão se formos para o trabalho.

Exercícios

1. Desenha a tua mão no caderno e escreve o nome de cada dedo.
2. Faz um balão sobre os dedos que falaram e copia do texto aquilo que cada um disse.
3. Junta-te a cinco colegas e dramatiza o texto.
4. Dá a tua opinião sobre o texto.

Junta-te aos teus colegas e, com a ajuda do teu professor, façam um teatro de fantoches como a foto exemplifica.

- senhor polegar
- senhor maior
- menino anelar
- menino indicador
- senhor mínimo

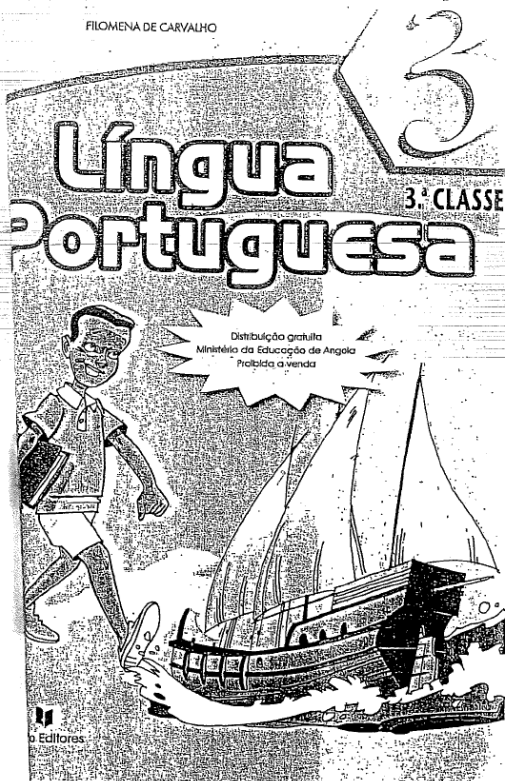


Tema 2

A Minha



Família



Ao Aluno

Olá, eu sou a tua grande amiga. Juntos passaremos grande parte do tempo. Eu vou ensinar-te e tu vais aprender muitas coisas.

Trata-me bem!

A Autora

Índice

Tema 1 Comunidade



A escola	8
Acabaram as férias	9
Os livros	14
Eu sou angolana	18
Angola é	23
A ilha de Luanda	29
O trabalho	31
A pesca	35
Fala o Sal	41
A avó Palassa	43
Cidades de Angola	45
A rua onde eu moro	46
Uma visita ao Museu do Dundo	50
Cazage - Mona Quimbundo	51
A vida no meu país	52
Uma excursão à Ilha do Mussulo	54
A importância dos rios	57
Defendamos o que é nosso	58
A vida em comunidade	59
Cidade nova para a Sara	60
A união faz a força	62

Tema 2 Saúde



Limpeza é saúde	64
A água potável	67
Frutas da nossa terra	70
Os desportos	72
Alimentação e saúde	74
O João sentiu-se mal	75
Rabanadas	80
A mandioca	81
Filhos de abóbora	82
Vamos combater os micróbios	83
As moscas	86
A Marina está doente	87
A importância do ar puro e do Sol para a saúde	90

Índice

Tema 3 Transportes e Comunicações



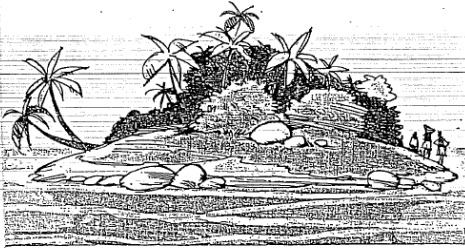
Chegada	92
A viagem de avião	93
O condutor irritado	96
Do tronco ao barco	100
A invenção da roda	103
Muito obrigada	104
Trim... Trim... Trim...	107
Grande confusão	109
Vamos fazer um jornal	113
O jornal	116
Que maravilha	121
Num domingo	124
O rádio	127
O papel	129

Tema 4 A Natureza



O nosso Mundo	132
A palanca negra gigante	133
A flor do deserto	134
Que bicho será?	135
Um segredo	137
A borboleta vermelha-preta	138
A árvore diz ao Homem	139
Três reinos num só	140
O peito celeste I	143
Vamos cantar	145
Cinco histórias para rir	146
O progresso e a poluição	147
O peito celeste II	148
Entrevista a uma abelha	150
Uma manha na praia	150
Os pardais	150
Entrevista a um	150
A fábrica	150
Decia	150
Amir	150

Uma excursão à Ilha do Mussulo



alguns meses, meninos de vários municípios de Luanda juntaram-se para fazer uma excursão à Ilha do Mussulo.

Com todos de autocarro até ao embarcadouro onde tomaram o Kapossoka. Ao chegarem à ilha, foram logo bem instalados. O Raúl, que era o responsável do grupo, convidou os outros para visitarem a ilha. Eles conversaram com os pescadores e como fazia calor alguns deram mergulhos na água fresquinha. À noite sentaram-se todos na praia e contaram histórias. Um pescador mais velho disse que a população da ilha vive da pesca. Eles vendem o peixe fresco e salgado.



Para obterem outros produtos, os meninos têm de atravessar o mar de kapossoka ou de canoa. Os meninos ficaram satisfeitos em saber coisas da Ilha do Mussulo. Ao regressarem, os meninos da ilha ofereceram cestos, balaços e produtos de artesanato do povo daquela ilha.

Tema 3

Transportes e Comunicações



Muito obrigada

Era domingo. Três meninos resolveram ir ao cinema. Como estavam distantes, meteram-se num machimbombo.

Só um deles conseguiu lugar. Os outros viajavam de pé.

Numa das paragens, logo a seguir, entrou uma senhora com o filho ao colo.

Logo o menino se levantou e, delicadamente, lhe ofereceu o seu lugar.

A senhora sentou-se e nem lhe disse "muito obrigada".

Notando a sua falta de educação, o menino perguntou-lhe:

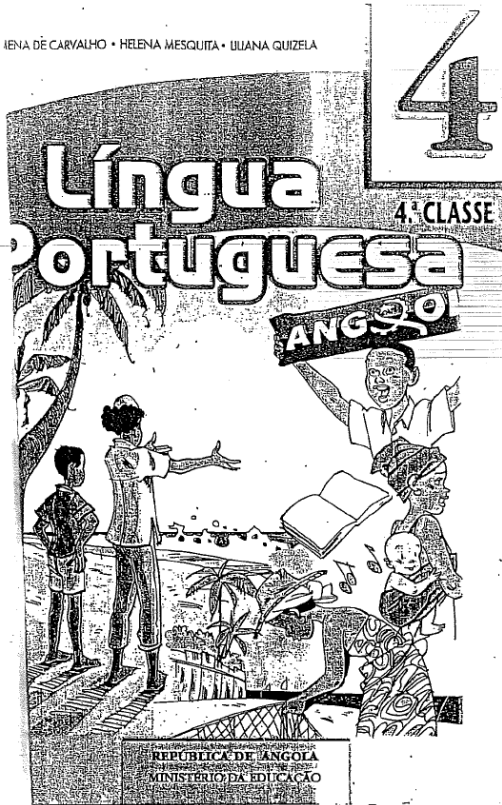
- A senhora disse alguma coisa?

- Não, eu não disse nada! - respondeu ela.

- Ah! É que todos nós julgámos que tinha dito obrigada.



104



Querido Aluno

Os textos deste Manual vão fazer-te pensar e reflectir sobre os assuntos que comportam.

São vários temas e vais gostar de, após a sua leitura, trocar impressões com os teus colegas e outras pessoas que gostam de aprender todos os dias coisas novas.

Quando chegares ao fim do Manual, vais notar que cresceste por dentro e por fora.

É o que queremos todos nós, crescer sempre!

Bom trabalho!

Autoras

- Liliana Quizeza
- Helena Mesquita
- Filomena de Carvalho

Índice

Tema 1

... para a Comunidade	8	O Petróleo	24
... Angola	9	Eu Tenho um Sonho	25
... África	10	A Habitação III	26
... Nossas Manifestações Culturais	11	Caminho do Mato	28
... Vida em Sociedade	12	As Profissões	29
... Habitação I	13	ABC	31
... Habitação II	14	Triângulo de Fogo	32
... Serviços Sociais	15	O que fazer antes de um incêndio	32
... Meu Amiguinho Dito	16	Incêndio na escola: O que fazer?	33
... Zimbo ao Kwanza	18	E depois?	33
... Mãe da Mãe	20	Em Conclusão	34
... Mãe do Pai	21	"Kibala" O Rei Leão	35
... Tratados	23		

Tema 2

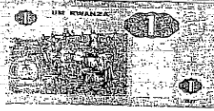
... Higiene	40	Advinha quem é?	58
... Termómetro	42	Higiene Pessoal	58
... Sufocismo	44	Advinhitas	60
... Alimentos	45	Cuidado com as minas I	63
... Que Alimentar	47	Os diferentes tipos de minas e engenhos explosivos?	63
... Que nos vacinamos?	50	Cuidado com as minas II	64
... Frutas	51		
... É a colher?	53		
... de comer carne para ser saudável?	54		
... Dentro da casa	56		
	57		

Tema 3

A Carta da Natureza	70	O Mar	90
A Pérola Misteriosa I	72	A Pesca da Carapuça	92
A Pérola Misteriosa II	75	Os pedras ruínas	93
A Água	78	A Poluição	95
As plantas lutam pela vida	80	A Arqueologia	96
Chuva	81		
Velhas Florestas de Agora	82		
A estória de uma bela alface	83		
Os Três Reinos	85		
Migrações	87		
Os caminhos da terra, da água e do ar	88		

Tema 4

História dos Meios de Comunicação	98	Viajar e Conhecer e Descobrir	110
A Imprensa	99	Os transportes	111
Viajantes no espaço	100	Televisão e Rádio: Manter	113
Telemóvel	101	O Valor da Pontuação	115
Meios de comunicação	103		
Um livro que viajava	105		
Estrutura de uma carta	106		
O envelope	108		
Satélites indispensáveis	109		
Sabes como usar o telefone	109		



Nota de 1 kwanza



Nota de 5 kwanzas



Nota de 10 kwanzas

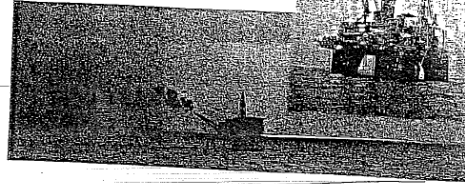


Nota de 50 kwanzas

ar
ste

19

O Petróleo



limitanc
ção, cor
io e com
precios
assim...
formas
contra,
is petro-
é filtra-
jal os
os
i sabes
la é o
contra a
e produto.

pronunciado,

24

Tema 4

Meios de Comunicação



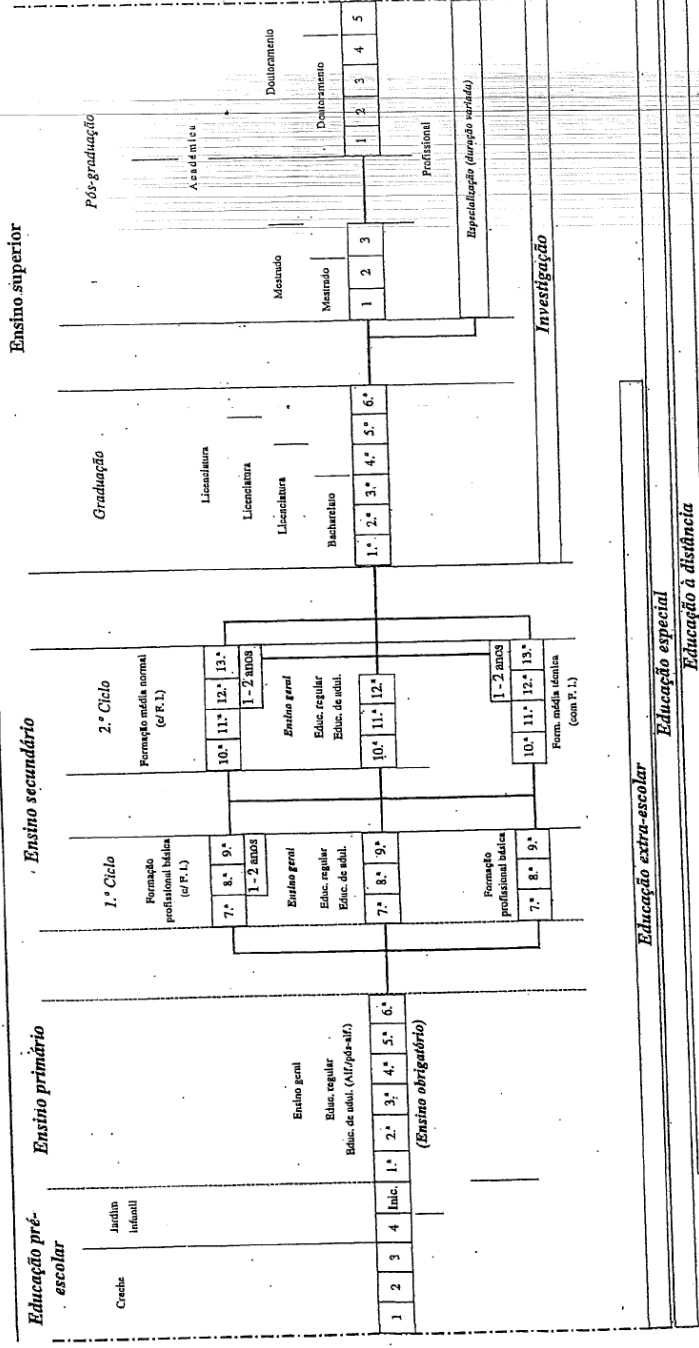
ANEXO IV

Organograma

Organograma do Sistema de Educação

Idades mínimas de ingresso

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

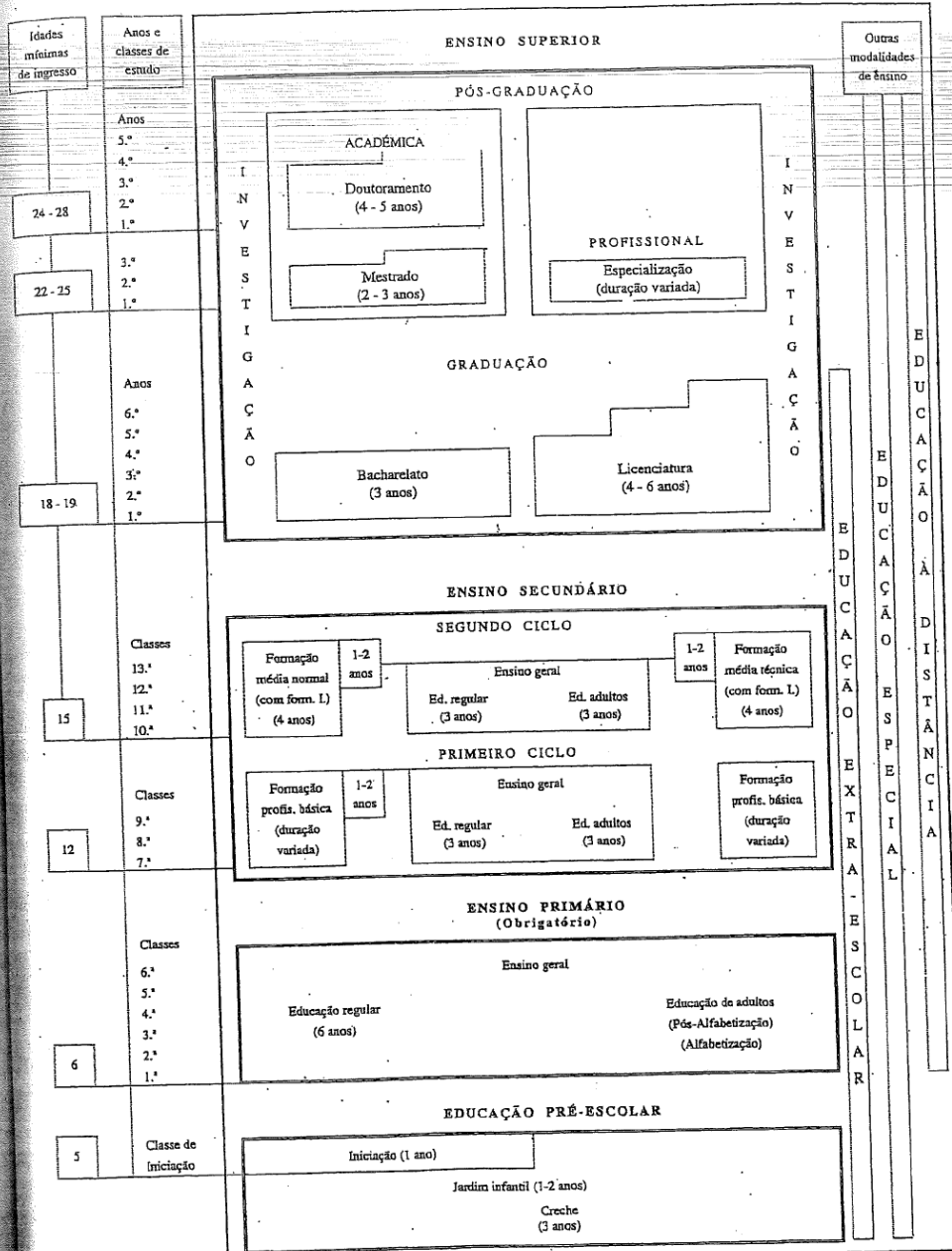


O Primeiro Ministro, Fernando da Piedade Dias dos Santos.
O Presidente da República, José Eduardo dos Santos.

Organigrama

74

Organigrama



Plano curricular do Ensino Primário

Plano curricular do Ensino Primário

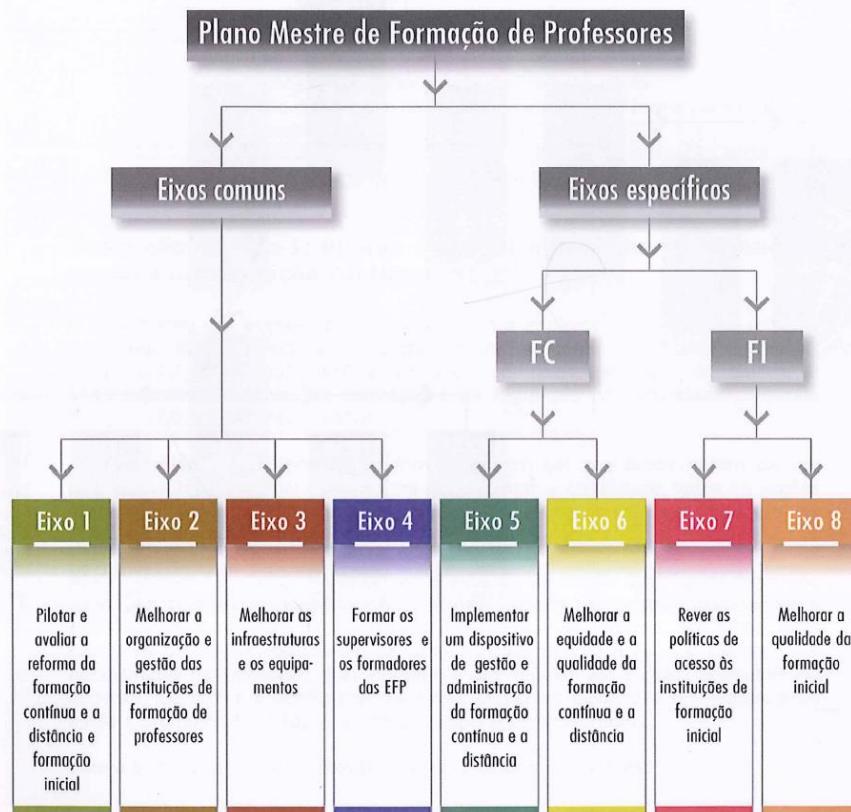
Disciplinas	Horário Semanal					
	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	5.ª classe	6.ª classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
Ciências da Natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2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

Disciplinas	Horário semanal					
	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	5.ª classe	6.ª classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Total de T.L. semanal	24	24	24	24	29	29
Total de T.L. anual	720	720	720	720	870	870
Total de disciplinas	6	6	6	6	9	9

ANEXO V

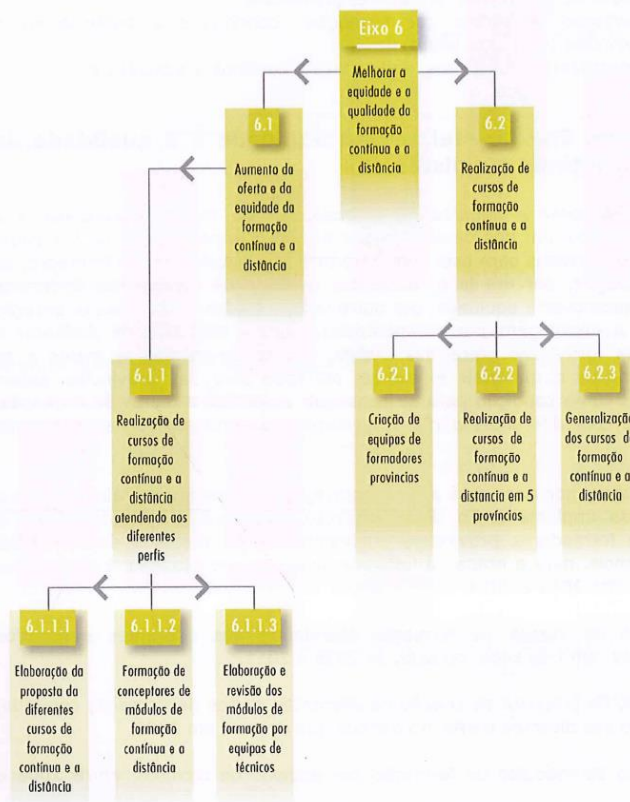


Organigrama Geral do Plano Mestre





Eixo 6 Melhorar a equidade e a qualidade da formação contínua e a distância



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PLANO MESTRE DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM ANGOLA

ANEXO VI

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO PROFESSOR

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação conducente à elaboração de uma tese de Doutoramento em Letras (Linguística) na Universidade da Beira Interior, Portugal.

Pretende-se verificar o nível de conhecimentos dos professores sobre a abordagem PL2, e quais as necessidades de formação contínua que sentem sobre esta temática.

As informações solicitadas são muito importantes para um amplo conhecimento e estrito desta questão, pelo que o rigor, a objectividade e a clareza das suas respostas serão fundamentais para o alcance dos objectivos propostos para esta investigação. As respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigado.

João B. Ima Panzo

Escola:

1. SEXO

Masculino

Feminino

2. Que idade tem?

(Assinale com uma cruz, por favor)

Inferior ou igual a 20 anos

45 – 49anos

25 – 29 anos

50 – 54 anos

30 – 34 anos

55 – 59anos

35 – 39 anos

60 – 64 anos

40 – 44 anos

Mais de 64 anos

3. Qual é o seu nível de escolarização?

Inferior a 8ª Classe

8ª Classe

9ª Classe

10ª Classe

11ª Classe

12ª Classe

13ª Classe

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

Licenciado

Pós-graduado

4. Qual é a classe que lecciona?

1ª Classe

2ª Classe

3ª Classe

4ª Classe

5ª Classe

6ª Classe

5. Quantos anos de experiência tem como professor?

(Assinale com uma cruz, por favor)

Inferior ou igual a 1 ano

2 – 5 anos

6 – 9 anos

10 – 13 anos

14 – 17 anos

18 – 21anos

22 – 25 anos

26 – 29 anos

30 – 33 anos

Mais de 33 anos

6. Qual é a sua língua materna?

Português

Nyaneka

Nganguela

kimbundo

Umbundo

Kikongo

Helelo

Tucokwe

Kwanyama

Outra
(especifique, por favor.)

7. A sua turma integra alunos que têm o português como língua segunda?

Não

Muito pouco

Mais de metade da turma

A grande maioria da turma

8. Em que língua os seus alunos comunicam entre si?

Português

Nganguela

Nyaneka

kimbundo

Umbundo

Kikongo

Helelo

Tucokwe

Kwanyama

Outra
(especifique, por favor.)

9. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos PL2?

• Integração na turma

• Integração na escola

• Comunicação com os colegas

- Acompanhamento das outras disciplinas curriculares

Outra

10. Das habilidades apresentadas, assinale duas que considere prioritárias nas suas aulas?

Ouvir

Falar

Ler

Escrever

11. A presença de alunos com fraco domínio da Língua Portuguesa provoca-lhe desconforto?

Sempre

Algumas vezes

Muitas vezes

Poucas vezes

Nunca

Porquê? _____

12. Qual das duas abordagens privilegia nas suas aulas?

- O ensino da gramática
- Abordagem comunicativa
- As duas
- Nenhuma das duas

Porquê? _____

13. Tem desenvolvido aulas com base em tarefas comunicativas?

Sempre

Algumas vezes

Muitas vezes

Poucas vezes

Nunca

Porquê? _____

14. Faz recurso a jogos nas suas aulas?

Sim

Não

Quais? (cite dois) _____

15. Faz recurso a textos autênticos (artigos de jornais, revistas, cartas, requerimentos, programas de televisão, programas de rádio, filmes, banda desenhada, etc.) nas suas aulas?

Sim

Não

Porquê? _____

16. Considera a sequência das actividades do livro da classe

17. Como a melhor tarefa a seguir?

Sim

Não

Porquê? _____

18. Tem aplicado testes diagnósticos para apreciação do nível de proficiência linguística dos alunos de português língua segunda?

Sim

Não

19. Realiza actividades específicas para os alunos de português língua segunda?

Sim Não

Quais: _____

20. Faz recurso à língua materna do aluno durante a aula?

Sim Não

21. Tem algum material específico para o ensino do português como língua segunda?

Sim Não

Qual (s) _____

22. Sente-se informado sobre o tema do português como língua segunda?

Muito bem	Bem	Nem mal, nem bem	Mal	Muito mal

23. Já beneficiou de alguma acção formativa específica para o ensino do português como língua segunda?

Sim Não

a) Que tipo de formação recebeu em PL2?

- Formação inicial
- Formação contínua
- Outra. Qual? _____

24. Considera que a frequência de formação na área do português como língua segunda lhe poderia ser útil?

Sim Não

Porquê? _____

25. Da relação de temas, estabeleça, a seu critério, uma ordem numérica de prioridade.

___ Metodologia do PL2

___ PL2 e a integração na sociedade angolana.

___ Educar para a diversidade linguística e cultural.

___ Comunicação e interacção social.

___ Contextualização de formas e funções comunicativas.

26. Tem algum conhecimento sobre linguística bantu?

Sim Não

Em que temáticas _____

ANEXO VII

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Pretende-se com a ficha de observação registar o desenvolvimento da competência comunicativa (*ouvir, falar, ler, escrever*) nos alunos e observar a forma como o professor organiza a aula para atingir este objectivo.

Aula _____ dada _____ em: _____

Escola: _____

Nível/ciclo: _____

Data: _____ / _____ / _____ Hora: _____

Sala: _____

Unidade _____ didáctica: _____

Subunidade _____ didáctica: _____

Conteúdo _____ (s) da
aula: _____

Nº	CATEGORIA 1: ASPECTOS GERAIS DA AULA A OBSERVAR	
Unidades de análise/subcategorias		OBS
1.	Domínio do conteúdo	
2.	Adequação da linguagem didáctica	
3.	Relações dos conhecimentos científicos/situação do quotidiano	
4.	Organização inicial da aula	
5.	Adequação da motivação (inicial e de continuidade)	
6.	Ligação entre o conhecido e o novo	
7.	Diversidade e adequação das actuações (alunos e professores),	
8.	Atenção e perspicácia em relação ao ambiente-aula	
9.	Adaptação às situações imprevistas	
10.	Aproveitamento pedagógico e científico das intervenções dos alunos	
11.	Articulação (sequência dos diversos momentos da aula)	
12.	Formulação das questões	
13.	A utilização do quadro	
14.	A interdisciplinaridade	
15.	Gestão do tempo	
16.	Verificação/consolidação das aprendizagens	
17.	Realização de actividade complementar	
18.	Cumprimento do plano da aula	
19.	Grau de alcance dos objectivos	
20.	Expressividade (motivação e vivacidade, voz, (dicção, equilíbrio vocal)	
21.	A fomentação do espírito crítico dos alunos Controlo dos alunos	
22.	Desenvolvimento de trabalhos educativos	
Nº	CATEGORIA 2: ASPECTOS COMUNICATIVOS	

	Unidades de análise/subcategorias	Aspectos a observar	OBS
1	Ouvir	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliza estratégias de escuta activa global e de pormenor; • Privilegia a discriminação de sons • A descoberta de léxico em situação • A selecção de palavras-chave • A identificação de registo de língua • O reconhecimento de estruturas gramaticais em contexto • A descoberta de factores culturais • O aperfeiçoamento da técnica de tomar nota 	
2	Falar	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o diálogo com/entre os alunos • Debates, comentários, expressão de opiniões • Trabalhos de grupo e de pares 	
3	Ler	<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão de textos é precedida de uma curta apresentação ou de uma síntese (completar esquemas, tabelas associar palavras-chave a imagens/referências concretas, preencher formulários, questionário) • O professor corrige frequentemente os alunos • Realiza actividades que levam o aluno a identificar elementos icónicos, textuais (títulos, disposição do texto, parágrafos), palavras-chave e inferir o seu significado, a extrair uma informação previsível e concreta em textos simples com vocabulário de uso corrente, atribuir significados a palavras e expressões a partir do contexto 	
4	Escrever	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar situações do quotidiano • Solicitar informações • Composição sobre situações do dia-a-dia • Completar, preencher... 	

5	Ensino da Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino da gramática é feito de modo explícito • O ensino da gramática é feito de modo implícito 	
6	Materiais (tipo, uso)	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza preferencialmente materiais autênticos que fazem parte da experiência cotidiana do aluno • Os materiais seleccionados privilegiam conversas curtas e simples, sobre assuntos correntes do quotidiano • Relatos de situações habituais, descrições de pessoas, objectos e ambientes, explicações breves sobre processos e fenómenos conhecidos, retiradas de micro-conversações de rádio, telefónicas, em notícias simples da rádio, da televisão, em anúncios, em jornais, em canções • Os temas abordados realçam a interdependência entre língua e cultura; correspondem ao interesse do aluno e têm em conta o universo referencial das suas experiências de vida, atendendo aspectos culturais da sua localidade e país. • Os temas abordam assuntos do domínio educativo 	
7	Uso de tarefas comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização • Jogos • Recitação de poesia • Conversação • Exposição oral • Resolução de situações-problemas 	

ANEXO VIII

GUIÃO DA ENTREVISTA A ENTIDADES IMPLICADAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

1. No quadro do perfil do professor do ensino primário, considera importante o conhecimento da abordagem PL2 para o exercício da função docente neste nível? Porquê?
2. Que acções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa têm sido ou estão a ser promovidas? (onde, por quem, há quanto tempo)
3. Na sua opinião, que factores impedem a falta de acções de formação contínua para os professores do ensino primário, particularmente em PL2?

ANEXO IX

CARTA CONVITE DIRIGIDA A ESPECIALISTAS

João B. Ima Panzo

Tlm: 00244928572949/00351969435081

Correio electrónico: shall_ima@hotmail.com/imapanzu@gmail.com

Assunto: Solicitação para participação no projecto de elaboração do programa de formação contínua em PL2

Caro(a) especialista:

No âmbito do trabalho de investigação, em curso, atinente à elaboração de uma tese de doutoramento em Letras (Linguística) sobre o processo de ensino-aprendizagem do PL2 na escola primária em Angola, após aplicação de várias técnicas de recolha de informação, encontrámos dificuldades que nos conduziram à elaboração do seguinte problema científico:

Como contribuir para aperfeiçoar os conhecimentos em PL2 dos professores do ensino primário nas escolas do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata em Angola.

Pela sua vasta experiência como professor de PL2, formador e/investigador, V^a. Exa. foi escolhido como perito.

Estando, neste momento, comprometidos com a busca da solução ao problema levantado, solicitamos a V^a. Exa. a prestimosa colaboração para o êxito desta tarefa.

Para o efeito, enviamos em anexo as indicações sobre a metodologia utilizada e os diferentes instrumentos aplicados e seus resultados, para que possa fazer uma apreciação crítica sobre os mesmos.

Atenciosamente, gratos pela atenção dispensada.

O Proponente

João B. Ima Panzo

ANEXO X

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESPECIALISTAS PARA A VALIDAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PL2

Na sequência do projecto de elaboração do programa de formação contínua em PL2, queremos informá-lo que as suas opiniões e opções foram de grande valia para a solução encontrada. Porém, será necessário validar o programa de formação contínua, pelo que lhe enviamos, em anexo ao inquérito, esta segunda etapa do trabalho.

É do nosso interesse que avalie e aprecie a proposta que lhe enviamos de um modo integral, a fim de que as suas sugestões possam reflectir-se, de forma mais global, na versão final do programa.

1. A respeito dos objectivos, assinale:

1.1. Respondem ao propósito de uma boa formação contínua do professor do ensino primário no que toca ao PL2.

Sim _____ Não _____ Argumente

1.2. Observam as três dimensões: instrutiva, educativa e desenvolvida.

Sim _____ Não _____.

1.3. Sugira, caso deseje, outra proposta de objectivos _____

2. A respeito das indicações gerais, comente:

2.1. Está de acordo que seja essa a metodologia a utilizar (metodologia de investigação - acção participativa).

Sim _____ Não _____ Sugere outra _____.

Argumente _____

3. A respeito dos conteúdos:

3.1. Tratando-se do ensino-aprendizagem de PL2, considera pertinente a abordagem baseada em tarefas comunicativas no âmbito da abordagem comunicativa.

Sim _____ Não _____.
Argumente _____

- 3.2. Numa escala de valor de mínimo 1 e 5 máximo, classifique os temas que se seguem.

Nº	Temática	Avaliação
1.	Metodologia do PL2	
2.	PL2 e a integração na sociedade angolana.	
3.	Educar para a diversidade linguística e cultural.	
4.	Comunicação e interacção social.	
5.	Contextualização de formas e funções comunicativas	

- 3.3. Julga oportuno que se trate de todos os temas sugeridos.

Sim _____. Não _____.

Sugere agregar outros _____

Sugere eliminar _____

Sugere mudanças. Argumente _____

4. A respeito da duração /tempo

- 4.1. O tempo disponível é adequado para cada tema.

Sim _____ não _____. Argumente

- 4.2. Está de acordo com a frequência dos encontros.

Sim _____ não _____. Argumente

5. A respeito da avaliação:

- 5.1. É pertinente às demais componentes.

Sim _____. Não _____.
Sugira _____ outra

forma _____

6. A respeito da bibliografia.

- 6.1. É coerente com os temas a tratar.

Sim _____ Não _____. Argumente

6.2. Nível de actualização.

Alto _____ Médio _____ Baixo _____

6.3. Recomenda _____ outra _____ bibliografia.
Qual _____

7. Considera positiva de, modo integral, esta proposta de programa de formação contínua em PL2 para professores do ensino primário das escola angolanas do ensino primário nº 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata?

ANEXO XI

PROGRAMA SUBMETIDO À APRECIÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Capítulo IV

Programa de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Português Língua Segunda com Enfoque Integrador

4.1 Apresentação

Esta proposta de curso de formação contínua para professores, em serviço, que trabalham nas escolas do ensino primário nº 8 de Sachindongo, na província da Lunda Norte e de Mbala Humpata, na província da Huíla, objectiva não apenas a formação teórico-prática, mas também uma formação para a investigação e a autonomia que promova a ampliação das teorias e métodos por parte dos professores, como também oriente a mudança das práticas tradicionais vigentes. A presente proposta apresenta-se como uma tentativa de reflectir e de construir a compreensão de objectos próprios do ensino e da aprendizagem do PL2 com enfoque integrador, por uma via até, então, pouco explorada: a das tarefas comunicativas baseadas em práticas sociais de referência, que permitam a integração contextualizada de actividades comunicativas portadoras de valores, propiciando, assim, a articulação interdisciplinar com todas as outras áreas e saberes.

Os estudos sobre a linguagem, em paralelo com os estudos sobre o ensino da língua portuguesa, são, em grande medida, inspiradores de propostas para se criar mudanças no ensino e aprendizagem do PL2. Na década de 90 do século passado, assistiu-se a uma grande efervescência que propiciou uma “mudança de paradigma” e que vem reflectindo uma nova forma do ensino do PL2 nas escolas, o ensino comunicativo. Novas formas didácticas e pedagógicas de actuar, novos objectos de ensino e aprendizagem foram reivindicados e, atendendo à grande diversidade das práticas da linguagem, as tarefas comunicativas passam a ser consideradas para o ensino da língua segunda.

O recurso à abordagem baseada em tarefas comunicativas, para além de propiciar a criação de ambientes de aprendizagem que permitem a integração significativa de todos os componentes necessários para a prática comunicativa e para a aprendizagem autónoma, permite também o desenvolvimento de valores éticos e morais, patrimoniais, culturais e universais, condição indispensável para uma boa integração na sociedade. O uso de tarefas comunicativas, como elemento central na planificação, subentende a organização do processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva da acção.

Olhando para as suas orientações, o currículo e os programas do ensino primário parecem estar em consonância à dinâmica do novo paradigma, já que recomendam a adopção de uma metodologia de trabalho activo, centrada nos alunos, que facilite a selecção de actividades que proporcionem a aprendizagem da língua, estimulando o desenvolvimento das

diferentes capacidades. Deste modo, considera também como proposta de trabalho para o ensino do PL2 uma perspectiva humanista que toma o aluno como o centro do processo, fundada no princípio de que a comunicação deve ser aprendida dentro da comunicação.

No entanto, os resultados da análise das visitas de observação de aulas e de outros instrumentos de recolha de dados realizados no âmbito deste estudo apontam para um incumprimento, quase total, das orientações teóricas na prática docente em sala de aula, fundamentalmente pela falta de formação dos professores. Perante esta realidade, torna-se premente uma reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que contemple revisões curriculares dos cursos médios de formação de professores do ensino primário e dos cursos superiores em Linguística/Português, mormente, na disciplina de Prática Pedagógica, e de projectos que viabilizem uma formação em serviço dos actuais professores do ensino primário.

Reportando-nos, ainda, aos instrumentos de recolha de dados, no que respeita ao inquérito por questionário dirigido a professores do ensino primário, a grande maioria dos inquiridos indicou privilegiar nas suas aulas o ensino da gramática em detrimento da abordagem comunicativa. Deste modo, entende-se que a problemática se apresenta sob duas perspectivas: por um lado, a **falta de acesso aos conhecimentos** por parte dos professores derivado da sua débil formação e, por outro lado, está a questão do como fazer reflectir na prática os conhecimentos teóricos, ou seja, “**a didactização dos saberes**”.

Essas constatações argumentam a favor da necessidade de se articular uma formação contínua que aproxime o professor do ensino primário (em serviço) às mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem e, fundamentalmente, o ensino do PL2 com um enfoque integrador. Neste sentido, a presente proposta de formação contínua constitui uma tentativa de reflexão e construção de objectos próprios do ensino-aprendizagem da língua segunda, por uma via até ao momento pouco explorada: a das tarefas comunicativas. Enquanto meio didáctico circulam em todas as esferas da comunicação humana, permitindo a integração contextualizada de actividades portadoras de práticas sociais de referência através da leitura, compreensão, produção de textos e da análise linguística.

4.2 Pressupostos Teóricos

Elaborar este programa de formação contínua para aperfeiçoar os conhecimentos em PL2 dos professores do ensino primário, das escolas referidas, pressupõe um processo anterior de investigação que permita determinar as suas necessidades de formação sobre esta temática. Na política nacional de formação de professores do ensino primário e secundário, expressa no *Plano Mestre de Formação de Professores*, subjaz a necessidade de promoção da integração social das jovens gerações através do bom funcionamento do sistema educativo, o que, em última instância, redundará no princípio da qualidade e da equidade, para a qual contribuirá o professor do ensino primário das escolas em questão, após a recepção deste programa de formação.

Para o cumprimento do objectivo a que nos propusemos, é necessário o domínio de vários saberes que incidem no ensino-aprendizagem do PL2 sobretudo da pedagogia, psicologia, sociologia bem como da própria linguística, todos apoiados na metodologia da investigação-acção com particular destaque para o seu carácter participativo. A utilização de técnicas de base pedagógica, psicológica e sociológica favorecerão a aprendizagem do formando em situação, dando a possibilidade de demonstração prática sobre como podem ser usadas tais experiências no seu desempenho laboral.

No intuito de desenvolver esta formação contínua, toma-se como pressuposto teórico principal o conceito de tarefa comunicativa no quadro da pedagogia vigotskyana e da didáctica da língua, que fornece uma concepção sobre o ensino da língua segunda numa perspectiva sócio-histórica. Dentro dessa perspectiva, serão também mobilizados os conceitos de abordagem por competência e de didactização.

A tarefa comunicativa

O recurso a abordagens baseadas em tarefas apareceu como uma alternativa ao ensino tradicional fundado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua. Investigadores, da área do ensino-aprendizagem, descontentes com o ensino tradicional, como (Prabhu, 1987) e outros, apresentaram a tarefa como uma possível solução alternativa para a criação de mais oportunidades de uso da língua segunda. Assim, pretende-se promover a criação de novos ambientes de aprendizagem voltados para a construção de um conhecimento autónomo e criativo, objectivando bons resultados na aprendizagem da língua segunda. Nos tempos que correm, assiste-se a uma crescente valorização de abordagens humanísticas que se desenvolvem no quadro da pedagogia da integração, fundadas na identificação por meio do diagnóstico, em que, desde o primeiro momento, se desenvolvem as potencialidades dos estudantes, através de aprendizagens activas e integradoras. Coloca-se o aluno no centro do processo e considera-se que a comunicação deve ser aprendida dentro da comunicação. São esses pressupostos que sustentam o uso de tarefas comunicativas na aula numa tentativa de melhor representar os fundamentos da abordagem comunicativa e de proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Contudo, para se dissertar sobre o uso de tarefas comunicativas dentro de uma abordagem comunicativa do processo de ensino-aprendizagem de línguas, julga-se conveniente apresentar, antes de mais, o conceito de tarefa. Pela sua complexidade, decorrente da existência de muitas definições resultantes de estudos de vários autores orientados segundo os seus interesses de investigação e filiações teóricas sobre o assunto, não se torna fácil apresentar o conceito de tarefa. Nunan (1989) refere-se à tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interacção na língua alvo, enquanto a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma. Prabhu (1987) considera a actividade comunicativa como sendo “um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objectivo claramente compreendido”, por exemplo: solicitar ao aluno que

interprete um mapa ou um conjunto de regras (p. 18). Willis (*apud* Barbirato, 1999) afirma que “tarefas são sempre actividades nas quais a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo para alcançar um resultado” (p. 25). No dizer de Skhan (1996), tarefa comunicativa é um tipo de actividade em que o significado é tido como o aspecto mais importante, que estabelece relação com situações reais existentes fora da sala de aula; dá primazia ao processo de realização da tarefa e a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.

Nas três definições acima, o destaque incide na **compreensão e elaboração negociada de significados** como princípio fundamental para a realização de tarefas com sucesso. Dito de outro modo, o desempenho de tarefas comunicativas, por parte dos alunos, pressupõe também a utilização, de modo significativo, da língua segunda, uma vez que os actos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente desenvolvidos pelo utilizador da língua para satisfação de necessidades concretas num dado contexto. Como já o referimos neste estudo, do ponto de vista da orientação curricular reflectida nos documentos orientadores do ensino primário em Angola (currículo, programas), está patente a orientação de se levar a cabo o ensino do PL2 com base nos princípios da abordagem comunicativa, havendo casos em que os professores até fazem recursos esporádicos a tarefas comunicativas nas suas aulas. Porém, o seu uso sistemático, desenvolvido na base de uma planificação suportada por materiais distintos, não está abundantemente determinado como prática profissional no ensino primário. Deste modo, não se exploram as potencialidades da tarefa comunicativa como deflagradoras de aquisição de uma nova língua.

Olhar para as potencialidades da tarefa comunicativa como deflagradoras de aquisição de uma nova língua faz com que o processo de ensino-aprendizagem passe a ser organizado em torno da abordagem alicerçada em tarefas comunicativas, colocando a ênfase no significado, sem que, no entanto, se afaste a possibilidade de sempre que oportuno e necessário, se preste atenção à forma (Simone, 2009). A este respeito, Maria Garcia Armendáriz, Ana Martinez Mongay e Carolina Matellanes Marcos (*apud* Simone, 2009) asseveram que:

La tarea permite la programación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el contexto escolar en procesos de comunicación reales, con una intención y un contexto definidos, de forma que el alumno se concentre prioritariamente en el significado de lo que está comunicando. (...), permite la integración significativa de todos los componentes necesarios para la práctica comunicativa y el aprendizaje autónomo. Aquí reside la potencialidad educativa de la tarea en el contexto escolar (...) ya que están expuestos a un uso más global de la lengua. Este uso tiene una doble vertiente en la tarea: la del desarrollo de las capacidades de los alumnos y la de adquisición de unas competencias que les permite aprender el idioma (p. 83).

Destas palavras, se pode depreender que o ensino-aprendizagem da língua segunda no espaço escolar desenvolve-se mediante a realização de vários actos de comunicação,

implicando um ou vários interlocutores inscritos num dado domínio: privado, público, profissional ou educativo. Como é óbvio, as tarefas comunicativas a serem desenvolvidas na aula estão relacionadas não apenas com o processo de ensino-aprendizagem do PL2, mas também com actividades cuja finalidade é puramente educativa e que nem sempre são incluídas no plano de trabalho do professor.

Ensinar o PL2 com enfoque integrador é, neste sentido, entendido como o aproveitamento consciente que, simultaneamente, se faz da actividade relacionada com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e com o desenvolvimento dos aspectos formativos a alcançar neste nível de ensino, fundadas em tarefas simultaneamente comunicativas e educativas que facilitam o desenvolvimento de competências nos alunos.

A abordagem por competências

A superação da centralidade dos conhecimentos, visando à constituição do corpo docente, pode ocorrer pela abordagem pedagógica que utiliza o conhecimento, mas não se limita a ela. Neste novo modelo, os conhecimentos dão lugar às competências como centro nevrálgico da atenção nas práticas educativas. Maria Nascimento define o conceito de competência de um modo muito simples, mas esclarecedor, como sendo a capacidade para efectuar uma tarefa (2007). A abordagem por competência pode representar uma evolução, em direcção à superação das abordagens tradicionais, no quadro da formação de professores, por pretender a renovação da escola, por fazer recurso a métodos activos de ensino, desenvolvendo competências a partir da transferência de conhecimentos mediante o enquadramento dos alunos em tarefas comunicativas significativas, utilizando situações-problema.

Perrenoud (1999) diferencia o conceito de conhecimento do conceito de competência, dizendo que conhecimentos são representações da realidade que se construíram e armazenaram ao longo da formação académica e das experiências pessoais, ao passo que, as competências são capacidades que permitem a utilização dos conhecimentos para a resolução de problemas diversos, com os quais, os profissionais (docentes) se deparam no dia-a-dia. A distinção entre conhecimentos e competências, segundo o autor, traz para a prática pedagógica o aparecimento de dois tipos de acções: as que optam simplesmente pela ministração de conhecimentos, sem se preocuparem com a sua aplicação para a construção de competências e aquelas que confinam a retransmissão de conhecimentos para exercitar a sua mobilização em situações-problema. Na mesma obra, o autor refere-se ao conceito de situações-problema, como contextos mobilizadores e orientadores dos processos de ensino para aprendizagens específicas. Com base nesta afirmação, as práticas educativas alicerçadas neste recurso didáctico não implicam apenas em levar o aprendente para uma situação qualquer e fazê-lo identificar e resolver problemas. Uma situação deve ser organizada em torno da superação de obstáculos no âmbito da resolução de tarefas comunicativas significativas devidamente contextualizadas. A contextualização da tarefa comunicativa é um requisito fundamental a ter em conta para que um determinado conteúdo possa ter

significado para o aluno. Roque (2007), depois de coligida a globalidade e diversidade de propostas e trabalhos realizados sobre a abordagem comunicativa, aponta cinco premissas, consideradas pelo autor como tendências estruturantes, de entre as quais, destacamos: a importância do contexto sociocultural no estudo da língua segunda.

De modo geral, todos os factos ou fenómenos físicos, psíquicos individuais, sociais, culturais, religiosos, com os quais os alunos entram directa ou indirectamente em contacto, são passíveis de serem relacionados com o conhecimento próprio da língua, enquanto disciplina curricular, ou seja, quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aprendente e no mundo no qual ele transita mais o conhecimento terá significado.

Para se levar a cabo um ensino-aprendizagem na base da pedagogia por competência, que compromete os alunos na solução de situações-problema, no âmbito de tarefas comunicativas significativas, devidamente contextualizadas, para o *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*, é necessário, antes de mais, que o professor seja ele próprio competente. Possuir conhecimentos sólidos, tanto quanto possível, sobre o que vai ensinar (a língua) e dispor de conhecimentos e capacidades que lhe permitam organizar tais conhecimentos para a compreensão dos alunos, chegamos, deste modo, à noção de didactização.

A didactização

Entende-se por didactização o modo como são organizados os conteúdos, conhecimentos ou saberes, que se julgam pertinentes, para a compreensão do aluno. De acordo com Mendes (2006: 28), “a didactização representa o modo como por meio de exercícios e actividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretiza-los em saberes ensinados e aprendidos”. Apoiando-se nas afirmações do autor precedente, Miguel (2009), referindo-se aos géneros literários, ilustra que:

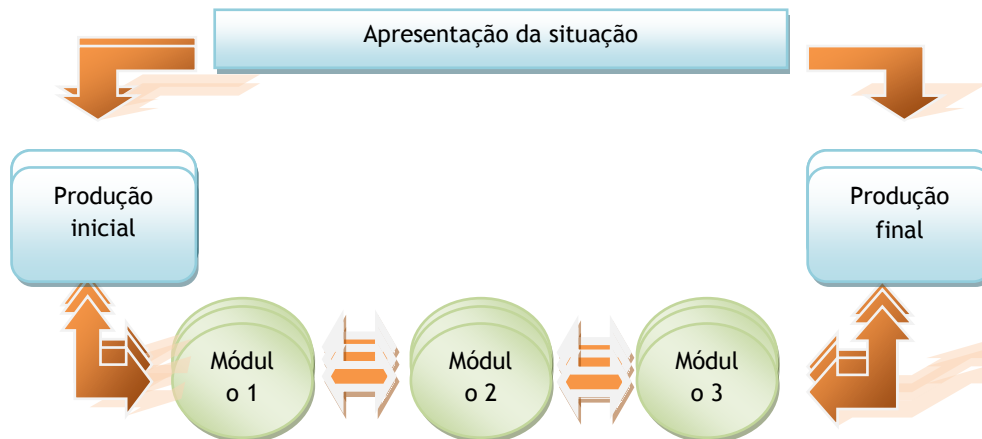
(...) um trabalho com sequências didácticas se desenvolve a partir de uma série de actividades de leitura, produção textual e análise de elementos linguístico-gramaticais desenvolvidas ao longo de três ou quatro semanas que visam explorar as características de um determinado género textual/discursivo como o tema, estilo e forma de composição.

A organização dessas actividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o género. A partir desse levantamento, faz um segundo sobre as necessidades de aprendizagem, com o objectivo de facilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objecto (actos comunicativos, no domínio do *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*) às faculdades de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, dois conceitos fundamentais se tornam evidentes: o primeiro é o da identificação e, conseqüente, valorização dos conhecimentos prévios do aluno (Piaget). O segundo conceito fundamental é o de Zona Proximal de Desenvolvimento (Vigotsky,

1935/2007: 112). Este conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A estrutura de base de uma sequência didáctica pode ser representada pelo esquema que se segue:

Figura - 5 Estrutura de uma Sequência Didáctica



De acordo com o esquema, após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao género trabalhado: é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as actividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, tal etapa define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominarem o género em questão. Os módulos, constituídos por várias actividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo género são trabalhos de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo sumativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

4.3 Princípios Orientadores

Tendo por base os pressupostos acima, definiram-se os princípios que se enumeram abaixo:

1. Valorização do desenvolvimento profissional do professor, reconhecendo de que ele possui um conhecimento específico, multidimensional, que desenvolve continuamente ao longo do tempo, fruto da interacção com experiências variadas que vai vivenciando, designadamente no contexto das escolas em que trabalha. Trata-se de

um conhecimento dinâmico, em constante evolução, na busca de respostas às novas situações com que o professor se defronta e que requerem permanente actualização.

2. Valorização de uma formação em Língua Portuguesa (PL2) de qualidade para o professor, considerando que o mesmo deve estar munido de um conhecimento em Língua Portuguesa de qualidade, em harmonia com o conhecimento curricular e da didáctica do PL2, bem como um conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos aprendentes, com capacidade de identificar as suas dificuldades, origens e de fazer um aproveitamento do erro como fonte de aprendizagem.
3. Valorização do desenvolvimento curricular em Língua Portuguesa, já que ensinar PL2 suscita a capacidade de analisar e interpretar o *currículum* e de perspectivar e levar à prática estratégias para a sua concretização, tendo em conta as características dos aprendentes. Trata-se de um enorme desafio que engloba proporcionar aos alunos experiências comunicativas significativas. Por isso, é indispensável uma planificação e leccionação cuidadas, orientadas por uma concepção integradora das várias componentes curriculares (objectivos, conteúdos, tarefas, métodos de trabalho e avaliação, que contemplem a reflexão sobre as implicações nas aprendizagens - uma prática complementada de desenvolvimento curricular.
4. Consideração das práticas lectivas dos professores primários como ponto de partida da formação, reconhecendo que o conhecimento profissional do professor (sobretudo o conhecimento requerido para a preparação, direcção e avaliação de situações de ensino-aprendizagem do PL2) desenvolve-se por meio da reflexão antes, durante e após a acção sobre as situações concretas e reais de ensino e que permitem analisar e identificar os factores de sucesso, bem como a origem das dificuldades encontradas, tendo em conta as intenções e objectivos com que a acção educativa foi planificada.
5. Valorização das necessidades reais dos formandos no que tange às suas práticas curriculares em PL2. É importante que cada um dos professores tenha consciência das suas potencialidades e fragilidades, sendo capaz de diagnosticar as suas necessidades de formação por prioridade. O diálogo com os pares, com os formadores e com o recurso a instrumentos específicos podem ajudar o professor a tomar consciência das suas necessidades de formação.
6. Promoção do trabalho colaborativo entre diferentes participantes, considerando que a vertente colectiva do trabalho dos professores é de grande importância devido aos inúmeros benefícios que dele se podem alcançar.

Objectivos:

Gerais

- Contribuir para a melhoria do ensino do PL2 mediante o desenvolvimento do conhecimento linguístico e didáctico dos professores do ensino primário, de modo a tornarem-se mais confiantes e competentes no exercício do ensino do PL2 e tendo como referência os documentos orientadores do ensino primário em Angola.
- Estimular o interesse pelo aprofundamento constante e permanente no estudo e conhecimento do processo de ensino-aprendizagem do PL2.

Específicos

- Formar continuamente professores-investigadores criativos capazes de produzir novas metodologias em concordância com os novos saberes sobre o ensino e aprendizagem da língua segunda.
- Aprofundar o conhecimento do PL2, didáctico e curricular dos professores do ensino primário envolvidos, tendo em conta as orientações vigentes.
- Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em PL2 que contemplem a planificação de aulas, a sua condução e reflexão por parte dos professores envolvidos, apoiados pelos colegas e formadores.
- Favorecer aos professores do ensino primário, em serviço, o conhecimento sobre a tarefa comunicativa, enquanto dispositivo pedagógico capaz de auxiliar na **formação integral** do aluno e o modo como abordá-la na prática lectiva.
- Fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente ao PL2, promovendo a autoconfiança na sua capacidade como professores, incluindo a criação de expectativas elevadas sobre o que os seus alunos podem aprender em PL2.
- Promover o trabalho em rede entre escolas do ensino primário, em articulação com as instituições de formação inicial de professores do ensino médio e superior.

Habilidades a desenvolver

1. Diagnosticar o nível de desenvolvimento linguístico e comunicacional alcançado pelos alunos com que se trabalha.
2. Caracterizar a instituição, a família e a comunidade.
3. Aplicar técnicas de investigação socio-educativas e histórico-pedagógicas.
4. Argumentar os fundamentos psicológicos, sociológicos, pedagógicos e didácticos que lhes permitam assumir e defender as bases da Educação.

5. Dirigir o processo educativo em função da diversidade, a partir da consideração dos alunos como centro de toda a sua actividade e da transcendência da etapa de formação para seu posterior desenvolvimento.
6. Dirigir o processo de preparação à família e a outros agentes da comunidade, objectivando a integração das influências educativas que se exercem sobre os alunos e alunas.
7. Estabelecer uma comunicação afectiva adequada com as crianças, colectivo pedagógico, família e agentes da comunidade.
8. Valorizar o desenvolvimento alcançado pela educação linguística e comunicacional em Angola.
9. Desenhar alternativas metodológicas e organizativas de acordo com os objectivos e conteúdos do programa.

Orientações Metodológicas Gerais

Para o cumprimento dos objectivos gerais do programa, os conteúdos concebidos aparecem organizados em forma de módulos, como se advoga na fundamentação, assinalados por marcadores com os temas ressaltados em negrito. Os temas foram seleccionados, tendo em conta o sistema geral de habilidades e competências que, por sua vez, reflectem os valores a que devem tributar cada um dos cadernos que compõem a estrutura do programa.

Os objectivos a alcançar em cada um dos cadernos devem derivar a partir da cultura geral integral exigida para a formação profissional e pessoal dos formandos, de acordo com a caracterização dos estudantes e, segundo, o estabelecido pelas autoridades da Educação do país. Ao abordar cada um dos cadernos, o professor formador deverá dar maior ênfase ao desenvolvimento das habilidades que assegurem aos professores e formandos uma preparação efectiva, a fim de favorecer o progresso em competências gerais e profissionais.

De igual modo, concebe-se, como um sistema, a relação interna entre os diferentes temas dos cadernos que conformam o programa, assim como as relações intra e interdisciplinares. Deve-se respeitar as horas lectivas destinadas a cada caderno no plano temático, que deverão ser distribuídas entre os diferentes temas, tendo em conta as características próprias destes cadernos e os resultados do diagnóstico dos seus formandos.

É muito importante favorecer, mediante as actividades docentes previstas em todas os cadernos:

- o interesse dos alunos pelo uso da língua materna e a sua preservação como elemento de identidade nacional;
- a convicção da necessidade de ser o modelo linguístico idóneo na educação dos alunos;

- o protagonismo no uso constante da expressão oral e escrita para o desenvolvimento da competência comunicativa, por forma a transformar o aluno num bom comunicador.

É indispensável o emprego de métodos que contribuam para o desenvolvimento do trabalho independente dos formandos e que despertem o seu interesse pelo estudo e pela investigação, fazendo recurso a técnicas para o estudo da criança, da família e da comunidade como base para desenvolver com qualidade o processo docente-educativo. Devem ser colocados em contacto com os resultados da investigação que se faz no país sobre as temáticas constantes nos cadernos, por meio de diferentes actividades e do estudo independente.

Dar-se-á especial cuidado ao tratamento dos conteúdos de cada um dos temas, de modo a que se providenciem, aos formandos, as ferramentas metodológicas mais eficazes para o trabalho de educação familiar e outras formas de desenvolvimento linguístico. De igual forma, trabalhar-se-á na preparação dos formandos para o trabalho preventivo que deverão realizar em estreito vínculo com a família e outros agentes da comunidade.

Existem conteúdos que são transversais à formação e que devem ser trabalhados em todas as disciplinas de maneira ajustada, tais como: a formação patriótica, a formação de valores, a educação pela saúde, a educação sexual, a educação ambiental, a educação rodoviária, entre outras.

Recomenda-se o emprego de um sistema de meios nas diferentes actividades docentes, que, além de apoiar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, sirvam de modelos aos formandos para a sua prática profissional. É importante colocar os formandos em contacto sistemático com Softwares educativos e material audiovisual, já que propiciam o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Torna-se necessário a diversificação das formas de organização da docência em correspondência com os objectivos e conteúdos a estudar, proporcionando-lhes um espaço especial aos papéis profissionais como uma via efectiva de ensino. Sugere-se utilizar a conferência para os conteúdos teóricos e as aulas práticas em oficinas, preferencialmente para aqueles conteúdos que correspondam ao tratamento de estratégias metodológicas, nos quais os formandos tenham oportunidade de abordar questões reais que se levantam na sua prática laboral.

Metodologia

Colocada a tónica no aperfeiçoamento de conhecimentos em PL2 e na mudança de atitude do professor que actua na escola do Ensino Primário nº 8 de Sachindongo, no Dundo, Lunda-Norte e da escola de Mbla Humpata, da Humpata, na Huíla, no que toca à condução do seu “fazer pedagógico” e forçando-o a uma monitorização na escolha e na elaboração das suas actividades didácticas, de modo geral, seguir-se-ão os fundamentos de uma formação reflexiva e participativa. Dado o duplo carácter da presente proposta de **formação contínua**,

relembramos o de propiciar o aperfeiçoamento do conhecimento linguístico e didáctico dos professores do ensino primário, de modo a tornarem-se mais confiantes e competentes no exercício do ensino do PL2. A metodologia desenvolver-se-á de dois modos fundamentais.

Primeiro módulo subdividido em sub-módulos, a saber:

Caderno 1- sub-módulo introdutório - Ensino-Aprendizagem do PL2. Generalidades.

- A compreensão sobre a situação linguística em Angola;
- A compreensão sobre didáctica das línguas, linguagem [verbal e não verbal], discurso oral e escrito;
- A compreensão do estatuto da língua portuguesa no contexto social angolano e o lugar do PL2 no contexto escolar;
- A compreensão da abordagem comunicativa como via importante a considerar no ensino-aprendizagem do PL2 no ensino primário;
- A compreensão do espaço da aula do PL2 como lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma formação integral do aluno;
- A compreensão de que, nos estudos sobre a linguagem, circulam diversas concepções acerca da língua e da linguagem, do texto e do discurso, da gramática e conseqüentemente, do seu ensino;
- A compreensão de que tais concepções circulam como orientações nos *curricula*, programas e manuais escolares.

Carga horária: 20 horas distribuídos em 5 dias.

Caderno 2 - sub-módulo da formação específica da abordagem a ser ensinada.

Em torno da tarefa comunicativa

- Tratamento do conceito de tarefa comunicativa/educativa. Explicação e conceptualização da tarefa comunicativa/educativa e dos seus aspectos fundamentais: conteúdo (acto comunicativo), tema, entre outros, conceitos, a ela relacionados, entre os quais, o de conhecimentos, capacidades, contextualização, situação-problemas e competência;
- Distinção entre actividade e tarefa comunicativa/educativa.

Carga horária: 40 horas distribuídas em duas semanas.

O segundo módulo, Caderno 3A aula de PL2, baseada em tarefas comunicativas. Questões práticas. Tratará do trabalho de:

- Planificação, elaboração e avaliação de tarefas comunicativas e educativas (com base em seqüências didácticas) sobre actos comunicativos vários do domínio privado e público.
- Aplicação prática das tarefas comunicativas nas escolas primárias envolvidas.

Espera-se que os formandos, após terem vivenciado e participado activamente em oficinas pedagógicas sobre a caracterização de tarefas comunicativas e educativas em geral, sejam capazes de evidenciar, na actividade docente e educativa, autonomia, criatividade e competência técnica na elaboração de novas tarefas comunicativas e educativas para o ensino-aprendizagem do PL2.

No decorrer dos trabalhos a serem desenvolvidos, far-se-á recurso a diferentes categorias que se apresentam de uma forma encadeada: trabalho individual, em grupo, em domicílio, exposições, debate, observações etc.

Carga horária: 60 horas distribuídas em 12 semanas.

Dosificação

Total de horas do programa: 160 (129 presenciais e 31 de estudo independente)

Quadro 15 - Dosificação

Nº	Designação	Nº de encontros	H/L
7.	Ensino - Aprendizagem do PL2. Generalidades	5	20h
8.	Em torno da tarefa comunicativa	10	40h
9.	A aula de PL2 baseada em tarefas comunicativas. Questões práticas	13	65h
10	Trabalhos independentes	0	31h
11	Workshop final	1	4h

4.5.1 Acompanhamento do professor em formação contínua

No decorrer do curso, o professor primário em formação será constantemente desafiado a trazer e a partilhar a sua experiência, a sua realidade de sala de aula e relacioná-las às discussões teóricas e, deste modo, encontrar maneiras de as aplicar. Para tal, prevê-se a elaboração de projectos individuais e em grupo, em que se possa acompanhar o crescimento intelectual e prático desse formando. No termo da formação, espera-se que os professores (formandos) tenham a possibilidade de integrar projectos de investigação liderados por docentes investigadores do ensino superior em colaboração com docentes de escolas de formação de professores do ensino primário e secundário, visando manter o vínculo teoria-prática e vice-versa.

Mecanismo de avaliação do curso

Um curso em que se objectiva a formação contínua de sujeitos não poderá deixar de estabelecer uma avaliação em espiral, através da qual se poderá avaliar e reavaliar o processo de modo frequente. Neste sentido, a avaliação não é tarefa exclusiva dos formadores, mas sim, extensiva a todos os participantes, sobretudo os formandos. No encerramento da formação será apresentado um dossiê final em grupo com actividades didácticas comentadas para eventual aplicação em aulas de PL2.

Bibliografia (para o desenvolvimento do Programa)

1. ANÇÃ, M. H. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, nº 51, Jul. - Set. Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier0.htm> (acedido a 13.06.2011).
2. ANÇÃ, M. H. (2003). “Didáctica do português língua segunda: dos contextos de emergência, às condições de existência e modos de desenvolvimento”. In *I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores.
3. ANDRÊA e C. J. (2005). *Curriculum de Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
4. BALANCHO, M. J. e COELHO, F. M. (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Prática*. Lisboa: Texto Editora.
5. BIZARRO, R. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos”. In BIZARRO, R. (Org.). *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (acedido a 15.06.2011).
6. CABRAL, J. (2005). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
7. CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores - Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação - Acção*. Porto: Porto Editora.
8. CARVALHO, A. (1993). “Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras”. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol.6). Braga: Universidade do Minho.
9. CARVALHO, F. (2007). *Língua Portuguesa 3ª Classe*. Luanda: Texto Editores.
10. CARVALHO, F. e CHAMUHONGO, A. (2007). *Língua Portuguesa 2ª Classe*. Lisboa: Plátano Editora, INIDE.
11. CARVALHO, F. et al. (2007). *Língua Portuguesa 4ª Classe*. Lisboa: INIDE.
12. CARVALHO, R. (2004). *Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos Anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
13. CASTRO, I. (2005). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
14. CHLOPEK, Z. (2008). “The intercultural approach to EFL teaching and learning”. In *English Teaching Fórum*, nº 4, pp. 10-19, disponível em <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/08-46-4-c.pdf> (acedido a 10.07.2011).
15. CORREIA, M. e LEMOS, L. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.

16. CUNHA, C. e CINTRA, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
17. ELIOT, T. (1996). *Notas para a Definição de Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI, Lda.
18. FERNANDES, J. e NTONDO, N. (2000). *Angola, Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
19. FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial caminho.
20. FISCHER, G. (1998). *O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Lisboa: Edições Colibri.
21. GALISSON, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coord. e Tradução por Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina.
22. GROSSO, M. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
23. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República de 31 de Dezembro de 2001.
24. LÉON, A. e LEIRIA, I. (1997). “O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não Materna” In *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.
25. LOPES, J. (2002). “O português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística”. In *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri.
26. LUSAKALALU, P. (2005). *Língua e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Editorial Nzila.
27. MARTINHO, A. M. (1995). *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor Editorial Lda.
28. MIGUEL, M. (2004). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
29. MINGAS, A. (2000). *Interferências do Kimbundo no Português de Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
30. MUSSANJE, N. (1987). “As línguas nacionais na educação nacional”. In *Presence Africane*, N° 142. Paris.
31. NUNAN NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cup.
32. PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
33. REIS, C. e ADRAGÃO, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
34. RENDINHA, J. (1970). *Distribuição Étnica da Província de Angola*. Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.
35. ZAU, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO XII

RESULTADOS DA CARTA CONVITE DIRIGIDO AO ESPECIALISTA PARA PARTICIPAR DO ESTUDO

A maior parte dos especialistas a quem endereçámos a carta convite para participar no processo conducente à elaboração do Programa responderam satisfatoriamente. Tendo confirmado por correio electrónico a sua disponibilidade para colaborar, sugeriram, também, bibliografia.

Todos os especialistas manifestaram a sua aprovação relativamente à escolha da metodologia participativa como metodologia para a realização da investigação. Ressaltam a existência de uma grande coerência entre a metodologia, objectivos e tema, uma vez que facilita a condução de todo o processo na base da participação como premissa. Dois especialistas consideraram que a amostra deveria ser alargada para um maior número de outras escolas em diferentes províncias. A esmagadora maioria julgou que a recolha de dados cumpriu as exigências requeridas para a identificação de necessidades de formação junto dos professores, sendo que 70% dos especialistas consideraram que os informantes foram muito bem seleccionados. Também, 90% foram assertivos com a selecção da amostra e referem que o facto das escolas envolvidas no estudo se situarem em províncias diferentes, em zonas suburbana e do interior, deixa bons indicadores sobre a situação do ensino-aprendizagem do PL2.

ANEXO XIII

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO DIRIGIDO A ESPECIALISTAS

Apreciação dos especialistas acerca do programa de formação contínua em PL2 mais integrador para os professores do ensino primário das escolas N° 8 de Sachindongo e de Mbala Humpata.

Especialista 1: Considera positiva, de modo integral, a proposta de formação contínua em PL2 para professores do ensino primário da escola angolana. Assegurou não sentir qualquer hesitação da sua parte. Na sua opinião, representa um contributo bastante inovador e vem propiciar um exercício formativo mais bem estruturado e/ou sistematizado. Considera, ainda, que, no quadro de um projecto de doutoramento, como é o caso, ele é singular e oportuno num momento em que se deve sentir a necessidade de uma reforma nos *curricula* de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola, desde o nível primário até ao nível superior. Para terminar, adiantou que considera que o presente estudo representa uma iniciativa importante para a reformulação da política educacional do país em relação à formação de professores do ensino primário (nos magistérios primários, institutos superiores de ciências de educação e nas escolas superiores pedagógicas do país). Contudo, entende que se deve acrescentar um objectivo que reflecta mais claramente a questão linguística angolana, do ponto de vista mais geral e do ponto de vista particular.

Especialista 2: Referiu estar de acordo, de forma genérica, com o programa que mostra uma concepção coerente e pertinente de todos os seus componentes. Afirma a sua assertividade em relação aos conteúdos, metodologia, métodos, procedimentos, quantidade e variedade bibliográfica sugerida. Porém, adverte para a necessidade de introdução de mais títulos do domínio da Pedagogia.

Especialista 3: Considera que o programa deve funcionar como um sistema no qual não se deve violar nenhuma das suas orientações durante a sua implementação prática. Enaltece a selecção e pertinência dos temas. Todavia, considera que seria desejável que se incorporasse mais conteúdo relativo ao conhecimento linguístico e ao desenvolvimento da competência linguística dos professores primários. Entende, ainda, que a formulação dos objectivos estabelece uma boa relação com o problema colocado e os conteúdos programáticos.

Especialista 4: Considera que a metodologia adoptada é adequada aos objectivos estabelecidos. Porém, compreende que a metodologia deverá contribuir, também, para o desenvolvimento da capacidade de investigação no professor. Relativamente aos módulos, sugeriu uma redistribuição mais equilibrada ao tempo destinado a cada um deles, uma vez que todos têm igual importância.

Especialista 5: Considerou positiva, de modo lato, esta proposta de programa de formação contínua em PL2 para professores do ensino primário da escola Angolana. Para si, ninguém melhor para conhecer as suas necessidades do que os próprios sujeitos implicados no problema, de modo que, qualquer acção, enfocada no aperfeiçoamento do ensino da língua materna como condição e valor indispensável para o crescimento da identidade nacional de um povo, é válida e louvável. Constata que a grande maioria da bibliografia sugerida corresponde à primeira década do presente século, período de 2000 a 2010. No entanto, recomenda que se inclua mais bibliografia localizada na internet e Revistas Científicas de alcance internacional, bem como bibliografia relacionada com a Pedagogia, a Psicologia e a Didáctica Geral, por se constituírem em bases fundamentais de todo o programa de formação em qualquer nível de ensino.

Especialista 6: A utilização da metodologia de Investigação-acção é a mais acertada para o programa, pois é a alternativa que pode gerar mais participação, na medida em que se constitui numa importantíssima ferramenta para envolver os professores do ensino primário de forma crítica e reflexiva na sua própria formação. Até porque, com certeza, favorecerá a aplicação correcta da política educativa angolana nestas escolas e o desenvolvimento de uma cultural global dos seus cidadãos.

Especialista 7: Julga que a formulação dos objectivos correspondem a uma boa formação para os professores do ensino primário, mantendo uma excelente relação entre os elementos que fundamentam toda a concepção do programa. Contudo, sugere que os objectivos sejam definidos em termos de competências e não de habilidades. Considera, tal como a maioria dos especialistas que realçaram este aspecto, que a metodologia adoptada para o desenvolvimento do programa é a mais acertada possível, pois está em consonância com o desenvolvimento científico no campo da formação de professores.

Especialista 8: Considera que, no âmbito da abordagem comunicativa, a abordagem baseada em tarefas comunicativas afigura-se como uma alternativa bastante válida para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Coincide, quanto à selecção da metodologia de Investigação-acção, com os especialistas anteriores.

Especialista 9: De modo integral, considera positiva esta proposta de formação contínua para professores do ensino primário, mas agrega algumas sugestões que não afectam de forma alguma a sua avaliação global. Verificou uma grande coerência interna na proposta, mas referiu que é preciso identificar, no quadro do enfoque didáctico da metodologia do ensino da língua segunda, a realidade ou contexto em que terá lugar esta formação. É preciso que se revele o desenvolvimento da competência didáctica do professor primário em PL2.

Especialista 10: Fez uma análise minuciosa dos elementos estruturantes do programa, na qual verificou a existência de uma grande coerência entre os mesmos. Elogiou a iniciativa e enalteceu a visão de inclusão social que presidiu à elaboração do estudo que demonstra uma

grande preocupação com as crianças e jovens angolanos que não têm o português como língua materna e, sobretudo, pela concepção de um programa que oferece acções e ferramentas detalhadas para o aperfeiçoamento dos professores do ensino primário das escolas indicadas. Referiu que seria necessário explicitar a forma como se vai efectuar a avaliação da formação (apresentação oral e/ou escrita do trabalho), pedindo aos formandos, monitorização deste trabalho feito pelo formador e insistiu na necessidade dos formandos participarem activamente no processo da sua própria avaliação. Por último, considerou, ainda, apropriado que se desenvolva mais a questão da necessidade de se promover uma educação intercultural, para que a diversidade não permaneça em compartimentos estanques, mas antes construam “pontes” entre as pessoas e os grupos.

Especialista 11: Sugere a incorporação no estudo das potencialidades de cada comunidade para o desenvolvimento das diferentes temáticas curriculares a serem trabalhadas por parte dos professores primários participantes com a ajuda e orientação do formador, dando um ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade dos formandos. Reconhece a pertinência do programa que, de resto, coincide com os demais especialistas.

De modo conclusivo, todos os especialistas, com os seus valiosíssimos contributos, validaram, com fundamentos teóricos e práticos, o programa que lhes foi proposto. Deste modo, reconhecem-no como inovador na contextualização do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem do PL2 nas escolas em questão e na realidade da escola angolana.

ANEXO XIV

BIBLIOGRAFIA DE SUPORTE PARA O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PL2

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1997). “Tendências na formação continuada dos professores de língua estrangeira”. In *Apliemge - Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte, n.1.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2006). “Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE”. In *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, N.9.
- ANÇÃ, M. H. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, nº 51, Jul. - Set. Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier0.htm> (acedido a 13.06.2011).
- ANÇÃ, M. H. (2003). “Didáctica do português língua segunda: dos contextos de emergência, às condições de existência e modos de desenvolvimento”. In *I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- ANDRÊA e C. J. (2005). *Curriculum de Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- BALANCHO, M. J. e COELHO, F. M. (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Prática*. Lisboa: Texto Editora.
- BITAR, G. S. (2008). *Tarefas Comunicativas - Preparação e Execução*. Disponível em www.anped.org.br (acedido a 10.08.2011).
- BIZARRO, R. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos”. In BIZARRO, R. (Org.). *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (acedido a 15.06.2011).
- CABRAL, J. (2005). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- CAELS, F. e MENDES, M. (2008). “Diversidade linguística na escola - Uma problemática global”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores - Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação - Acção*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. (1993). “Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras”. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol.6). Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, F. (2007). *Língua Portuguesa 3ª Classe*. Luanda: Texto Editores.
- CARVALHO, F. e CHAMUHONGO, A. (2007). *Língua Portuguesa 2ª Classe*. Lisboa: Plátano Editora, INIDE.
- CARVALHO, F. et al. (2007). *Língua Portuguesa 4ª Classe*. Lisboa: INIDE.
- CARVALHO, R. (2004). *Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos Anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- CASTRO, I. (2005). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DÍAZ, C. (2001). “De la competencia para comunicar a las implicaciones en didáctica de las lenguas-culturas para el profesor, las prácticas y los materiales”. In *Intercomprensão*. Lisboa: edições Colibri.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, J. B. (2010) (Org.). *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para Transformação da Escola?* Lisboa: Edições Universitária Losófonas.
- EELIS, R. (2003). *Task-Based Language Teach and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ELIOT, T. (1996). *Notas para a Definição de Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI, Lda.
- ELLIS, R. (1993). *Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- ESTRELA, M. (2002). “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”. In *Revista de Educação*, VOL.XI, nº 1.
- FERNANDES, J. e NTONDO, N. (2000). *Angola, Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial caminho.
- FISCHER, G. (1998). *O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Lisboa: Edições Colibri.
- FONSECA, B. R. e ROJAS, J. (2008). *A Formação de Professores de Língua Estrangeira no Brasil sob o Enfoque do Liberalismo e do Marxismo*. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/.../A%20Formação%20Professor. (acedido a 14.11.2012).
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coord. e Tradução de Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina.
- GASPAR, L.; OSÓRIO, P. e PEREIRA, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- GROSSO, M. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- IMA-PANZO, J. (2009). *A Política Educativa Angolana Face à Heterogeneidade Linguística e Cultural*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. (Dissertação de Mestrado).
- JONNAERT, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo. Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República de 31 de Dezembro de 2001.
- LEIRIA, I. (2008) (Coord.). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em www.dgidc.min-edu.pt (acedido a 17.06.2012).
- LÉON, A. e LEIRIA, I. (1997). “O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não Materna” In *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.

- LOPES, J. (2002). “O português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística”. In *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- LUSAKALALU, P. (2005). *Língua e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Editorial Nzila.
- MARTINHO, A. M. (1995) *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor Editorial Lda.
- MATEUS, M. e PEREIRA, L. (2005) (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MIGUEL, M. (2004). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- MINGAS, A. (2000). *Interferências do Kimbundo no Português de Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- MINGAS, A. (2005). “Língua versus fala: a questão angolana” In *Língua Portuguesa e Cooperação Para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MUSSANJE, N. (1987). “As línguas nacionais na educação nacional”. In *Presence Africane*, Nº 142. Paris.
- NASCENTE, R. M. M. (2004). *Um Olhar vigotskyano: Novas Perspetivas sobre a Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Contexturas. São Paulo: Aplies.
- NGUNGA, A. (2004). *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Imprensa Universitária.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cup.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: a Guide for Teacher Initiated Action*. London: Prentice Hall.
- OCTÁVIO, M. (2005). *Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- OLIVEIRA, A. (2002). “O papel das neurociências na formação de professores de Línguas”. In *Intercompreensão*. Lisboa: Colibri.
- OSÓRIO, P. e MEYER, R.M. (2008) (Coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
- REIS, C. e ADRAÇÃO, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROQUE, A. B. V. (2005). *Uma Reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do Ensino-Aprendizagem de Línguas. (Um Caminho para o Ensino do Português LE/L2)*. Disponível em www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa. (acedido a 03.07.2011).
- SIM-SIM, I. (1995). “Desenvolver a linguagem. Aprender a língua”. In Dias de Carvalho, A. (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SOLLA, L. (2008). “Ensino do Português em contexto de diversidade linguística”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- TRIM, J. L. M (2001) (Dir.). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, 1990)”. Disponível em:
<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declarações%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> (acesso a 14.11.2011).

ZAU, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO XV

Tabelas com dados do inquérito por questionário aplicado a professores

Tabela1 - Distribuição dos Indivíduos por Género

1. SEXO			TOTAL
Género	MASC	FEM	30
Participante	17	13	
%	43,3	56,7	

Tabela 2 - Distribuição dos Indivíduos segundo a Idade

2. Que idade tem?										
	< ou = 20 a	25-29 a	30-34 a	35-39 a	40-44 a	45-49 a	50-54 a	55-59 a	60-64 a	Mais 64 a
Part.	1	7	4	4	4	6	2	2	0	0
%	3,3	23,3	13,3	13,3	13,3	20,0	6,7	6,7	0,0	0,0

Tabela 3 - Distribuição dos Indivíduos por Habilitações Literárias

3. Qual é o seu nível de escolarização?													
Ha b.	Inf. a 8ª Classe	8ª Class e	9ª Class e	10ª Class e	11ª Class e	12ª Class e	13ª Class e	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Lic.	Pós- gradu ado
Par t	0	3	1	4	3	8	5	3	1	2	0	0	0
%	0	10	3,3	13,3	10	26,7	16,7	10	3,3	6,7	0	0	0

Tabela 4 - Distribuição por Classe de Leccionação

4. Qual é a classe que lecciona?						
Classe	1 ^a Classe	2 ^a Classe	3 ^o Classe	4 ^a Classe	5 ^a Classe	6 ^o Classe
Part.	0	0	12	18	0	0
%	0	0	40	60	0	0

Distribuição por Anos de Experiência

5. Quantos anos de experiência tem como professor?										
Anos	Menos ou igual a 1 a	2-5 a	6-9 a	10-13 a	14- 17 ^a	18-21 a	22-25 a	26-29 a	30-33 a	Mais de 33 a
Part.	1	10	7	3	2	1	3	2	1	0
%	3,3	33,3	23,3	10	6,7	3,3	10	6,7	3,3	0

Tabela 6 - Caracterização da Língua Materna do Professor

6. Qual é a sua língua materna?											
Língua	Português	Nyaneka	Umbundo	Helelo	Kwanyama	Nganguela	Kimbundo	Kikongo	Tucokwe	Outra	
Part.	7	7	1	0	1	1	0	0	13	0	
%	23,3	23,3	3,3	0,0	3,3	3,3	0,0	0,0	43,3	0,0	

Tabela 7 - Constituição da Turma em Relação ao PL2

7. A sua turma integra alunos que têm o português como língua segunda?				
	Não	Muito pouco	Mais de metade da turma	A grande maioria da turma
Part.	0	1	15	14
%	0,0	3,3	50,0	46,7

Tabela 8 - Caracterização da Utilização das Diferentes Línguas pelos Alunos

8. Em que língua os seus alunos comunicam entre si?										
Língua	Português	Nyaneka	Umbundo	Helelo	Kwanya	Nganguela	Kimbundo	Kikongo	Tucowe	Outra
Part.	30	10	0	0	0	0	0	0	20	0
%	100	25,6	0	0	0	0	0	0	66,7	0

Tabela 9 - Dificuldades Apresentadas pelos Alunos PL2

9. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos PL2?					
Dificuldades	Integração na turma	Integração na escola	Comunicação com os colegas	Acompanhamento das outras disciplinas curriculares	Outra
Participantes	3	0	0	27	0
%	10	0	0	90	0

Tabela 10 - Grau de Prioridade das Habilidades

10. Das habilidades apresentadas, assinale duas que considere prioritárias nas suas aulas?				
Hab.	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
Part.	13	8	15	24
%	43,3	26,7	50	80

Tabela 11 - Atitude do Professor Perante Alunos

com Fraco Domínio da LP

11. A presença de alunos com fraco domínio da LP provoca-lhe desconforto?					
Desc.	Sempre	Algumas Vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Part.	2	13	8	5	2
%	6,7	43,3	26,7	16,7	6,7

Tabela 12 - Abordagem Privilegiada nas Aulas

12. Qual das duas abordagens privilegia nas suas aulas?				
Abordagem	O ensino da gramática	Abordagem comunicativa	As duas	Nenhuma das duas
Part.	13	3	9	5
%	43,3	10	30	16,7

Tabela 13 - Aulas com Base em Tarefas Comunicativas

13. Tem desenvolvido aulas com base em tarefas comunicativas?					
	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Part.	5	7	12	6	0
%	16,7	23,3	40	20	0

Tabela 14 - Recurso a Jogos nas Aulas

14. Faz recurso a jogos nas suas aulas?		
	Sim	Não
Part.	12	18
%	40	60

Tabela 15 - Recurso a Textos Autênticos

15. Faz recurso a textos autênticos nas suas aulas?		
	Sim	Não
Part.	9	21
%	17	83

Tabela 16 - Sequências de Actividades do Livro

16. Considera a sequência das actividades do livro da classe como a melhor tarefa a seguir?		
	Sim	Não
Part.	17	15
%	56,7	43,3

Tabela 17 - Testes Diagnósticos

17. Tem aplicado testes diagnósticos para apreciação do nível de proficiência linguística dos alunos de português língua segunda?		
	Sim	Não
Part.	2	30
%	6,7	93,3

Tabelas 18,19, 20

Aspectos Didáticos do PL2

	18. Realiza actividades específicas para os alunos de português língua segunda?		19. Faz recurso à língua materna do aluno durante a aula?		20. Tem algum material específico para o ensino do português como língua segunda?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Part.	9	21	22	8	0	30
%	30	70	73,3	26,7	0	100

Tabela 21 - Informado sobre o PL2

	21. Sente-se informado sobre o tema do português como língua segunda?				
	Muito Bem	Bem	Nem mal, nem bem	Mal	Muito mal
Part.	0	2	14	10	4
%	0	6,7	46,7	33,3	13,4

Tabela 22 - Formação em PL2

22. Já beneficiou de alguma acção formativa para o ensino do português como língua segunda?		
	Sim	Não
Part.	7	23
%	23	77

Tabela 24 - Utilidade da Frequência em Formação de PL2

24. Considera que a frequência de formação na área do português como língua segunda lhe poderia ser útil?		
	Sim	Não
Part.	28	2
%	93,3	6,7

Tabela 25 - Prioridade Temática

	24. Da relação de temas, estabeleça, a seu critério, uma ordem numérica de prioridade.				
	Metodologia do PL2	PL2 e a integração na sociedade angolana	Educar para a diversidade linguística e cultural	Comunicação e Interação Social	Contextualização de Formas e Funções Comunicativas
1º lugar	15	2	8	2	4
%	50,0	6,7	26,7	6,7	13,3
2º lugar	4	13	5	7	0
%	13,3	43,3	16,7	23,3	0,0
3º lugar	6	7	10	5	1
%	20,0	23,3	33,3	16,7	3,3
4º lugar	3	2	5	13	6
%	10,0	2,0	16,7	43,3	20,0
5º lugar	2	5	2	2	18
%	6,7	16,7	6,7	6,7	60,0

Tabela 26 - Linguística Bantu

26. Tem algum conhecimento sobre linguística bantu?		
	Sim	Não
Part.	6	24
%	20	80