



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

Artes e Letras

**Professor em Situações Multilingues: Contributo  
para a formação do Professor de Português em  
Angola**

**Abel Vidente Luemba**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Lusófonos**  
(2º Ciclo de estudos)

Orientadora: Professora doutora Maria da Graça D´Almeida Sardinha

Covilhã, junho de 2018





**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

Artes e Letras

**Professor em Situações Multilingues: Contributo  
para a formação do Professor de Português em  
Angola**

**Abel Vidente Luemba**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em

**Estudos Lusófonos**

(2º Ciclo de estudos)

Orientadora: Professora doutora Maria da Graça D´Almeida Sardinha

Covilhã, junho de 2018

# Dedicatória

Aos meus pais (Tiago Luemba e Maria da Purificação)

Por tudo!

# Agradecimentos

*“Em tudo dai graças!”* 1Ts. 5:18

À Divina Providência, pois cuida e guia os meus passos.

De modo a evitar o perigo do esquecimento ao citar nomes, agradeço a TODOS que comigo caminha(ra)m neste teatro da vida, pois cada um de vocês contribui(u) para o meu crescimento. Assim, a todos vai o meu agradecimento; em particular:

À professora doutora Maria da Graça Sardinha, minha orientadora, pela pronta disponibilidade, experiência, paciência e pelo profissionalismo, acima de tudo.

À diretora do mestrado, professora doutora Cristina Vieira, e a todos os professores do Departamento de Letras da Universidade da Beira interior pelo acompanhamento no decorrer destes anos de formação.

Ao professor doutor Domingos G. Ndele Nzau, chefe do Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa do ISCED/Cabinda da Universidade 11 de Novembro, pela oportunidade e confiança.

Aos meus amigos e colegas, o meu agradecimento por contar sempre convosco e pela experiência mais que académica partilhada e vivida.

Finalmente, não menos importante, agradeço à família por terem deixado, desde cedo, que eu fosse líder de mim mesmo e pelo apoio incondicional.

A todos, os meus agradecimentos e que Deus vos recompense!

O professor, tal como o engenheiro, deve fazer um esforço constante de atualização dos seus conhecimentos e de aperfeiçoamento.

Denis Girard, 1977: 20.

## Resumo

O presente estudo contém abordagens contributivas para a formação do professor de Português em contextos multilíngues, realidade angolana, tendo como bases as questões: “para quem se ensina o Português? O que se vai ensinar? Como ensinar o Português? Questões que respondem às insuficiências do currículo de formação do professor, visto que se notou, de acordo com o normativo *Curriculo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, uma formação muito geral e abstrata, necessitando de (re)organização e enriquecimento do currículo. Ora, o êxito do ensino depende grandemente de uma formação sólida do professor. Assim, durante a sua formação, deve ter-se em conta o papel da supervisão, sendo um meio em que coloca o formando sob (auto)observação e formação. Esta fase é considerada o campo de experiência para o futuro professor; a supervisão pedagógica é uma etapa necessária no processo de formação. Os vários saberes que o permitirão possuir a competência profissional começam da formação inicial à contínua. Deste modo, sugere-se um modo de atuação do professor a partir de algumas componentes do processo de ensino e aprendizagem. Essas componentes são a planificação e a avaliação, pois no decorrer do trabalho verifica-se que a planificação permite ao professor (re)fazer as suas atividades em função das características dos alunos, e a avaliação, tanto a formativa como a diagnóstica, permite (re)organizar as atividades programáticas. Dado o multilinguismo, essas atividades partem do reconhecimento das estruturas linguísticas do aluno (variações sociolinguísticas) para, depois, aproximar a estrutura do aluno à estrutura linguística mais particular, atividades que só a escola é responsável. Esta capacidade eclética só os professores a podem, efetivamente, desenvolver.

### Palavras-chave

Professor, Multilinguismo, formação

## Abstract

The present study contains contributory approaches for the formation of the Portuguese teacher in multilingual contexts, Angolan reality, based on the questions: "for whom is Portuguese taught? What are you going to teach? How to teach Portuguese? Questions that respond to the inadequacies of the teacher training curriculum, since a very general and abstract formation was observed, according to the Curriculum of Teacher Training of the Secondary School, requiring (re)organization and enrichment of the curriculum. The success of teaching depends greatly on a solid teacher training. Thus, during its formation, the role of supervision should be taken into account, being a means in which it places the trainee under (self) observation and formation. This stage is considered the field of experience for the future teacher; pedagogical supervision is a necessary step in the training process. The various knowledges that will allow you to have professional competence begin from initial to continuing training. In this way, it is suggested a way of acting of the teacher from some components of the process of teaching and learning. These components are the planning and the evaluation, because in the course of the work it is verified that the planning allows the teacher (re)to do their activities according to the characteristics of the students, and the evaluation, both formative and diagnostic, allows (re)organize the program activities. Given multilingualism, these activities start from the recognition of the student's linguistic structures (sociolinguistic variations) and then bring the student structure closer to the more particular linguistic structure, activities that only the school is responsible for. This eclectic ability only teachers can effectively develop.

### Key words

Teacher, Multilingualism, training

# Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de Quadros e Tabelas.....	vii
Lista de Siglas e Acrónimos.....	viii
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>a. Fundamentos da Escolha do Tema.....</b>	<b>1</b>
<b>b. Objetivos do Estudo.....</b>	<b>3</b>
<b>c. Metodologia.....</b>	<b>3</b>
<b>d. Estrutura da Dissertação.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Sobre os conceitos envolventes.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Coabitação geolinguística.....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Acerca da língua portuguesa em Angola.....</b>	<b>14</b>
1.4.1 Os primeiros contactos.....	14
1.4.2 Pós-independência.....	16
<b>1.5 Contextualização da problemática do ensino do Português.....</b>	<b>18</b>
<b>1.6 O professor: da formação à Prática.....</b>	<b>21</b>
1.6.1 Professor crítico- reflexivo.....	25
1.6.2 Professor inclusivo.....	27
1.6.3 Necessidades de formação plurilingue.....	29
<b>Capítulo 2 - Formação Profissionalizante do Professor em Situações Multilíngues.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Introdução.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Enquadramento dos normativos.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Contributo para a formação do professor de Português.....</b>	<b>44</b>
2.3.1 Modos de atuação do professor.....	52
2.3.2 A Supervisão pedagógica na formação do professor.....	61
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>69</b>
<b>Sítios eletrónicos.....</b>	<b>74</b>

# Lista de Quadros e Tabelas

## Quadros

Quadro 1: Exemplos de dois tipos de conectores frásicos distribuídos pelo contexto de uso ..	32
Quadro 2: Referencial de Paquay .....	37
Quadro 3: Sequência da ação didática .....	56
Quadro 4: Pedagogia para autonomia: papéis do professor .....	59-60
Quadro 5: Competências gerais no ensino/aprendizagem das línguas.....	65

## Tabela

Tabela 1: Plano de estudos de professores do 1º Ciclo do Ensino secundário formação na especialidade de Português .....	39
---	----

# Lista de Siglas e Acrónimos

**LM:** Língua Materna

**LS:** Língua Segunda

**LNOA:** Línguas Nacionais de Origem Africana

**INIDE:** Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

**AGE:** Administração e Gestão Escolar

**QECRL:** Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**FNLA:** Frente Nacional de Libertação de Angola

**MPLA:** Movimento Popular de Libertação de Angola

**UNITA:** União Nacional para a Independência Total de Angola

# Introdução

## a. Fundamentos da Escolha do Tema

A formação do professor, para qualquer área de formação, é um elemento fundamental para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para melhor enquadrar o estudo sobre a formação do professor em situações multilíngues, servimo-nos da didática do Português por ser uma área indispensável ao ensino do Português. Deste modo, pretendemos, neste estudo, refletir, a partir do contacto do Português com as línguas nacionais de Angola, sobre a formação do professor em situações multilíngues, apresentando um contributo para a formação do professor de Português. Para o efeito, utilizaremos uma metodologia sustentada em teorias, conceitos e em normativos.

A realidade em Angola é muito particular, pois sabemos, por experiência própria, uma vez que desempenhamos o papel de professor, que o Português se vem sobrepondo às línguas nacionais, tornando-se, deste modo, a língua de prestígio e de domínio social. Esse estatuto resulta da demarcação que se faz da língua em todas as sociedades, principalmente, as multilíngues. Ora, o exemplo desta demarcação em Angola, para além de outras, são, na perspetiva de Domingos Nzau, “as funções comunicativa, democratizadora e identificadora”<sup>1</sup> que permitem a unificação territorial a nível comunicativo e a diminuição de tensões, tendo em conta a diversidade étnica e linguística, proporcionando-lhe, assim, o maior prestígio social em detrimento das demais línguas. De facto, com esse estatuto que o Português vem assumindo, urge refletir-se sobre o modo de formação de quem ensina (o professor), pois o seu campo de ação, com esse fenómeno, torna-se cada vez mais complexo. Deste contacto, sendo o Português a língua mais (ou mesmo a única) utilizada no ensino em Angola, torna-se fundamental pensar no currículo quer do curso quer do professor, bem como nos modelos de Ensino, sempre em sintonia com a própria sociedade, porque, conforme apontam Emile Genouvrier e Jean Peytard, “o ensino do Português é uma espécie de educação permanente instalada na forma de todas as disciplinas”<sup>2</sup>; realidade vivida em Angola.

Mediante o exposto, os indivíduos, hoje, têm obrigatoriamente de estar abertos ao conhecimento, numa perspetiva evolutiva, adquirindo competências não só no seio do sistema educativo, mas igualmente no seio familiar e sociocultural, bem como na outra escola paralela que é o mundo em geral, os *media*, as viagens, etc. A educação plurilíngue é hoje uma necessidade, pois qualquer ator social tem de ter competências para comunicar e agir no seu meio e para além dele, num mundo cada vez mais globalizado.

---

<sup>1</sup> Domingos Nzau – *A língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para sua Nacionalização* (tese de doutoramento). Covilhã: Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, 2011, p. 91.

<sup>2</sup> Emile Genouvrier & Jean Peytard – *Linguística e Ensino do Português* (trad. Rodolfo Ilari). Coimbra: Almedina, 1973, p. 17.

Ora, o professor é um agente interventivo na mudança do aluno enquanto homem, em termos culturais, intelectuais, enquanto sujeito que compreende o mundo e sabe agir nele enquanto cidadão de forma ativa e interventiva. A preocupação com o professor surge ao olharmos para o perfil que este adquire após o plano de formação, como professor de Português e se este responde às exigências que o esperam na sociedade. Deste modo, analisar aquilo que é a necessidade de um professor de línguas na atualidade é pensar no seu plano de formação, já que “ele é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é professor”<sup>3</sup>, ou seja, vê-se refletir em qualquer atividade do professor, enquanto pessoa, elementos ligados à “profissionalidade”<sup>4</sup>.

Sendo Angola uma sociedade com características multilíngues, o professor de Português deve ser capaz de desenvolver competências de mediações tanto em língua materna como em língua não materna para que a interação e a educação se faça de forma inclusiva e harmoniosa. Para isso, conforme defende Olívia Figueiredo, torna-se fundamental “uma formação que leve o professor não apenas a conhecer as estruturas e os mecanismos cognitivos inerentes a cada indivíduo, mas também a identificar em qual dos estádios se situam individualmente os seus alunos”<sup>5</sup>, visto que a partir deste conhecimento e desta identificação da natureza do aluno, ele [o professor] será capaz de desenvolver competências nos seus alunos e de resolver os possíveis problemas em salas de aulas, principalmente nos casos de heterogeneidade de alunos.

Assim, o nosso interesse é olhar para uma formação adequada onde o professor de Português consiga desenvolver, nos seus alunos, a capacidade de uso da língua em todas as dimensões, ou seja, o que Olívia Figueiredo (já citada) designa por língua como objeto de conhecimento, objeto de fruição e língua como objeto de comunicação. Com base nesta visão, pode considerar-se que a língua portuguesa, principalmente em zonas urbanas de Angola, é tida, igualmente, como objeto de conhecimento, fruição e de comunicação, por se constituir como principal veículo de conhecimento escolar e de unificação territorial, e, por isso, há necessidade do professor desenvolver-se continuamente e desenvolver nos alunos estas vertentes da língua. Neste âmbito, que formação deverá ter o professor de Português, enquanto sujeito aberto à diversidade capaz de fomentar uma atividade de descoberta e de pluralidade nas diversas línguas e culturas e simultaneamente possuir a competência científica e didática?

---

<sup>3</sup> Apud Ana Cristina Gouveia Cannas – *O Perfil Pedagógico: Didático do Professor de Línguas nos Cursos de Educação e Formação* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta, 2013, p. 31.

<sup>4</sup> Sacristán apud Ana Cristina Gouveia (*ibidem*) que define profissionalidade como afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

<sup>5</sup> Olívia Figueiredo – *Didática do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa, 2004, p. 18.

## b. Objetivos do Estudo

Segundo Marina A. Marconi & Eva M. Lakatos, o objetivo geral de uma investigação está ligado a uma visão geral e abrangente do tema, e os objetivos específicos apresentam um caráter mais concreto<sup>6</sup>. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo geral:

1. Contribuir para a formação do professor de Português em situações multilíngues

Com o propósito de contribuir para a formação do professor de Português em Angola, propomo-nos a alcançar seguintes os objetivos específicos:

1. Aprofundar o *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* com as áreas de saber que ajudem o professor a atuar em situações multilíngues
2. Refletir, ao longo da dissertação, sobre o papel da língua portuguesa em Angola
3. Elencar um conjunto de saberes necessários à formação do professor do Português

Desejamos, com este estudo, contribuir para a formação inicial e contínua do professor de Português em Angola e, quiçá, de outros países PALOP, isto, a partir de acordos interministeriais ou de conferências realizadas nesta zona.

## c. Metodologia

A credibilidade e cientificidade de qualquer trabalho de pesquisa requer o cumprimento de um conjunto de técnicas e de métodos que permitam a validação das hipóteses do problema levantado à consecução dos objetivos definidos. Para tal, torna-se necessário traçar e seguir determinados métodos que possibilitarão validar tais elementos. Assim, o método científico é a forma encontrada pela sociedade (académica) para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente<sup>7</sup>.

Pretendemos fazer este estudo por meio da pesquisa qualitativa, já que ela pode ser descritiva. Esta pesquisa caracteriza-se pelos dados recolhidos que são em forma de palavras ou imagens e não números, como pode-se caracterizar também pelos resultados escritos, documentos ou registos da investigação ao conterem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação<sup>8</sup>. Optámos por uma investigação qualitativa, por um lado, porque o investigador, nesses casos, de acordo com o autor citado, é o principal instrumento da investigação e, por outro, pelo facto de ser uma pesquisa que permite analisar os dados de forma indutiva. Deste modo, permitir-nos-á, a partir de consulta em normativos e outros registos oficiais, analisar e descrever a situação do professor de Português. Por meio deste

---

<sup>6</sup> Marina A. Marconi & Eva M. Lakatos – *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos*. S. Paulo: Atlas, 2008, p. 106.

<sup>7</sup> Maxwell Ferreira de Oliveira – *Metodologia Científica: um manual para realização de pesquisa em Administração*. Catalão: UFG, 2011, p. 8.

<sup>8</sup> Robert C. Bogdan & Sari Knopp Biklen – *Investigação Qualitativa em Educação*. (trad. Maria João Alvarez et alii). Porto: Porto Editora, 2013, p. 48.

método, consegue-se explicar o estado da arte e compreender o mesmo, sem que seja necessário a quantificação dos dados.

Ainda nos serviremos da pesquisa bibliográfica, por nos basearmos em teorias já publicadas, como livros, artigos, revistas e outras fontes que sustentam os temas do nosso estudo, pois, conforme afirma Manzo, *apud* Marina A. Marconi & Eva M. Lakatos, “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente”<sup>9</sup>.

#### d. Estrutura da Dissertação

A dissertação contará (essencialmente) com dois capítulos. No primeiro, traremos, em jeito de discussão, alguns conceitos relacionados com o ensino de línguas e questões sociolinguísticas. Não fica de parte a situação do Português em Angola antes e depois da independência, pois esta língua cresce e continua a ocupar um papel muito importante para o país, enquanto elo intrínseco entre algumas camadas da população. Abordaremos a questão do ensino do Português, que tem sido cada vez mais complexo devido às características heterogéneas de que se constituem as turmas atualmente. No mesmo capítulo, merecerão atenção as teorias sobre a formação inicial e contínua do professor na generalidade, bem como a visão de professor crítico-reflexivo e do professor inclusivo, e a necessidade de formação multilíngue para o professor de Português, por forma a ter em conta as aprendizagens que os alunos já são portadores.

O capítulo segundo, formação profissionalizante do professor para situações multilíngues, será o plano onde iremos fazer o enquadramento dos normativos a partir da análise do *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, e, em função da análise, aprofundar as áreas de formação do professor de Português. A leitura desse normativo far-se-á em função do carácter eclético que se exige aos professores atualmente. Deste modo, o contributo partirá de propostas de formação em que se inclui a supervisão pedagógica até aos modos de atuação numa aula de Português.

No final, uma conclusão, onde virão apresentadas um conjunto de tarefas e linhas de orientações que servirão de base para a consolidação dos currículos ou programas de formação inicial e/ou contínua, sendo esta formação fundamental para a profissionalização.

---

<sup>9</sup> Manzo *apud* Marina A. Marconi & Eva M. Lakatos – Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos. S. Paulo: Atlas, 2008, p. 111.

# Capítulo 1 - Enquadramento teórico

## 1.1 Introdução

Neste Capítulo I, trazemos alguns conceitos que envolvem o presente estudo, nomeadamente da área da sociolinguística, na qual buscámos apresentar, simplesmente, o contributo deste ramo de saber no ensino de línguas e alguns fenómenos bastante estudados nesta área. Destes fenómenos, o multilinguismo e o plurilinguismo mereceram destaque. Assim, apresentámos algumas teorias sobre os mesmos, visto notar-se convergência em alguns teóricos, ao considerarem multilinguismo e plurilinguismo como sinónimos, sendo que outros mantêm a posição contrária, que o multilinguismo e o plurilinguismo se divergem, posição com a qual concordámos, porque de acordo com estes últimos, o multilinguismo remete para uma sociedade onde coabitam várias línguas, ao passo que o plurilinguismo tem a ver com o uso e proveito que se faz de várias línguas, sem que sejam necessariamente sociedades multilíngues. Deste modo, para abordar as questões de ensino de línguas, buscámos a didática no âmbito do ensino das línguas, fazendo as devidas aproximações didática/metodologia e, em poucas linhas, baseando-nos em Robert Galisson & Daniel Coste (1983), discutimos alguns contributos sobre a didática das línguas. Aproveitando-se da didática, tratámos de alguns conceitos que são da sua alçada, língua materna (doravante LM) e língua segunda (doravante LS). Estes dois conceitos mereceram a nossa atenção, pelo facto de o nosso estudo estar voltado para o ensino do Português em contextos multilíngues, envolvendo, desde logo, os mesmos. De facto, para tal processo, a sua execução depende grandemente de um conjunto de saberes que devem ser adquiridos e/ou construídos pelo professor, e, depois, serem desenvolvidos nos alunos. Com o objetivo de contribuir para a formação do professor de Português, referimo-nos ao conceito competência, porque, a nosso ver, ao professor, se exige tanto competências de “como ensinar” como competências de “o que ensinar”. Ademais, a competência é um elemento intrínseco entre o professor e a sua profissionalização. Todas essas questões têm como destinatário final o professor, o de Português. Assim, apresentámos a visão de alguns teóricos sobre o que é ser professor, de um modo geral. *Sobre os conceitos envolventes temos os termos: Sociolinguística, multilinguismo, plurilinguismo, didática de ensino de línguas, língua materna, língua segunda, competência e o termo professor.*

Seguidamente, falámos da coabitação linguística angolana, envolvendo o Português e as variadíssimas línguas nacionais de Angola do grupo bantu e Khoisan. Abordámos, também, a crescente tendência da sobrevalorização do Português face às línguas nacionais. A partir deste ponto, o nosso foco direciona-se para a língua portuguesa, em Angola, antes e depois da independência, falando de questões viradas para a implementação do Português desde os primeiros contactos e de algumas questões sobre o seu ensino a seguir à independência. Neste capítulo I, aludimos à problemática do ensino do Português, aspeto considerado substancial na formação do professor, pois nele dois elementos estão, normalmente, envolvidos: o professor e as metodologias. Sendo assim, algumas teorias do ensino do Português serviram de modelo

para a argumentação na discussão desta investigação. Para terminar o capítulo I, outra problemática relevante é discutida: a formação inicial e contínua do professor na generalidade. Este ponto está centrado nos variados problemas da formação do professor, indo desde os problemas da conceção dos planos curriculares, o tipo de formação inicial e contínua, o tipo de professor até ao processo de práticas pedagógicas, considerado elemento basilar, porquanto o formando, durante a formação, vai-se familiarizando, criando consciência e técnicas de superação de eventuais problemas dentro do sistema escolar, tendo, dentro de vários saberes, a noção que a formação reflexiva põe o professor a refletir sobre a sua atuação, possibilitando a sua inclusão e a do aluno em contextos multilíngues e multiculturais.

## 1.2 Sobre os conceitos envolventes

Ao abordar um tema relacionado com o ensino de línguas, numa sociedade multilíngue e multicultural, deve-se recorrer aos conceitos com alguma proximidade à área de pesquisa. E para esta, dois ramos interdisciplinares cruzam-se: a sociolinguística e a didática das línguas (estritamente, a didática do português). O conceito sociolinguístico é chamado, aqui, por ser um campo em que a didática se serve para o conhecimento do meio onde o aluno (aprendente) estiver inserido, como se advoga no *Dicionário de Metalinguagens da Didática*:

Na didática, a metodologia do ensino de línguas tem de ter em conta o comportamento dos alunos e os parâmetros que condicionem o discurso. Daí recorrer à sociolinguística e a psicolinguística para o ensino, ligando este à situação de comunicação, ao meio cultural e ao estatuto e do recetor<sup>10</sup>.

À luz desta passagem, a sociolinguística contribui para a observação e solução de questões de ensino, já que “a linguagem serve de intermediário para se conhecer na sociedade”<sup>11</sup>. A sociolinguística pode ser entendida como “parte da linguística ligada à etnolinguística, à sociologia da linguagem e à geografia linguística que analisam a relação entre a linguagem e a sociedade: a linguagem enquanto facto social que tem subjacente o comportamento”<sup>12</sup>; ou como “ramo da linguística que estuda a língua como fenómeno social e cultural”<sup>13</sup>. Entretanto, chamamos a atenção de não ser do nosso interesse fazer, aqui, discussões sobre um possível cruzamento entre a sociolinguística e a sociologia da linguagem. Ora, com o surgimento da sociolinguística nascem vários estudos relacionados com a língua e com a sociedade, ou seja, a necessidade de se estudar a língua e o falante no seu contexto. Portanto, o comportamento social torna-se o meio para se estudar os factos linguísticos decorrentes num grupo ou numa sociedade. Nos primórdios desse ramo de conhecimento, as bases para seu o desenvolvimento foram as investigações etnolinguísticas que visavam uma

---

<sup>10</sup> Estela P. R. Lamas (Coord) – *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Coleção Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora, 2000, p. 453.

<sup>11</sup> *Idem, Ibidem*, p. 452.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Celso Cunha & Lindley Cintra – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto: Edições João Sá da Costa, LDA, 21ª ed., 2014, p. 3.

relação entre língua e cultura<sup>14</sup>. Assim, neste interesse entre língua e cultura resultam vários fenómenos, isto, a partir do contacto de línguas, nomeadamente: o multilinguismo, o bilinguismo, a diglossia, a glotofagia, etc.

Tendo em conta a pesquisa, ela direciona-se para uma sociedade multilíngue, por isso, importa sublinhar que o vocábulo multilinguismo é apresentado, por vários autores, como sinónimo de plurilinguismo ou bilinguismo, como na conceituação apresentada por Jean Dubois *et alii*, em que a “comunidade é plurilíngue quando várias línguas são utilizadas nos diversos tipos de comunicação”<sup>15</sup>. Ainda como sinónimo de bilinguismo, Robert Galisson & Daniel Coste definem como “situação que caracteriza as comunidades linguísticas e os indivíduos instalados em regiões, ou países em que são utilizadas concorrentemente duas línguas (bilinguismo) ou mais (multilinguismo = plurilinguismo)”<sup>16</sup>. Na visão de Juliete Garmadi, “o bilinguismo ou plurilinguismo é a utilização de dois ou mais sistemas pelos locutores de uma mesma comunidade [...]”<sup>17</sup>. Portanto, notámos convergência tanto para a conceituação como para a sinónimo que apresentam para o termo multilíngue, como sociedade ou grupo de pessoas que usam duas ou mais línguas dentro da mesma comunidade.

Ainda assim, há perspectivas diferentes quanto à conceituação do vocábulo multilíngue/multilinguismo, ou seja, alguns autores (como prof. Gilvan M. de Oliveira; Manuel G. Piñeiro *et alii*, 2010) diferenciam o plurilinguismo do multilinguismo. Para Gilvan M. de Oliveira, “Multilinguismo é só o facto de haver muitas línguas em um território; já plurilinguismo é tomar partido dessa diversidade linguística no sentido de preservar e difundir essa pluralidade de línguas”<sup>18</sup>. Do mesmo que para Manuel G. Piñeiro *et alii* o multilinguismo:

*Se limita a describir la coexistência de várias lenguas o variedades intralingüísticas en una zona determinada, el de plurilingüismo há de entenderse como la capacidade de los individuos de interrelacionar los conocimientos que van adquiriendo de cada una de las distintas lenguas que constituyen su competencia plurilingüe*<sup>19</sup>.

André Martinet ao referir-se ao bilinguismo faz uma pequena distinção dos termos quando diz: “[...] Se, como acontece frequentemente, a escolha se estender a mais de duas línguas falar-se-á em plurilinguismo, de preferência, em vez de do incómodo multilinguismo [...]”<sup>20</sup>; e o autor defende tal posição, por não se tratar da prática de muitas línguas (*multi-*)

---

<sup>14</sup> Sapir *apud* Annete Endruschat & Jurgem Schmidt-Radefeldt – *Introdução Básica à Linguística do Português* (trad. António C. Franco). Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 211.

<sup>15</sup> Jean Dubois *et alii* – *Dicionário de Linguística* (trad. Frederico P. de Barros *et alii*). S. Paulo: Editora Cultrix Lda, 7ª ed., 1973, p. 470.

<sup>16</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *Dicionário de Didáctica das Línguas* (trad. Adelina A. Pinto *et alii*). Coimbra: Livraria Almedina, 1983, p. 94.

<sup>17</sup> Juliete Garmadi – *Introdução à Sociolinguística* (trad. Eugénio Cavalheiro). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983, p. 97.

<sup>18</sup> Cf. Colóquio: A Língua Portuguesa – O Multilinguismo E As Novas Tecnologias da Língua. Disponível em: <https://seminarionovastecnologiasdaslinguas.wordpress.com/tag/multilinguismo/> (acedido a 21/09/17).

<sup>19</sup> Manuel G. Piñeiro *et alii* – *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 2015, p. 18.

<sup>20</sup> André Martinet – *Elementos de Linguística Geral* (trad. Jorge M. Barbosa). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 11ª ed., 1991, p. 147.

mas de algumas línguas (*pluri-*). Também no Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECRL) apresenta-se:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade<sup>21</sup>.

De acordo com estas duas últimas visões, o termo multilinguismo/multilíngue diferencia-se do plurilinguismo/plurilíngue na medida em que é possível, numa sociedade "monolíngue", (ainda que não existam em termos absolutos) formar falantes plurilíngues (pertencentes ou não à comunidade linguística), a partir de uma escola, de uma universidade ou ainda de uma escola específica de línguas. Já o multilinguismo relaciona-se com a existência de várias línguas na mesma comunidade/sociedade. Esses fundamentos, com os quais nos revemos, levaram-nos à escolha do termo multilinguismo/multilíngue ao invés de plurilinguismo/plurilíngue, porque, apesar da existência de muitas línguas na sociedade angolana, os falantes, em muitos casos, não são plurilíngues, o que se pode constatar, por exemplo, nos resultados Definitivos do Censo Geral da População e Habitação 2014, onde 85% da população urbana fala a língua portuguesa<sup>22</sup>.

Para o ensino de línguas em sociedades multilíngues este envolve estudos, políticas de línguas e concretamente uma didática/metodologia de ensino de línguas. Ora, Falar de metodologias implica, necessariamente, falar de didática, pois são termos que remetem para o ensino. Entretanto, Claudino Piletti apresenta uma diferenciação entre os dois termos, sendo que a metodologia estuda os métodos de ensino, classificando e descrevendo-os sem fazer juízo de valor, ao passo que a didática faz um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino<sup>23</sup>. Neste sentido, o autor considera que a metodologia nos dá juízos da realidade, enquanto a didática dá-nos juízos de valor. Nesta ótica, segundo o mesmo autor, o termo didática pode apontar para o estudo dos princípios, normas e técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino - *didática geral*, ou para estudo dos aspetos científicos de uma determinada disciplina ou faixa de escolaridade - *didática especial*. À luz dessa conceção de Claudino Piletti, a didática especial (específica) analisa os problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para os resolver. Daí a possibilidade de se falar da existência de várias didáticas, tais como a didática da matemática, da história [...] e do Português, nosso *leitmotiv*.

O termo didática, até um certo período, no ensino das línguas era o mais ambíguo, porque a sua divulgação era restrita em certos países e noutros, encarado como sinónimo de

---

<sup>21</sup> Conselho da Europa - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa, 2001, p. 23.

<sup>22</sup> Ver os Resultados Definitivos do Censo Geral da População e Habitação 2014, p. 51, disponível em <http://www.info-angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf> (acedido a 05/04/2017).

<sup>23</sup> Claudino Piletti - *Didáctica Geral*. São Paulo: Editora Ática, 23ª ed., 2004, p. 43.

ciência que contribuía para a linguística, conforme Robert Galisson & Daniel Coste apresentam: “na Itália e Suíça, era sinónimo de uma matéria que dependia ao mesmo tempo da psicopedagogia e da psicolinguística. E na Bélgica, o termo era confundido com a pedagogia”<sup>24</sup>. Ainda de acordo com os mesmos autores, a didática vê-se relacionada com a linguística aplicada estando ligada à procura metodológica precisa e de metodologia do ensino das línguas, relacionando os préstimos fornecidos pela linguística e de teorias psicológicas, sociológicas pedagógicas. Ela, em si, voltada para “como ensinar” que, em muitos os casos, é um dos elementos posto de fora na formação inicial de professores, centrando a atenção, maioritariamente, para “o que ensinar”, e este elemento pode, em muitos casos, quando não bem relacionado com as outras disciplinas essenciais (como a didática da língua), não ajudar na formação do professor; por isso João Malaca Casteleiro (*apud* António C. da Silva) defende que “se a Linguística não tem sido ensinada de forma adequada na Universidade, então ela não tem contribuído para uma formação eficiente do futuro professor de português”<sup>25</sup>. A formação focada simplesmente para “o que ensinar?” pode dificultar o desenvolvimento de competências, já que a “metodologia se encarrega da formalização pedagógica dos materiais que a linguística aplicada lhe fornece, elaborando métodos e manuais, com a ajuda de processos e de técnicas que não são exclusivos do ensino das línguas”<sup>26</sup>. De facto, “a didática tem funcionado como a articulação de vários saberes, criando as condições favoráveis à aprendizagem de determinada matéria”<sup>27</sup>. A articulação desses saberes constitui metodologia que pode ser implementada dentro desse ramo de saber. Nesse sentido, esta visão de dinâmica faz-nos concordar com António C. da Silva quando defende que “o objeto de estudo da didática do português é o processo de ensino-aprendizagem da língua materna (e língua segunda para o nosso caso), cujos agentes principais são o professor, os alunos, o saber ou os conteúdos da aprendizagem”<sup>28</sup>.

A didática, neste estudo, por ser em situação multilíngue, relaciona-se com os termos LM e LS, com os quais o professor de Português terá de adquirir competência para a docência. Com base na visão da Linguística Aplicada (pragmatismo, seletividade, atualidade e contrastividade) apresentada por Robert Galisson & Daniel Coste, surge uma chamada de atenção relativamente ao carácter contrastivo: “a necessidade de se reconhecer a importância da língua materna no ensino das línguas estrangeiras”<sup>29</sup>. Com base nisso, para caso de Angola, seria importante que o professor estudasse e analisasse as estruturas linguísticas apresentadas pelos seus alunos, dado a natureza multilíngue, a fim de aplicar metodologias mais adequadas para o contexto. Assim, entre as várias discussões sobre o conceito LM, J.-D. Urbain (*apud* Maria J. Ferraz) faz um levantamento histórico (século XIV) quando Nicole d`Oresme introduz no

---

<sup>24</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 200.

<sup>25</sup> Casteleiro *apud* António C. da Silva - *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdo, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2008, p. 55.

<sup>26</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 53.

<sup>27</sup> Claudino Piletti – *op. cit.*, p.126.

<sup>28</sup> António C. da Silva - *op. cit.*, 52.

<sup>29</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 54 - 57.

francês a locução *langue maternelle*, referindo-se ao estatuto social desta língua materna que na sua origem, designava um nível inferior que se opunha ao latim - língua do saber e do pensamento [...]. A língua materna era a língua do não pensamento, do não poder, uma língua sem regras, rudimentar, desprezível [...] era o grau zero da comunicação<sup>30</sup>. Já na visão de Jean Dubois *et alii*, “língua materna é aquela em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem”<sup>31</sup>. É de opinião similar, Vasco Moreira & Hilário Pimenta que a definem como “língua apreendida em primeiro lugar, desde a infância, num ambiente natural e adequado. Nela o ser humano estabelece a primeira gramática que, ao longo da vida, vai estruturando e consolidando, de acordo com a comunidade que se incluiu”<sup>32</sup>. Segundo o *Dicionário de Metalinguagens da Didática*, “a língua materna ou primeira pode ser a língua da mãe transmitida à criança ou pode ser a língua da pessoa ou pessoas que convivem com a criança a partir do seu nascimento”<sup>33</sup>. Para nós, a língua materna consubstancia-se com o primeiro contacto linguístico que um falante exerce, ou ainda, aquela em que o falante se sente mais à vontade para exprimir o seu pensamento. Isto porque a língua materna é adquirida por meio da integração do indivíduo no meio sociável, pois o homem, de acordo com André Martinet, “quando vem ao mundo, está apto a aprender perfeitamente qualquer língua, a língua do meio em que vive”<sup>34</sup>.

Já a LS, segundo Clara F. Tavares, “resulta do contexto linguístico, cultural e político que as sociedades atravessam”<sup>35</sup>. Em função desse conceito, podemos afirmar que grande parte dos países africanos têm esse carácter (*multi-*) e/ou plurilíngue fruto da colonização. Esses contextos supracitados permitem-lhe diferenciar-se da língua estrangeira, pese embora as duas não serem maternas, mas a LS, de acordo com a autora citada, é a língua de escolarização, costumando ser usada para clarificar a aprendizagem dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida (língua oficial). Na visão de Robert Galisson & Daniel Coste, “a LS é aquela ensinada como veicular a toda uma comunidade em que as línguas maternas são praticamente desconhecidas fora das fronteiras do país”<sup>36</sup>. Quanto a esse conceito, apresenta-se como um dos elementos fundamentais para a adoção, por exemplo, do Português como língua oficial, em Angola, por causa das *funções*<sup>37</sup> que tomou quer antes quer depois da independência. A LS é, para o caso de muitos países africanos saídos da colonização, a língua que permitiu

<sup>30</sup> Maria J. Ferraz – *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006, p. 20.

<sup>31</sup> Jean Dubois *et alii* (orgs.) – *Dicionário de Linguística* (trad. Frederico P. de Barros *et alii*). S. Paulo: Editora Cultrix Lda., 7ª ed., 1973, p. 378.

<sup>32</sup> Vasco Moreira & Hilário Pimenta – *Gramática do Português*. Porto: Porto Editora, 2014, p.15.

<sup>33</sup> Estela P. R. Lamas (Coord) – *op. cit.*, p. 278.

<sup>34</sup> André Martinet – *op. cit.*, p. 143.

<sup>35</sup> Clara F. Tavares – *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 26.

<sup>36</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 443.

<sup>37</sup> Domingos Nzau apresenta três funções da língua portuguesa em Angola, nomeadamente a função comunicativa, democratizadora e identificadora que, para nós, servem para unificação do país e internacionalização ou abertura do país ao mundo, porque com as variadas línguas não permitiriam uma abertura salutar dado que das línguas regionais apenas são usadas dentro do território nacional. Cf. Domingos Nzau – *A língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para sua Nacionalização* (tese de doutoramento), Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, 2011, p. 91.

evitar tensões étnicas e linguísticas, dado o carácter multicultural e multilíngue. Por isso, ela tornou-se a língua oficial, conforme declara Juliette Garmadi: [...] “a língua oficial continuava a ser a do antigo colonizador e nenhuma língua local recebia um estatuto especial”<sup>38</sup>.

Num contexto multilíngue, exige-se ao professor de línguas um conjunto de saberes que lhe permitirão operacionalizar as suas atividades. Assim, para o termo competência, apesar de ser intrínseco ao termo perfil, neste estudo, limitamo-nos unicamente à competência, pois a abordagem seria exaustiva. Pretendemos, com os saberes, constituir a competência profissional do professor, porque, como nos apresenta Lino Macedo, a “competência refere-se especialmente ao mundo do trabalho”<sup>39</sup>. Ainda o mesmo autor afirma que como profissionais temos uma atribuição para tomar decisões que implicam recursos, participação coletiva [...], portanto, competência implica saber apreciar, julgar.

Ora, o termo competência, *a priori*, quanto à sua conceituação, é discutível, ou mesmo plurissignificativo, na medida em que cada área de conhecimento pode definir de um modo diferente do outro. No entanto, o autor supracitado, apoiando-se em Perrenoud, considera três características da competência: (i) tomada de decisão, (ii) mobilização de recursos e (iii) saber agir. E, no nosso ponto de vista, essas três características são as bases para qualquer conceituação que se possa apresentar, porque o que se deseja, no final de tudo, é que o profissional, perante um problema, consiga resolvê-lo, e da melhor maneira, uma vez que a “competência não é não acumulação de conteúdos, mas saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo”<sup>40</sup>. Deste modo, a relação com estas três características podem ser vistas em termos didáticos, pois, “a competência é tida como habilidades adquiridas pelo aluno em relação a determinada capacidade ou atitude; articulando o saber do aluno com o seu saber-fazer e com o ser”<sup>41</sup>. O saber-fazer implica justamente solucionar problemas ou situações num determinado contexto, ou seja, aplicabilidade e demonstração do saber adquirido durante o plano de formação em qualquer área de conhecimento. Ademais, sendo para a formação inicial e contínua do professor de Português, a competência, em termos linguísticos, merece um destaque visto que é, para o professor, umas das primeiras obrigações, porque “não se pode ensinar quando carecido das bases teóricas, científicas e técnicas inerentes à especialidade”<sup>42</sup>.

Para o QECRL, “a competência é tida como o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”<sup>43</sup>. Ainda nas entrelinhas do mesmo

---

<sup>38</sup> Juliette Garmadi – *op. cit.*, p. 186.

<sup>39</sup> Ver Lino Macedo - “Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar”. In Philippe Perrenoud e Monica Thurler (org) – *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. (trad. Cláudia Schilling & Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 122.

<sup>40</sup> Roldão *apud* Elza Mesquita – *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, 2013, p. 36.

<sup>41</sup> Estela P. R. Lamas – *op. cit.*, p. 77.

<sup>42</sup> Lisete Gaspar *et alii* – *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012, p. 25.

<sup>43</sup> Conselho da Europa – *op. cit.*, p. 29.

documento, pode perceber-se de competências, nomeadamente a linguística e a comunicativa/sociolinguística. Sobre competência a linguística, entende-se como sistema/capacidade de produzir e compreender enunciados ou o “conhecimento implícito que tem da sua língua todo o locutor-auditor, e na visão chomskiana é sistema interiorizado de regras que permite a um organismo finito produzir e compreender um número infinito de enunciados”<sup>44</sup>. Já a competência comunicativa/sociolinguística, para Bernstein, “supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e de critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros”<sup>45</sup>. Na visão apresentada por Labov, “ela é saber, interiorizado, das regras invariantes e variantes da sua língua”<sup>46</sup>. Para Chomsky (*apud* Vítor M. de A e Silva), ela “implica a necessidade de regras que permitam transmitir orações gramaticalmente bem formadas, mas implica também obrigatoriamente uma dimensão pragmática, não sendo possível atribuir fundadamente à semântica um estatuto de autonomia formal em relação aos dados extralinguísticos”<sup>47</sup>

Nesse sentido, sobre as características da competência, é possível notar-se a transversalidade, quando Boterf define a competência como “um saber agir pertinente perante uma situação concreta, que permite mobilizar todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente”<sup>48</sup>. Essa combinação de saberes e aplicação conjunta só será possível em contextos, resultando a utilização da chamada “situação-problema”<sup>49</sup>.

A competência vai determinar o tipo de professor que formarmos, visto que a sua ação refletirá a sua competência. No âmbito de toda competência, exige-se ao professor que, de acordo com *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, “se entenda como pessoa competente, ou perita em algum conhecimento, ou pessoa que ensina uma disciplina, uma arte, uma técnica ou outros conhecimentos”<sup>50</sup>. Ora, a competência leva-nos para várias conceções de professor; a exemplo disto, Bárto Paiva Campos (*apud* Maria J. Ferraz) faz uma distinção do professor tendo em conta a sua ação:

O *funcionário*, aquele que se preocupa apenas em cumprir as determinações que lhe chegam das instâncias superiores, sem se preocupar com a aprendizagem; o *técnico*, que orienta a sua atividade procurando dominar as técnicas de ensino sem avaliar o efeito que produzem na aprendizagem dos alunos; finalmente o *profissional*, que age em resultado da análise da situação enfrentada, e consciente de que só há ensino quando há aprendizagem tendo, por isso, como meta o sucesso dos alunos, que é, de igual modo, o seu próprio sucesso<sup>51</sup>.

---

<sup>44</sup> Cf. Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 134.

<sup>45</sup> *Idem, Ibidem*, p. 135.

<sup>46</sup> Associação Portuguesa de Linguística, Instituto de Linguística Computacional – *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol. I. Lisboa: Edições Cosmos.

<sup>47</sup> *Apud* Vítor M. de A. e Silva – *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977, p. 83.

<sup>48</sup> *Apud* Elza Mesquita, *op. cit.*, p. 36.

<sup>49</sup> As situações problemas caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas. Cf. Lino Macedo – *op. cit.*, p. 114.

<sup>50</sup> Academia das Ciências de Lisboa - *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, vol. II. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.

<sup>51</sup> Cf. Bárto Paiva Campos *apud* Maria J. Ferraz – *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006, p. 69.

Para os contextos atuais, exige-se mais do professor que não seja um mero transmissor de conhecimento, mas um profissional atento às mudanças sociais, um ser, um profissional capaz que se atualiza continuamente. No mesmo sentido, João Formosinho & Fernando I. Ferreira apresentam outras concepções acerca do que é ser professor. Esses autores expõem uma “concepção missionária, militante, laboral, burocrática e romântica”<sup>52</sup>. A concepção *missionária* decorre de uma visão apostólica do ensino, assumindo como um chamamento e uma missão para cumprir com dedicação e zelo [...] Na *militante*, o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local. Na concepção *laboral*, o professor assume-se como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico especializado. Mas, já a concepção *burocrática* apresenta a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor, e na concepção *romântica* apresenta-se o professor como artista, visto que o ensino é uma arte e não pode ser constrangido por algo que limite a criatividade do professor na sala de aula.

Por conseguinte, as duas visões apresentadas têm como base a competência, por isso, a competência profissional torna-se um elemento fundamental para contribuir na formação do professor de Português. A sua formação deve ser encarada com grande responsabilidade, porque é este sujeito a quem confiaremos os nossos filhos, os cidadãos da comunidade, do país e do mundo. Logo, não se pode esquecer que o professor é antes de o ser, um aluno, já que, para Margarite Altet, “o professor profissional é como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”<sup>53</sup>.

### 1.3 Coabitação geolinguística

Angola é um país localizado na Costa Sudoeste do Continente africano, com uma superfície de 1.246.700 km<sup>2</sup>. No norte, faz fronteira com a República Democrática do Congo e a República do Congo, no Leste com a República da Zâmbia e no Sul com a Namíbia. No Oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Linguisticamente, é um território multilíngue com a coexistência de línguas bantu, Khoisan e românica. Dentro deste manancial linguístico destacam-se, no grupo bantu, as línguas mais faladas: o Umbundu (22,96%), o Kikongo (8,24%), o Kimbundu (7,82%), o Cokwe (6,54%), o Nhaneka (3,42%), o Ngangela (3,11%), o Fiote (2,39%),

---

<sup>52</sup> João Formosinho & Fernando I. Ferreira - “Concepções de professor. Diversidade, avaliação e carreira docente”. In João Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 19-36.

<sup>53</sup> Margarite Altet - “As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, Esquemas de ação e adaptação, saber analisar”. In Léopold Paquay, Philippe Perrenoud *et alii*. (orgs.) - *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências*. (trad. Fátima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2001, p. 25.

o Kwanhama (2,26%), o Muhumbi (2%), o Luvale (1,05%) e outras que constituem os 3,6%. A língua românica neste território é o Português, sendo a língua mais falada com cerca de 71%<sup>54</sup>.

O conjunto das línguas nacionais (grande parte bantu) constitui a LM de muitos falantes. No entanto, nessa zona linguística, destaca-se o Português (língua românica) que, devido ao contexto histórico do país, passou à língua oficial, língua de ensino, LS e LM de número crescente da população urbana (ainda que com contestações) e, quiçá, nacional, como aquando do pronunciamento do antigo Presidente de Angola, José Eduardo dos Santos, em 2007:

Devemos ter a coragem de assumir que a língua portuguesa, adotada desde a nossa independência como língua oficial do país e que já é hoje língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como a língua nacional em Angola<sup>55</sup>.

Ora, o Português e as línguas nacionais de origem africana (doravante LNOA) de Angola coabitam o mesmo espaço geolinguístico resultando, assim, em interferências a todos os níveis. No entanto, pelo estatuto ostentado, o Português sufoca as outras línguas e vai-se tornando a LM de muitos angolanos, e a única língua que, presentemente, permite a comunicação com/em todo país, ou seja, com um papel de língua nacional, contrário das restantes LNOA que parecem não ter funções específicas, a não ser de LM ou LS de um grupo de falantes. Apresenta-se este posicionamento, porque, em zonas urbanas, o Português é a língua mais usada entre pais e filhos no contacto diário (mesmo nas condições de pais bilingues, tendo o Português como LS, estes não ensinam aos seus filhos a LNOA que é LM dos pais). Basta recordar os resultados do Censo último de 2014, em que 71,15% da população angolana (mais da metade da população) usa o Português em casa<sup>56</sup> e, a par disso, 85% da população urbana usa o Português no seu contacto diário. Para a zona rural 49%, o que contrasta com o número das variadíssimas LNOA, como por exemplo, o Umbundu com 22,96%, o Kikongo 8,24%, o Kimbundu 7,82% e outras com números inferiores.

## 1.4 Acerca da língua portuguesa em Angola

### 1.4.1 Os primeiros contactos

O Português é uma língua novilatina que se originou do contacto das várias línguas que coabitaram a Península Ibérica, fruto do desembarque dos romanos na Península no ano 218 a. C<sup>57</sup>. Reza a história que, com a chegada dos romanos nesta zona, todos os povos adotaram o latim como língua e abraçaram o cristianismo, com exceção dos Bascos. Com a adoção desta língua, e fruto do contacto linguístico e do distanciamento do local originário da língua, ela foi

---

<sup>54</sup> Ver os Resultados Definitivos do Censo Geral da População e Habitação 2014, p. 51, disponível em <http://www.info-angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf> (acedido a 05/04/2017).

<sup>55</sup> *Apud* Domingos Nzau – *A língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para sua Nacionalização* (Tese de doutoramento), p. 118.

<sup>56</sup> Ver os Resultados Definitivos do Censo Geral da População e Habitação 2014, p. 51, disponível em <http://www.info-angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf> (acedido a 05/04/2017).

<sup>57</sup> Paul Teyssier – *História da Língua Portuguesa* (trad. Celso Cunha). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 2ª ed., 1984, p. 3.

evoluindo do latim clássico ao imperial, do imperial aos falares românticos ou ao proto romance donde originou dois falares ibéricos: o galego-português e o leonês e o castelhano<sup>58</sup>. O Português, em termos concretos, emergiu com a divisão política do espaço linguístico galego-português (século XIII) quando o Português se separou daquela como língua independente. Fazem parte deste manancial linguístico da romanização as ditas línguas românicas, o português, o francês, o castelhano, o italiano, o romeno, etc. Essas línguas têm a sua origem no latim, por isso são designadas novilatinas ou românicas.

No entanto, o Português, em Angola, tem o seu início com o processo da expansão portuguesa, que decorreu a partir do século XV, período que Portugal, para além de interesses comerciais, tinha como projeto a evangelização e a expansão da língua portuguesa<sup>59</sup>. Ora, do mesmo jeito que os romanos expandiram a sua língua e sua cultura com o processo da romanização da Península Ibérica resultante do desembarque em 218 a.C. em que a língua (latim) do conquistador prevaleceu, dominando as dos povos conquistados, assim também aconteceu com os portugueses, para com os povos (africanos e não só) colonizados durante o seu processo expansionista. Deste modo, para o caso de Angola, marca-se como início dos primeiros contactos com o Português a chegada do Diogo Cão à foz do rio Zaire em 1482/1483<sup>60</sup>, que, segundo a história, estes contactos foram amigáveis, ou seja, com uma atitude de respeito<sup>61</sup>. Essas relações amigáveis tinham como agenda as trocas comerciais. Esta fase, a que podemos chamar de presença, decorreu maioritariamente na zona costeira. Mais tarde, com os interesses, para além das especiarias, surgiu a fase de penetração que foi marcada por conflitos e a resistência. Após a penetração, seguiu aquela que pode ser vista como a fase de ocupação, em que os vários costumes/hábitos da potência colonial eram forçados para a aprendizagem, tendo entre estes o Português, que se tornou uma língua forte dentro das que coabitaram o atual território de Angola, fazendo que se tornasse uma espécie de língua franca, visto servir para intermediar nas negociações comerciais.

À similitude do latim na Península Ibérica durante a romanização, o Português, em Angola, no período colonial, sofreu evoluções, pois que os primeiros contactos não foram em Português propriamente dito, ao serviram-se de outros meios para manter ativo os seus primeiros contactos. Ademais, logo no princípio das relações entre os dois reinos, optou-se pela formação de alguns negros, aqueles que se convertessem ao cristianismo, como o próprio rei Afonso I (nome dado à Nzinga Mbemba, rei do Congo, depois de batizado) que foi à Portugal

---

<sup>58</sup> *Idem, Ibidem*, p. 7-20.

<sup>59</sup> Annete Endruschat & Jurgem Schmidt-Radefeldt – *Introdução Básica à Linguística do Português* (trad. António C. Franco). Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 16.

<sup>60</sup> Sobre a data da primeira expedição de Diogo Cão à foz do rio zaire apontam-se as datas 1482/1483. Entretanto, limitamo-nos a colocar as prováveis datas o que se pode ver em autores diferentes. Cf. David Birmingham - *A Conquista portuguesa de Angola* (trad. Altino Ribeiro e Sérgio Moutinho). Porto: A Regra do Jogo: 1974, p. 11; Alberto de Oliveira Pinto – *História de Angola: da pré-história ao início do século XXI*. Lisboa: mercados e letras, 2015, p. 133-138; Annete Endruschat & Jurgem Schmidt-Radefeldt – *Introdução Básica à Linguística do Português* (trad. António C. Franco). Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 16.

<sup>61</sup> Joseph Ki-Zerbo – *História da África Negra*, vol. I (trad. Américo de Carvalho). Mem Martins: Publicações Europa-América, 3ª ed., 1999, p. 259.

formar-se, regressando ao Congo em 1521<sup>62</sup>, motivando mais tarde a construção de uma escola para que os filhos de gente notável pudessem aprender a leitura e a gramática. Portanto, com a evolução do processo colonial, o português falado por estes povos que constituem, hoje, a nação angolana também foi tendo a sua característica que se diferenciava do Português europeu; por isso considerado, segundo José Lopes Lima (*apud* Domingos Nzau), “gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português e das línguas da Guiné, que aquele povo tanto preza e os mesmos brancos não se comprazem d`imitar”<sup>63</sup>.

Com o passar do tempo, nas principais cidades (Benguela e Luanda) começou a haver falantes bilingues de Português com uma das LNOA. Estes, com o avanço ao interior, foram contribuindo para a implementação do Português nestas zonas.

#### 1.4.2 Pós-independência

A independência de Angola foi marcada a 11 de Novembro de 1975 e proclamada pelo MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), depois de uma luta armada contra a opressão colonial iniciada em 1961 pelo MPLA, pela FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e, posteriormente, pela UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). Das independências das ex-colónias portuguesas, segundo Joseph Ki-Zerbo, a de Angola foi a conquista mais sangrenta<sup>64</sup>, porque, além da luta contra a opressão colonial, houve uma guerra civil entre os três partidos que conduziram a luta para a independência. Fruto destas lutas internas, ainda de acordo com autor supracitado, chegou-se à fase dos acordos das negociações para a independência, tendo assinado os acordos de Mombaça (6 de janeiro de 1975) e de Alvor (15 de janeiro de 1975).

Apesar da proclamação da independência, tanto Angola como os restantes países dos PALOP assumiram o Português como língua oficial, de ensino, da imprensa e a língua usada nas relações com o mundo exterior<sup>65</sup>. Como herança, no caso de Angola, a língua portuguesa manteve-se com o seu estatuto de antes da independência, apesar da Constituição da primeira República (1975) assegurar no Artigo 1º: “[...] total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e da dominação e agressão do imperialismo”<sup>66</sup>. Fazemos referência deste artigo, porque até então se considerava a língua portuguesa como sendo a língua do colonizador e, portanto, mantinham-se as recordações do colonialismo.

A seguir à independência, algumas camadas da população, relativamente ao Português, eram ainda predominantes, como por exemplo, o reduzido número de falantes do Português,

---

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> José Lopes Lima *apud* Domingos Nzau – *op. cit.*, p. 61.

<sup>64</sup> Joseph Ki-Zerbo – *História da África Negra*, vol. II (trad. Américo de Carvalho). Mem Martins: Publicações Europa-América, 3ª ed., 2002, p. 282.

<sup>65</sup> Paul Teyssier – *História da Língua Portuguesa* (trad. Celso Cunha). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 2ª ed., 1984, p. 94.

<sup>66</sup> LEI CONSTITUCIONAL DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA DE 1975, disponível em <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/LEI-CONSTITUCIONAL-de-1975.pdf> (acedido a 03/10/2017).

no caso das zonas do interior. Tal situação prevaleceu porque o ensino estatal só se desenvolveu onde havia concentração da população colonial, isto é, nas principais cidades (Luanda e Benguela, Huambo, etc.). No entanto, já a partir de 1975, o Estado já mostrava um interesse em diminuir o analfabetismo, conforme a Constituição de 1975 no Artigo 13º: “A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos”. Com isso, observa-se que a língua portuguesa continuaria a ser o principal veículo de comunicação dos cidadãos da mais nova nação, pois só se podia combater o analfabetismo com uma língua já funcional dentro da sociedade.

A questão linguística era melindrosa, porque após a independência lutava-se pela unidade nacional e afirmação da angolanidade, aspetos que até àquela altura só podiam ser expressos e/ou alcançados em Português. Tendo em conta esses fatores de unidade, da angolanidade e o de um território multilíngue fruto da colonização que juntou vários grupos etnolinguísticos e reinos amigos ou inimigos, os cuidados eram maiores para a não atribuição do papel de língua de unidade nacional ao Português. Do exposto, vê-se fundamentado por Domingos Nzau ao apontar um conjunto de princípios que contribuíram para, no caso de Angola, a adoção da língua do ex-colonizador como a oficial, “nomeadamente o princípio de pragmatismo, neutralidade, o princípio cultural, sociopolítico e o princípio económico”<sup>67</sup>. Concordando com este autor, cremos que das variadas LNOA nenhuma delas desempenha funções similares, basta ver os resultados do censo 2014 apontando para 71,15% de falantes do Português.

Ademais, o país atravessou um vastíssimo período de guerra civil, e a interrupção ou o fracasso de qualquer política linguística adotada seria imediato, pois que os povos de todas as etnias se juntavam procurando de pequenos sinais de segurança. Nestas condições, a única língua que servia de comunicação era e continua(va) a ser o Português. Todos estes elementos, pese embora com males, favoreceram para a unidade nacional e para a precaução de uma guerra étnica que, no nosso ponto de vista, seria a mais sangrenta que o país atravessaria.

Volvidos os anos de paz, o Português continua a crescer estrondosamente, já que se tornou a língua materna de muitos angolanos, a única língua de internacionalização do país, continua a ser também a de imprensa significativamente e a única língua do ensino em Angola em termos práticos, apesar da *Lei de Bases do Sistema de Educação* assegurar no Artigo 9º, N. 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, e nº3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no

---

<sup>67</sup> Domingos Nzau, *op. cit.* pp. 106 -108.

subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais<sup>68</sup>.

Atualmente, a *Constituição da República de Angola* salvaguarda no Artigo 19º, N. 1: “O Português como língua oficial” e na *Lei de Bases do Sistema de Educação* no Artigo 9º, N. 1: “O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”. Já se apresentam preocupações maiores sobre o estado e o ensino do Português em Angola, tudo pelo percurso e estatuto alcançado. Basta recordarmos o discurso<sup>69</sup> do antigo Presidente, José Eduardo do Santos, quando falava da necessidade da aceitação da língua portuguesa, por ela já ir fazendo parte do património imaterial do angolano e por se ir constituindo a língua nacional e materna de mais de 1/3 da população angolana. Há alguns autores cujos estudos já se debruça(ra)m sobre a língua portuguesa em Angola como: *A língua Portuguesa em Angola - Um Contributo para sua Nacionalização*, (Domingos Nzau, 2011); *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola* (Lisete Gaspar, Paulo Osório e Reina Pereira, 2012); *Ensino da Língua Portuguesa em Angola* (Teresa M. C. da Costa, 2016); investigações que têm encarado a língua portuguesa como um facto e propõem perspectivas de ensino de acordo com a variação linguística que caracteriza o território. Ainda assim, cremos serem escassos que se perspetivem melhorias do ensino, pese embora outros trabalhos, como *O Português em Angola: Uma Questão de Política linguística, 2014*, (Ana Paula Banza), tenham sido desenvolvidos, mas numa visão descritiva<sup>70</sup> da língua, e não numa perspetiva de aplicação para o ensino, ou seja, propor o “como ensinar?” num país multilíngue em que as variações, para além de região para região, ocorrem também dentro de uma região reduzida e mais específica.

## 1.5 Contextualização da problemática do ensino do Português

O ensino do Português, atualmente, tem sido muito debatido pelo cenário multicultural e multilíngue das sociedades. Há uma necessidade, primeiro, de adequação e, em seguida, de diferenciação das metodologias, pois cada aluno é um caso particular. De facto, o ensino e aprendizagem do Português tanto como LM ou como LS têm sido um dos grandes problemas e uma tarefa complexa para o professor de Português.

Segundo Emília Amor, o ensino e aprendizagem da língua materna em contexto escolar constituem um empreendimento complexo e cheio de contradições, apontando duas razões para os justificar:

- a) o facto de o aluno, no início da escolaridade, possuir já algum conhecimento substancial da língua, adquirido no meio natural;

---

<sup>68</sup> REPÚBLICA DE ANGOLA – *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, 2001, p. 5.

<sup>69</sup> Cf. Nota 55.

<sup>70</sup> A descrição da língua, segundo Maria H. M. Mateus & Esperança Carneira, implica definir as suas características externas e internas. Entende-se, neste caso, por externas o estatuto da língua, como línguas nacionais, oficiais, religiosas, naturais... O estatuto diz respeito aos grupos sociais que a utilizam, à ligação com ela estabelecem e à sua divisão de variedade. E a descrição interna consiste na classificação dos sons, do léxico e do sistema gramatical. Cf. Maria H. M. Mateus & Esperança Carneira – *Norma e Variação*, s/l.: Editorial Caminho, Coleção O Essencial sobre Língua Portuguesa, 2007, p. 28.

b) a instituição da língua que o aluno funcionalmente conhece em objeto de estudo”<sup>71</sup>.

Baseado nestes fatores, surge-nos a seguinte inquietação: como ensinar ao aluno uma língua que substancialmente conhece? Para discutir sobre esta situação, concordamos com Emília Amor, quando alude que deve existir coerência entre os referenciais propostos no processo de ensino-aprendizagem, nas várias disciplinas curriculares, e os que são utilizados nas práticas de avaliação em termos de conhecimentos e capacidades.

A questão levantada tem sido um dos grandes problemas para os professores, por isso, é fundamental, neste processo, ter em conta que “a sala de aula é o espaço privilegiado para os alunos, submetidos a um ensino formal, desenvolverem competências já adquiridas e adquirirem novas competências”<sup>72</sup>. Todavia, o resultado do que acontece nesse espaço depende do professor, do aluno, das condições escolares e, ainda, da política educacional. Neste sentido, para o professor, torna-se necessário que ele tenha capacidades de criar situações que despertem interesse na aprendizagem da língua, fazer que “a aula se transforme num espaço de trabalho onde seja claro o que há para aprender, onde os alunos sintam que estão a melhorar efetivamente as suas capacidades de compreensão e de produção”<sup>73</sup>. Para tal transformação, deve, o professor, saber lograr do que estiver ao seu benefício - O programa e um conjunto de técnicas e de meios. O trabalho do professor baseia-se no programa que é, para Maria J. Ferraz, “um instrumento regulador do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina”<sup>74</sup>. Trata-se de um documento que guia e limita a ação pedagógica do professor e as aprendizagens dos alunos. A mesma autora, do ponto de vista tipológico, refere-se a dois programas: estático e dinâmico. Diz-nos que o programa é estático quando aponta as finalidades e os objetivos, e enuncia as competências, seleciona os conteúdos e dá as indicações metodológicas. Quanto ao programa dinâmico, considera-se aquele que o professor orienta as suas atividades pela leitura que dele faz. Assim, por ser o indivíduo que melhor conhece as necessidades dos alunos, o professor deve trabalhar com o programa de acordo com as necessidades contextuais destes.

Na aprendizagem da língua materna, em círculo formal (escola), o professor deve redobrar a sua atenção por se tratar de uma língua que, *a priori*, o aluno já conhece substancialmente. A questão levantada, neste ponto, representa um grande passo no ensino do Português, pois, como afirma Maria J. Ferraz, “a atenção a prestar ao que ele sabe (e não ao que não sabe) é determinante para o sucesso”<sup>75</sup>. Daí a obrigação de o professor prestar mais atenção.

---

<sup>71</sup> Emília Amor – *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 6ª ed., 2003, p. 8.

<sup>72</sup> Maria J. Ferraz – *op. cit.*, p. 61

<sup>73</sup> Maria Armada Costa - “Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?” *In* Maria R. Delgado-Martins *et alii* (Orgs.) – *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, pp. 63-74.

<sup>74</sup> Maria J. Ferraz – *op. cit.*, p. 66.

<sup>75</sup> *Idem, ibidem*, p. 18.

Ainda sobre a problemática do ensino do Português, principalmente, para os casos de diversidade linguístico-cultural, o projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* propõe “a caracterização sociolinguística dos alunos, porque constitui passo fundamental para a compreensão das necessidades e para a formulação de medidas de apoio adequadas”<sup>76</sup>. Concordamos que a formação do professor é crucial, como vem plasmado no projeto, ao aludir à “necessidade de repensar a formação de professores confrontados com a situação de heterogeneidade linguística na sala de aula”<sup>77</sup>. Com esta caracterização, a escola (juntamente com todos os agentes educativos) conhecerá o aluno, em particular, e a turma no seu todo; saberá adequar as medidas de apoio a cada caso particular.

De acordo com o projeto português, em turmas heterogéneas, o aluno fica inserido num processo de aprendizagem simultaneamente dirigida e natural; porque, por um lado, ele estará confrontando situações (fora da escola) em que terá de praticar, de usar a língua para se informar de algo, ou resolver qualquer problema e, por outro, será orientado (na escola por um professor) como adequar o discurso à situação, isto é, expor, detetar, dar informações, treinar e enquadrar. Apesar de as situações levantadas no projeto português sobre a diversidade linguística adequarem-se, no essencial, à realidade angolana, é na escola da periferia onde mais se vislumbram tais situações. A razão desta característica justifica-se pelo facto de existir, nesse meio, maior frequência de alunos de LM que não a portuguesa, exigindo do professor maior capacidade reflexiva.

De um modo geral, no ensino do Português, quer como LM quer como LS, surgem muitas questões, por exemplo, “tempo por aulas” e “quem ensina”. De facto, o tempo de uma aula que corresponde a 45 minutos não é o suficiente para a operacionalização das atividades. Numa aula em que se pretende trabalhar a leitura ou a escrita, julga-se os 45 minutos serem insuficientes. Torna-se, ainda, mais complicado para o contexto angolano onde numa turma, o número de alunos, em geral, ronda acima de 45 alunos; referimo-nos a este dado por conhecimento e experiência, uma vez que desempenhamos a docência. O tempo que tem facilitado os professores e os alunos são, comumente, de 90 minutos, pois permite alcançar as metas traçadas para uma determinada atividade, como numa aula de oficina da escrita ou de leitura e interpretação textual.

Sobre a questão “quem ensina?”, remetendo para a formação do professor que desperta interrogações de como desempenha as suas atividades, se gosta do que faz, se investe na sua formação pessoal e contínua, pois “o professor não ensina só o que sabe, ensina principalmente o que é”<sup>78</sup>. E sobre “quem ensina?”, Bártolo Paiva Campos faz a distinção do professor funcionário, técnico e o profissional<sup>79</sup> que, em nossa opinião, são características muito comuns

---

<sup>76</sup> Maria H. M. Mateus *et alii.* (coord.) – *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 332.

<sup>77</sup> *Idem, ibidem*, p. 295.

<sup>78</sup> Maria J. Ferraz – *op. cit.*, p. 69.

<sup>79</sup> Cf. Nota 51.

aos professores de uma maneira geral. Entretanto, o que se pretende é a profissionalização do professor, ou seja, um professor profissional, como sustenta o autor supracitado, que saiba agir em resultado da análise da situação que enfrenta, que sabe que só há ensino quando há aprendizagem. Temos vindo a afirmar que a formação do professor é essencial para o ensino do Português, por isso, quando se ouve discutir sobre o ensino do Português é, geralmente, sobre a formação do professor, o aluno ou sobre metodologias de ensino de línguas, pois, de acordo com Denis Girard, “é de uma boa adaptação do método ao professor e do professor ao aluno que depende antes de mais o êxito<sup>80</sup>”. Assim, é missão do professor, no ensino do Português, fazer com que “as aulas se tornem num lugar onde seja possível ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio, adquirir capacidades necessárias à vida [...]”<sup>81</sup>

## 1.6 O professor: da formação à Prática

A formação e a atividade do professor são assuntos que merecem bastante atenção, dada a função que o professor desempenha na formação dos cidadãos. Relativamente à formação do professor, ainda que de uma área específica, requer ter-se em conta a carreira docente no seu todo, visto que muito dos saberes exigidos são comuns. De um modo geral, para a construção dos planos de formação de professores recorre-se, primeiramente, aos modelos ou às ideologias de cada país e de cada sociedade, como bem sustenta Philippe Perrenoud, “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas; conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos [...]”<sup>82</sup>. Cada Estado ou sociedade perspetiva e desenha o tipo de cidadão que deseja ter em 30 ou 40 anos. Por isso, a escolha de ideologias merece precaução para não mutilar uma geração, pois não formamos cidadãos para uma determinada época ou região, mas, sim, para a vida e para o mundo.

Para uma sociedade cada vez mais evolutiva como a atual, o professor necessita de uma formação interdisciplinar para que consiga inspirar confiança nos seus alunos. Exigir do professor, deste século, estar simplesmente dotado de conhecimentos da sua área específica, torna-se um dos grandes males para a sua carreira profissional e para a sociedade em geral, porque não conseguirá conciliar ou solucionar os problemas na sala de aula e, por conseguinte, os seus alunos também não conseguirão, quando inseridos na sociedade a que pertencem.

Não se duvida que o professor é um dos componentes que contribui para a construção de padrões de comportamento, e, é nesta perspetiva que Philippe Perrenoud, para desenvolver

---

<sup>80</sup> Denis Girard – *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. (trad. Maria F.M. Simões). Lisboa: Editorial Estampa, 3ª ed., 1997, p. 9.

<sup>81</sup> Maria Armanda Costa – *op. cit.*, p. 73.

<sup>82</sup> Philippe Perrenoud & Monica Thurler (orgs.) – *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. (trad. Cláudia Schilling & Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 12.

uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defende o perfil de um professor capaz com as seguintes características<sup>83</sup>:

- i. Pessoa confiável;
- ii. Mediador intercultural;
- iii. Mediador de uma comunidade educativa;
- iv. Garantia da lei;
- v. Organizador de uma vida;
- vi. Democrática;
- vii. Transmissor cultural;
- viii. Intelectual.

Esta visão defendida pelo autor supradito contribui para o tipo de sociedade que vamos construindo, porquanto a mesma necessita de homens capazes de tomarem decisões e encararem os problemas sociais com espírito de grupo. A nossa sociedade necessita de professores pragmáticos e com grandes capacidades de solução de problemas.

Para tal, a elaboração de um plano de formação do professor, na atualidade, exige uma série de atividades em que teríamos, antes de tudo, um estudo das necessidades sociais: (i) adequação às ideologias do Estado, (ii) critério de seleção dos candidatos, (iii) o tipo de formação (conciliação da teoria à prática) e (iv) planificação das práticas docentes eficientes. A esta ideia, Philippe Perrenoud afirma: “quando se elabora um plano de formação inicial, precisa-se ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas”<sup>84</sup>; pois cremos que as práticas são um caminho para aquilo que será o trabalho de um profissional, já que o formando vai vivendo os problemas e criando soluções como uma “aprendizagem por problemas”<sup>85</sup>.

Como já se referenciou, a prática é um elemento imprescindível na formação do professor, por isso, é fundamental, durante a sua formação inicial, incrementar-lhe o espírito de formação contínua para o seu crescimento e a sua atualização, porque, de acordo com Évelyne Charlier, “o profissional desenvolve suas competências, essencialmente, na prática e a partir da prática”<sup>86</sup>, e começa-se, segundo o mesmo autor, na formação e no local de trabalho desde que se criem condições para o desenvolvimento de tais competências. O professor faz-se ao longo de todo o processo, apesar de já ser iniciado por um formador, mas ele tem a

---

<sup>83</sup> *Idem, ibidem*, p. 14.

<sup>84</sup> *Idem, ibid.*, p. 17.

<sup>85</sup> Expressão usada por Perrenoud para se referir a uma formação de professores em que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir das suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. Cf. Philippe Perrenoud & Monica Thurler (orgs.) – *op. cit.*, p. 22.

<sup>86</sup> Évelyne Charlier - “Formar Professores Profissionais Para uma Formação Contínua Articulada à Prática”. In Léopold Paquay, Philippe Perrenoud *et alii* (orgs.)–*Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (trad. Fátima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2<sup>a</sup> ed., 2001, p. 92.

capacidade de, por si só, sustentar o seu progresso mediante a reflexão favorecendo a ideia da *profissionalização*<sup>87</sup> do professor, uma vez que a “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”<sup>88</sup>.

A atividade do professor é uma profissão que se aprende desde que se inicia no ensino formal (escola), porque, como se afirmou, o aluno observa todas as práticas do professor. João Formosinho, já citado, denomina essas práticas por desempenho do ofício do professor e prática docente dos seus professores. Entretanto, quando estiver inserido no ensino superior, aí estará ligado à profissionalização do professor o que será, muitas das vezes, um conjunto de conhecimentos daquilo que já vem aprendendo desde os primeiros anos de escolaridade. Essa profissionalidade é, habitualmente, da área com a qual nos apaixonámos e dos professores com os quais demonstraram profissionalidade ao longo da sua atividade. Por isso, poder-se-ia questionar: quem é na verdade o professor? Inúmeras respostas viriam, em função da questão levantada, porém, desejamos, simplesmente, apresentar o posicionamento de João Formosinho quando afirma que “o professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber<sup>89</sup>”, ou seja, o professor vai ensinando o que faz e como se faz, é o seu saber que coloca em prática.

Neste sentido, vê-se o grau de exigência do professor, uma vez que os seus alunos, nas aulas, aprendem e podem ganhar algum interesse pela docência. Sobre isso, torna-se exigente o domínio da língua para o professor de Português, porque toda a sua missão é feita pela língua, por isso, tem sido umas das primeiras exigências para um professor de línguas (e não só) o profundo saber dessa língua. Deve, assim, apresentar aos seus alunos exemplos que comprovem o conhecimento do que ensina, sob pena de cair no ridículo ou colocar a sua própria carreira em descrédito. Lisete Gaspar *et alii* asseguram que “o próprio docente é o exemplo mais evidente da solidez dos alicerces teóricos, científicos e culturais que pautam a sua formação e, concomitantemente, a sua atuação”<sup>90</sup>, porque é ele quem orientará a estrutura linguística do aluno, demonstrando como usar e/ou quando usar; logo, o grau de exigência cresce significativamente.

Retomamos, mais uma vez, a questão da formação inicial do professor, visto que uma das metas no ensino superior é a especialização. Para a docência, essa especialização, por vezes, limita o futuro professor que acaba por trabalhar apenas a parte intelectual, ou ainda com uma especialização, separando-se das áreas da profissionalização docente que o ajudariam na solução de problemas. O professor é um orientador e deve ter uma formação multifacetada

---

<sup>87</sup> Expressão usada para assumir que a docência é uma atividade em que o professor é para além de especialista numa área de saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento. A profissionalização tem a ver com a execução da atividade docente em si. Cf. João Formosinho – A “Academização da formação de professores”. In João Formosinho (coord.) – *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 73-92.

<sup>88</sup> Ver João Formosinho - “A Formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. In *idem, ibid.*, p. 93-117.

<sup>89</sup> *Idem, ibidem*, p. 95.

<sup>90</sup> Lisete Gaspar *et alii* – *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012, p. 25.

para não correr o risco de se situar na descrição feita por João Formosinho sobre o especialista em que “o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas”<sup>91</sup>. Ademais, o professor, ao especializar-se, não pode-se desprender da sua profissionalização, um bem necessário enquanto profissional do ensino, pois com a profissionalização, ele estará mais habilitado para futuras investigações sobre questões reais do ensino de uma forma geral. A formação inicial deve ser bem dirigida pelos professores-formadores e pode ser encarada como uma visão da atividade profissional que se aprende para, posteriormente, ganhar o gosto pela capacitação do professor, isto é, a partir da formação contínua.

Sobre a formação do professor, Isabel Alarcão apresenta uma reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e sobre os programas de formação de professores, onde se defende que “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”<sup>92</sup>; o formando tem, durante a fase da sua profissionalização, um conjunto de conhecimentos que já vem adquirindo durante a fase da escolarização, como já expusemos. O futuro professor é antes de o ser, um aluno, e, portanto, necessita apenas de alguém (o formador) que possa orientar os seus saberes e que o ajude a criar momentos reais de execução. Isabel Alarcão, baseando-se em Donald Schön, usa a designação *coach* reservada ao profissional orientador para esclarecer a função de um formador. Veja-se a seguinte citação:

Aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência de necessidade e o valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo<sup>93</sup>.

As instituições de ensino superior têm de estar preparadas para a criação de momentos onde se possa conciliar o ensino teórico com o prático. Deste modo, já será desenvolvido no formando a consciência de uma constante atualização - a formação contínua. Insistimos, ainda, na questão prática; colocar o formando em contacto com o meio de trabalho permitirá a criação de estratégias e competências, visto que “a sala de aula é o espaço privilegiado para os alunos, submetidos a um ensino formal, desenvolverem competências já adquiridas e adquirirem novas competências”<sup>94</sup>. Todavia, o resultado do que acontece nesse espaço depende do professor, aluno, das condições escolares e ainda da política educacional. Por isso, ele (o professor) deve ser treinado desde muito cedo para a realidade que o espera. As instituições do ensino superior são as responsáveis pela profissionalização, pois, parafraseando João Formosinho, já citado,

---

<sup>91</sup> João Formosinho – “A Academização da formação de professores”. In João Formosinho (coord.) – *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73-92.

<sup>92</sup> Isabel Alarcão (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 18.

<sup>93</sup> *Idem, ibidem*, p. 18.

<sup>94</sup> Maria J. Ferraz – *op. cit.*, p. 61.

estas permitem formar, a partir da interação entre a investigação, a prática e o ensino, profissionais reflexivos, com capacidades de conceção e contextualização dos seus saberes.

As instituições do ensino superior, geralmente, têm influenciado, de algum modo, os professores iniciantes com a *academização*<sup>95</sup>. De acordo com João Formosinho, “quanto mais académica for a cultura da instituição do ensino superior, maior distância haverá entre a componente disciplinar e a prática pedagógica”<sup>96</sup>, requerendo, neste caso, que essas instituições desenvolvam, nos seus estudantes, a profissionalização, deveras importante para eles. Nesta perspetiva, será fundamental (re)pensar acerca das políticas de formação de professores, dos modelos e dos currículos que lhes são desenhados.

### 1.6.1 Professor crítico- reflexivo

O conceito de professor reflexivo é um dos termos mais abordados no âmbito do ensino. Hoje, exige-se dos professores a reflexibilidade. Baseando-nos em Isabel Alarcão, este conceito tem como grandes teóricos Donald Schön e J. Dewey. Este filósofo, segundo Maria C. Lalanda & Maria M. Abrantes, discorre sobre pensamento reflexivo, apresentando algumas fases desse pensamento, dentre as quais destacam:

Situação problema como primeira fase da indagação em que vagamente surge uma solução, uma ideia de como sair dela; a segunda fase, intelectualização do problema que é o desenvolvimento da ideia mediante o raciocínio; a terceira fase, a observação e experiência que consiste em provar as várias hipóteses formuladas; reelaboração intelectual que remete para sugestões ou hipóteses de partida, e finalmente; essa reelaboração permitirá formular novas ideias que encontrarão na quinta fase da indagação a sua verificação<sup>97</sup>.

Ora, a nossa abordagem sobre “o professor reflexivo” vai basear-se nos modelos de formação de profissional apresentados por Wallace (*apud* Maria J. do Amaral *et alii*) nos quais pautam “o modelo de mestria, o modelo de ciência aplicada e o modelo reflexivo”<sup>98</sup>. Segundo essas autoras (sustentadas em Wallace), no primeiro modelo, o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais velho e perito [...] A mestria no ofício é passada de geração em geração. Este modelo de formação parte de princípios rígidos da imutabilidade da sociedade. Para nós, este modelo continua a representar o tipo de formação antiga em que o professor-mestre é o detentor do saber, e o aluno deve sujeitar-se a todas as informações do professor. No segundo modelo preconiza-se a resolução dos problemas de ensino através da aplicação direta da investigação [...] Os resultados do conhecimento científico são apresentados, ao formando, pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação. Já no terceiro modelo está presente a conceção do papel do

---

<sup>95</sup> Cf. João Formosinho - “A Academização de professores”. In João Formosinho - *op. cit.*, p. 75. O autor usa a expressão *academização* para designar o processo de uma construção lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional. Processo que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos no terreno.

<sup>96</sup> Cf. João Formosinho - A Academização de professores. In *idem, ibid.*, p. 82.

<sup>97</sup> Maria C. Lalanda & Maria M. Abrantes - “O conceito de reflexão em J. Dewey”. In Isabel Alarcão (org.) - *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 41-59.

<sup>98</sup> Wallace *apud* Maria J. do Amaral *et alii* - *O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão*. In *idem, ibid*, pp. 89-122.

supervisor enquanto alguém que tem por objetivo principal ajudar o professor em formação, de modo a melhorar o seu ensino através do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Optámos por este “modelo reflexivo”, para abordarmos o conceito de professor reflexivo, porque permite que o aluno (formando) seja ele próprio o construtor da sua profissionalidade, e sendo simplesmente o “professor-supervisor como facilitador da sua aprendizagem, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir responsabilidade pelas decisões tomadas”<sup>99</sup>. Revemo-nos no modelo, pelo facto de as sociedades serem, hoje, cada vez mais multiculturais e multilíngues, exigindo do professor a capacidade de reflexão em “como” agir num determinado contexto. Assim, segundo Maria J. do Amaral *et alii* (supracitada) “consideram professores reflexivos aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática, ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, assim como sobre as condições que a modelam”. Essa capacidade reflexiva, treinada desde a formação inicial, possibilita a abertura do pensamento e o estudo de meios para melhorar a atividade do docente. Assim sendo, combinar todas as fases de uma prática podem contribuir numa competência profissional.

Um dos principais autores desta teoria, Donald Schön, apresenta as noções de prática profissional como reflexiva:

*O Conhecimento na ação* é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação; *a reflexão na ação* ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai formulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo; *a reflexão sobre ação* acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente. O olhar a seguir sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos; já *a reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer<sup>100</sup>.

O conjunto de noções de práticas profissionais defendidas por Donald Schön forma uma estratégia para a formação, dando ao professor métodos para desenvolver os seus alunos e desenvolver-se a si mesmo, evitando, assim, as práticas repetitivas que cansam os alunos e contribuem para o desgosto da formação. Para o professor de Português, é importante, cada vez mais, seguir estes parâmetros, porquanto a si se exige adaptação às condições dos alunos, e também se exige por ser a língua o principal elemento de comunicação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Num contexto em que os alunos são multilíngues, constituindo turmas heterogéneas, torna-se necessário que o professor reflita sempre a sua ação. Tal aspeto só é possível quando lhe é desenvolvido a competência reflexiva durante a formação inicial, apesar de Maria J. do Amaral *et alii* sustentarem que “os formandos em ano de estágio, regra geral, não têm ainda um número significativo de experiências que possam usar para refletir, de modo a alterar as suas práticas pela reconstrução/reconceptualização das experiências e

---

<sup>99</sup> *Idem, ibidem*, p. 96.

<sup>100</sup> Isabel Alarcão - “Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores”. In Isabel Alarcão (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 9-39.

conhecimentos anteriores”<sup>101</sup>. Ainda sim, tendo em conta o contexto multilíngue, cremos ser imperioso o contacto do formando com o meio com o qual trabalhará, isto é, torna-se vantajoso que ele conheça a sua profissão, o que o espera e como poderá agir em eventuais situações na sala de aula ou fora dela para que não haja muito estranhamento nos primeiros anos de exercício da docência.

### 1.6.2 Professor inclusivo

Trazemos à abordagem o conceito de professor inclusivo, pese embora o mesmo estar, muitas das vezes, associado aos alunos com necessidades especiais de educação. Porém, nós queremos abordá-lo no âmbito da inclusão em turmas heterogéneas, pois o termo não remete simplesmente para essa ideia de necessidades especiais, porque das várias conceções deste conceito inclui-se a educação inclusiva como “uma abordagem para todos os alunos e não apenas para aqueles que têm necessidades diferentes e que podem estar em risco de exclusão”<sup>102</sup>. Dado o contexto multilíngue angolano, além do professor reflexivo, é preciso encarar a necessidade de um professor inclusivo nas escolas, um profissional que tenha capacidades de compreender e orientar o aluno dentro da sala de aula. Às escolas de formação de professores, recomenda-se maior atenção para este aspeto na formação de seus professores-formandos, porque de todos os professores é a responsabilidade de colocar o aluno dentro do processo de ensino, socializa-lo e fazê-lo membro da sala de aula. Com isso, a inclusão de alunos, por exemplo, de LM não portuguesa que, por vezes, não conseguem exprimir-se em Português com eficácia num determinado grupo, obriga a mais capacidades do professor, não sendo, aqui, no âmbito dos saberes (conhecimentos de especialidades), mas do saber-fazer (capacidades, metodologias, soluções). Por isso, quando se exige um professor reflexivo nos dias de hoje, também se deve exigir professores inclusivos, tendo em conta a dinâmica do mundo que se tornou sem fronteiras. A propósito do professor inclusivo, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial salienta que:

Os valores e as áreas de competência para a educação inclusiva proporcionam aos professores as bases necessárias para trabalhar, na sala de aula regular, com alunos com diversos tipos de necessidades. Trata-se de uma mudança importante já que coloca o foco da inclusão para além da resposta às necessidades de grupos específicos de alunos<sup>103</sup>.

Com esta visão, o professor, em turmas heterogéneas, deve ser o principal agente para a socialização, para o despertar da vontade de aprendizagem e para o desenvolvimento das competências quer linguísticas quer comunicativas do aluno. Além destas competências, a sala de aula é o primeiro meio de socialização e basta que ele [aluno] não se socialize neste meio para não vencer nos meios maiores (como um grupo na rua) ou enfrentar/manter conversas de meia hora em diversas situações. Primar por uma formação que oriente o professor apenas para a especialização, esquecendo-se do contexto dos envolventes [os alunos] deste processo é

<sup>101</sup> Maria J. do Amaral *et alii* – *op. cit.*, 1996, pp. 89-122.

<sup>102</sup> Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial – *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (2012), p. 13.

<sup>103</sup> *Idem, ibidem*, p. 19.

bastante lacunar, pois não se formarão cidadãos interventivos, que é o principalmente objetivo da educação. A socialização passa pela formação do homem. A escola deve ser a primeira instituição na valorização da diversidade, porque, segundo Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação, e o reconhecimento às diferenças trazem competências deste valor essencial que dizem respeito a: “conceção de educação inclusiva; e perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos”<sup>104</sup>.

Sendo assim, com base na Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, apresentamos o conjunto de valores fundamentais para professores em contextos inclusivos<sup>105</sup> que se enquadram na formação de um professor inclusivo:

- a) Valorização da diversidade - a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
- b) Apoiar todos os alunos - os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
- c) Trabalho com outras pessoas - colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
- d) Desenvolvimento profissional e pessoal - o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Esses valores desenvolvem, segundo o mesmo documento, competências a nível de atitudes, capacidades e conhecimentos. O professor, ao combinar estas competências, poderá conduzir as suas atividades em função das necessidades do aluno; e, de acordo com Domingos Nzau, “o professor dos novos tempos deve ter em conta que a melhor forma de a escola lidar com a diversidade cultural é através do pluralismo, valorizando no currículo, de forma mais equitativa possível, todas as culturas presentes”<sup>106</sup>. Este modelo inclusivo é indispensável devido às características multilíngues e à constituição heterogénea das turmas, exigindo, cada vez mais, do professor e da escola, no seu todo, um trabalho de inclusão e não de exclusão de alunos que saem de contextos sociolinguísticos diferentes, nomeadamente da zona rural para a urbana.

Em suma, a questão da inclusão tem a ver com a valorização da diversidade que se decompõe em cultural, linguística, social, etária, psíquica, etc. Ora, como já afirmámos, as diversidades cultural, social e linguística chamam-nos mais a atenção, neste trabalho, pois, conforme Maria Helena Ançã, “a diversidade linguística e cultural presente na sociedade [e na escola portuguesa] trouxe ao ensino da língua portuguesa outros contornos, desempenhando

---

<sup>104</sup> *Idem, ibid.*, p. 7.

<sup>105</sup> *Idem, ibidem*, p. 12.

<sup>106</sup> Domingos Nzau - “Que Professor para o Ensino da Língua Portuguesa em Angola? Reflexões acerca dos Desafios em Cenários Multicultural e Multilíngue”. In Alexandre Luís, Carla Luís & Paulo Osório (org.) – *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Edições Colibri, 2016, pp. 179 -187.

esta língua, no presente, novas funções e novos papéis”<sup>107</sup>. A abordagem da autora pode ser contextualizada para a realidade angolana, e esta diversidade deve preocupar, no caso de Angola, o governo, os pesquisadores e os professores em tratar desta situação com mais eficiência e atenção, já que é um aspeto que periga a formação de muitos alunos, mesmo aqueles aprendentes em contextos não escolares. Assim, a atuação metodológica do professor tem de - necessariamente - obedecer a pressupostos teóricos e práticos, teóricos enquanto fase de formação em que é incrementada a noção de atualização profissional mediante conferências, pesquisas, etc., e nível prático, no exercício da atividade docente, que envolve os alunos com necessidades de inclusão. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial propõe pressupostos que devem assegurar as “metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas”<sup>108</sup>; sendo que estas metodologias têm de se assentar em:

- i. conhecimento teórico sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino que sustentam o processo de aprendizagem;
- ii. gestão de comportamento e metodologias de gestão da sala de aula; gestão do ambiente físico e social da sala de aula para apoiar a aprendizagem;
- iii. ser efetivamente professor de todos os alunos; os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da turma;
- iv. métodos de avaliação da aprendizagem focalizados na identificação dos pontos fortes do aluno; usar uma avaliação formativa e sumativa que apoie a aprendizagem e não rotule nem tenha repercussões negativas para os alunos
- v. diferenciação do conteúdo curricular, processo de aprendizagem e materiais didáticos tendo como objetivo incluir os alunos e responder às suas necessidades; diferenciação de métodos [...] para a aprendizagem;
- vi. trabalhar com os alunos e suas famílias para personalizar a aprendizagem e fixar metas; facilitar a aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entrem ajudam de diferentes formas - incluindo tutoria entre pares - em grupos flexíveis.

### 1.6.3 Necessidades de formação plurilíngue

Para o caso de sociedades multilíngues, a atenção a prestar no âmbito da formação do professor é sempre maior. Para nós, neste estudo, optámos por discussões sobre a formação de professores que se enquadram no tipo de sociedade multilíngue, como a angolana, onde o Português é a principal língua de ensino e, em grande percentagem, de contacto social. Ora, é necessário tirar proveito deste carácter multilíngue das nossas sociedades, pois, de acordo com Manuel G. Piñeiro *et alii*, “*esta capacidade de convivir con la diversidad de la lenguas es lo que define precisamente el plurilinguismo*”<sup>109</sup>. Neste sentido, o professor, como indivíduo que ajuda a desenvolver esta competência plurilíngue, deve estar pronto, porque, para determinados casos, “a

---

<sup>107</sup> Maria Helena Ançã - “Português Língua não Materna: Das Culturas de Aprendizagem ao Ensino da Língua”. In Maria H. M. Mateus & Luísa Solla (org.) - *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 473 - 483.

<sup>108</sup> Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - *op. cit.*, pp. 15-17.

<sup>109</sup> Manuel G. Piñeiro *et alii* - *op. cit.*, p. 17.

língua da escola assume um papel duplo - meio e objetivo de aprendizagem”<sup>110</sup>; aspeto que se vislumbra na realidade angolana, uma vez existirem alunos de LM portuguesa e também os de LM não portuguesa, dando, nesse sentido, ao Português, o duplo papel que mencionámos, pois os alunos aprendem o Português em Português.

Assim, a formação do professor com capacidades plurilíngues/reflexivas/inclusivas nas sociedades multilíngues torna-se um imperativo, implicando o reajuste dos currículos de formação para que estes abranjam tais capacidades, sendo que o plurilinguismo é, cada vez mais, uma capacidade que se espera de todos os falantes, facto que leva a inexistência de países monolíngues de forma absoluta. Há cada vez mais necessidades de desenvolver a competência plurilíngue, pois, segundo QECRL, a competência plurilíngue e pluricultural “é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas<sup>111</sup>”. Desta necessidade, espera-se do professor uma formação orientada para o desenvolvimento de tal competência para que, a seguir, possa desenvolvê-la nos alunos e enquadrar aqueles provenientes de contextos sociolinguísticos diferentes, pois, segundo Joana Duarte (citada), “a verdadeira chave para a melhoria do desempenho escolar, em circunstâncias de diversidade linguística, está na profissionalização do corpo docente para lidar com o multilinguismo”. Neste sentido, torna-se parcialmente “coxo” ao pensar-se na aplicação de metodologias para turmas heterogéneas, quando não se tem como elemento base a formação do professor, indivíduo que orienta a aprendizagem. A interação do professor com os vários alunos é antecipada por um conjunto de teorias e de técnicas que serão confrontadas com a prática. A combinação destes fatores facilitará o bom ambiente para que os alunos de contextos linguísticos diferentes possam interagir e sentir-se parte do grupo. Ora, colocando de parte essa combinação, surge o que vem sendo comum: alunos a sentirem-se estranhos no grupo, e prejudicando, como é óbvio, o desenvolvimento de competências esperadas por este [o aluno]. De facto, não se pode recusar que a escola tenha grande responsabilidade, pois cabe-lhe, para além da atualização e profissionalização do seu corpo docente, atualizar os programas de cada disciplina de acordo com a realidade dos alunos, porquanto o programa possa ser estático ou dinâmico, e é “dinâmico quando o professor orienta as suas atividades mediante a leitura que dele faz”, implicando também leitura do contexto e das necessidades dos alunos.

O multilinguismo é um fenómeno muito presente na realidade angolana, quer no âmbito da formação inicial do professor de línguas, quer no âmbito do próprio ensino da língua. Ora, quanto menos conhecimento deste fenómeno sociolinguístico se tiver, mais vão permanecendo os vários problemas que se verificam em todas as disciplinas, bem como os baixos números de

---

<sup>110</sup> Joana Duarte – “Aquisição da Linguagem: Aspetos Relevantes para Instituições Escolares em Contextos de Diversidade Linguística”. In Maria H. M. Mateus & Luísa Solla (org.) – *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 379 - 397.

<sup>111</sup> Conselho da Europa - *op. cit.*, p. 231.

literacia. Enquanto não existirem atualizações dos currículos de formação de professores, a escola deve proporcionar ao professor os meios de se atualizar, para colmatar os inúmeros problemas existentes nas salas de aula, senão, a escola, conforme defende Joana Duarte, “continuará a apresentar práticas e modelos que não se coadunam com as necessidades da maior parte dos alunos em situações de baixos níveis educativos familiares para a aquisição linguística bi- ou multilíngue”<sup>112</sup>.

De facto, uma formação que constrói competência plurilíngue permite ao professor olhar com maior atenção para o aluno, conhecê-lo e perceber as variedades que decorrem na sala de aula. De facto, “*esta competencia plurilingüe esta constituida por lenguas o variedades intralingüísticas individuales y, por tanto, no estaría de más profundizar en unas reflexiones sobre qué son las lenguas y cuáles son sus contextos de uso*”<sup>113</sup>. Requer-se esta reflexão da parte do professor, porque as comunidades linguísticas estão repletas de variações sociolinguísticas e situacionais, e tais variações mostram que a língua não é estática e as suas mutações, de acordo com Maria H. M. Mateus, “dão-se com alterações de construções gramaticais, com a introdução do novo léxico, com aspetos da adequação pragmática da língua”<sup>114</sup>. Ora, o professor, em situações multilíngues, deve ter a capacidade de analisar, mediante a variação e a norma da língua, os possíveis usos não considerados estruturas da norma padrão, ao invés de os apontar simplesmente como acontece muitas vezes. Sobre as estruturas consideradas (in)adequadas para a norma padrão, Fernando Azevedo defende que em termos didáticos, “os alunos conheçam e utilizem a variedade linguística que goza de maior prestígio, porquanto ela possibilita, aos seus utilizadores, o acesso a determinados mundos simbolicamente codependentes do exercício dessa norma”<sup>115</sup>. O professor ao possuir a competência plurilíngue e reconhecendo as variações dialetais e/ou diatópicas, estará em condições de indicar ao aluno, por exemplo, o porquê da estrutura das construções (\*Os aluno; \*lhe dei um pão; \*avó de mulher; \*mi bateram no João) não se adequarem à norma, ou seja, os aspetos sintáticos, morfológicos de uma língua que podem interferir na aprendizagem de outra, conforme defendem Carlos Reis e José V. Adragão:

Só devem ser considerados desvios os elementos anormais dentro de uma variedade ou registo: por exemplo, a incorreção sintática ou morfológica deve ser corrigida por constituir desvio em relação a qualquer norma, ao passo que uma diferença fonética ou lexical terá que ser analisada à luz das circunstâncias do ato da fala<sup>116</sup>.

Nesta perspetiva, deve ser responsabilidade da escola (professor), dentro das variações (socio)linguísticas que ali ocorrem, “determinar o que constitui a *norma* e que deve ser

---

<sup>112</sup> *Idem, ibidem*, p. 391.

<sup>113</sup> Manuel G. Piñeiro *et alii* – *op. cit.*, p. 18.

<sup>114</sup> Maria H. M. Mateus – “Variações e Variedades do Português: Porque interessa isto à escola”. In Maria H. M. Mateus & Luísa Solla (org.) – *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 425-44.

<sup>115</sup> Fernando Azevedo – *Metodologia da Língua Portuguesa*. Coleção Universidade. Luanda: Plural Editores, 2010, p. 13.

<sup>116</sup> Carlos Reis & José V. Adragão – *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta. 1992, p. 60.

considerada a língua da escola”<sup>117</sup>. Esse aspeto defendido por Maria H. M. Mateus merece grande reflexão, porquanto o ensino de Português, em Angola, coabita com influências de várias LNOA, obrigando o professor a possuir, pelo menos, o conhecimento da estrutura linguística da língua onde se encontra, para permitir a demonstração das diferentes estruturas linguísticas, ou seja, considerar a estrutura dialetal<sup>118</sup> do aluno para se aproximar à estrutura da norma que se pretende seguir/ensinar. Por outro, ainda para o caso de Angola, o ensino do Português tem seguido os mesmos contornos tanto para aqueles que têm o Português como LM quanto para aqueles que o têm como LS, ou seja, há uma uniformização no seu ensino, despreocupado das necessidades dos alunos (alunos de LM que não a portuguesa) que têm de desenvolver, primeiramente, competências comunicativas interpessoais básicas. Daí, a necessidade de o professor, em situações multilíngues, ter capacidades de demonstrar, explicar e orientar o uso mais adequado da variante que o aluno aprendeu em casa, o que difere, quase sempre, da variante escolar, considerada norma. Interessa também mostrar as diversas formas que os elementos de construção frásica podem assumir, por exemplo, as conjunções, os substantivos, etc. Atenemos ao exemplo de conectores frásicos aprendidos, geralmente, em contextos diferentes, demonstrado por Fausto Caels e Marta Alexandre:

**Quadro 1: Exemplos de dois tipos de conectores frásicos distribuídos pelo contexto de uso**

Tipos de conectores frásicos	Exemplos dos conectores frásicos mais frequentes		
	Na língua do quotidiano	Na língua da escola	
Conectores que estabelecem relação de conjunção entre frases	e	não só...mas também...	
	mas	após, em primeiro lugar	
	depois	mais tarde, a seguir	
Conectores que estabelecem relação adversativa entre frases	Mas	Afinal, mesmo assim, embora, apesar de, por mais que, não obstante	Todavia, contudo, porém, no entanto, apesar de

Fonte: Fausto Caels & Marta Alexandre, *Os alunos de PLNM e a aprendizagem de conteúdos escolares*, in Maria H. M. Mateus e Luísa Solla (org.), *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 107-159.

A distinção apresentada pelas autoras supracitadas demonstra, de uma maneira muito clara, os meios de aquisição de alguns vocábulos, e que, com a ajuda do professor, se pode aprender outros para o uso em circunstâncias semelhantes. São elementos frásicos – que em determinadas construções podem apresentar significados equivalentes. Entretanto, inúmeras vezes, vemos nas aulas do funcionamento da língua, quando se trata de conteúdos relacionados,

<sup>117</sup> *Idem, ibid.*, p. 437.

<sup>118</sup> O dialeto, aqui, refere-se à qualquer forma de falar uma língua conforme a região a que pertence. Cf. Maria H. M. Mateus & Esperança Carneira, *op. cit.*, p. 59. Ainda André Martinet refere-se ao dialeto designando variedades linguísticas de particular localização geográfica. Cf. André Martinet – *Elementos de Linguística Geral* (trad. Jorge M. Barbosa). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 11ª ed., 1991, p. 149.

por exemplo, com os conectores, estarem cingidos unicamente à memorização de aspetos gramaticais sem a devida demonstração do uso na estrutura linguística. Como já se afirmou em Domingos Ndele e em Lisete Gaspar *et alii* sobre o ensino voltado para a memorização e para os aspetos gramaticais isolados do texto, em nossa opinião, ensino da língua deve desprender-se da memorização, pois é cada vez menos eficaz, sendo necessário colocar o aluno a pensar no seu texto e tentar melhorá-lo. O melhoramento, aqui, referimo-nos não ao “remendo” do texto, ou simples substituição dos elementos considerados inadequados na estrutura, mas desfazer o texto e começar a construí-lo a partir dos mesmos elementos. Deste modo, o aluno pode, com maior facilidade, apreender e aprender o tipo de estrutura linguística que se deseja que ele domine.

A ideia de o professor não poder relacionar a língua do ensino com aquela que o aluno traz de casa, quer seja aquela aprendida na escola - que pode ser a LM do aluno, quer seja aquela não aprendida (como é o caso das LNOA - que se constitui a LS do aluno), provoca insucessos na aprendizagem da língua, uma vez que a língua que se usa em casa pode diferenciar-se daquela usada na escola conforme alude Maria J. Ferraz: “Por vezes a língua da casa colide com a língua da escola”<sup>119</sup>. De facto, de acordo com Maria J. Ferraz, aí se reveste a responsabilidade do professor em fazer compreender que há palavras ou construções a evitar em determinados espaços [...], e aí também é o início de uma sensibilização às diferentes variedades linguísticas, sejam elas de natureza social ou regional ou de outra natureza. A competência plurilíngue ajuda o professor de Português a conviver com os vários contextos do aluno, porque ele, ao ensinar, terá em conta dois aspetos: (i) no caso de alunos de LM Portuguesa, estes têm de aprender uma língua que já usam em casa o que pode causar desmotivação, obrigando o professor a saber relacionar os conhecimentos prévios dos alunos com as novas aprendizagens; (ii) no caso de alunos de LM que não a Portuguesa, estes têm de aprender o Português em duplo sentido: primeiramente, a língua a aprender é o objetivo de aprendizagem; em seguida, o meio de ensino nas diversas disciplinas; sendo inclusive a língua que deverá usar para entrar em contacto com os amigos, os colegas e os variados membros da sociedade. Por isso, Fernando Azevedo alerta ser “importante que as metodologias de ensino ajudem a construir relações substantivas entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos, visto que a intervenção pedagógica é largamente concebida como um processo de ajuda e de facilitação de aprendizagens”<sup>120</sup>. E, para as situações multilíngues, é de extrema importância que o professor redobre a sua atenção para os diferentes alunos e para a língua que pode constituir-se em diversas línguas maternas. Neste caso, o professor pode aproveitar, caso conheça as características dos alunos, os saberes que alunos trazem e aqueles que podem ser prioritários para a interação e inserção no grupo. João A. Coménio afirma que as línguas podem ser aprendidas pela prática, com a adição de regras fáceis, que mostrem apenas a diferença que medeia entre a língua conhecida primeiro e aquela que se quer estudar;

---

<sup>119</sup> Maria J. Ferraz - *op. cit.*, p. 19.

<sup>120</sup> Fernando Azevedo - *op. cit.*, p. 107.

e com a adição de exercícios feitos sobre matérias conhecidas<sup>121</sup>. O professor deve compreender que “*ser bilingüe no implica dominar un gran número de lenguas a un lato nível, sino adquirir la habilidade de usar más de una variedad lingüística com ciertos grados de competencia para diferentes propósitos*”<sup>122</sup>, pois, em algumas situações, a sua missão será desenvolver nos alunos um bilinguismo dialetal.

---

<sup>121</sup> João A. Coménio – *Didáctica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª ed., 2015, p. 336.

<sup>122</sup> Manuel G. Piñeiro *et alii* – *op. cit.*, p. 23.

# Capítulo 2 - Formação Profissionalizante do Professor em Situações Multilíngues

## 2.1 Introdução

O capítulo II, formação profissionalizante do professor em situações multilíngues, traz, antes de tudo, um olhar analítico a alguns normativos, como a *Lei de Bases do Sistema de Educação* e o *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. No currículo, cingir-nos-emos à abordagem do plano de formação de professores. Baseamo-nos nesse currículo, porque, segundo a Lei de Bases, a partir deste se formam os professores para o 1º Ciclo do ensino secundário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial; e noutros casos para a educação pré-escolar. A leitura do normativo tem como objetivo descobrir as insuficiências do currículo, e, assim, aprofundarmos áreas específicas para o professor em diversidade linguística. No primeiro ponto, *enquadramento dos normativos*, sustentará a nossa abordagem o *Referencial eclético* de Paquay que apresenta um conjunto de componentes a serem dominados e explorados pelo professor. Neste ponto, a atenção estará mais centrada nos tipos de disciplinas que fazem parte da formação de professores que irão de trabalhar num contexto multilíngue, pois o grande problema no ensino, além da formação em si, prende-se à ineficácia dos professores.

Ora, após a leitura dos normativos mencionados, segue o contributo para aprofundar a formação do professor de Português guiado a partir das questões: Para quem, o que e como ensinar? Estas questões servirão, de início, para o conhecimento do público-alvo, do conteúdo a ensinar e do conhecimento das técnicas, e, assim, permitirão propor os saberes que os professores de língua deviam dominar no fim de uma formação, ou a superação a atingir na sua formação contínua. Para a realização dessa formação, a supervisão pedagógica mostra-se como elemento indissociável, porque ela é considerada fase que coloca o formando em contacto com a realidade, ou seja, a fase de conciliação entre a teoria e a prática.

## 2.2 Enquadramento dos normativos

Os documentos normativos utilizados para a apresentação da formação do professor, neste estudo, são: (i) a *Lei de Bases do Sistema de Educação*; (ii) o *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Outros documentos sustentam a formação do professor, porém o primeiro reveste-se de grande importância por ser o documento “reitor” do sistema educativo onde os demais têm o seu fundamento e buscam os objetivos de cada subsistema de ensino, conforme o Artigo 2º, N. 1 da referida lei: “O sistema da educação

assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional”<sup>123</sup>.

O sistema de educação angolano está constituído em três (3) níveis: (i) primário, (ii) secundário e (iii) superior. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído por subsistemas de ensino<sup>124</sup>:

- 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

O sistema de educação é, segundo Artigo 1º, N.º. 2 da Lei de Bases, “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”. Na verdade, é o subsistema de formação de professores que “vela pela formação do professor consistindo em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, educação de adultos e a educação especial”<sup>125</sup>. Sendo assim, no Artigo 3º da Lei de Bases, nas alíneas a), b) e seguintes definem-se como objetivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, [...] a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos ...

Propusemo-nos contribuir para a formação do professor de Português, baseando-nos sempre no modelo de cidadão que o país deseja formar. Ressaltamos um aspeto já mencionado e sustentado por Philippe Perrenoud: “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas; conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos [...]”. Neste sentido, o contributo parte das ideias de Paquay (*apud* Maria I. F. Mendes) ao apresentar um “referencial eclético<sup>126</sup> e integrador das competências do professor que traduz a

---

<sup>123</sup> REPÚBLICA DE ANGOLA – *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, 2001, p. 2.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 5. Cf. Artigo 10º, N. 1.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p.11. Cf. Artigo 26º, N. 1.

<sup>126</sup> Segundo Márcio Luiz Corrêa Vilaça, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Ainda o mesmo autor destaca que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica. O autor supracitado, baseando-se em Larsen Freeman (2003) e Brown (2001), reitera que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser

profissionalidade docente”<sup>127</sup>. Com base na visão de Paquay, para o professor de Português em situações multilíngues, recomendamos uma formação a partir do referencial eclético a fim de concretizar os objetivos do subsistema de formação de professor defendidos pela Lei de bases. Assim sendo:

Quadro 2: Referencial de Paquay<sup>128</sup>

		Dominar e explorar	
<b>UM PROFISSIONAL DO ENSINO</b>	Professor culto	Saberes disciplinares e interdisciplinares	
		Saberes didáticos e epistemológicos	
		Saberes pedagógicos/psicológicos e filosóficos	
	Prático artesão	Utilizar rotinas e esquemas de ação	
		Realizar as tarefas atribuídas aos professores (em cada função)	
	Prático reflexivo	Refletir sobre as suas práticas (e analisar seus efeitos)	
		Produzir ferramentas inovadoras (Professor pesquisador)	
	Pessoa	Estar em desenvolvimento pessoal (em “tornar-se”)	
		Estar em projeto de evolução pessoal	
		Estar em relação, comunicar, animar	
	Ator social	Implicar-se em projetos coletivos	
		Analisar os desafios antropossociais das situações quotidianas	
	Técnico	Pôr em prática os saber-fazer técnicos e aplicar regras formalizadas	
Utilizar técnicas (audiovisuais e outras)			

Adaptado de Paquay *apud* Maria I. F. Mendes, 2013, p. 89.

Baseamo-nos nesse referencial eclético porque:

Segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no Artigo 27º nas alíneas a), b) e c), o subsistema de formação de professores tem como objetivos:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos 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 ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação

De facto, esses objetivos são as linhas de formação do professor para qualquer ramo, porquanto são apresentados, em aberto, para que sejam traçadas metas de formação e competências de acordo com as especialidades. Com isso, recorreremos ao referencial, porque,

---

empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. (cf. Márcio L. C. Vilaça – *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrónica do Instituto de Humanidades. ISSN-1678-3182. Vol. VII Número XXVI jul-set (2008), p. 73-88. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43/78>. (acedido a 23/03/2018).

<sup>127</sup> Maria I. F. Mendes – *Representações Sociais do “Bom Professor de Português” Para um referencial epistemológico* (dissertação de mestrado). Funchal: Universidade da Madeira, 2013, p. 88.

<sup>128</sup> Paquay (1994) *apud* Maria I. F. Mendes, *ibid.*, p. 89.

segundo Márcio L. C. Vilaça, com “o ecletismo exige-se do professor uma formação mais ampla, crítica e autónoma, obrigando o professor a ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico<sup>129</sup>” Ora, ainda na visão do mesmo autor, o ecletismo metodológico acarreta na maior responsabilidade do professor por suas escolhas e prática; por isso, recorreremos ao referencial eclético uma vez que este modelo torna o professor um pesquisador da sua própria atividade na sala de aula. No caso do professor de Português, a visão de uma formação que materialize os objetivos gerais da educação, além de se ter o fundamento em Paquay (no seu referencial eclético), vê-se também esta convergência de fundamentos em Angelina F. Rodrigues ao afirmar que “O(s) professor(es) desta disciplina (Português) deve(m), para além dos saberes científicos (conteúdos a ensinar), conhecer um conjunto de variáveis, tais como os contextos em que trabalha (escola, características e necessidades dos alunos), textos que regulam e orientam estas perspetivas de ensino [...]”<sup>130</sup>.

Tendo feito a leitura e a demonstração do que aponta a lei de bases, procurámos ler o *Currículo da formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* para que tivéssemos ideia da formação do professor, principalmente a do professor de Português. No entanto, deparamo-nos com um programa em que não há particularidades visíveis para a formação do professor de Português, dado o contexto multilíngue, como se pode ler na tabela 1.

Apesar do normativo apresentar lacunas que, de antemão, foram assumidas, como o reconhecimento de “Grandes dificuldades concorrerem na gestão do processo formativo, conduzindo assim para um perfil de saída menos desejado, se comparar os resultados e os objetivos definidos para os Institutos”, ou “de se constatar uma formação muito geral, teórica e abstrata; a formação é essencialmente dominada por abordagens normativas prescritas e descritas”<sup>131</sup>. Ao longo do mesmo normativo, vão surgindo outras lacunas sendo uma das maiores o facto de no plano da formação profissional se verificar a ausência de áreas de conhecimento consideradas fundamentais para um professor de línguas em contextos multilíngues, como a sociolinguística, a psicolinguística, História da língua e áreas específicas da linguística (morfologia, sintaxe e semântica) que mereceriam uma abordagem rigorosa e profunda, ao invés de serem vistas num conjunto denominado Português (cf. tabela 1). No documento vê-se uma crítica às constatações feitas nas escolas de formação de professores: “a experiência nas instituições de Formação de Professores leva a inferir que, se não se atribuem horas a cada componente, os professores se preocupam muito mais com a Ciência do que com a respetiva Metodologia de ensino”<sup>132</sup>. Observemos a seguinte tabela:

---

<sup>129</sup> Márcio L. C. Vilaça – *op. cit.*, p. 82.

<sup>130</sup> Angelina F. Rodrigues – O professor de Português língua não materna: Que perfil? Uma abordagem. In António C. da Silva (org.) – *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* Famalicão: Edições Húmus, 2016, p. 41-57.

<sup>131</sup> INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) – *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação, 2004, p. 7.

<sup>132</sup> *Idem, ibidem*, p. 13.

**Tabela 1: Plano de estudos de professores do 1º Ciclo do Ensino secundário formação na especialidade de Português:**

Disciplina	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total
	1ºsem.	2ºsem.	3ºsem.	4ºsem.	5ºsem.	6ºsem.	7ºsem.	8ºsem.	
Formação geral									672
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Ed. Física	2	2	2	2	2	2			192
Formação específica									384
Psicologia do Desenvol. e Aprendizagem	3	3							96
Análise Sociológica da Ed. E AGE <sup>133</sup>			3	3					96
Teoria da Ed. E desenvolvimento curricular			3	3					96
Higiene e Saúde escolar						3			48
Formação pessoal, social e deontológica							3		48
Formação profissional									2544
Português	9	9	9	9	9	9	9		1008
Literatura	3	3	3	3	3				204
Metodologia de ensino do Português				3	5	6	6		320
Prática, seminários e estágios pedagógicos			5	6	6	9	10	22+3	976
Formação Facultativa									
Nº de horas/semana	29	30	30	29	25	29	28	25	
Nº de discip./semana	8	9	8	7	5	5	4	1	
Horas letivas/ano	944		944		864		848		3.600

Fonte: INIDE, *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. 2004, p.19.

Com base no quadro acima, podemos observar, no âmbito da formação profissional, que a metodologia específica goza de uma carga horária inferior à do Português; sendo para Metodologia de Ensino do Português um total de 320 horas e para disciplina de Português um total de 1008 horas o que pode ser justificável, tendo em conta as várias áreas contidas numa mesma disciplina. Ainda assim, esses números podem penalizar as reais necessidades do professor de Português em contextos multilíngues, pelo facto de a formação não validar muito a parte metodológica, esquecendo-se que a “didática tem por função contribuir para um ensino

<sup>133</sup> Administração e Gestão Escolar

e uma aprendizagem da língua cada vez melhores e mais adequados ao mundo complexo, dinâmico e mutante em que vivemos”<sup>134</sup>. No contexto angolano em que a situação multilíngue acentua-se consideravelmente, há necessidade de se estruturar os planos de formação com parte metodológica específica rigorosa e com carga horária suficiente para as práticas e conhecimento de metodologias, pois Denis Girard recorda-nos que “não há boa pedagogia sem uma sólida formação pedagógica”<sup>135</sup>.

Olhando para o plano de formação e relacionando-o com as ideias de Paquay sobre o ecleticismo, verificámos que, apesar de o plano de estudos da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino secundário formação, na especialidade de Português, favorecer a formação do professor em muitos aspetos, há fraca contribuição para a construção de um professor profissional capaz de atuar em situações multilíngues, visto que dos vários domínios a explorar pelo professor, ele teria dificuldades de ser um “profissional prático reflexivo, profissional técnico e professor culto”. A prática reflexiva remete, segundo Paquay (supracitado), para a reflexão sobre as suas práticas e análise dos seus efeitos, produção de ferramentas inovadoras (professor pesquisador), e essas práticas constituem-se em metodológicas e/ou técnicas. E, à propósito da reflexão, Isabel Alarcão (apoiando-se em Donald Schon) refere-se à “reflexão sobre a reflexão na ação como um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...], ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”<sup>136</sup>. Hoje, tem-se exigido cada vez mais do professor a flexibilidade de modo que a sua atividade esteja ao nível dos diferentes tipos de alunos numa sala de aula. A prática reflexiva resulta de um processo que envolve o conhecimento didático e o conhecimento prático da realidade contextual, pois, segundo Olívia Figueiredo, “o conhecimento didático surge da reflexão e do estudo sistemático das práticas de ensino e não pode existir fora desta realidade”<sup>137</sup>.

Entretanto, uma leitura mais atenta ao *Currículo da formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* levou-nos a uma leitura pormenorizada do Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa. Buscámos este programa para demonstrar uma das grandes necessidades das escolas em Angola. O Ensino Primário e o 1º Ciclo são as bases para uma boa formação nos níveis subsequentes. Por isso, era necessário questionarmo-nos:

- i) se esses alunos-formandos que, futuramente, desempenharão a função de professores de Português desenvolveram verdadeiramente as competências comunicativas e linguísticas;

---

<sup>134</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 15.

<sup>135</sup> Denis Girard – *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. (trad. Maria F.M. Simões). Lisboa: Editorial Estampa, 3ª ed., 1997, p. 151.

<sup>136</sup> Isabel Alarcão - “Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores”. In Isabel Alarcão (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 9-39.

<sup>137</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 19.

- ii) se se teve em conta as suas variedades linguísticas (línguas maternas/nacionais) para a escolha de metodologias a aplicar.

Esses questionamentos são importantes, porque o perfil<sup>138</sup> que se traça para o professor, neste Currículo da formação, prende-se a nível do *saber, saber-fazer e a nível do ser*. Por exemplo, a nível do saber, espera-se “o domínio dos conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à Educação e ao Ensino nas instituições escolares”. De facto, com o referencial eclético de Paquay permite-nos olhar, de acordo com Maria do Céu Roldão, para um profissional docente que não se limita mais a seguir os programas e a escolher os manuais, mas decidir o “como fazer aprender” aquilo que se seleciona como essencial para os alunos concretos, cada vez mais diversos nas suas pertenças e necessidades, não se pode fazer pelo simples cumprimento de normativos<sup>139</sup>. Ora, como já dissemos sobre o desenvolvimento de competências, impõe-se a necessidade de o professor se adequar ao contexto multilíngue dos

---

<sup>138</sup> O currículo da formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino secundário propõe como perfil do professor:

**1. A nível do saber:**

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário (12-15 anos de idade);
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como nas ciências da Educação;
- c) Dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à Educação e ao Ensino nas instituições escolares;
- d) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- e) Conhecer as perspetivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário.

**2. A nível do saber-fazer:**

- a) Definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos concretos que vai ensinar;
- b) Adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos/conteúdos essenciais, e do desenvolvimento integral do jovem;
- c) Preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- d) Proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- e) Desenvolver valores, atitudes, práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- f) Colaborar com os colegas que têm os mesmos alunos no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo destes;
- g) Identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais.

**3. A nível do ser:**

- a) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- b) Assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade. (cf. INIDE, *op. cit.*, pp. 9-10)

<sup>139</sup> Maria do Céu Roldão, Narrativa como estratégia - uma possibilidade de diálogo entre culturas, in Maria H. M. Mateus & Luísa Solla (coord), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 397-411.

alunos. No caso de Angola, o Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa chama a atenção para o que se constitui um dos maiores problemas no ensino do Português:

A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adotarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levarem os alunos a efetuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos permitirão que as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e de uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e coletiva<sup>140</sup>.

Perante tal facto, há inevitabilidade de, durante a formação do professor, se investir na formação com áreas científicas que metodologicamente possam proporcionar uma formação harmoniosa e inclusiva. Deste modo, uma formação que apresentasse uma posição diferenciada daquela citada no currículo, ou seja, uma formação menos preocupada com a Ciência e mais preocupada com metodologias e com áreas estratégicas (sociolinguística, psicolinguística, História da língua, etc.). Essas áreas podem criar no professor capacidades de adaptar e de adequar o que lhe é apresentado no currículo oficial à realidade do aluno. Se o professor é formado com instruções didático-pedagógicas, de acordo com o *Guia do professor de Língua de Língua Portuguesa I vol. 1º nível*<sup>141</sup>, terá, ao planificar uma determinada aula, a competência de responder as questões:

- i) Para quem é que se está a organizar o trabalho?
- ii) Para quê levar a cabo este trabalho?
- iii) Quanto tempo se vai gastar?
- iv) Que assunto se vai estudar?
- v) Como é que se vai realizar o trabalho?
- vi) Em que medida serão conseguidos o ensino e aprendizagem?

Quando o professor começa a pensar em levantar e responder a estas questões poderá facilitar a sua atividade, pelo que terá em conta o público que se dirige. Mas, se o professor, apesar de ter o conhecimento das características (socio)linguísticas, não fizer certos questionamentos sobre a realidade do aluno, poderá trabalhar desorientado, pois desconhece o saber que todo o aluno já é portador. Esta particularidade, concordando com Lisete Gaspar *et alii*, favorece que o ensino da Língua Portuguesa em Angola se apresente com uma divisão: “de um lado, o texto e a interpretação e, do outro lado, a gramática”<sup>142</sup>. E segundo os mesmos autores, “o ensino da gramática, em Angola, assenta ainda na demonstração das regras e na memorização dos conceitos que formulam essas regras, negligenciando-se, parcial ou totalmente, o seu enquadramento comunicativo/discursivo”. Já Fernando Azevedo refere que “a mera memorização mecânica, ou repetição, não contribui para aprendizagens

<sup>140</sup> INIDE – Programas do ensino primário - língua portuguesa. Luanda: Ministério da Educação, 2003, p. 5.

<sup>141</sup> Aldónio Gomes *et alii*, *Guia do professor de Língua de Língua Portuguesa, I vol. 1º nível*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1991, p. 46.

<sup>142</sup> Lisete Gaspar *et alii* – *op. cit.*, pp. 27-28.

significativas”<sup>143</sup>. Numa pesquisa realizada em Angola, Lisete Gaspar *et alii* fazem uma análise do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário onde apontam o facto de:

Vários aspetos não corresponderem à realidade, tanto ao nível do saber, como do saber-fazer. O aluno revela poucas habilidades e poucos conhecimentos linguísticos, pelo que a expressão escrita oral apresentam as debilidades já previstas pela avaliação do Ensino Primário. Simultaneamente, este discente também possui uma fraca capacidade de análise, de interpretação e falta de destreza mental na resolução de atividades que o exigem<sup>144</sup>.

Deste modo, a urgência em atualizar os currículos de formação de professores (principalmente, os de Português) torna-se imprescindível, porque há cada vez mais fluxo migratório para as cidades, e a escola (o professor) deve estar preparada para esta situação. Ora, uma das várias estratégias para enfrentar esta realidade passa pela atualização dos currículos, visto que estes se apartam significativamente da realidade angolana. Com isso, parece-nos fundamental, baseando-nos em Olívia Figueiredo, que se proporcione ao professor<sup>145</sup>:

- i) em formação inicial e contínua, a aquisição de dispositivos conceptuais que possibilitem a abertura à mudança, à inovação, à descoberta:
- ii) instrumentos e dispositivos de intervenção operatórios para saber adequar os procedimentos didáticos ao contextos pedagógicos.

Estes dois pontos são dos muitos elementos a adequar nesse *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, pois quando o professor não se acomoda com a formação inicial, terá abertura para o seu aperfeiçoamento o que lhe permitirá implementar metodologias ou técnicas contextuais. Com efeito, o aperfeiçoamento do professor de línguas é imprescindível para a sua profissionalização; e Denis Girard propõe três finalidades do aperfeiçoamento do professor de línguas<sup>146</sup>:

- a) preencher as lacunas de uma formação insuficiente;
- b) pôr em dia os conhecimentos da língua e do país, que correm o risco de se deteriorar com o tempo e com o contacto com os seus alunos;
- c) seguir o desenvolvimento científico nos domínios que diretamente o interessam: linguística, psicologia, tecnologia, etc.

Com base na primeira finalidade, vemos a importância do aperfeiçoamento do professor, uma vez que o currículo apresentado proporciona uma formação muito lacunar, conforme se vê no mesmo currículo: “Os currículos oferecem uma formação muito compartimentalizada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de

---

<sup>143</sup> Fernando Azevedo – *Metodologia da Língua Portuguesa*. Coleção Universidade. Luanda: Plural Editores, 2010, p. 107.

<sup>144</sup> *Idem, Ibidem* – p. 46.

<sup>145</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 22.

<sup>146</sup> Denis Girard – *op. cit.*, p. 163.

empenhamento auto formativo e independente<sup>147</sup>”. Nestas situações, torna-se essencial o papel da escola para a superação das insuficiências do professor, pois a escola (os diretores, funcionários administrativos, os auxiliares de limpeza, etc.), para além do próprio professor, conhece a realidade social onde se encontra inserida e, conseqüentemente, o que, na verdade, os alunos precisam de aprender, e as dificuldades do professor para ensinar ou orientar os alunos.

### 2.3 Contributo para a formação do professor de Português

A atuação profissional do professor remete, em geral, para o tipo de formação que o professor recebe (inicial) ou investe (contínua), completando-se com o conhecimento das características individuais do aluno e coletivas da turma, porque a escola, hoje, está cada vez mais multicultural e multilíngue. Neste sentido, para a apresentação de um contributo para a realidade angolana, muitas questões teríamos levantado, como “para quem se ensina o Português? O que se vai ensinar? Como ensinar o Português?” Ao abordar tais questões, necessariamente, tem de se recomendar, no primeiro ponto, que “a formação inicial do professor tenha em conta o desenho de currículos módulos destinados a desenhar e diversificar a expressão oral e escrita dos formandos e as suas competências de leitura”<sup>148</sup>; e, de seguida, de acordo com Angelina F. Rodrigues, encarar a situação multilíngue como um contexto em que professor de Português língua não materna é aquele cujo saber não se restringe ao domínio dos saberes linguísticos, pois a aprendizagem da língua só tem êxitos quando é ensinada “a comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; a ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas”<sup>149</sup>.

Assim, a formação do professor de Português alia-se a dois elementos: a formação inicial e a formação contínua. Tais elementos revestem-se de importância, porque, de acordo com Denis Girard (já citado), não há boa pedagogia sem uma formação sólida pedagógica, o que remete também para uma formação contextualizada conforme as mudanças que as sociedades, as escolas e as famílias vivem. No entanto, vários dos fracassos que (muitas das vezes reclamados pelos pais e a sociedade à escola e ao professor) existem, advêm do desconhecimento das características do aluno e da inadaptação do contexto; do aluno, conforme alude Denis Girard:

[...] Os fracassos que se constatam no ensino de um modo geral [...] são fenómenos do mundo moderno devido a uma total falta de adaptação entre as condições de

---

<sup>147</sup> INIDE – *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação, 2004, p. 7.

<sup>148</sup> Inês Duarte – “se a Língua Materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?” In Maria R. Delgado-Martins et alii (Orgs.) – *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, pp. 75-84.

<sup>149</sup> *Apud* Angelina F. Rodrigues – “O professor de Português língua não materna: Que perfil? Uma abordagem”. In António C. da Silva (org.) – *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua*. Famalicão: Edições Húmus, 2016, pp. 41-57.

trabalho cada vez mais difíceis - turmas superabundantes, horários insuficientes, programas caducos, formação acelerada dos professores [...]”<sup>150</sup>

Relativamente ao nosso contributo para a formação do professor de Português, retomamos as questões levantadas acima que serão abordadas, em jeito de resposta, no intuito de contribuir para a formação do professor de Português em situações multilíngues. Assim, temos a questão 1: Para quem se ensina o Português? De facto, essa questão é revelante no ensino de língua, porquanto o seu ensino pode ser feito como LM ou LS, obrigando o professor de língua a conhecer com quem vai trabalhar. Para tal, é imprescindível para o professor de Português em situações multilíngues que a sua formação tivesse em conta:

- i. As áreas que desenvolvem as capacidades do professor para o conhecimento de “Para quem se ensina o Português” - o aluno. Relativamente ao conhecimento das características do aluno, voltamos a referir-nos ao trecho já citado: “a caracterização sociolinguística dos alunos constitui passo fundamental para a compreensão das necessidades e para a formulação de medidas de apoio adequadas” (Cf. nota 76). Este ponto é um dos aspetos lacunares no *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino secundário*, ao não conter no seu plano de formação áreas que permitem o conhecimento sociolinguístico do formando. Denis Girard defende ser fundamental que nessa formação existam áreas como a teoria da aprendizagem; estudo do comportamento; estudo de motivações e da necessidade de comunicação do indivíduo, e outras áreas como a psicolinguística, a sociolinguística, História da Língua, educação multicultural. Essas áreas, muitas delas, estão presentes no plano de formação do professor, mas talvez a escola esteja mais preocupada com a especialização, isto é, com a área da linguística conforme defende Casteleiro “[...] se a linguística não tem sido ensinada de forma adequada na Universidade, então ela não tem contribuído para uma formação eficiente do futuro professor de português”<sup>151</sup>; esquecendo-se das áreas que desenvolvem habilidades para conhecer a realidade do aluno, elemento primordial para o sucesso do aluno e do próprio professor. Para o caso do professor de LM, Angelina F. Rodrigues afirma que “conhecer as características dos aprendentes é saber quais são alguns dos fatores que estão mais diretamente ligados ao sujeito”<sup>152</sup>. De um modo geral, o que se exige do professor de LM ou de LS acaba por ser abrangente, porque o conhecimento das características do aluno torna-se basilar para a sua atuação, pois, de acordo com Olívia Figueiredo, “o conhecimento que terá dos alunos não o levará apenas a conhecer a estrutura e os

---

<sup>150</sup> *Idem, ibid.*, p. 152.

<sup>151</sup> Cf. Nota 25.

<sup>152</sup> *Apud* Angelina F. Rodrigues – O professor de Português língua não materna: Que perfil? Uma abordagem. In António C. da Silva (org.) – Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino Português a uma política de *língua*. Famacão: Edições Húmus, 2016, pp. 41-57.

mecanismos cognitivos inerentes a cada indivíduo, mas também a identificar em qual dos estádios se situam individualmente os seus alunos”<sup>153</sup>.

Relativamente à questão 2 (O que se vai ensinar?), vão ligar-se a esta questão assuntos que têm a ver com os diversos conteúdos que se apresentam como urgentes na situação do aluno. Mais uma vez a 1ª questão sendo indispensável para a escolha de “o que ensinar?”. O prioritário para os alunos de uma zona rural difere daqueles da zona urbana, para o caso em estudo e não só, pondo-se em questão a situação variacional da língua. Por isso, em princípio, o professor de língua não deve só ensinar a estrutura da língua, mas sim, ensinar o aluno a comunicar de acordo com os contextos. Para tal, que fosse possível:

- i. Uma formação do professor de língua, de acordo com Denis Girard, deve incluir obrigatoriamente uma iniciação em linguística moderna: fonética e sobretudo a fonemática, a gramática estrutural [...]. Para além, destas áreas, Angelina F. Rodrigues propõe um plano de estudos nas seguintes áreas para o professor de Português: “formação em Linguística do Português, formação em aprendizagem e ensino do Português como língua não materna (e língua materna) e avaliação das aprendizagens”<sup>154</sup>.

Ora, a questão 3 (Como ensinar o Português?). Um assunto que, pela dimensão da discussão, é sequência da anterior, porque só conhecendo o aluno se poderá interrogar sobre as metodologias a adotar para uma realidade. E aqui se tem noção de que a metodologia a adotar é, geralmente, diferenciada de contexto para contexto. Ora, esta questão ligada à metodologia, respondendo ao “como ensinar?”, busca, sobretudo, metodologias que favorecem o ensino e aprendizagem. Por conseguinte, para responder a esta pergunta, baseando-nos em Robert Galisson & Daniel Coste, é útil sublinhar que a metodologia do ensino de língua apoia-se: (i) na linguística, no que diz respeito à matéria a ensinar; (ii) na psicologia, na pedagogia e na sociologia, no que diz respeito à adaptação da matéria ao público visado, (iii) na tecnologia, no que diz respeito à aparelhagem destinada a facilitar e a tornar rentável o trabalho do professor<sup>155</sup>. Sendo assim, para esta questão, será necessário:

- i. Que o currículo tenha em conta uma formação rigorosa em Didática de ensino de línguas, visto que, na visão de Denis Girard, “permite encarar o aspeto metodológico que pressupõe um estudo teórico, científico e aplicação ao ensino das análises linguísticas e das investigações pedagógicas [...] e problemas práticos puramente pedagógicos [...]”<sup>156</sup>. A atenção nesta área poderá estimular o professor a momentos de reflexão sobre metodologias e, conseqüentemente, a sua atualização. E Olívia Figueiredo (já citada) sustenta que o conhecimento didático

---

<sup>153</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 19.

<sup>154</sup> Angelina F. Rodrigues – *op. cit.* In António C. da Silva (org.) – *op. cit.* Pp. 41-57.

<sup>155</sup> Robert Galisson & Daniel Coste – *op. cit.*, p. 473.

<sup>156</sup> Denis Girard – *op. cit.*, p. 159.

surge da reflexão e do estudo sistemático das práticas de ensino e não pode existir fora desta realidade;

- ii. Que a relação teoria e prática de metodologias de ensino de línguas seja mais aprofundada, porque se apresenta um número muito elevado de professores a afirmar a inexistência de metodologias de ensino do Português, conforme se pode ver nos dados de uma pesquisa já realizada na província de Cabinda em que 85,7% confirmam a inexistência de metodologias específicas para o ensino do Português<sup>157</sup>. Portanto, torna-se imprescindível uma formação, como sustenta Olívia Figueiredo supracitada, que não consista em fornecer ao futuro professor de Português modelos a reproduzir, mas instrumentos necessários à construção da sua prática pedagógica;
- iii. Uma formação que contribua no combate da recorrente prática do ensino da língua fora do texto, o que Fernanda I. Fonseca critica ao apelar pela superação do ensino da gramática, que continua a ser tomada no sentido, muito limitado, de gramática do código estudada em unidades que não vão além da frase, que é tomada como unidade descontextualizada<sup>158</sup>. Ademais, no ensino do Português quer seja LM quer seja LS, o texto é o elemento fundamental, pois sem ele há um desfasamento não permitindo o que no ensino de línguas estrangeiras se chama de *fixação*<sup>159</sup> dos elementos. Para o caso de Angola em que o Português, para além de LM e LS, é a língua veicular e a única de unidade nacional, torna-se necessário que o professor tenha uma formação que permita desenvolver nele e no aluno capacidades linguísticas e comunicativas, e essa capacidade é denominada por Fernanda I. Fonseca por *integração ativa na praxis social*<sup>160</sup>. Combate-se aquela prática, porque o trabalho com a frase de forma isolada se constitui um elemento bastante reduzido para que se desenvolvam tais capacidades, visto que, segundo a autora citada, “a prática do texto escrito pode constituir, pedagogicamente, a melhor forma de preparação para a produção e receção de discursos orais em situações menos correntes e mais exigente, de maior responsabilidade”<sup>161</sup>;
- iv. Sendo o ensino do Português em Angola (quer como LM, quer como LS) um processo que tem o seu começo em casa, parafraseando Maria J. Ferraz e Fernanda I. Fonseca (citados), torna-se necessário que no seu ensino se tenha como base o texto, pois esta última autora aponta na pedagogia da língua materna “o estudo do texto com o objetivo de suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da

---

<sup>157</sup> Abel Vidente Luemba – *Reflexão sobre metodologias de ensino do Português em uso na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário - Barão Puna*. (Monografia) Cabinda: Instituto Superior de Ciências da Educação, Departamento Ensino e Investigação em Língua Portuguesa, 2016, p. 35. (texto não publicado)

<sup>158</sup> Fernanda I. Fonseca – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 108.

<sup>159</sup> Cf. Denis Girard – *op. cit.*, pp. 141-147.

<sup>160</sup> O ensino da língua materna visa muito mais do que o aperfeiçoamento de uma competência linguística, ele visa o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como capacidade de integração ativa na praxis social. Ver Fernanda I. Fonseca – *op. cit.*, p. 154.

<sup>161</sup> *Ibidem*.

língua e conduzi-lo à exploração destes recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias [...]”<sup>162</sup>. E igualmente João A. Coménio defende que “as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras nem existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem [...] e desempenham esta ou aquela função<sup>163</sup>”. Além de todo o trabalho com o texto que, claro, não se afasta da leitura (análise e interpretação de textos), prática e análise da oralidade, deve, como assegura Fernanda I. Fonseca, tirar partido da prática oral e aprender a forma de suprir a sua ausência no texto escrito. O texto, cada vez mais, deve ser o fulcro na aula de Português, porquanto dele se permite desenvolver a escrita e a leitura. E Maria A. Costa cita Zemelman & Daniel apresentando um conjunto de práticas para o desenvolvimento na aula de escrita<sup>164</sup>:

1. Criar e aproveitar oportunidades para escrever com o objetivo de adquirir experiências de escrita para um público variado o que compreende produzir materiais publicáveis;
2. Regular e substancial prática de escrita envolvendo as etapas do processo da escrita, o ensino da mecânica da escrita no contexto da produção;
3. Exposição do processo genético da escrita dos colegas, dos professores, mas também dos escritores desconhecidos;
4. Socialização da escrita baseando-se nas atividades de colaboração que fomentam ideias, guiam produções, discutem na elaboração de rascunhos e de leitura dos trabalhos para os outros;
5. Apoio individual do professor: Ocupar-se de algo particular realmente prejudicial para a legibilidade do texto. Organizar as atividades, estruturar o tempo, supervisionar, acompanhar, regular e atribuir-lhes responsabilidades relativamente ao processo de produção.

Do exposto, verifica-se a falta de conhecimento de muitos aspetos abordados, os quais se constituem em fundamentais no ensino da língua. E para o caso de Português em Angola, a formação do professor é, em geral, deficiente como é apresentado no *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*: “Nestas instituições constata-se uma formação muito geral teórica e abstrata [...]”<sup>165</sup>. A orientação da formação do professor nos critérios já apresentados pode favorecer no crescimento do profissional e na atuação do professor de Português, porque encontrará bases que o ajudarão tanto no seu ofício como na sua atualização

---

<sup>162</sup> Fernanda I. Fonseca – *op. cit.*, p. 109.

<sup>163</sup> João A. Coménio – *op. cit.*, p. 332.

<sup>164</sup> Maria A. Costa – “Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português”. In Maria R. Delgado-Martins *et alii* (Orgs.) – *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, p. 68.

<sup>165</sup> INIDE – *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação, 2004, p. 7.

- a formação contínua. A formação inicial, de um modo geral, conforme Inês Duarte, deve proporcionar que o professor seja<sup>166</sup>:

- a) Um bom utilizador do Português padrão, alguém que sabe falar em público, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correção, conhecedor de técnicas oratórias associadas a diferentes tipos de discursos, domínio seguro da ortografia e da pontuação;
- b) Conhecedor dos instrumentos de trabalho a que pode recorrer no seu trabalho (prontuários, dicionários enciclopédicos, etimológicos, de regências, de sinónimos, gramáticas) e de os saber usar criticamente;
- c) Preparado para saber ensinar, identificando com segurança e clareza os objetivos de cada unidade didática, explicitando as tarefas propostas em cada fase do trabalho, estimulando e despertando a curiosidade intelectual dos alunos, o desejo de aprender, o entusiasmo pela descoberta;
- d) Conhecedor e dominador dos recursos educativos que as novas tecnologias de informação inevitavelmente trazem para a escola e de ser autónomo na seleção e construção dos materiais adequados à turma por que é responsável.

De facto, para o sucesso de qualquer atividade docente, mesmo que existam metodologias e outras condições técnicas, é sempre importante uma formação do professor que se adeque aos contextos (socio)linguísticos e culturais dos membros envolventes. Curiosamente, sabe-se que muito do insucesso escolar no ensino do Português, em Angola, deve-se a não formação específica desses professores. Domingos Nzau afirma que a maioria dos professores que lecionam a língua portuguesa não têm qualificação específica para exercerem a docência nessa disciplina<sup>167</sup>. Para isso, durante a formação do professor que é a fase do professor em construção, é fundamental, de acordo com Olívia Figueiredo, “criar no futuro professor a convicção de que a formação inicial é apenas a primeira etapa que é completada por outras etapas em formação contínua e continuada ao longo da vida profissional”<sup>168</sup>.

O professor de Português tem ao seu alcance muitos meios para o seu aperfeiçoamento (seminários, uma formação complementar, participação em conferências, frequência em bibliotecas, discussão com colegas de escola ou colegas da mesma disciplina). Quando este se escusa a atualizar-se, cai na descontextualização e repetição de aspetos que, por vezes, são comuns entre as línguas do domínio do aluno ou de conteúdos já dominados pelo aluno, atitude que João A. Coménio chama a atenção do professor pelo facto de “repetir os aspetos comuns, não somente ser inútil, mas ser até prejudicial<sup>169</sup>”, pois ele [o professor] deve aproveitar o

---

<sup>166</sup> Inês Duarte – Maria R. Delgado-Martins *et alii*. (Orgs.) – Formar Professores de Português, Hoje. Lisboa: Edições *op. cit.* In Colibri, 1995, pp. 74-84.

<sup>167</sup> Domingos Nzau - “Que Professor para o Ensino da Língua Portuguesa em Angola? Reflexões acerca dos Desafios em Cenários Multicultural e Multilíngue”. In Alexandre Luís, Carla Luís e Paulo Osório (org.) – *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Edições Colibri, 2016, pp. 179 -187.

<sup>168</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 23.

<sup>169</sup> João A. Coménio – *op. cit.*, p. 335.

conhecimento que o aluno tem/traz da sua língua ou da sua casa para o orientar na escolha de melhores construções frásicas e na adequação do discurso conforme o contexto em que estiver inserido.

Assim, o professor deve ser, como mencionámos, reflexivo, pois a prática profissional como reflexiva, segundo Donald Schön (*apud* Maria J. Amaral *et alii*), combina com as noções de “conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, favorecendo, deste modo, que o professor avalie a sua prática, o seu comportamento e o seu desempenho”<sup>170</sup>. E Maria C. Lalande & Maria M. Abrantes, por sua vez, sustentam que a reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade<sup>171</sup>.

Dos vários elementos que merecem discussão durante o plano de formação do professor de Português, abandona-se a ideia de considerar que “o papel do professor possa ser entendido como o de um mero técnico ou executor de um currículo, mas o de um sujeito interveniente, ativo e decisivo na realização de inovações curriculares”<sup>172</sup>. Esta posição de Fernando Azevedo defende claramente as outras funções que devem ser atribuídas ao professor nos tempos de hoje. À luz dos tempos em que exigem do professor maior interação com os seus alunos, aquele, hoje, de acordo com Fernando Azevedo, assume novas funções<sup>173</sup>:

- a) A mediação do saber: o professor torna-se fundamentalmente o intermediário entre o saber e o aluno, facilitando pela escolha criteriosa das estratégias, dos materiais e das atividades, a aprendizagem do aluno;
- b) A observação: o professor já não observa para avaliar as produções do aluno, mas para conhecer e melhorar as suas práticas de interação, devendo esta tarefa da observação estender-se a tudo o que diz respeito à comunicação no grupo-aula;
- c) A organização: o professor tem a liberdade de organizar a aula de modo a promover, com eficácia, a aprendizagem dos alunos. Incluem-se nesta função a capacidade de decidir as tarefas a realizar, os materiais a introduzir e a construção, com os alunos, do trabalho em sala de aula;
- d) A avaliação: é entendida numa ótica de autonomização do aluno na sua aprendizagem. A preocupação será, pois, a de proporcionar ao aluno uma resposta positiva ou dos aspetos a melhorar em todas as atividades individuais ou coletivas nas quais esteja envolvido.

---

<sup>170</sup> Maria J. Amaral *et alii* - “O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão”. In Isabel Alarcão (org.) - *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 90-122.

<sup>171</sup> Maria C. Lalande & Maria M. Abrantes - “O conceito de reflexão em J. Dewey”. In Isabel Alarcão (org.) - *op. cit.*, pp. 41-59.

<sup>172</sup> Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 117.

<sup>173</sup> *Idem, ibidem*, p.117.

Esse conjunto de saberes propostos e esperados do professor de Português fazem transparecer a formação desejada para si, e, assim também, ajudarão que se apliquem metodologias adequadas, conforme alude Fernando Azevedo “que as metodologias de ensino ajudem a construir relações substantivas entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos, visto que a intervenção pedagógica é largamente concebida como um processo de ajuda e de facilitação de aprendizagens”<sup>174</sup>.

Ora, é quase comum observar nos currículos da formação dos professores uma lista de competências a serem desenvolvidas pelo professor, entretanto o que temos vindo a propor, aqui, não são listas de competências, mas sim competência que, na visão de Isabel Alarcão, “integra, num todo coerente, a rede interligada de saberes, capacidades e atitudes que permitem ao professor agir de uma forma inteligente na diversidade dos contextos da sua profissão”<sup>175</sup>. Ainda a mesma autora cita Aoki que fala da “competência como resultado da reflexão crítica que o professor faz sobre a prática educativa procurando um automelhramento e um aprofundamento da compreensão da complexidade da situação ecológica do ambiente educativo”. O contributo para a formação do professor de Português em situações multilíngues está com o propósito de consolidar os currículos e os planos de formação quer inicial quer continuada. As linhas de atuação, neste ponto, servem, no fundo, para construir um tipo de professor que desenvolve a sua competência pessoalmente sem que lhe sejam apresentadas listas a seguir, por isso, conforme citámos, que a didática não está para fornecer ao professor uma formação de reprodução de métodos, mas de reflexão sobre a sua ação e encontrar meios positivos para solucionar os problemas, ou seja, “uma pessoa que possua uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar cabalmente a sua profissão, em que se destacam: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação e, sobretudo, uma metodologia precisa”<sup>176</sup>.

Ademais, tendo em conta o que fomos abordando, no primeiro ponto deste capítulo, quando citámos o referencial eclético de Paquay, aqui, novamente, fazemos menção que, tal como no referencial apresentado (cf. quadro 2), “o professor deve ter um conhecimento sólido e reflexivo em duas dimensões: a dimensão científico-pedagógica e a dimensão interpessoal/social<sup>177</sup>”. Estas dimensões obrigarão o professor a ser, primeiro, um cidadão preocupado com os outros membros da sociedade. Ele só começará a perceber essa missão quando o seu currículo de formação passa por olhar para os prismas mencionados no referencial eclético, por isso, a formação do professor que efetivamente trabalhe para o bem do homem enquanto ser social é preciso, conforme António Nóvoa cita o relatório da OCDE, Education Policy Analysis 1998, “colocar os professores no centro dos processos sociais e económicos”; “os professores são os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro”; “os

---

<sup>174</sup> *Ibidem*.

<sup>175</sup> Isabel Alarcão - “A construção do conhecimento profissional”. In Maria R. Delgado-Martins *et alii* (Orgs.) - *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, pp. 91-95.

<sup>176</sup> Juan F. B. Pérez - *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 23.

<sup>177</sup> Fernando Azevedo - *op. cit.*, p. 118

professores têm de voltar para o centro das estratégias culturais”; “os professores estão no coração das mudanças<sup>178</sup>”. Em seguida, o professor ao perceber das grandes responsabilidades que a si estão impostas, como uma máquina de revolução e produção, ver-se-á na necessidade de estar científica e pedagogicamente mais preparado para desempenhar a sua atividade com intuito de orientar o aluno, porquanto “formar o futuro professor para a nova escola é formá-lo para saber encaminhar o seu aluno para que ele construa os seus próprios saberes [...]”<sup>179</sup>.

Para o tipo de professor de Português que defendemos, para situações multilíngues, este tem de se preocupar com a natureza do aluno, procurar saber o que o aluno traz para que, deste modo, organize os saberes que darão consistência e aprofundarão os conhecimentos linguísticos e comunicativos do aluno; por isso, concordando com Olívia Figueiredo já citada, o professor deve indagar sobre as representações que os alunos possuem, porque são estas que vão atuar como conceitos prévios em situações de ensino e aprendizagem (gramatical) posterior. Posicionamentos desta natureza, para a realidade em estudo, facilitam o trabalho docente, tendo em conta que umas turmas são heterogéneas e outras totalmente de alunos de LM não portuguesa, o que pode levar ao insucesso no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, caso o professor não faça um “diagnóstico” de qual é o ponto de situação; de onde se pode começar e qual é a base linguística dos alunos. Com isso e atendendo aos atuais modelos de Programas de Ensino que, segundo Olívia Figueiredo, “projetam levar o aluno a descobrir progressivamente, primeiro intuitivamente, depois de forma reflexiva, os princípios do funcionamento da língua<sup>180</sup>” colocarão o aluno em disposição e em motivação para a aprendizagem, ou seja, este pode mostrar-se aberto a refletir sobre o seu repertório (a língua que aprendeu em casa) e assim construir pessoalmente os saberes. De facto, a missão atual do professor não é “colocar” saberes na cabeça do aluno, mas sim orientar, encaminhar, explicar e demonstrar o funcionamento dos diversos conhecimentos adquiridos tanto antes como no do seio escolar. Assim, em situações multilíngues, “um professor competente deve ser aquele que não se contenta em impor definições e regras, mas aquele que se apoia num saber real e dirige os seus alunos de modo a fazê-los descobrir regras de funcionamento da língua<sup>181</sup>”

### 2.3.1 Modos de atuação do professor

Importa também conhecer o modo de atuação do professor, sendo um dos pressupostos para o desenvolvimento das atividades do professor na sala de aula. Esses saberes e essas funções abordados exigem que o professor, ao nível de atuação, deve possuir algumas capacidades, de acordo com Fernando Azevedo<sup>182</sup>:

---

<sup>178</sup> Apud António Nóvoa – *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*, 1999, p. 4. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf) (acedido a 10.12.2017).

<sup>179</sup> Apud Olívia Figueiredo, *op. cit.*, p. 115.

<sup>180</sup> Olívia Figueiredo – *op. cit.*, p. 110.

<sup>181</sup> *Ibidem*.

<sup>182</sup> Fernando Azevedo – *op. cit.*, p. 122.

- a) Capacidade de comunicação, por meio da qual promoverá a interação verbal e uma aprendizagem eficiente da língua;
- b) Capacidade de organização da aula;
- c) Capacidade de dinamizar a situação de ensino e de aprendizagem, por meio da qual, variando estímulos, captará a atenção dos alunos, fomentando a sua participação e explorando adequadamente o material previsto;
- d) Capacidade para estabelecer um bom clima relacional, incentivando a participação, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos alunos e explorando sempre positivamente as suas reações.

Estas capacidades, ao nível de execução, estão relacionadas com os outros modos de atuação que compreendem: a planificação e a avaliação. Em contextos multilíngues, há necessidades de se ter em conta, também, tais pressupostos que determinam, de certo modo, a atividade do professor e do próprio aluno. Por isso, nas abordagens de alguns autores, como Fernando Azevedo, apontam tais componentes como fundamentais na atividade docente.

Assim sendo, considera-se a planificação do ensino/aprendizagem como um momento importante no desenvolvimento da aula. Os aspetos a planificar têm sempre como base algum instrumento: os currículos, os programas de disciplinas, textos de apoio, etc.

Entretanto, de acordo com Estela P.R. Lamas, “planificar pressupõe, para o professor, (re)organizar sistematicamente a sua ação letiva, contextualizando os conteúdos programáticos tendo em consideração as coordenadas espaço-temporais em que ele e o corpo discente se inserem”<sup>183</sup>. Aqui, vai a necessidade de o professor adequar a sua ação às características dos alunos. A autora supracitada apresenta-nos a ideia de que partindo de um programa, o professor, de acordo com a sua formação científico-pedagógica, adequa os conteúdos programáticos a alunos concretos, respeitando as situações concretas em que eles se encontram, quer em termos da sua progressão na aprendizagem, quer ainda em termos das condições socioeconómicas.

No âmbito da planificação, temos de ter em conta que os aspetos aí contidos não implicam dogmas impossíveis de substituição no desenrolar da aula, uma vez existirem momentos que obriguem a mudança de condução desta. Segundo Fernando Azevedo, no caso das aulas de Português, há três diferentes categorias de fatores a ter em conta<sup>184</sup>:

1. A organização do currículo é uma circunstância que não pode ser ignorada, pois nela se refletem teorias de aprendizagem e outras de importância ao nível da sala de aula. Há assim, um currículo académico tradicional em que a aula será orientada pelos conteúdos disciplinares; um currículo tecnocrático-utilitário em que a aula

---

<sup>183</sup> Estela P. R. Lamas – *op. cit.*, p. 45.

<sup>184</sup> Fernando Azevedo – *op. cit.*, pp. 92-93.

será orientada por objetivos; um currículo progressista-desenvolvimentista em que a aula será orientada pelos processos de aprendizagem;

2. O papel do professor colocando-se na dicotomia: aula centrada nos alunos/aula centrada no professor;
3. Sendo as aulas de Português orientadas pelo princípio do fomento ativo de uma competência pragmático-comunicativa, na sua planificação não pode deixar de atender à metodologia de trabalho e às modalidades de participação e de interação a desenvolver. Isto porque estas condicionam decisivamente a perceção que os alunos terão daquilo que é a língua e os seus usos práticos.

Assim sendo, os programas e os currículos são da inteira responsabilidade do órgão que dirige o ensino e aprendizagem - o Ministério da educação. Entretanto, a concretização desses documentos, no nível micro, depende inteiramente do professor, da avaliação que faz dos alunos, do espaço socioeconómico e do espaço sociolinguístico que os envolve. O que o professor faz ao planificar é procurar meios de informação para concretizar alguns dos objetivos que trazem os programas e os currículos, ou seja, segundo Miguel A. Zabalza, “a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa a esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem esboços de programação”<sup>185</sup>.

A componente planificação, em nosso entender, é intrínseca principalmente à avaliação diagnóstica, porque esta avaliação possibilita obter (o pré-requisito<sup>186</sup>) um dos elementos essenciais de medição da pulsação da aula a desenvolver, ou inclusive da compreensão se a planificação foi feita, tendo em conta as características dos alunos. Sendo assim, em que medida os pré-requisitos são fundamentais em toda a planificação do ensino? António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro abordam a questão do pré-requisito como parte da avaliação diagnóstica, mas nós servimo-nos da sua função (identificar e averiguar) que é de grande utilidade para a planificação. Apesar de a avaliação diagnóstica ter como uma das marcas “o início”, todavia, ela pode ser aproveitada para, no fim de uma/cada unidade, identificar os pré-requisitos da próxima unidade. E deste jeito, com base nos autores supracitados, o pré-requisito é fundamental na medida em que, face a cada aprendizagem nova, o professor deva interrogar-se sobre aquelas que servem de base a esta, que significa identificar, porém, para além de identificar os pré-requisitos, permite também averiguar se os alunos estão ou não de posse deles.

As avaliações diagnósticas podem contribuir na apreciação da planificação do ensino/aprendizagem. De que modo o professor de Português em situações multilíngues pode

---

<sup>185</sup> Estela P. R. Lamas – *op. cit.*, p. 49.

<sup>186</sup> Pré-requisito é uma aprendizagem requerida pela nova aprendizagem que vai ter lugar. Cf. António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro – *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p. 342.

tirar proveito do mesmo? De acordo com António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro, o professor obterá resposta para as seguintes perguntas<sup>187</sup>:

- i. Há um pré-requisito que os alunos não dominem? Se houver, o professor quererá rever essa matéria até o pré-requisito ser conseguido;
- ii. Estarão os alunos de posse de algumas aprendizagens novas da nova unidade? Trata-se de uma simples “auscultação” e não da avaliação cuidada que recai sobre os pré-requisitos. Das respostas às três (3) perguntas sobre a nova unidade, podem retirar-se três (3) diferentes conclusões:
  - Os alunos erram as 3 perguntas - a matéria parece ser, de facto, nova para eles e a planificação feita é adequada;
  - Os alunos respondem corretamente às duas primeiras perguntas e erram a terceira - o início da unidade parece ser-lhes já familiar embora para a frente possam desconhecer a matéria;
  - Os alunos satisfazem nas três (3) perguntas - a unidade não é obviamente nova para eles.

Logo, a componente “planificação” caminha em paralelo com a “avaliação diagnóstica”, pese embora a formativa contribuir também. Entretanto, a diagnóstica é por nós, aqui, defendida pela sua vertente de demonstração dos saberes dos alunos que podem constituir o (des)conhecimento aos saberes planificados. Neste sentido, considerando as conclusões a tirar das perguntas colocadas durante a avaliação diagnóstica, vemos que influenciam na fase de planificação do professor. Mas, se for a terceira conclusão, obriga o professor a tomar aquela lição como uma de revisão dos saberes anteriores, ou substituí-la por outra, porquanto a repetição dos saberes já conhecidos pode desmotivar o aluno, criando desinteresses para as próximas aulas. Até a uma determinada altura, o aluno quer fazer novas aprendizagens, e aí, mais uma vez, o professor deverá ter cuidado quando forem turmas heterogéneas em que uma determinada lição não for nova para grande parte dos alunos, caso de alunos de LM portuguesa.

Já a avaliação, outra componente no modo de atuação do professor, foi sempre compreendida como meio de ajuste de contas por determinados professores ou como tradicionalmente era concebido “objeto da avaliação na escola era a aprendizagem do aluno<sup>188</sup>”. Ora, esta componente pode ser bem usada no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, conforme a visão de avaliação atualmente conseguiu alargar o seu campo de análise, e, de acordo com Estela P. R. Lamas, passou a ter por objeto não só a aprendizagem do aluno, mas também a ação do professor<sup>189</sup> (a planificação o ensino e a sua execução, a metodologia seguida, os currículos, os recursos utilizados sejam eles humanos ou materiais e a instituição escolar em si e como dependência de uma instituição tutelar). Na visão

---

<sup>187</sup> *Idem, ibidem*, p. 346.

<sup>188</sup> Estela P. R. Lamas – *op. cit.*, p. 45.

<sup>189</sup> *Idem, ibidem*, p. 45.

de Fernando Azevedo, “a avaliação consiste em atribuir um valor a uma situação real, à luz da situação desejada”<sup>190</sup>. Ainda para ele, avaliar comporta sempre uma intenção de mudança e de alteração de comportamentos.

O ensino é um processo, em si, complexo; assim se vê, também, a complexidade da avaliação. Por isso, ao fazer-se, não se pode esquecer que ela permite, conforme alude Michèle Pendanx (*apud* Fernando Azevedo), cumprir pelo menos duas funções: “uma função social, ligada à certificação das aprendizagens e uma função pedagógica, por meio da qual o aluno e o professor ficam a conhecer o estado do processo de aprendizagem”<sup>191</sup>. Cabe também a componente avaliativa desempenhar algumas funções, tais como a diagnóstica, a formativa e sumativa. Estas funções de avaliação, trazem a ideia que ela é um “processo interdisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, visto na metodologia usada para a sua aplicação recorrer-se à observação da ação a avaliar, recolha de elementos, registo e análise desses elementos, formulação de juízos de valor para posterior atuação”<sup>192</sup>. Requer-se, em situações multilíngues, que o professor se sirva de todos os meios avaliativos que podem contribuir na melhoria da sua atividade, e ao referir-se à avaliação não se trata de ajuizar os saberes do aluno, mas sim conhecer os estágios em que se situam individualmente os alunos. Com este intuito apresentamos, baseando em Fernando Azevedo, as funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da ação didática:

**Quadro 3: Sequência da ação didática**

1	2	3
Sequência ou ação de formação		
Em (1) Antes da ação de formação	Em (2) Durante a ação	Em (3) Depois da ação
Avaliação	Avaliação	Avaliação
Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Formativa Progressiva	Sumativa Final
Função	Função	Função
Orientar Adaptar	Regular Facilitar (a aprendizagem)	Verificar Certificar
Centrada	Centrada	Centrada
No produtor e nas suas características	Nos processos Nas atividades	Nos produtos

Fonte: Hadji *apud* Fernando Azevedo, *op. cit.*, p.130.

<sup>190</sup> Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 128.

<sup>191</sup> *Idem, ibid.*, p.129.

<sup>192</sup> Estela P. R. Lamas – *op. cit.*, p. 45.

A realidade da atividade docente angolana carece de cumprimento de alguns requisitos que, de certeza, contribuem no (re)conhecimento de problemas que podem ajudar na elaboração de currículos de ensino. A nossa atenção prende-se ao professor de Português: Como poder tirar vantagem da avaliação no processo de ensino? Esta questão deve ser levantada pessoalmente por cada professor no começo do ano letivo, pois analisando a sequência da ação didática, vemos na sequência (1) antes da ação de formação conter a avaliação diagnóstica (prognóstica ou preditiva) que tem como função orientar e adaptar. Ora, é fundamental que o professor de Português, logo no começo do ano, use os tipos de avaliações disponíveis para organizar a sua atividade. Com esta avaliação o professor já pode, como dissemos, conhecer o que o aluno traz, o nível de competência linguística, visto que é uma função estritamente de contribuição para a construção de saberes. Por conseguinte, “a função diagnóstica faz-se sentir durante o processo de planificação, antes de ser iniciado o processo de ensino-aprendizagem, e a sua missão é fazer uma identificação das necessidades perante os alunos concretos, inseridos numa determinada comunidade educativa”<sup>193</sup>. É oportuna esta abordagem sobre a avaliação diagnóstica, porque, na realidade angolana com a qual temos algum conhecimento do seu funcionamento, este tipo de avaliação é (geralmente) posta de fora, o que favorece negativamente no ensino do Português e não só, ou seja, vê-se o professor começar as novas aprendizagens sem ter noção do conhecimento linguístico, social e cultural do aluno, aspetos que ele deve tirar proveito para melhorar o seu próprio desempenho, pois Fernando Azevedo (supracitado) afirma que “a avaliação diagnóstica serve para determinar o ponto de partida dos alunos e caracterizar o contexto em que se realiza”. Esta avaliação diagnóstica é fundamental porque, na visão de Luiza Cortesão, “pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”<sup>194</sup>. Apesar de ser um termo que está ligado ao “início, começo” não remete unicamente para o início ou começo do ano letivo, mas sim de uma lição, unidade, de capítulo, ou seja, a avaliação diagnóstica deve ter lugar no decorrer do ano letivo, e sustentam este posicionamento António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro, ao afirmarem que o “início, aqui, refere-se sempre a aprendizagens novas que vão ter lugar e não a momentos temporais determinados”<sup>195</sup>.

Em situações multilíngues pode o professor aplicar a avaliação diagnóstica? Sendo uma atividade que exige a sua execução, no decorrer de todo ano letivo, e para os casos multilíngues, por ser de base para o trabalho que o professor deseja desenvolver. Com efeito, António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro apresentam duas razões que obrigam o professor a tal prática<sup>196</sup>:

---

<sup>193</sup> Fernando Azevedo – *op. cit.*, p. 130.

<sup>194</sup> Luiza Cortesão – “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas”. In Paulo Abrantes *et alii* – *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002, p. 39.

<sup>195</sup> António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro – *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p. 342.

<sup>196</sup> *Idem, ibidem*, p. 343.

- i. Em primeiro lugar, é necessário verificar se os alunos estão de posse de conhecimentos ou aptidões sem as quais não lhes seria possível adquirir as novas aprendizagens que lhes vão ser propostas, isto é, se possuem pré-requisitos necessários à nova unidade;
- ii. E, por outro lado, é conveniente averiguar (casos em que o professor não conhece, ainda, os alunos) se, contra toda a expectativa, os alunos já adquiriram algumas das aprendizagens da nova unidade que, nesse caso, não tem sentido estudar de novo.

Para nós, estas práticas são as principais funções desta avaliação, porque permitem conhecer os pré-requisitos e as aprendizagens que servirão de base para as novas aprendizagens. O cumprimento desta etapa no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir significativamente para o alcance dos objetivos desejados pelo professor, o aluno e a comunidade onde se insere.

Paralelamente à avaliação diagnóstica, também contribui, significativamente, no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa que tem como propósito o aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino, sendo considerada, por Fernando Azevedo, uma função pré-ativa. “Nesta avaliação, colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar as falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspetos a melhorar”<sup>197</sup>. Na nossa abordagem, este tipo de avaliação direciona-se mais para a perspetiva de conhecimento dos níveis de aprendizagem dos objetivos de uma determinada aula/unidade para que possa dar ao professor uma nova visão, caso os alunos não estejam ao nível desejado, de planificação de aulas. Bloom (*apud* António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro), sobre esta avaliação, salienta que os “testes formativos são elaborados, especialmente, para uma dada unidade de ensino e pretendem averiguar onde é que, exatamente, o aluno está a ter dificuldades”<sup>198</sup>. Entretanto, que contributos podemos esperar dela? Claramente, vemos, com as avaliações diagnóstica e formativa, a reorganização das atividades programáticas; e, ainda, a avaliação não serve apenas para verificar as tarefas solicitadas pelos alunos, porém contribui inclusive para o professor, ou seja, vemos a avaliação formativa, parafraseando Emília Amor, como elemento integrante da aprendizagem uma vez que permite ao professor, ao aluno e à escola no seu todo a reverem as suas atividades.

Na visão de Emília Amor, o aperfeiçoamento das metodologias de avaliação formativa emergiram três aspetos como orientações fundamentais de adaptação dos dispositivos pedagógicos à realidade das aprendizagens:

- i. a preocupação da diversidade/ajustamento dos meios e forma de atuação, em função das diferentes respostas e necessidades manifestadas pelos alunos, base de uma pedagogia diferenciada;

---

<sup>197</sup> Luiza Cortesão – *op. cit.*, p. 39.

<sup>198</sup> António C. Ribeiro & Lucie C. Ribeiro – *op. cit.*, p. 349.

- ii. a progressiva autonomia concedida ao aprendente, construída a partir do reforço dos momentos e instrumentos de autocontrolo, que substituem a mediação permanente do professor pelos processos de autoavaliação;
- iii. o aproveitamento e gestão dos erros e de ocorrências resultantes das *démarches* de aprendizagem, como recursos fundamentais no desenvolvimento do mesmo processo<sup>199</sup>

A avaliação no ensino de línguas é fundamental e mais exigente para os casos de turmas heterogéneas em que a língua é ensinada de igual para igual a todos os alunos, obrigando os professores a utilizarem critérios favoráveis, pois a sua elaboração deve ter em conta a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. A especificidade da avaliação no ensino de línguas, segundo Estela P.R. Lamas, “reside no facto de a língua ser não só um meio, mas um fim em si, sendo o objeto da avaliação o domínio linguístico do aluno, quer na sua competência, quer na sua performance, tanto na aula de língua como nas aulas das outras, aspeto que se relaciona com a transversalidade da língua”<sup>200</sup>. De acordo com a mesma autora, a avaliação em línguas deverá ser pensada, por um lado, em termos de conteúdos programáticos (leitura, escrita, funcionamento da língua...) e, por outro, em termos de competências (linguística, comunicativa, cultural/literária), completando quer o código oral, quer o escrito, quer a receção, quer a produção de enunciados.

Devemos atender, igualmente, (para a harmonia e a inclusão) ao papel que desempenha tanto o professor como o aluno na sala de aula. Em parte, sabe-se que o professor é o facilitador das aprendizagens, porém, geralmente, esquece-se do seu real papel. Por isso, apresentamos os papéis do professor na sala de aula, segundo Flávia Vieira & Maria A. Moreira:

#### Quadro 4: Pedagogia para autonomia: papéis do professor

<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender a disciplina e o seu papel no currículo</li><li>- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia</li><li>- Conhecer o ensino da disciplina como uma atividade indagatória e exploratória</li><li>- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)</li><li>- Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</li><li>- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</li><li>- Partilhar teorias e práticas, responsabilidades e decisões com os alunos</li><li>- Reconhecer que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista</li></ul>
---

(continua)

<sup>199</sup> Emília Amor – *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 6ª ed., 2003, p. 145.

<sup>200</sup> Estela P. R. Lamas, *op. cit.*, p. 46.

- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula
- Promover comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co construção de sentidos
- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por exemplo, através do diálogo, questionários, etc.)
- Analisar informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por exemplo, através da autoavaliação)

Adaptado de Flávia Vieira & Maria A. Moreira, *op. cit.*, 2011, p. 13.

O professor, em situações multilíngues, deve esforçar-se em rever a sua ação nestes papéis, porquanto facilitarão o processo em si, pese embora, de acordo com as autoras supracitadas, existirem também *papéis dos alunos*<sup>201</sup> que contribuem para um bom desenrolar do ensino. Os papéis do professor partem, geralmente, da compreensão das características do aluno para a adequação do currículo, pois defende Kimmis (*apud* Ana Fonseca) que o professor é um agente curricular, na medida em que é “um operário curricular que tem a tarefa de executar um plano; um agente curricular que toma decisões no decurso do próprio processo e um agente criativo e participativo (existe espaço de intervenção para os alunos) ”<sup>202</sup>. Esta visão remete para a adequação do currículo às características do aluno, porque é o professor quem planifica, executa e avalia.

Entretanto, Flávia Vieira & Maria A. Moreira afirmam que não é fácil a operacionalização destes papéis (tanto nos professores como nos alunos) em contextos pedagógicos, justificando-se pelos fatores situacionais de variada ordem. Do conjunto destes fatores, mencionaremos, simplesmente, aqueles relativos ao contexto e ao professor<sup>203</sup>:

#### Fatores relativos ao contexto

1. Valores (políticos, socioculturais, educacionais)
2. Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadas, currículos mosaicos, manuais normalizados, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de

---

<sup>201</sup> Sobre os papéis do aluno Cf. Flávia Vieira & Maria A. Moreira – *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem e orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011, p. 13.

<sup>202</sup> Ana Fonseca – *Ensino do Português no 3.º ciclo e no Ensino básico e secundário e do Espanhol no Ensino básico e secundário*. Covilhã: Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior (dissertação de mestrado), 2013, p. 6.

<sup>203</sup> Flávia Vieira & Maria A. Moreira – *op. cit.*, pp. 13-14.

recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para refletir e investigar a prática...

3. Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas
4. Expetativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como recetor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação

#### Fatores relativos ao professor

1. Formação profissional (inicial/contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
2. Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
3. Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
4. Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
5. Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
6. Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida... que possam condicionar negativamente o professor.

De facto, para além destes fatores, existem outros que limitam o desempenho e o desenvolvimento didático-pedagógico do professor. Ainda assim, é preciso, como já se defendeu, desfazer-se da ideia de que o papel do professor possa ser entendido como o de um mero técnico ou executor de um currículo, mas o de um sujeito interveniente, ativo e decisivo na realização de inovações curriculares. Os fatores enunciados, por vezes, têm sido construídos pelos próprios professores, quando mostram resistência em não se atualizar. Quando o professor demonstra interesse numa formação contínua, abre portas de superação da ideia do professor ser o detentor do saber, da visão reprodutora do ensino e da atividade letiva não reflexiva. Superando a visão detentora do saber e reprodutora do ensino, o professor ganha uma atitude plurinormalista, que vencendo o conjunto de fatores relativos ao contexto (que tem a ver também com o conhecimento normativo da aprendizagem da língua de modo a não ignorar as eventuais causas de desvios) pode permitir ao aprendente: (i) identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo; (ii) identificar e avaliar os efeitos das infrações a esses padrões<sup>204</sup>.

#### 2.3.2 A Supervisão pedagógica na formação do professor

É importante, dentro do processo de formação inicial do professor, tratar do elemento formativo - supervisão pedagógica. A supervisão já há algum tempo vem perdendo aquela carga de um processo fiscalizador da ação do professor. Ganha, hoje, a visão de processo de ajuda

---

<sup>204</sup> Emília Amor – *op. cit.*, p. 155.

para o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial e não só. E sobre esta perspetiva de supervisão pedagógica, Maria A. Moreira demonstra:

A evolução conceptual mostra que a supervisão pedagógica está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspetiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando. Hoje associamos a atividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto)regulação<sup>205</sup>.

Assim, a supervisão pedagógica deve ser um elemento presente na formação do professor, porque, segundo Lambert (*apud* Elza Mesquita & Maria do C. Rodão), “a supervisão é uma parte da formação geral de profissionais que lida com modificações comportamentais reais”<sup>206</sup>. Ainda Isabel Alarcão & José Tavares definem a supervisão como “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”<sup>207</sup>. E conforme defendem as mesmas autoras, a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor.

Sendo a supervisão um processo que tem em vista a melhoria da atividade docente e a aprendizagem de novos saberes no exercício da profissão, tanto o professor supervisor como o estagiário devem ter uma relação mais próxima possível, uma relação que permita o diálogo e o apoio, por isso, durante a supervisão o professor supervisor, de acordo com Isabel Alarcão & José Tavares, deve desenvolver nos formandos (professores estagiários) as seguintes capacidades e atitudes<sup>208</sup>:

1. Espírito de autoformação e desenvolvimento
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas
4. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo
5. Consciência de responsabilização que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos
6. Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo

A atividade de supervisão pedagógica é composta de vários modelos que, de certa maneira, se cruzam. Destes modelos, destacam-se: “o modelo de imitação artesanal, de descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico,

---

<sup>205</sup> Maria A. Moreira & Rosa Bizarro – “Supervisão pedagógica e educação em línguas: Ação, formação e investigação”. In Maria A. Moreira & Rosa Bizarro (org.) – *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Ramada: edições Pedago, 2010, p. 14.

<sup>206</sup> Elza Mesquita & Maria do C. Rodão – *Formação Inicial de Professores: A supervisão Pedagógica no Âmbito do processo Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA, 2017, p. 55.

<sup>207</sup> Isabel Alarcão & José Tavares – *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2ª ed., 2003, p. 16.

<sup>208</sup> *Idem, ibid.*, p. 72.

dialógico e o modelo integrador”<sup>209</sup>. Cada um destes modelos serve, consoante os objetivos de cada instituição ou professor supervisor, para a implementação da atividade de observação, apesar de uns serem mais produtivos na medida em que possibilitam o supervisionado descobrir por si só o modo da sua atuação. Deste modo, durante a fase da formação do professor, é necessário que lhe seja dado um saber teórico-prático para que tenha noção da realidade escolar e para que esteja preparado para no momento de práticas pedagógicas, desenvolver/aperfeiçoar o seu conhecimento teórico. Desta noção da formação do professor abrange a componente teórica que se junta à componente prática, Dewey (*apud* Isabel Alarcão & José Tavares) “distinguiu dois objetivos da componente prática: (i) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; (ii) permitir que os professores desenvolvam suas ferramentas necessárias à execução da sua profissão”<sup>210</sup>. Com estes objetivos, vemos o poder da supervisão na formação do professor e a obrigatoriedade do seu cumprimento e do seu planeamento desde a fase de acompanhamentos de aulas de um professor experiente, até ao momento da sua prática pedagógica. Quer a concretização teórica quer o desenvolvimento de ferramentas de execução só é possível quando a escola de formação de professores reconhecer o papel da supervisão e considerá-la como o campo de prática e aperfeiçoamento da formação inicial do professor, e essa ideia é sustentada por Isabel Alarcão & José Tavares ao aludirem que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores, que iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua”<sup>211</sup>

A praticidade da formação do professor tem o seu centro na prática pedagógica, porque o formando se envolve com o processo em si, o aluno, os conteúdos, os problemas em sala de aula e a escolha dos métodos de superação. Por isso, antes do formando entrar para o processo de práticas, é imperioso que ele acompanhe, observe as aulas de um ou mais professores com o objetivo de encarar como estes agem com os alunos e como os orienta. E Dewey (*apud* Isabel Alarcão & José Tavares) defende que “os candidatos a professores deviam observar vários professores em interação com os seus alunos, não com a preocupação de descobrirem como o bom professor atua, mas com o objetivo de observarem como o professor e o aluno reagem um ao outro”<sup>212</sup>.

Com o processo de supervisão pedagógica, torna-se pertinente, com base em vários autores, apresentar o que são competências gerais do professor de língua, uma vez desejarmos contribuir para a formação do professor de Português em Angola. Para tal, apresentamos os

---

<sup>209</sup> Sobre os modelos de supervisão Cf. Elza Mesquita & Maria do Céu Roldão – *Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda., 2017, pp. 63-74; Isabel Alarcão & José Tavares – *Supervisão Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, 2ª ed., 2003, pp. 15-40.

<sup>210</sup> Isabel Alarcão & José Tavares, *op. cit.*, 19.

<sup>211</sup> *Idem, ibid.*, p. 11.

<sup>212</sup> *Idem, ibid.*, p. 21.

modelos de competência geral do professor de línguas que, segundo Maria Almeida, se basearam QECRL e Afonso:

**Quadro 5: Competências gerais no ensino/aprendizagem das línguas**

Competências	incluem	Especificidades/relações	Relevância
Conhecimento declarativo	saber	Engloba o conhecimento empírico, que resulta da experiência; e o conhecimento académico, que resulta da aprendizagem formal	Importante para o desenvolvimento da competência comunicativa
Competência de realização	Saber fazer	Relaciona-se com a capacidade de pôr em prática procedimentos	Depende, muitas vezes, das características individuais, logo, da competência existencial
Competência existencial	Saber ser Saber-estar	Relaciona-se com atitudes, traços de personalidade, modo de se ver a si próprio e aos outros - características não imutáveis, logo, suscetíveis de mudança	Importante para a competência intercultural
Competência de aprendizagem	Saber aprender	Mobiliza as anteriores, apoiando-se em competências de vários tipos e deve estar sempre presente num professor	"(...)porquanto nada é estático na sua prática profissional nem na sociedade em que está inserido, devendo ele tornar seu lema: aprendizagem ao longo da vida." (Afonso, 2006)

Fonte: Margarida Almeida, *Retrato do professor de línguas: contributos para a sua caracterização*. (dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012, p. 25.

Demais, Maria J. Ferraz, dentro das competências gerais do professor de Português, apresenta as competências específicas que, a nosso ver, têm a ver com a concretização do trabalho do professor na sala de aula. Assim, são competências específicas do professor de línguas: i) "utilizar corretamente a língua; ii) usar estratégias adequadas para desenvolver as competências comunicativas; iii) desenvolvimento da competência oral e escrita; iv) conhecimento explícito da língua; v) conhecimento da Literatura, da História da Literatura e de teorias de leitura."<sup>213</sup>. As competências específicas, em parte, têm a ver com os saberes que o professor desenvolve, primeiramente, como um falante; em seguida, por ser um profissional que tem como ferramenta de trabalho a "língua", por isso tem sido umas das primeiras condições impostas ao professor de línguas o domínio do língua.

A partir destas competências específicas, o professor, em situações multilíngues, deve procurar desenvolver nos alunos a competência plurilíngue, ou simplesmente um bilinguismo dialetal, pois com o bilinguismo o aluno consegue adequar as variedades ou as diferentes línguas ao contexto onde estiver inserido. Sendo assim, o professor, segundo Beacco & Bryram (*apud* Manuel G. Piñeiro *et alii*), deve compreender que o plurilinguismo implica que:

1. *Es una competencia que puede adquirirse. Todos los hablantes son potencialmente plurilingües en la medida en que son capaces de adquirir*

<sup>213</sup> Maria J. Ferraz – *op. cit.*, p. 51.

*algumas variedades lingüísticas en diferente grado, al margen de sun contextualización en un proceso de enseñanza [...]*

2. *No se trata necesariamente de un repertorio homogéneo. Ser bilingüe no implica dominar un gran número de lenguas a un alto nivel, sino adquirir la habilidade de usar más de una variedad lingüística com ciertos grados de competencia para ciertos propósitos*
3. *Deve ser considerado como un repertorio cambiante. El grado de dominio en las variedades de esse repertorio puede cambiar com el paso del tiempo, lo mismo que sun composición [...]*
4. *Hay que entenderlo como un repertorio de recursos comunicativos que los hablantes usan en funci]on de su propiás necesidades. Las variedades lingüísticas que lo constituyen puedm tener diferentes funciones: su uso familiar, en el trabajo, en situaciones de la vida ordinária o de actividades públicas, indicando la pertinência a una determinada comunidade, etc. [...]*
5. *Se considere como una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas adquiridas o aprendidas [...]*
6. *Se entenda que posee una dimensión cultural, hasta el punto de generar una competencia plurilingüe y pluricultural, a modo de experiencia potencial de varias culturas. Cabe deducir aqui sun funcionamiento simétrico en relación com las habilidades lingüísticas en un sentido estricto del término<sup>214</sup>.*

A visão do plurilinguismo na escola é determinado, geralmente, pelo trabalho que o professor desenvolve na sala de aula, não ignorando a língua que o aluno tem/traz de casa porque com ela, o professor pode orientar a sua atividade diferenciando as diferentes variedades do uso da uma mesma língua ou estruturas morfossintáticas das línguas em contacto.

---

<sup>214</sup> Manuel G. Piñeiro et alii – op. cit., pp. 22 - 23.

## Considerações finais

Com este trabalho intitulado *Professor em Situações Multilíngues: Contributo para a formação do Professor de Português em Angola*, procurámos apresentar um estudo que tivesse em consideração a formação do professor em contexto multilíngue. Ora, o ritmo de evolução das sociedades exige da escola atualizações em todas as suas componentes; e é deste modo, que nos propusemos abordar tal situação, que se constitui complexa para as sociedades, principalmente para aquelas que não aceitam a evolução e fingem não conhecerem que as sociedades estão cada vez mais próximas hoje. Sendo Angola um território multilíngue e multicultural, procurámos ter informações sobre os currículos de formação de professores, e foi assim que recorremos ao *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* e a *Lei de Bases do sistema da Educação* que, além de outros, são os grandes suportes para a formação de professores.

Com o propósito de contribuir para a formação do professor, tivemos como pressuposto: (i) aprofundar o Currículo da Formação de Professores com as áreas de saber que ajudem o professor a atuar em situações multilíngues; (ii) elencar um conjunto de saberes necessários à formação do professor do Português. Assim, tendo procedido a um enquadramento do normativo (*Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*) vimos lacunas que tem a ver com a inexistência de unidades curriculares como sociolinguística, psicolinguística, História da língua, etc., ramos de conhecimento que muito contribuem para os casos de diversidade linguística. Por este e outros motivos, partimos - para alcançar os nossos objetivos - da apreciação dos normativos com outros documentos que pudessem contribuir na formação do professor com o objetivo de melhorar o plano de formação do professor em situações multilíngues e os modos de atuação. O contributo está centrado em teorias de formação de professores que, de uma maneira geral, enriquecem os planos de formação. As teorias para este trabalho tiveram como base as questões: “para quem se ensina o Português? O que se vai ensinar? Como ensinar o Português?”. De que modo estas questões ajudariam na formação do professor em situações multilíngues? Se tivermos em conta as nossas atividades, veremos que elas são/estão direcionadas por questões a fim de medirmos o grau de execução. Ora, estas questões permitiram-nos apresentar linhas de formação científica - com uma formação que abrangesse, por exemplo, a linguística, sociolinguística, a psicolinguística, didática de línguas - pedagógica, enfim, uma formação interdisciplinar, pois, em situações multilíngues, ao professor, exige-se um conhecimento interdisciplinar de modo a orientar os vários saberes que podem ser abordados numa aula de Português. Era importante que a formação do professor de Português devesse assegurar-se também numa componente reflexiva, inclusiva e, acima de tudo, uma formação em que o professor é o agente que se constrói continuamente.

Quem é o professor de Português atualmente? Ao professor, hoje, exige-se que seja reflexivo, inclusivo, que tenha uma visão adaptável ao multilinguismo, além do conhecimento

da língua que vai ensinar. A profissionalidade do professor, para nós, é todo alcançado quando este já estiver inserido numa sala de aula, visto que o professor faz-se cada dia, mediante os contextos e os problemas que vive. É necessário que o professor em situações multilíngues tenha:

- i. Abertura para as novas aprendizagens, investigação;
- ii. Capacidade de reconhecimento das capacidades individuais do aluno;
- iii. Capacidade de inclusão para alunos de outras línguas, mesmo não sendo línguas com funções ativas na sociedade;
- iv. Uma visão didático-pedagógica;
- v. Capacidade de reflexão da sua ação (atividade);
- vi. Conhecimento linguístico (competências comunicativas e linguísticas) não só da sua LM, mas também o conhecimento das estruturas morfossintáticas das línguas que podem interferir no aprendizado dos alunos;
- vii. Domínio das tecnologias de informação, principalmente, ligadas à educação.

Numa perspetiva didático-pedagógica, o professor tem as suas atividades orientadas pelo processo de planificação e de avaliação. Isto porque, na planificação, o professor, segundo Emília Amor, é o agente privilegiado do desenvolvimento curricular; é ele quem, a partir das metas indicadas a nível superior, traça o plano de ação de acordo com o contexto do aluno. O professor, em situações multilíngues, deve desenvolver o carácter de executor final e privilegiado das metas curriculares, porquanto saberá transformar o currículo, de um currículo oficial a um real. Já a avaliação, ainda conforme a autora supracitada, constitui um elemento primordial do currículo e uma peça fundamental na sua manutenção ou transformação, ou seja, é a partir de atividades envolventes à avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa, que podemos conhecer e melhorar o rumo das atividades desenvolvidas na sala de aula. Tanto a planificação como a avaliação, grosso modo, têm como fim, implícito, avaliar a atividade, o desenvolvimento do professor e do aluno e, inclusive, a evolução do próprio processo. Estas avaliações que, em nosso entender, contribuem na planificação atualizada, dão também, para além da capacidade do professor conhecer o aluno, o que Emília Amor chama de capacidade de intervenção corretiva. Esta capacidade é deveras importante para o professor de Português em situações multilíngues, pois, de acordo a autora supracitada, a distinção entre o correto e o incorreto faz-se por referência a múltiplos fatores, no plano sincrónico, e varia, ainda, no plano diacrónico; portanto, não é possível ignorar o carácter sociocultural da norma.

Cabe, igualmente, para além das instituições de formação de professores que são os órgãos ao mais baixo nível para a execução dos planos de formação de professores, aos órgãos ao mais alto nível, como é o caso do INIDE e outros órgãos, atuarem de maneira mais concreta na construção de currículos para professores, porque Angola é um território multicultural e esta característica implica, indiscutivelmente, o multilinguismo que necessita, para além de metodologias diferenciadas, de professores com formação específica e qualificada para as diversas situações com que se deparam na sala de aula. No entanto, não deixámos de

responsabilizar o próprio professor, visto a sua formação nunca estar completa, o que torna obrigação do professor, sempre que puder, atualizar-se a nível científico-pedagógico, a nível (socio)linguístico e didático para que se adapte cada vez mais às diversidades que ocorrem regularmente na sociedade (escola). Não podemos deixar de sublinhar que da nossa análise, concluímos que um dos grandes problemas do professor de Português vincula-se, além da formação em si, à ineficácia metodológica, pois no próprio currículo de formação apresenta-se um reconhecimento ao se constatar uma formação muito geral e abstrata, uma formação essencialmente dominada por abordagens prescritas e descritas. E isso implica uma formação do professor mais preocupado com a ciência, esquecendo-se de que a formação tem de estar focada em saberes e técnicas que possibilitem a atividade didático-pedagógica do professor.

Demais, tendo em consideração os objetivos do subsistema de formação de professores salvaguardados na *Lei de Bases do Sistema de Educação* (cf. p.36), concordamos com Perrenoud (citado no texto), ao aludir à impossibilidade de formar professores sem fazer escolhas ideológicas, conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos. Por isso, fazemos referência à necessidade do professor reflexivo, inclusive, por razões da própria exigência (multi-) cultural e lingüística, pois pretende-se profissional prático, reflexivo que continuamente faz reflexão sobre suas práticas e análises dos seus efeitos de produção de ferramentas inovadoras.

Por conseguinte, reconhecemos que os currículos de formação são, geralmente, incompletos por não se adequarem, em medida, às sociedades ou às comunidades. Por isso, este estudo torna-se mais um dos vários contributos que podem servir para a formação do professor, principalmente em situações multilíngues. cremos, também, que é um caminho que se abre para os próximos trabalhos, tanto para o seu aprofundamento como para investigações em áreas afins às didáticas das línguas.

## Referências bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa - Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, vol. II. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial – *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (2012).
- ALARCÃO, Isabel – “Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores”. In ALARCÃO, Isabel (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 9-39.
- \_\_\_\_\_ – *A construção do conhecimento profissional*. In Maria R. Delgado-Martins et alii (Orgs.) – *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, pp. 91-95.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José – *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2ª ed., 2003.
- ALARCÃO, Isabel (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALTET, Margarite – “As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, Esquemas de ação e adaptação, saber analisar”. In PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe et alii. (orgs.) – *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências*. (trad. Fátima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2001, p. 23-36.
- AMARAL, Maria J. et alii – “O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão”. In ALARCÃO, Isabel (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 89-122.
- AMOR, Emília – *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 6ª ed., 2003.
- ANÇÃ, Maria Helena – “Português Língua não Materna: Das Culturas de Aprendizagem ao Ensino da Língua”. In MATEUS, Maria H. M. & SOLLA, Luísa (org.) – *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 473 - 483.
- Associação Portuguesa de Linguística, Instituto de Linguística Computacional - Dicionário de Termos Linguísticos, Vol. I. Lisboa: Edições Cosmos.
- AZEVEDO, Fernando – *Metodologia da Língua Portuguesa*. Coleção Universidade. Luanda: Plural Editores, 2010.

- Banza, Ana Paula – “O Português em Angola: uma questão de política linguística”. In Alexandra Fiéis; Maria Lobo & Ana Madeira (org.) – *O Universal e o Particular: uma Vida a comparar. Homenagem a Maria Francisca Xavier*. Lisboa: Edições Colibri, 2014, p. 29-38.
- BIRMINGHAM, David - *A Conquista portuguesa de Angola* (trad. Altino Ribeiro e Sérgio Moutinho). Porto: A Regra do Jogo: 1974.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp – *Investigação Qualitativa em Educação*. (trad. Maria João Alvarez et alii). Porto: Porto Editora, 2013.
- CANNAS, Ana Cristina Gouveia – *O Perfil Pedagógico: Didático do Professor de Línguas nos Cursos de Educação e Formação*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta, 2013.
- CHARLIER, Évelyne – “Formar Professores Profissionais Para uma Formação Contínua Articulada à Prática”. In PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe et alii (orgs.) – *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (trad. Fátima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2001, pp. 85-102.
- COMÊNIO, João A. – *Didáctica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª ed., 2015, p. 336.
- Conselho da Europa – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.
- CORTESÃO, Luiza – “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas”. In ABRANTES, Paulo et alii – *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002, pp. 37-51.
- COSTA, Maria A. – “Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português”. In DELGADO-MARTINS, Maria R. et alii (Orgs.) – *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, p. 68-74.
- COSTA, Teresa M. C. da – “Ensino da Língua Portuguesa em Angola”. In LUÍS, Alexandre et alii (org.) – *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Edições Colibri, 2016, pp. 365-389.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto: Edições João Sá da Costa, LDA, 21ª ed., 2014.
- DUARTE, Inês – “Se a Língua Materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?” In DELGADO-MARTINS, Maria R. et alii (Orgs.) – *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, pp. 75-84.
- DUARTE, Joana – “Aquisição da Linguagem: Aspectos Relevantes para Instituições Escolares em Contextos de Diversidade Linguística”. In MATEUS, Maria H. M. & SOLLA, Luísa (org.) –

*Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 379 -397.

DUBOIS, Jean *et alii* – *Dicionário de Linguística* (trad. Frederico P. de Barros *et alii*). S. Paulo: Editora Cultrix Lda, 7ª ed., 1973.

ENDRUSCHAT, Annete & SCHMIDT-RADEFELDT, Jurgem – *Introdução Básica à Linguística do Português* (trad. António C. Franco). Lisboa: Edições Colibri, 2015.

FERRAZ, Maria J. – *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

FIGUEIREDO, Olívia – *Didática do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa, 2004.

FONSECA, Ana – *Ensino do Português no 3.º ciclo e no Ensino básico e secundário e do Espanhol no Ensino básico e secundário*. (dissertação de mestrado). Covilhã: Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, 2013.

FONSECA, Fernanda I. – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

FORMOSINHO, João – “A Academização da formação de professores”. In FORMOSINHO, João (coord.) – *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 73-92.

\_\_\_\_\_ – “A Formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. In FORMOSINHO, João (coord.) – *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 93-117

FORMOSINHO, João & FERREIRA, Fernando I. – “Concepções de professor. Diversidade, avaliação e carreira docente”. In FORMOSINHO, João (coord.) – *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 19-36.

GALISSON, Robert & COSTE, Daniel – *Dicionário de Didáctica das Línguas* (trad. Adelina A. Pinto *et alii*). Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GARMADI, Juliette – *Introdução à Sociolinguística* (trad. Eugénio Cavalheiro). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

GASPAR, Lisete *et alii* – *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean – *Linguística e Ensino do Português* (trad. Rodolfo Ilari). Coimbra: Almedina, 1973.

GIRARD, Denis – *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. (trad. Maria F.M. Simões). Lisboa: Editorial Estampa, 3ª ed., 1997.

GOMES, Aldónio *et alii* – *Guia do professor de Língua de Língua Portuguesa, I vol. 1º nível*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) – *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_ – Programas do ensino primário - língua portuguesa. Luanda: Ministério da Educação, 2003.

KI-ZERBO, Joseph – *História da África Negra*, vol. II (trad. Américo de Carvalho). Mem Martins: Publicações Europa-América, 3ª ed., 2002.

\_\_\_\_\_ – *História da África Negra*, vol. I (trad. Américo de Carvalho). Mem Martins: Publicações Europa-América, 3ª ed., 1999.

LALANDA, Maria C. & ABRANTES, Maria M. – “O conceito de reflexão em J. Dewey”. In ALARCÃO, Isabel (org.) – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 41-59.

LAMAS, Estela P. R. (Coord) – *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Coleção Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora, 2000.

LUEMBA, Abel Vidente – *Reflexão sobre metodologias de ensino do Português em uso na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário - Barão Puna*. (Monografia) Cabinda: Instituto Superior de Ciências da Educação, Departamento Ensino e Investigação em Língua Portuguesa, 2016. (texto não publicado)

MACEDO, Lino – “Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar”. In PERRENOUD, Philippe & THURLER, Monica (org) – *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. (trad. Cláudia Schilling & Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARCONI, Marina A. & LAKATOS, Eva M. – *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos*. S. Paulo: Atlas, 2008.

MARTINET, André – *Elementos de Linguística Geral* (trad. Jorge M. Barbosa). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 11ª ed., 1991.

MATEUS, Maria H. M. – “Variações e Variedades do Português: Porque interessa isto à escola”. In MATEUS, Maria H. M. & SOLLA, Luísa (org.) – *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 425-44.

- MATEUS, Maria H. M. & CARDEIRA, Esperança – *Norma e Variação*, s/l.: Editorial Caminho, Coleção O Essencial sobre Língua Portuguesa, 2007.
- MATEUS, Maria H. M. *et alii.* (coord.) – *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- MENDES, Maria I. F. – *Representações Sociais do “Bom Professor de Português” Para um referencial epistemológico* (dissertação de mestrado). Funchal: Universidade da Madeira, 2013.
- MESQUITA, Elza – *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, 2013.
- MESQUITA, Elza & RODÃO, Maria do C. – *Formação Inicial de Professores: A supervisão Pedagógica no Âmbito do processo Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA, 2017.
- MOREIRA, Maria A. & BIZARRO, Rosa – “Supervisão pedagógica e educação em línguas: Ação, formação e investigação”. In MOREIRA, Maria A. & BIZARRO, Rosa (org.) – *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Ramada: edições Pedagogo, 2010., pp. 11-15.
- MOREIRA, Vasco & PIMENTA, Hilário – *Gramática do Português*. Porto: Porto Editora, 2014.
- NZAU, Domingos – “Que Professor para o Ensino da Língua Portuguesa em Angola? Reflexões acerca dos Desafios em Cenários Multicultural e Multilíngue”. In LUÍS, Alexandre *et alii* (org.) – *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Edições Colibri, 2016, pp. 179 -187.
- \_\_\_\_\_ – *A língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para sua Nacionalização* (tese de doutoramento, não publicada). Covilhã: Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, 2011.
- OLIVEIRA, Maxwel Ferreira de – *Metodologia Científica: um manual para realização de pesquisa em Administração*. Catalão: UFG, 2011.
- PERRENOUD, Philippe & THURLER, Monica (orgs.) – *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. (trad. Cláudia Schilling & Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PILETTI, Claudino – *Didáctica Geral*. São Paulo: Editora Ática, 23ª ed., 2004.
- PIÑEIRO, Manuel G. *et alii* - *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 2015.
- PINTO, Alberto de Oliveira – *História de Angola: da pré-história ao início do século XXI*. Lisboa: mercados e letras, 2015
- REIS, Carlos & DRAGÃO, José V. – *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta. 1992.

REPÚBLICA DE ANGOLA – *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, 2001.

RIBEIRO, António C. & RIBEIRO, Lucie C. – *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

RODRIGUES, Angelina F. – “O professor de Português língua não materna: Que perfil? Uma abordagem”. In SILVA, António C. da (org.) – *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* Famalicão: Edições Húmus, 2016, p. 41-57.

SILVA, António C. da – *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdo, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2008.

SILVA, Vítor M. de A e – *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

TAVARES, Clara F. – *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2007.

TEYSSIER, Paul – *História da Língua Portuguesa* (trad. Celso Cunha). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 2ª ed., 1984.

VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Maria A. – *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem e orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

## Sítios eletrónicos

Colóquio: A Língua Portuguesa, O Multilinguismo E As Novas Tecnologias da Língua. Disponível em: <https://seminarionovastecnologiasdaslinguas.wordpress.com/tag/multilinguismo/> (acedido a 21/09/17).

LEI CONSTITUCIONAL DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA DE 1975, disponível em <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/LEI-CONSTITUCIONAL-de-1975.pdf> (acedido a 03/10/2017).

NÓVOA, António – *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. 1999 Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf) (acedido a 10/12/2017).

Resultados Definitivos do Censo Geral da População e Habitação 2014, p. 51. Disponível em <http://www.info-angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf> (acedido a 05/04/2017).

VILAÇA, Márcio L. C. – *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrónica do Instituto de Humanidades. ISSN-1678-3182. Volume VII Número XXVI jul-Set (2008), p. 73-88. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43/78> (acedido a 23/03/2018).