

A aprendizagem e o ensino da língua portuguesa em Angola: uma contextualização urgente

Carla Marisa Faria Black

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.47>/pp. 117-132

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o sistema educativo angolano e a aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir dos conceitos de contexto e ensino da língua, estabelece-se uma rede de relações entre o aluno monolíngue/bílingue, o conhecimento, o professor e a Didática da Língua Portuguesa. Questiona-se a implementação dos modelos educativos pós-independência e a persistência do modelo colonial, nomeadamente o ensino do português apenas como língua materna. A ausência de práticas contextualizadas condiciona o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes que ingressam no Ensino Superior. A reflexão baseia-se em experiências de ensino em contextos escolares e extraescolares, interrogando os efeitos de doze anos de escolaridade em Língua Portuguesa. A abordagem é qualitativa, com base na observação não participante e em relatos informais de professores e na revisão bibliográfica. Os dados sugerem que o ensino permanece tradicional e descontextualizado, desvalorizando a diversidade linguística e as necessidades reais dos alunos angolanos.

Palavras-chave: Contexto; Aprendizagem da Língua Portuguesa; Sistema Educativo Angolano; competência comunicativa.

Abstract

This article proposes a critical reflection on the Angolan education system and the learning of the Portuguese language. Drawing on the concepts of context and language teaching, it establishes a network of relationships between the monolingual or bilingual learner, knowledge, the teacher, and the Didactics of Portuguese. The implementation of post-independence educational models and the persistence of colonial approaches are questioned, particularly the conception of Portuguese solely as a mother tongue. The absence of contextualised practices hampers the development of communicative competence among students entering higher education. The reflection is grounded in teaching experiences within both school and out-of-school contexts, questioning the effects of twelve years of Portuguese language schooling. The study adopts a qualitative approach, based on non-participant observation, informal teacher accounts, and a literature review. The data suggest that the teaching of Portuguese remains traditional and decontextualised, disregarding linguistic diversity and the real needs of Angolan learners.

Keywords: Context; Portuguese Language Learning; Angolan Education System; communicative competence.

Introdução

A presente reflexão é o resultado de experiências profissionais como docente do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, durante as aulas de Didática da Língua Portuguesa e de Prática Pedagógica, de orientação de Trabalhos de

Licenciatura, de atividades em espaço extra-aula, e, ainda, da leitura dos diferentes instrumentos reguladores do Sistema de Ensino Angolano, que, ao longo destes anos, constituíram a oportunidade de ir construindo um pensamento crítico e reflexivo.

Assim, a sua temática aborda, numa perspetiva cronológica, a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa em Angola, sob o ponto de vista de uma contextualização urgente, incluindo a legislação e os instrumentos que regulam o sistema de Ensino Angolano, e tem como ponto de partida a seguinte questão:

Por que razão os nossos estudantes que ingressam no Ensino Superior revelam imensas dificuldades em usar o português-padrão, após 12 anos de escolaridade de Língua Portuguesa e em Língua Portuguesa?

Sendo o foco da presente reflexão o Ensino Secundário, questionamos as competências dos estudantes quando ingressam no Ensino superior e, especificamente, nos cursos de formação de professores porque serão os estudantes do Ensino Superior os futuros professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário que, também, já frequentaram o Ensino Primário e o Ensino Secundário.

Frequentemente, os professores do Ensino Superior afirmam que têm de ser “professores de tudo”, quando orientam os trabalhos de Licenciatura ou durante a Prática Pedagógica. Parece-nos que os professores do Ensino Primário e Ensino secundário “transferem” o seu trabalho para os professores do Ensino Superior. Tal afirmação e posicionamento não retira o ónus dos professores do Ensino Superior em relação à formação destes estudantes, pois são os professores do Ensino Superior os responsáveis pela formação dos professores desses estudantes que ingressam no Ensino Superior. Há, evidentemente, um ciclo e uma intrínseca relação entre os subsistemas que é desvalorizada e até desconhecida pelos professores.

Assim, pensamos que as respostas à questão colocada podem ser várias: porque os professores não ensinam; porque os professores não estão capacitados; porque os alunos não aprendem; porque os currículos e os programas não são adequados; porque os manuais estão desfasados da realidade dos alunos; porque o sistema de avaliação não permite aferir resultados objetivos; porque as turmas são numerosas; porque os pais, os encarregados de educação, não colaboram; porque os Ministérios não oferecem estruturas e recursos suficientes para os professores poderem trabalhar; porque o Estado não garante o orçamento necessário para a educação; porque as políticas linguísticas estão descontextualizadas e muitas mais respostas poderiam ser elencadas.

Gostaríamos de deixar claro que não se pretende avançar soluções acabadas, mas questionar e refletir para que seja possível avançar para as possíveis soluções. Pretende-se, neste sentido, fazer uma reflexão sobre o Sistema Educativo

Angolano, sob o ponto de vista global, com o foco na aprendizagem e no ensino da Língua Portuguesa, considerando e valorizando todo o trabalho que tem sido realizado pelos professores do Ensino Primário/Secundário e pelo Ministério da Educação, doravante MED, em prol do ensino da Língua Portuguesa.

Procuraremos, neste sentido, após um breve enquadramento metodológico e teórico, partilhar as nossas reflexões, primeiro, em torno das variáveis intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da Língua portuguesa, nomeadamente o contexto, o aluno, o professor de Língua Portuguesa, os programas, e os recursos materiais, com o foco em dois pontos fundamentais: os modelos de educação estrangeiros e o ostracismo no Ensino Superior em Angola, e, especificamente, nas instituições superiores de formação de professores. Em segundo lugar, avançaremos algumas sugestões que, na nossa perspetiva, poderão contribuir para futuras discussões, investigações e tomadas de decisão que possam, de facto, contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola angolana.

Metodologia

A metodologia deste estudo assenta numa abordagem qualitativa, sustentada por uma reflexão teórica fundamentada numa revisão bibliográfica e documental. Recorrendo à observação não participante, foram utilizados os instrumentos de registos da observação de aulas disponibilizados pela instituição para a unidade curricular de Prática Pedagógica. O estudo envolve, portanto, dados empíricos de natureza qualitativa e apresenta uma reflexão sobre experiências educacionais numa perspetiva longitudinal, com base nos documentos institucionais, em publicações académicas, na observação não participante e nos relatos informais dos docentes. Embora estes relatos não tenham sido recolhidos de forma sistemática, proporcionam perceções valiosas sobre o contexto educativo, contribuindo para a análise interpretativa do estudo.

A contextualização no ensino/aprendizagem

A Educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento económico e social de uma sociedade. Os seus resultados refletem-se na sociedade. Esta, por sua vez, influencia a Educação, estabelecendo-se um ciclo contínuo de interdependência no qual Educação e sociedade se moldam mutuamente, estruturando a contextualização e condicionando a sua evolução.

Os modelos educativos estrangeiros não podem ser simplesmente absorvidos e aplicados à nossa realidade como se esta fosse universal. Ainda que partilhe-mos valores comuns, que fazem parte da nossa educação global, é fundamental

reconhecer as especificidades culturais, sociais, linguísticas e históricas que nos distinguem. Somos, de facto, todos iguais na nossa dignidade humana, mas, também, profundamente diferentes nas formas como vivemos, aprendemos e ensinamos. Portanto, antes de adotarmos qualquer modelo externo é essencial que haja uma reflexão crítica, um estudo aprofundado e uma indispensável contextualização adequada à realidade educativa.

À primeira vista, o Ensino Primário, pode parecer desconectado do Ensino Superior e das instituições de formação de professores, algo com o qual este ensino, o superior, não tem qualquer ligação direta. É, no entanto, uma postura que contribui gravemente para o corte umbilical que existe entre os subsistemas de ensino, aumentando o fosso que existe entre o Ensino Geral e o Ensino Superior em Angola.

Apesar dos desafios que separam os subsistemas de ensino, há algo que os une e que exige um trabalho colaborativo. Neste sentido, referimo-nos exatamente ao contexto.

O dicionário de Metalinguagens da Didática define contexto da seguinte forma:

O termo contexto é utilizado de diferentes maneiras, por diferentes autores. Pode designar: i) os elementos que, num texto, rodeiam uma unidade linguística; ii) a estrutura total de um texto, como enquadradora da interpretação de qualquer segmento desse texto; iii) as circunstâncias materiais e situacionais de uma enunciação. Distingue-se geralmente entre contexto linguístico – elementos linguísticos que antecedem ou precedem uma palavra ou frase – e contexto extralinguístico. Num sentido mais lato, podemos falar de contexto quando nos referimos ao conjunto de factores extratextuais (sociais, históricos...). (Lamas, Estela (org.), 2000, p. 94)

A nossa abordagem será no sentido mais lato. Contextualizar, é, pois, tecer relações, e é esta perspectiva que norteia a presente reflexão.

Segundo Freire (1994), a incapacidade de ver o todo de forma integrada limita a capacidade de compreender de forma mais profunda a realidade e de como é que as partes se conectam para formar o todo. “... seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada” (Freire, 1994, p. 61).

Contexto interno e contexto externo

O contexto pode ser entendido como o espaço físico e social que condiciona todo o processo de ensino e aprendizagem, seja da Língua Portuguesa ou de outra disciplina. Fazem parte deste espaço a identidade cultural ou as identidades culturais que se refletem nos espaços socioculturais e institucionais. Libâneo (2004)

afirma que “o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, isto é, com seu contexto social e cultural” (Libâneo, 2004, p. 4). Portanto, os espaços identitários que ocupamos constroem os espaços socioculturais. Em contrapartida, os fatores socioculturais moldam a nossa identidade cultural. “Isso significa que fatores socioculturais exercem influência decisiva sobre os motivos dos indivíduos, mas também os indivíduos intervêm no contexto, o contexto é moldado por nossas ações, pondo em relevo, portanto, a participação dos indivíduos na construção das instituições” (Libâneo, 2004, p. 16).

O conceito de contexto, segundo Libâneo, está relacionado com condições socioculturais, históricas e institucionais que influenciam e condicionam o processo educativo. Ainda, segundo o autor, a educação ocorre em contextos determinados pelo espaço, tempo, cultura e relações sociais, que moldam as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais.

Numa perspectiva pedagógica, “consideramos o contexto exterior à escola e o contexto interno da escola” (Diogo, 2015, p. 33). Precisamos, neste sentido, de conhecer os nossos alunos e os seus contextos de vida, e isto significa adaptar os modos de ação a um destinatário que se deve conhecer com profundidade (Diogo, 2015).

Sobre o contexto externo, ou seja, o contexto socioeconómico e cultural, “precisamos de saber as características históricas da zona escolar; aspetos geográficos, ecológicos, características da população, infraestruturas, hábitos, consumos culturais, estados de monolinguismo, bilinguismo, formação” (Diogo, 2015, p. 35).

Ao importarmos os modelos educativos estrangeiros, importamos, naturalmente, as particularidades dos seus sistemas educativos, “importamos”, também, de certa forma, o seu contexto, para descobrimos após cinco, dez, quinze, dezoito anos que estes não funcionam.

Competência comunicativa

Os estudos linguísticos evoluíram imenso ao longo dos anos e a abordagem sobre o ensino das línguas foi acompanhando esta evolução. Na perspectiva de Hymes (1972), retomando o conceito de competência, proposto por Chomsky, esta não deve ser vista apenas do ponto de vista gramatical e na capacidade de produzir frases novas, mas, também, da operacionalização da língua.

Neste sentido, a competência envolve não apenas o conhecimento linguístico, mas, também, a *performance*, isto é, o uso da língua.

Canale & Swaine (1980) desenvolveram o conceito, introduzindo as dimensões da competência comunicativa e entre os diferentes aspetos focam a mudança

de registo que pode comprometer o desenvolvimento desta competência, ou seja, o facto de o falante ser obrigado a mudar de registo, como é o caso do estudante angolano que aprende o português-padrão, poderá estar em causa a sua competência estratégica.

O QuaREPE (2001) exprime a evolução das necessidades comunicativas no contexto contemporâneo, define a competência comunicativa e retoma as três componentes, nomeadamente as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas do modelo proposto por Canale e Swaine. Assim, se o objetivo que se pretende atingir é o desenvolvimento da competência comunicativa ao longo dos vários ciclos de escolaridade, será importante que se trabalhe as diferentes componentes que garantem ao estudante o uso estratégico da língua.

Segundo Bronckart, os signos são o resultado de uma interação social e “siempre presentan un carácter dialógico se inscriben en un horizonte social e se dirigen a un auditorio social” (Bronckart, 2007, p. 69).

A importância desta afirmação evidencia-se no facto de que a aprendizagem de uma língua deve ser o resultado de estratégias de interação. Neste sentido, ser capaz de comunicar nos diferentes espaços de interação confere ao ser humano a chamada competência comunicativa.

Considerando que o foco do presente estudo é o desenvolvimento da competência dos alunos que ingressam no Ensino Superior, a competência comunicativa é entendida aqui como a capacidade de produzir textos orais e escritos adequados às diferentes situações de comunicação ou, ainda, a capacidade de usar os diferentes géneros textuais do ponto de vista oral ou da escrita de acordo com a situação comunicacional. Assim, os géneros textuais podem aparecer como recursos para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Portanto, ter competência comunicativa é ser capaz de usar o género textual adequado, sendo capaz de transitar entre as variedades da língua. Sob o ponto de vista da escrita, é ser capaz de redigir um simples recado ou uma receita, como, também, um relatório, uma ata, um comentário, um resumo, uma dissertação, o que não exclui a presença das variedades de uma língua.

“Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto. (...) os textos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (Dolz, Noverraz, & Schnewly, p. 97).

Bronckart (2007) considera que os géneros textuais apresentam características que lhes conferem uma certa estabilidade, no entanto tal estabilidade não impede a ação do seu carácter dinâmico e conseqüentemente as suas alterações. Já Dolz,

Noverraz, & Schneuwly (s/d) afirmam que apesar desta mudança, o seu carácter estável permite agrupá-los para um trabalho didático.

Dolz, Noverraz, & Schneuwly (s/d) propõem uma abordagem dos géneros alinhada aos diferentes ciclos de escolaridade, respeitando os níveis de complexidade e o respetivo tempo que o estudante precisa para lidar com processos cada vez mais complexos.

Consideramos que a abordagem referida permite que se respeite as particularidades do estudante angolano que aprende a língua portuguesa. As metodologias para o ensino da Língua Portuguesa devem alinhar-se aos géneros textuais como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Análise

Em 2004, há 21 anos, o MED deu início à reforma do sistema educativo, com a implementação da monodocência até à 6.^a classe. Entre as várias razões, políticas, económicas, pedagógicas e técnico-científicas, segundo o MED no Currículo do Ensino Primário, destacamos a pedagógica: “Prolongamento da Educação de Base como meio de combater a pobreza” (Nsiangengo & Emanuel, 2013, p. 5).

Na introdução do referido documento, “Currículo do Ensino Primário”, o MED refere a resistência de algumas províncias do país e da parte de alguns professores em assimilar o regime de monodocência até à 6.^a classe e coloca a seguinte questão:

“Será o Ensino Primário de 6 classes uma invenção angolana ou já é tradição noutros países?” (Nsiangengo & Emanuel, 2013).

A esta questão responderíamos, dizendo que não seria uma invenção angolana, antes fosse, porque a esta questão várias se colocam e duas delas seriam: Será que o nosso contexto permite a importação deste modelo educativo? Como é que será a formação dos Professores? A elaboração dos manuais e dos programas?

Em relação à segunda questão, “Como é que será a formação de professores?”, a estratégia do MED foi o prolongamento dos conteúdos das disciplinas para os dois anos seguintes, a 5.^a e 6.^a classes, sendo que o funcionamento destas classes seria assegurado pelos professores do Ensino Primário. (Nsiangengo & Emanuel, 2013). Questionámos na altura: O que fazer com os Professores da 5.^a e 6.^a Classes, com formação especializada, desconhecendo completamente o regime de monodocência?

Em 2009, cinco anos após a implementação da Reforma Educativa, durante a nossa prática profissional, numa aula de supervisão, constatamos o “drama” dos professores da 5.^a e 6.^a classes a trabalhar em regime de monodocência. Trata-se,

na nossa opinião, de um exemplo pertinente de implementação de modelos educativos estrangeiros sem a indispensável contextualização:

Durante a observação e avaliação de uma aula de Língua Portuguesa, na 6ª classe, entre os diferentes itens a observar e a avaliar constantes na nossa Ficha de Observação de Aulas, verificamos que o item “Plano comportamental: movimentação e expressividade” seria o ponto mais fraco da aula. Constatamos, após a aula e durante a pós-observação, que o estado emocional da estudante estagiária continuava alterado. Quisemos saber a razão do seu desequilíbrio emocional, já que a aula tinha terminado. Transcrevemos, em seguida, a resposta da estudante estagiária:

“Professora, agora tenho de dar uma aula de Matemática, mas não sei o que hei de fazer. O professor de Matemática já me deu algumas “dicas” para a aula de Matemática e eu já dei algumas “dicas” sobre a aula de Língua Portuguesa que ele irá lecionar” (Transcrição).

Verificamos, pois, que decorridos cinco anos, após a implementação do regime de monodocência, que estes professores ainda não tinham qualquer formação para exercer a sua prática pedagógica neste contexto.

Reafirmamos, portanto, ser imprescindível questionar, conhecer o contexto. De um modo geral, as orientações teórico-metodológicas pautam-se por um carácter homogeneizador e monocultural da educação que não permitem ir ao encontro do nosso contexto.

O contexto interno da escola implica a caracterização da escola e do aluno. A caracterização da escola pressupõe uma listagem de variáveis pertinentes, nomeadamente a caracterização física, os recursos humanos e materiais, a população discente, a estrutura organizativa, etc. A caracterização do aluno pressupõe o seu estado psicológico (motivações, interesses) o seu estado social (a sua integração social na escola, tipo de famílias, expectativas em relação ao estudo e ao futuro) (Diogo, 2015) e, no âmbito mais específico, acrescentamos o perfil sociolinguístico dos nossos alunos (línguas que conhece, usa, ouve, fala, lê e escreve).

Conhecemos os nossos alunos? Quem é o nosso aluno que aprende a língua portuguesa?

Normalmente, sob o ponto de vista linguístico, a população estudantil é caracterizada em dois grupos: os alunos que têm o português como língua materna e os alunos que têm o português como língua segunda.

Esta caracterização é extremamente redutora, pois um olhar mais atento permite-nos enquadrar a nossa população estudantil, desde o Ensino Primário até ao Ensino Superior, em cinco perfis linguísticos diferentes, considerando a variante campo/cidade:

O aluno monolíngue que vive no campo, e que apenas conhece a sua língua materna, não sendo esta a língua portuguesa, mas uma das línguas nacionais de Angola.

O aluno bilingue que vive no campo, e que tem uma língua nacional como língua materna, tendo a língua portuguesa como língua segunda, sendo maioritariamente ou totalmente a norma não padronizada. Temos, ainda, o aluno que tem uma língua nacional como língua materna, uma língua segunda igualmente uma língua nacional e a língua portuguesa aparece, neste caso, como língua terceira. Este último é um caso frequente nas comunidades Khoisan, falantes da língua !Xung (Francisco, 2015).

Na cidade, a situação é, ainda, mais complexa: podemos considerar o aluno monolíngue que tem o português-padrão como língua materna. Em relação a este grupo, provavelmente será um grupo de falantes com um número muito reduzido ou inexistente. O aluno monolíngue que tem o português não padronizado como língua materna, e este é o grupo que constitui uma grande parte dos falantes nos centros urbanos. Portanto, temos um aluno monolíngue, que, por um lado, não conhece a norma-padrão do português europeu, ensinado nas escolas, mas que, por outro, também não conhece as línguas nativas do espaço geográfico a que pertence.

Temos, ainda, o aluno bilingue que tem uma língua nacional como língua materna e a língua portuguesa como língua segunda. E, ainda, um outro que tem o português como língua materna e, por incrível que pareça, uma língua nacional como língua segunda.

Ainda temos aquele aluno, que se pode enquadrar no perfil do aluno monolíngue que vive na cidade, que afirma que a sua língua materna é a língua portuguesa apenas porque há um sentimento de vergonha em dizer que a sua língua materna é o umbundo, o quimbundo, etc.

Uma leitura atenta à Lei de Bases do Sistema Educativo, aos Planos Curriculares, aos Programas e aos Manuais de Língua Portuguesa não nos permite constatar esta realidade. Precisamos, pois, de apostar em política e planificação linguísticas mais interventivas que respondam às particularidades do contexto angolano.

O aluno angolano quando entra para a escola, com 6 anos de idade, provém de um ambiente familiar e é o resultado de uma socialização primária, a mais importante e que tem mais impacto para o indivíduo e estrutura toda a socialização secundária (Magano, 2014), pertencendo, em termos de perfil linguístico a um dos grupos anteriormente indicados. Como é que podemos avaliar as suas competências, considerando-os como um todo e traçar planos curriculares, programas, elaborar manuais, planificações, estratégias como se tratasse de um todo?

Não seria importante avaliar o *input* linguístico destes alunos? Ou seja, qual é o tempo de exposição do aluno à língua portuguesa? É só na escola que usa a língua portuguesa? Ou será na escola, no meio familiar e extrafamiliar?

A aprendizagem da Língua Portuguesa e o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita estão condicionadas pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, esta competência, nesta fase de aprendizagem, pode condicionar a aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, ser a catapulta para os sistemas de ensino subsequentes, desde o ensino secundário até ao Ensino Superior. O ciclo de sistemas de ensino poderá afetar profundamente a geração seguinte de cidadãos, pois o sistema geral é conducente a uma espiral da qual dificilmente se poderá “saltar”, onde “o hiato escola e o mundo da vida” (Cosme, 2018) parece frequentemente esquecido.

O Plano de Estudos do Ensino Primário tem apresentado, aos longo dos anos, um conjunto de 10 disciplinas com um horário semanal de 24 tempos letivos para as primeiras quatro classes e para as duas últimas classes, 9 disciplinas com 29 tempos letivos. No conjunto das disciplinas, destaca-se a Língua Portuguesa com um total 1560 tempos por ciclo (Nsiangengo & Emanuel, 2013).

O artigo 27.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2020) define o Ensino Primário como a base do Subsistema do Ensino Geral e, como tal, orienta-se para uma aprendizagem significativa que articula dimensões do saber, do fazer e do ser. Nesta perspetiva, estabelece-se o perfil de saída do aluno do Ensino Primário, prevendo, ao nível dos conhecimentos a adquirir, o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão como um dos objetivos fundamentais.

Este objetivo assume um papel estruturante, pois orienta e sustenta a concretização de outros objetivos previstos para este nível de ensino. Torna-se, assim, evidente a centralidade da disciplina de Língua Portuguesa na prossecução de finalidades mais amplas do ensino, como o aperfeiçoamento de atitudes sociais e o fortalecimento das capacidades cognitivas dos alunos. Considera-se, portanto, que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, bem como as capacidades orais, nomeadamente a escuta ativa e a expressão verbal, são determinantes para o alcance desses objetivos e preparar adequadamente o aluno para a transição para o Ensino Secundário.

Consideramos, assim, que as competências de leitura e, conseqüentemente, de escrita, e todo o processo inicial para que estas se desenvolvam, portanto, o desenvolvimento da expressão oral que envolve a compreensão (saber ouvir) e a oralidade (saber falar) são determinantes para o alcance dos restantes objetivos e preparam o aluno para a sua entrada no Ensino Secundário.

Ouvir/falar são as competências primárias que permitem o desenvolvimento das competências secundárias que só se desenvolvem em ambiente artificial, ou seja, durante a escolarização. Neste sentido, a criança à entrada na escola, já começou a desenvolver as competências primárias, ouvir/ falar. A questão que coloca é: será que a escola não deve dar atenção à expressão oral, uma vez que as crianças já sabem falar? Se sim, como? Com que crianças? As que têm o português-padrão como língua materna? E as restantes crianças? Que programas? Que manuais? Que recursos didáticos? Que estratégias? Portanto, que didática?

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p.7), “sabemos hoje que a maior parte dos meninos à entrada na escola é capaz de segmentar oralmente de acordo com as partições silábicas, mas não de acordo com as partições segmentais.” Ainda segundo as autoras referidas, trabalhos de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) explicam que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada na escola (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

O português apresenta 14 vogais que na escrita são representadas por 5 grafemas. “Estas 14 vogais do português são adquiridas pela criança nos 5/6 anos que precedem a sua entrada na escola. Portanto, quando a criança entra para a escola já domina o seu funcionamento, produzindo palavras nas quais as vogais surgem no formato fonético esperado” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 23).

Será que a criança angolana, quando entra para a escola, já adquiriu as 14 vogais da língua portuguesa, considerando o seu contexto sociolinguístico?

Um olhar atento aos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Primário permite-nos verificar que não há um destaque para o desenvolvimento das competências primárias e, como consequência, o professor do Ensino Primário considera que o mais importante é a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da expressão oral condiciona o desenvolvimento das restantes competências. Portanto, o professor do Ensino Primário deve apostar no desenvolvimento desta capacidade. Para saber falar é preciso saber ouvir e saber escutar.

Pelo contrário, os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Secundário já apresentam objetivos claramente direcionados para o desenvolvimento da expressão oral, no entanto, quando os alunos chegam a este nível, já apresentam imensas dificuldades. As competências de compreensão (ouvir/ler) e de expressão (falar/escrever) requerem um ritmo de aprendizagem equilibrado e, portanto, se as competências primárias não são desenvolvidas, dificilmente se desencadeia o *transfer* de competências.

“Globalmente, sabemos que o sucesso na iniciação à leitura e à escrita determina o nível de fluência futura e é dependente de determinados conhecimentos e

experiências prévias” (Sim-Sim, 2001, p. 17). Neste sentido, não é só determinante o desenvolvimento do oral para o sucesso na iniciação à leitura, como, também, é importante que o professor saiba que estas capacidades se desenvolvem a partir de processos de decifração, associação fonema/grafema (associação som/letra) para os processos mais complexos de produção de sentidos, que deverão estar plenamente desenvolvidos até à 12.^a classe.

O perfil de saída dos alunos da 12.^a classe apresenta, no Programa de Língua Portuguesa, entre outros pontos, o seguinte: “Favorecer a utilização da língua portuguesa com correcção e fluência nos diferentes modos de comunicação” (INIDE/MED, 2019, p. 26).

Ora, como é que esta capacidade se desenvolve se os professores, de modo geral, a partir da 9.^a classe, ignoram completamente o trabalho com o texto dentro e fora da aula de Língua Portuguesa, priorizando o ensino da gramática, com recurso a métodos tradicionais, não passando de “uma descrição de categorias gramaticais” (Bernardo, 2017, p. 49)? Os professores do Ensino Secundário consideram que os alunos já sabem ler e escrever, não havendo a necessidade de se trabalhar as capacidades de leitura e de escrita.

Ler não é apenas decifrar, não é apenas ler e compreender um texto verbal, ler é uma competência que envolve a capacidade de produção de sentidos e a utilização adequada do conteúdo lido, envolvendo, também, o texto não verbal e é, ainda, ser capaz de ler nos diversos suportes físicos como o mundo, o livro, o ecrã do computador, da televisão, etc, e, neste sentido, referimo-nos à literacia, a capacidades literácitas.

Escrever é ser capaz de produzir textos escritos em função da situação de comunicação. Para tal, o aluno deve conhecer os diferentes géneros textuais e dominar as estratégias de produção textual, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. Como é que se desenvolve esta capacidade se o momento de escrita na aula de Língua Portuguesa é apenas para registar o conteúdo do quadro para o caderno ou registar o conteúdo ditado pelo professor?

Segundo Sim-Sim (1998), o educador e o professor devem conhecer as bases da apreensão do conhecimento da criança. Assim, “falar de cognição significa referir-nos às actividades mentais que nos permitem adquirir, guardar, aceder e usar qualquer forma de conhecimento” (Sim-Sim, 1998, p. 217). Ainda segundo esta autora, crescer linguisticamente significa usar estratégias cada vez mais requintadas para processar a linguagem. A estas estratégias, que nos permitem pensar e explicitar a forma mais eficiente de conservar o conhecimento, chamamos metacognição (Sim-Sim I., 1998).

Neste sentido, partir de exemplos e levar os alunos a fazer inferências permite-lhes desenvolver a capacidade de conhecer o seu próprio conhecimento, e a serem, portanto, metacognitivos.

“Ao propor ao aluno que apresente hipóteses a partir de exemplos, o professor provoca a necessidade de o sujeito explicar, justificar, argumentar, isto é, produzir atividades verbais e cognitivas que facilitem a conceitualização” (Perraudau, 2006, p. 80).

Como ensinar os alunos a serem metacognitivos se o professor prioriza o ensino da gramática, ditando regras para os alunos escreverem, ou, ainda, fazendo ditados e obrigando os alunos a fazerem cópias no Ensino Secundário, submetendo o aluno a práticas de avaliação centradas única e exclusivamente na classificação?

As questões levantadas durante esta reflexão destacam a necessidade de uma abordagem integrada e equilibrada na formação das competências de uso do texto oral ou escrito. Identificou-se que a fragmentação no ensino da Língua Portuguesa, com prioridades centradas no desenvolvimento apenas de algumas competências, com perspectivas de ensino tradicional e, por último, muito centradas na classificação e sem propostas de um ensino que promovaa metacognição e as múltiplas literacias não permite o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

A abordagem das competências metacognitivas entra em conflito com metodologias centradas na reprodução das regras gramaticais, na cópia e no ditado e com práticas de avaliação centradas apenas na classificação.

Foi revelado que o sucesso à iniciação à leitura e à escrita depende de uma base sólida nas etapas iniciais, com o desenvolvimento da consciência fonológica.

Também foi destacado que a questão de língua materna e não materna deve ser abordada de forma diferenciada o que requer políticas linguísticas e educativas adequadas. Os alunos que não têm o português como língua materna enfrentam desafios adicionais. Além disso, os que têm o português como língua materna devem contornar o desafio português-padrão/português de Angola. O ensino diferenciado não leva em conta essas particularidades, podendo resultar em lacunas significativas no desenvolvimento da competência comunicativa.

Considerações finais

Perante os vários desafios identificados, que evidenciam as lacunas na aprendizagem e no ensino da língua Portuguesa, as considerações finais apresentam propostas e ações concretas, as quais podem desencadear futuras investigações e possibilitar soluções consistentes para resolver as lacunas identificadas:

- A participação dos institutos superiores de educação na resolução dos problemas apresentados é bastante reduzida ou inexistente. Os Trabalhos de Licenciatura ou de Mestrado desenvolvidos com base na investigação-ação que apresentam *insights* valiosos são arquivados e esquecidos. É preciso devolver ao sistema educativo os resultados encontrados nas pesquisas, pois os manuais de Língua Portuguesa e os programas não são adequados. O Ensino Superior, especificamente as instituições de formação de professores, está fechado e não desempenha um papel ativo na resolução dos problemas sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário e no Ensino Secundário, resultando no ostracismo no Ensino Superior.
- Os níveis de Ensino Primário e Secundário não interagem, embora façam parte do mesmo subsistema de ensino, e o mesmo ocorre em relação aos ministérios, Ensino Geral e Ensino Superior, apesar do contexto partilhado entre todos. É preciso implementar ações de *feedback* entre o Ensino Primário, Secundário e Superior. Um certificado com notas não é suficiente. Para melhor articulação entre os ministérios, é fundamental a troca de informações. Algumas formas de implementar esse *feedback* incluem: i) relatórios de análise de transição entre os níveis de ensino; ii) criação de plataformas digitais para a partilha e troca de experiências; iii) workshops e conferências conjuntas; iv) estudos de impacto sobre as mudanças introduzidas, avaliando como os efeitos e consequências das mudanças de um nível afetam o outro.
- Os professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário devem ter uma formação especializada em Ensino da Língua Portuguesa, com o foco na Didática das Línguas materna e não materna.
- O Quadro Comum de Referências para as Línguas elaborado pelo Conselho da Europa pode ser um modelo a seguir, desde que devidamente adaptado ao contexto angolano.
- As escolas de Magistério Primário devem ser transformadas em escolas Superiores Pedagógicas, permitindo que os estudantes ingressem para uma formação média no Ensino Secundário e, progressivamente, para o Ensino Superior. É urgente a formação a nível superior dos professores do Ensino Primário.

Por último, os estudantes que ingressam no Ensino Superior, com 12 anos de escolaridade, não são capazes de usar o português-padrão porque o Estado, o Ministério, as instituições, a escola, os professores insistem numa escola homogeneizadora, num sistema fechado que não abre espaço para a atualidade e a configuração do contexto da escola angolana. É importante enquadrar no sistema de

ensino os contextos socioculturais dos alunos. O ambiente em que os estudantes crescem, as línguas que falam em casa, as suas interações sociais e culturais, as suas identidades culturais influenciam significativamente a forma como aprendem e compreendem a língua portuguesa. Ignorar estas dimensões é ignorar o contexto que pode resultar em métodos de ensino que não atendem às necessidades diversificadas dos alunos.

Referências

- Nsiangengo, P., & Emanuel, V. G. (2013). *Currículo – Ensino Primário e Desafios da Monodocência*. S/L: Editora Moderna, S.A.
- Bernardo, E. P. (12 de Dec de 2017). Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*(32), pp. 39-54. doi: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.32/pp.39-54>
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Mino Y Dávila.
- Canale, M., & Swaine, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative: Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cosme, A. (2018). 1.º Congresso Internacional de Educação Primária. *A Educação no Sec. XXI: Repensar a Escola*. Lubango: ISPI.
- Departamento do Ensino Geral. (2012). Programa de Língua Portuguesa. Em *Programa do Ensino Primário da 4.ª Classe- Reforma Educativa*. S/L: Editora Moderna, S.A.
- Departamento do Ensino Geral. (2013). Programa de Língua Portuguesa. Em *Programa do Ensino Primário da 1.ª Classe –Reforma Educativa*. S/L: Editora Moderna, S.A.
- Departamento do Ensino Geral. (2013). Programa de Língua Portuguesa. Em *Programa do Ensino Primário da 3.ª Classe – Reforma Educativa*. S/L: Editora Moderna, S.A.
- Departamento do Ensino Geral. (2013). Programa de Língua Portuguesa. Em *Programa do Ensino Primário da 2.ª Classe – Reforma Educativa*. S/L: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013). Programas de Língua Portuguesa. Em *Programa do Ensino Primário da 6.ª Classe – Reforma Educativa*. S/L: Editora Moderna, S.A.
- Diário da República. (2020). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Obtido em 15 de Abril de 2022, de https://www.ipls.ao/wp-content/uploads/2020/08/Lei-3_20-de-12-de-Agosto-Lei-de-Bases-do-Sistema-de-Eucacao-e-Ensino-altera-a-Lei-17_16.pdf
- Diogo, F. (2015). *Diogo, F. (2015). Desenvolvimento Curricular. Angola: Plural Editores*. Angola: Plural Editores.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (s/d). Sequências Didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um Procedimento. Em *Géneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado das Letras.

- Francisco, J. (2015). *A Língua !Xung na Província da Huíla: Viva ou Morta?* Lubango: ISCED-Huíla.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Em J. Holmes, & J. Pride, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. pp. 269-293.(Part 1)). Harmondsworth: Penguin.
- INIDE/MED. (2013). *Programa de Língua Portuguesa – 10.ª e 11.ª e 12.ª classes*. S/L: Editora Moderna.
- INIDE/MED. (2014). *Programa de Língua Portuguesa – 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes*. S/L: Editora Moderna.
- INIDE/MED. (2019). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Editora Moderna.
- Lamas, Estela (org.). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Pensamiento Educativo*, 35, pp. 49-77.
- Magano, O. (2014). *Introdução às Ciências Sociais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perraudau, M. (2006). *As Estratégias de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Piaget.
- QuaREPE. (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim. (2001). Desenvolvimento da linguagem e educação: a investigação que urge. Em *Encontro Nacional de investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos – U.M.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Língua*. Lisboa: Universidade Aberta.

Data de receção: 22/1/2025
Data de aprovação: 14/4/2025