

Lisete Gaspar - Paulo Osório - Reina Pereira

# A LÍNGUA PORTUGUESA e o seu Ensino em Angola





# **A LÍNGUA PORTUGUESA e o seu Ensino em Angola**

Lisete Gaspar - Paulo Osório - Reina Pereira

2012

 **Dialogarts**  
PUBLICAÇÕES

**Organizadora e Editora do volume**

Darcília Simões

**Coord. Adjunto do projeto**

Flávio García

**Coordenador de divulgação**

Cláudio Cezar Henriques

**Diagramação**

Carlos Brandão

Igor Cesar

Marcos da Rocha Vieira

**Capa**

Carlos Brandão

**Revisão**

Paulo Osório e Darcília Simões

**Logo Dialogarts**

Gisela Abad

*gisela.abad@gmail.com*

**Conselho Científico da Editora**

**Membros Externos**

Aderlande Ferraz (UFMG)

David Roas (Univ. Autónoma de Barcelona)

Desiree Motta Roth (UFSM)

Eliana Meneses de Melo (UBC-SP)

Elvira Lopes Nascimento (UEL)

Helena Valentim (Univ. Nova de Lisboa)

Jane Tutikian (UFRGS)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Karin Volobuef (UNESP – Araraquara)

Liliane Santos (Univ. Charles-de-Gaulle – Lille 3)

Lucia Santaella (PUC-SP)

Márcio Ricardo Coelho Muniz (UFBA)

Maria Aparecida Barbosa (USP)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/ UFCE)

Maria João Simões (Univ. de Coimbra)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Marta Cristina da Silva (UFJF)

Massimo Leone (Univ. di Torino)

Monica Rector (Univ. of North Carolina)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Paulo Osório (Univ. da Beira Interior)

Regina da Costa da Silveira (UniRitter-Porto Alegre)

Roberval Teixeira e Silva (Univ. of Macau)

Rui Ramos (Univers. do Minho)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)

Vera Nojima (PUC-RJ)

Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)

**Membros Internos (UERJ)**

Carmem Lucia Pereira Praxedes

Darcília M.P. Simões

Flávio García

Júlio França

Magali Moura

Marcello de Oliveira Pinto

Maria Cristina Batalha

Regina Michelli

Rita Diogo

Tania Shepherd

Vania Lucia R. Dutra

## FICHA CATALOGRÁFICA

L410	A LÍNGUA PORTUGUESA e o seu Ensino em Angola. Lisete Gaspar; Paulo Osório; Reina Pereira. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012.
	Publicações Dialogarts
	Bibliografia.
	ISBN 978-85-8199-002-6
	1. Língua Portuguesa 2. Linguística. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Lisete Gaspar; Paulo Osório; Reina Pereira.- II –Universidade da Beira Interior (Covilhã/Portugal) - III - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. IV - Departamento de Extensão. V. Título.
	CDD. 410.370

ISBN 978-85-8199-002-6



9 788581 990026

Correspondências para:

UERJ/IL - a/c Darcília Simões

R. São Francisco Xavier, 524 - sala 11017-A/Anexo (LABSEM)

Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900

Contatos: *dialogarts@oi.com.br*  
*darciliasimoes@gmail.com*  
*flavgarc@gmail.com*

URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>



# Índice Geral

Prefácio .....	11
Introdução .....	16
<b>Capítulo I</b>	
<b>Metodologias para o Ensino da Língua Portuguesa – o Caso de Angola....</b>	<b>21</b>
1. Constatações Teóricas	22
2. Diversidade Linguística e Ensino da Língua Portuguesa	24
4. Metodologias de Intervenção	33
<b>Capítulo II</b>	
<b>Análise Crítica dos <i>Curricula</i>: o Ensino Geral Primário e o 1.º Ciclo do Ensino Secundário.....</b>	<b>39</b>
1. Contextualização	40
2. O Ensino Geral Primário	41
3. O 1.º Ciclo do Ensino Secundário	44
4. Orientações Metodológicas	48
<b>Capítulo III</b>	
<b>Estudo de Caso: Recolha, Observação e Fundamentação do <i>Corpus</i> .....</b>	<b>51</b>
1. Método e Objecto de Estudo	52
2. Caracterização das Turmas	53
<b>Conclusão .....</b>	<b>85</b>
<b>Perfis .....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>94</b>
Bibliografia <i>varia</i>	95
Revistas	100
Artigos	101
Páginas <i>web</i>	102
Anexos	I

## **Índice de Esquemas**

<b>Esquema 1 – Aquisição e Influências Linguísticas (1.ª fase) .....</b>	<b>31</b>
<b>Esquema 2 – Aquisição e Influências Linguísticas (2.ª fase).....</b>	<b>32</b>

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1 – Categorização das Orientações Metodológicas.....</b>	<b>49</b>
--	-----------

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1 - Distribuição dos Alunos por Sexo.....</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 2 - Idades .....</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 3 – Situação Profissional dos Alunos.....</b>	<b>55</b>
<b>Gráfico 4 – Grau de Maturidade (Desenvolvimento Psicológico) .....</b>	<b>56</b>
<b>Gráfico 5 – Percurso Escolar .....</b>	<b>57</b>
<b>Gráfico 6 – Período de Tempo Sem Estudar .....</b>	<b>58</b>
<b>Gráfico 7 – Língua que se Fala em Casa.....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 8 – Caracterização das Habilitações Literárias dos Pais.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 9 – Caracterização Profissional dos Pais .....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 10 – O que Considera Mais Difícil em Relação ao Português.....</b>	<b>62</b>



<b>Gráfico 11 – O que Considera Mais Fácil em Relação ao Português .....</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 12 – Como Aprende Melhor .....</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 13 – O que Considera que Precisa de Melhorar .....</b>	<b>65</b>
<b>Gráfico 14 – Motivos por que Tem Dificuldades no Português .....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 15 – As Suas Maiores Dificuldades .....</b>	<b>67</b>
<b>Gráfico 16 – Motivos por que a Gramática é Importante.....</b>	<b>68</b>
<b>Gráfico 17 – Categorização dos Erros .....</b>	<b>83</b>

## **Índice de Anexos**

### **Anexo 1**

Organigrama do Sistema de Educação de Angola.....	II
---	----

### **Anexo 2**

Inquérito (1.ª Parte do <i>Corpus</i> ) .....	III
---	-----

### **Anexo 3**

Produções Escritas (2.ª Parte do <i>Corpus</i> ) .....	VI
--	----

## **Lista de Siglas**

**L2 – Língua Segunda**

**LE – Língua Estrangeira**

**LM – Língua Materna**

**LNМ – Língua Não Materna**

**LO – Língua de Origem**

**LP – Língua Portuguesa**

**LS – Língua Segunda**

**PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa**

**PLE – Português Língua segunda**

**PLNM – Português Língua Não Materna**

# Prefácio

Muito me honra o convite dos autores — Lisete Gaspar, Paulo Osório e Reina Pereira (UBI-Covilhã) — para prefaciá-lo seu livro *A Língua Portuguesa e o Seu Ensino em Angola*. Considerada a minha histórica inserção nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa, foi-me muito significativa a leitura da pesquisa realizada pelos autores sobre a questão da presença do português na cultura angolana, em especial o lugar da língua portuguesa no perfil linguístico da província de Lunda-Norte (cuja capital é Dundo). “Angola é um país africano que convive com uma série de línguas nacionais, mas que utiliza a língua portuguesa como língua oficial, assumindo-se, desta forma, como um dos membros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)” (Gaspar, Osório e Pereira, p. 19). Os autores apontam um choque entre as diversas línguas maternas coexistentes em Angola e a língua de escolarização. Notam-se problemas graves no processo escolar, por força de um trabalho que não considera a fala real e insiste no ensino a partir de uma gramática divorciada das práticas de comunicação, portanto baseada na memorização, constituindo assim uma falsa aprendizagem e não criando bases para o desenvolvimento sociocultural da população, especialmente na província-objeto da pesquisa dos autores.

Os estudiosos partem da diferenciação entre as classificações de língua como: materna, nacional e oficial. Resguardadas as distinções entre essas entidades sociopolíticas, buscam fazer uma leitura crítica do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa em Lunda-Norte, pondo em confronto a prática linguageira dos aprendizes, a prática didático-pedagógica docente e os ditames oficiais sobre a organização curricular no Ensino Geral Primário e no 1.º Ciclo do Ensino Secundário. A pesquisa constata equívocos de diversa ordem: desde a proposta dos órgãos oficiais até a prática

cotidiana nas classes. Analisada a metodologia em diálogo com a Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, verificou-se grave incongruência entre como se ensina e o que se cobra dos aprendizes.

Pautando-se nas quatro habilidades que envolvem o domínio verbal — ouvir, falar, ler e escrever — os pesquisadores constataram que a maior dificuldade para os alunos é o *ouvir*, ou seja, entender a língua falada por falantes nativos, seguindo-se a dificuldade em *escrever*, que perfaz 31% em relação aos 45% da anterior.

Assim sendo, a base da aquisição de uma língua não praticada no cotidiano, no uso comum, mostra-se prejudicada, uma vez tanto a capacidade de compreensão oral da língua como a capacidade de escrita exigem competências discursivas mais avançadas e requerem um maior domínio das regras gramaticais, da ortografia, de familiaridade com o léxico e com certos aspectos fonológicos. Portanto, o aluno em Lunda-Norte, não considerado em sua condição fundamental de falante de Português como segunda língua (PL2), não consegue ter um total domínio destas competências e revela dificuldades quando se encontra em situações comunicativas que exigem operação com habilidades próprias de um nativo. Importante destacar que muitos destes discentes falam a LP desde crianças, mesmo em casa, e ainda assim revelam as mesmas dificuldades e a mesma falta de familiaridade para com ela.

Os resultados da pesquisa mostram que *ouvir* é relegado para último plano, enquanto *ler* se mostra em primeiro lugar. A leitura neste cenário se resume em oralizar as palavras escritas. Quer isto dizer que os requisitos mínimos são o conhecimento do alfabeto, do sistema silábico e sonoro e o reconhecimento da expressividade dos sinais de pontuação. Desta forma se desenrola a prática de leitura e, no mesmo contexto, que passa a ser considerada uma atividade fácil. Todavia, a pesquisa comprova que a compreensão do que se lê é extremamente duvidosa. Aprendem a ler no seu sentido mais estrito; em geral não têm facilidade em compreender

o que leem, não alcançando o principal objetivo da leitura que é a aquisição de conhecimento.

Como é de se esperar, a aprendizagem da escrita e da fala necessitam ser melhorados. Os estudantes expressam-se mal na língua portuguesa e, a despeito disso, não vivenciam atividades práticas que lhes possam desenvolver a competência comunicativa em LP.

A falta de uma base aperceptiva fundada no domínio estrutural da língua materna (a que se aprende em casa e por meio da qual a capacidade de comunicação se desenvolve) inibe a possibilidade de transferência de aprendizagem a partir de processos comparativos com a gramática da LM.

Não observando a necessidade de ‘pensar a língua e na língua’ no processo de aquisição de domínio em dada língua, os nativos de Lunda-Norte, não dominam.

A sua língua oficial em variados aspectos, o que revela que lá a LP não pode ser escolarizada como uma LM, senão como uma L2. E o processo de escolarização objetivado pede urgência em agir-se de acordo com essa realidade.

Pensando que não aprenderam LP corretamente, os alunos admitem suas dificuldades e atribuem esse facto à falta de domínio das regras gramaticais e a um processo de aprendizagem deficiente. Julgam que os seus professores não têm a formação adequada em LP, uma vez que também demonstram dificuldades. No âmbito do domínio gramatical, o ponto nevrálgico é a sintaxe que, apesar de operar com conceitos pré-estabelecidos, se realiza pela observação lógica da língua.

A compreensão da sintaxe de uma língua demanda o entendimento da função dos elementos que constituem os enunciados e a refletir sobre estes em perspectiva individual e de conjunto. A organização discursiva está articula-se à estrutura sintática, logo a deficiência de domínio numa delas reflete-se automaticamente

na outra. Vimos no capítulo

Dadas essas dificuldades, o cenário tem vindo a agravar-se ao longo dos anos,

E com isso desaprova o caminho que se tem seguido. Diante desta constatação, urge uma reflexão sobre os fatores que deflagram o problema. No entanto o que se vê é persistir, continuamente, na perspectiva da abordagem da LP como L2.

Parte relevante dos alunos considera importante a gramática porque permite compreender melhor a língua, não reduzindo esse domínio à condição de veículo para a boa produção oral e escrita.

Os autores de *A Língua Portuguesa e o Seu Ensino em Angola* perfilham-se à consideração didático-pedagógica do erro como etapa e estratégia de aprendizagem. Desta forma, produzem uma categorização do erro de modo a situá-los segundo o âmbito de sua origem e intervenção no processo de aquisição de domínio de uma língua. Destacam quatro tipos e dois subtipos diferentes de erros:

- 1- erros de transferência;
- 2- erros de desenvolvimento;
  - 2.1- erros de sobre generalização
  - 2.2- erros de simplificação
- 3- erros induzidos pelo ensino
- 4- erros de *performance* ou lapsos:

a partir dos quais é possível operar didático-pedagógicamente construindo assim um percurso evolutivo na aquisição das habilidades linguísticas: *ouvir, falar, ler e escrever*.

Creem os pesquisadores que, concebendo a LP, em Angola, como inserida num contexto linguisticamente plurilíngue, poderia promover reflexões e atitudes direcionadas a combater as implicações negativas que podem advir dessa diversidade e, ao mesmo tempo, potencializar a riqueza linguístico-cultural decorrente.

Em Angola existe um grande conjunto de línguas nacionais que convivem com a LP, considerada LO do país. Mas confundir LO e LM resulta em ignorar as consequências pedagógicas desastrosas como comprovam os dados da pesquisa realizada em Lunda-Norte.

O livro de Lisete Gaspar, Paulo Osório e Reina Pereira comprova que a LP em Angola deve ser considerada L2 e que o processo de ensino-aprendizagem precisa orientar todos os seus princípios e pressupostos neste sentido.

Alertam sobre a necessidade de se reconhecer a grande diversidade que existe nas escolas e apostar num ensino adequado às necessidades pedagógicas que esse contexto exige. Por conseguinte é indispensável ter em conta o processo de formação sócio-histórica de Angola, do que resultou um contexto bilíngue em que os alunos em que as quatro habilidades linguísticas constituem marcas concretas da sua condição de falantes de LNM.

Não prolongo minha apreciação porque o que importa é a leitura completa do livro que ora vem à luz, uma vez que traz uma relevante contribuição para os processos de ensino e aprendizagem, em especial, para quem atua na especialidade Língua Portuguesa L2.

Parabéns aos autores.

*Darcília Marindir Pinto Simões*  
*UERJ/CNPq/SELEPROT*  
*Outubro de 2012*

# Introdução

«De facto, é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS. O que não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheçam completamente ou, para quem, tal como a maior parte dos portugueses e brasileiros, ela é L1.»

ISABEL LEIRIA, "Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino". Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 2. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvcl/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Acesso em 21 de Junho de 2008.



O confronto diário com uma realidade escolar tão complexa como a que se verifica em Angola incita as mais variadas reflexões no âmbito dos estudos de Língua Portuguesa. O nosso objectivo é audacioso, uma vez que pressagia uma ruptura com cânones secularmente estabelecidos. Não pretendemos ferir sensibilidades, nem provocar conflitos, mas incitamos à discussão e à análise construtiva dos problemas que vamos expor, mesmo diante da carência de suportes escritos reconhecidos.

A Lunda-Norte serviu de pano de fundo para as nossas ambições, uma província situada a leste de Angola, cuja capital toma pelo nome de Dundo. Esta província tem como língua nacional o Tshokwe<sup>1</sup>, a qual se enquadra na família das línguas bantu<sup>2</sup> e regista uma autonomia e uma personalidade muito significativas. Por se tratar de uma zona diamantífera resguardada geograficamente da influência mais directa da metrópole, apresenta características singulares, pois de alguma forma este cerco promoveu o isolamento em relação a influências exteriores, sendo elas de carácter cultural, social ou linguístico<sup>3</sup>. Nesta perspectiva, não nos surpreende que a assimilação da língua portuguesa não tenha destruído a língua tshokwe e que esta conserve as suas características originais. Assumimos com segurança que não existe criança, jovem ou idoso, nesta cidade do Dundo, que não fale a sua língua materna e que não a utilize, a par com a língua portuguesa, como meio de comunicação.

---

1 A língua *Tshokwe* é a língua de excelência do leste de Angola, dominada pelos *Quiocos*, grupo étnico da região.

2 As línguas bantu, ou bantas, são faladas nos países africanos a sul do Equador e devem a sua expansão à forte movimentação dos povos. Aceita-se a sua origem na região dos rios Benue-Cross, no sueste da Nigéria. Disponível em: [www.wikimedia.pt](http://www.wikimedia.pt). Acesso em 21 de Junho de 2008.

3 A resistência dos *tshokwe* à administração colonial deu-se até ao ano 1900 e existem registos de que este povo foi governado pelas suas próprias autoridades políticas até 1950. Cf. JILL DIAS, *Caçadores, artesãos, comerciantes, guerreiros: os Cokwe em perspectiva histórica*. In *Actas do colóquio em homenagem a Marie-Louise Bastin* (Porto, 1999) – *A antropologia dos tshokwe e povos aparentados*. Faculdade de Letras do Porto, 2003.

Centrámos o nosso estudo na certeza de que a língua portuguesa em Angola não pode ser tratada como língua materna, mas sim como língua segunda<sup>4</sup>. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem só poderá ser amplamente favorecido se as linhas de orientação curricular afluírem nesse sentido e se concentrarem na verdadeira causa do insucesso escolar neste país. Urge, como tal, a concepção e a implementação de propostas metodológicas sustentadas nessa base, na medida em que se apresentam como ferramentas de aperfeiçoamento da mestria do pedagogo. Esse trabalho só poderá vingar após a inclusão das línguas maternas nos *curricula* escolares, por forma a que a aquisição da língua portuguesa, enquanto língua veicular, encontre um suporte mais homogéneo, linguística e culturalmente, que facilite a moldagem das influências/transfências assimiladas pelos alunos desde a sua infância e, simultaneamente, potencie o desenvolvimento de competências de carácter comunicativo, sempre em presença do seu eixo transversal.

Imbuídos deste espírito, aventurámo-nos a apresentar sugestões inovadoras, organizadas em função das dificuldades concretas do processo de ensino-aprendizagem e que firmemente ponderassem o contexto real em que ocorrem. No seguimento deste raciocínio e diante da constatação de um

---

4 Relativamente à clarificação do conceito de Língua Materna (LM), podemos apoiar-nos em Maria Francisca Xavier e Maria Helena Mateus: «a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso.» Cf. MARIA FRANCISCA XAVIER; MARIA HELENA MATEUS, *Dicionário de termos linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa, Edições Cosmos, 1990, p. 31.

No âmbito dos estudos de Língua Não Materna (LNM), baseámo-nos em Maria Helena Ançã que define a L2 como uma «língua de natureza não materna (e aqui vai ao encontro do domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua, uma das línguas oficiais do país». Cf. MARIA HELENA ANÇÃ, "Da língua materna à língua segunda". In *Revista Noesis*. Julho/Setembro, 1999, pp. 14-16.

Ainda neste domínio, e dada a proximidade dos conceitos L2 e LE, sugerimos também a consulta de David Crystal: «o termo LE é vulgarmente usado para referir qualquer língua que não seja a nativa nesse país. Num sentido mais restrito, é uma língua não-nativa ensinada na escola que não tem um estatuto no meio de comunicação mais usual nesse país.» Cf. DAVID CRYSTAL. *The Cambridge encyclopaedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997, pp. 372-381.

desajuste metodológico notório e altamente prejudicial para a aprendizagem, propomo-nos efectuar uma análise construtiva dos *curricula* nacionais angolanos. Deste modo, traçámos um percurso desde o Ensino Primário até ao 1.º Ciclo do Ensino Secundário do Ensino Geral, já cientes de não existir viabilidade, no momento presente, para um ensaio sobre os restantes níveis educativos a priori excluídos desta análise. O nosso objectivo é exhibir as implicações que podem advir do desrespeito pelo contexto plurilingue que caracteriza a situação linguística em Angola. Por conseguinte, avaliaremos o patamar alcançado pelos alunos em função dos objectivos previstos para esses níveis de ensino; observaremos as dificuldades na aquisição e no desenvolvimento de competências comunicativas; procuraremos desvendar a natureza dessas dificuldades e apresentaremos algumas propostas de intervenção. Ainda que muitas destas aporções possam reflectir-se a nível nacional, relembramos que os resultados deste trabalho assentam, essencialmente, na nossa observação concretizada na província da Lunda-Norte, Dundo.

Numa fase final, objectivamos comprovar a exequibilidade dos pressupostos teóricos e metodológicos defendidos ao longo dos capítulos anteriores, por uma análise de feição mais prática e que se fundamenta num *corpus* seleccionado para o efeito. Para tal, levámos a cabo um estudo de caso, assente numa recolha credível de dados, com a finalidade de detectar os aspectos linguísticos que oferecem mais dificuldade aos alunos em foco. Incorreremos, primeiramente, numa análise centrada no domínio das habilidades fundamentais – Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Como este estudo não se pretende meramente descritivo, será sob o apoio dos dados extraídos do *corpus* que poderemos dinamizar confrontações e descortinar os motivos, para seguramente avançar em medidas de acção alternativas. Não obstante, esta análise possibilitar-nos-á uma compreensão mais ampla de alguns indicadores linguísticos e metalinguísticos imersos na identidade deste

---

povo e, inquestionavelmente, influentes na sua competência comunicativa, bem como na sua performance enquanto falantes de Língua Portuguesa (LP).

## Capítulo I

# Metodologias para o Ensino da Língua Portuguesa – o Caso de Angola

# 1. Constatações Teóricas

A perspectiva diacrónica que acompanha a sucessão histórica dos diferentes métodos de ensino, bem como a sua convivência a nível sincrónico, revela a reflexão aprofundada que esta matéria tem sofrido ao longo dos tempos. Não cabendo neste escopo a exploração desses métodos, interessa-nos referir que a panóplia de opções consequente dessa mesma reflexão confere ao docente alicerces que ele pode adoptar e abordar da forma que considere mais funcional, na perspectiva da relação entre o seu conhecimento teórico e a sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um instrumento disponível e moldável aos objectivos da aprendizagem e que carrega o *background* de uma experiência bem documentada. Todavia, a crescente preocupação com as metodologias e com o ser-se didáctico tem apresentado um constante dilema dicotómico, na perspectiva do que é ou não correcto didacticamente. Assim, e diante desta perspectiva evolutiva, a constatação mais imediata é a de que os problemas concernentes às metodologias também evoluem e persistem em “atormentar-nos” com novos ou velhos fantasmas. Não quer isto dizer que os métodos credibilizados não sejam eficientes, ou que seja legítima a busca utópica de um método universal e intemporal que dê resposta a todas as situações; nem, tão-somente, que a evolução nas questões de didáctica nos remeta obrigatoriamente para uma insuficiência de métodos. Terá de criar-se um método para colmatar cada problema ou será que a solução passa por um ajuste adequado?

Recuando ao século XVII, ousamos concordar com Coménio que afirmava que a maior parte dos professores ignorava a arte de ensinar.<sup>5</sup> E vamos mais longe na defesa de que as lacunas que

---

5 Jan Amos Komensky, conhecido por Comenius ou Coménio e considerado o pai da Didáctica das línguas, publica em 1638 a obra *Didáctica magna*, na qual trata de princípios didácticos das línguas, marcando a diferença entre o ensinar e o aprender. A sua proposta assenta no pressuposto de que todo o Homem tem

se verificam na “arte de ensinar” começam na aplicabilidade, in loco, de metodologias que não se fazem munir de estratégias devidamente enquadradas no meio ou no fim a que se destinam.

Com o decorrer do tempo, a tarefa do docente não tem sido facilitada. Já não basta dominar a sua área de intervenção, pois também ele tem de ter um pouco de psicólogo, de sociólogo, de gestor, de criativo, de pai, de mãe, de amigo, entre outros. E tem de ter todas estas funções enquadrado no espaço escolar, uma imagem que se apresenta eminentemente limitadora da acção educativa. Não podemos esquecer que a escola apresenta directrizes focadas num currículo estrito e, portanto, há uma maior dificuldade em fazer progredir o processo de aprendizagem, uma vez que o alvo é o processo de ensino. Simultaneamente, o professor está confinado à sala de aula e nesta muitos factores interagem positiva e negativamente. Como afirma Philip W. Jackson:

The complexity of the teacher’s work extends beyond the fact that he is concerned with a complex organism, working toward complex goals, in a complex setting. He also, in most instances, is working with a group of students. The social character of the classroom adds yet another dimension to the teacher’s work and further accounts for his limited reliance on learning theory when seeking pedagogical advice.<sup>6</sup>

---

o direito de saber e que é possível “ensinar tudo a todos”. O seu método conduziria às três qualidades: erudição, virtude e religião, correspondendo às três faculdades necessárias, ou seja, intelecto, vontade e memória. O método apresenta os seguintes princípios:

- «1) tudo o que se deve saber deve ser ensinado;
- 2) qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada na sua aplicação prática, uso definido; deve ensinar-se de maneira directa e clara;
- 3) ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo das suas causas;
- 4) explicar primeiro os princípios gerais;
- 5) ensinar as coisas no seu tempo devido.»

Cf. JOÃO AMOS COMÉNIO, *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, pp.

6 PHILIP W. JACKSON, *Life in classroom*. Chicago, University of Chicago, Holt, Rinehart and Winston, Inc., EUA, 1968, p. 161. Tradução livre: A complexidade do trabalho do professor vai além da preocupação com um organismo complexo, com metas complexas, em uma configuração complexa. Na maioria dos casos, está a trabalhar com um grupo de estudantes. O carácter social da sala de aula ainda acrescenta uma nova dimensão ao trabalho do professor e limita sua confiança na teoria da aprendizagem em que se baseia.

De facto, o carácter social da sala de aula modifica o cenário da aprendizagem e carrega consigo um infinito número de factores influentes neste processo. O docente tem perfeita consciência do que ditam as teorias pedagógicas e não restam dúvidas quanto à necessidade de prosperidade, de inovação e de constante reciclagem. Mas o grande problema não está em compreender ou aceitar as mudanças, mas sim em transformar as teorias em práticas, pelo que a questão que assola muitos professores relativamente ao processo de ensino-aprendizagem é: “Como fazer?”. Repare-se que a resposta a esta questão está directamente relacionada com o sucesso ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem e que o professor, enquanto parte integrante, se sente também responsável pelo seu alcance. Cada vez mais se questionam as práticas e os modos de agir em função dos objectivos e das novas dinâmicas processuais. O conceito de aprender está intimamente ligado ao de ensinar e, de uma forma geral, ainda se aplaude ou critica o professor enquanto responsável pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, e mesmo conscientes de não ser o único elemento desse processo, é certamente o alvo mais fácil e mais directo.

## 2. Diversidade Linguística e Ensino da Língua Portuguesa

O cenário que apresentámos anteriormente é tão plausível para uma situação de ensino da Língua Materna (LM) como para o ensino da Língua Segunda (L2) ou Língua Estrangeira (LE).<sup>7</sup> A

---

7 De acordo com Hans Stern: «[...] o termo **LS** deve ser aplicado para classificar a **aprendizagem** e o **uso** de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo **LE** deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do estado, e é a língua, ou umas das línguas, da escola.» Cf. HANS



adoção de um método implica sempre uma dinâmica progressiva e objectiva que se concretiza em função das metas a atingir. Em qualquer circunstância, o ensino da LP exige conhecimentos muito sólidos, seja em termos linguísticos, seja em termos literários. Essa é a primeira exigência colocada ao docente, pois não se pode ensinar quando carecido das bases teóricas, científicas e técnicas inerentes à especialidade. Ele próprio é o exemplo mais evidente da solidez dos alicerces teóricos, científicos e culturais que pautam a sua formação e, concomitantemente, a sua actuação. É sobre o professor de LP que recai a responsabilidade de munir os alunos das ferramentas necessárias para o uso correcto e adequado da língua. Todavia, seríamos insensíveis se fôssemos incapazes de compreender a dificuldade desta tarefa num cenário em que as competências orais, escritas e reflexivas não possuem a fundamentação naturalmente contextualizada de uma LM.

Angola é um país africano que convive com uma série de línguas nacionais, mas que utiliza a língua portuguesa como língua oficial, assumindo-se, desta forma, como um dos membros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Desta união resultou uma variedade linguística com características muito próprias e com a finalidade de servir as necessidades comunicativas do país. Todavia, o choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar. Uma observação cuidada permite-nos deduzir que, para uma grande percentagem, é a LM aquela que se fala em casa, em família e até em sociedade, se em meios mais pequenos. Reconhecemos que nas cidades mais desenvolvidas o processo de unificação linguística se situa numa fase bem mais avançada, mas não podemos generalizar a todo o país. Frequentemente, a LP desaparece quando se sai da escola e acaba por permanecer num patamar pouco definido, sujeita a todo o

tipo de interferências. Mesmo sendo ela o meio de comunicação por excelência, as falhas que se constatam na oralidade e na escrita são claramente de foro primário. De acordo com Maria Armada Costa:

O sucesso da comunicação na produção é assegurado pelo falante ou escritor, e isso depende do conhecimento linguístico mas também de conhecimento extralinguístico fruto de formas de comunicação marcadas culturalmente que fomos aprendendo ao longo da nossa experiência de comunicadores<sup>8</sup>

Ainda que conscientes de que não falar o português padrão não é sinónimo de falar mal ou de não ter competências para o fazer, a verdade é que os resultados do ensino-aprendizagem não estão em harmonia com os objectivos propostos. Seria extremamente importante agir no sentido de reconhecer a diversidade linguística que existe nas escolas e admitir que isso obriga à tomada de medidas pedagógicas adequadas. Não podemos esquecer que para se ser proficiente numa língua não basta conhecê-la. É importante compreender que o percurso de aprendizagem só será bem sucedido, quando o aluno for exposto a ela (língua) de uma forma correcta e contextualizada. É justamente o recurso a um modelo direccionado a falantes de LM, e assim desajustado da realidade angolana, e a adopção de métodos não direccionados ao ensino do PL2/PLNM, que compromete o sucesso destes alunos. Por este motivo, não pode mais adiar-se uma reflexão que contemple a integração das línguas maternas nos *curricula* escolares, pois se é inegável a coexistência da língua da escola e a da criança, enquanto divergentes, é igualmente inconcebível privilegiar uma em detrimento da outra e contribuir para o apagamento progressivo das línguas e culturas minoritárias.<sup>9</sup> Paralelamente, é também imprudente ignorar

---

8 MARIA ARMANDA DA COSTA, *Compreensão e produção da linguagem verbal*. In *Diversidade linguística na escola portuguesa*. ILTEC, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 270.

9 A tendência para a unificação linguística está, de facto, a comprometer as línguas e as culturas minoritárias em todo o mundo, que tendem a desaparecer dentro de um cenário nacional, mormente preocupado com a necessidade de homogeneidade, enquanto factor determinante da força e da coerência nacionais. Esta é uma das consequências dos modelos de ensino monolíngues, como o que se verifica em Angola. Cf. FAUSTO CAELS, MAFALDA MENDES, *Diversidade linguística na escola – uma problemática global*. In *Diversidade*

os pressupostos da teoria condutivista (dentro de uma hipótese de análise contrastiva), a qual defende que:

[...] ao aprender uma L2 o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e [que] as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua é consequência directa das diferenças e/ou semelhanças que existam entre a L1 e a L2.<sup>10</sup>

O ensino da LP em Angola começa por apresentar-nos uma divisão: de um lado, o texto e a interpretação e, do outro lado, a gramática. Normalmente, é a gramática<sup>11</sup> que suscita alguns constrangimentos nas aulas de LP. Em Portugal, assiste-se a uma vertiginosa diminuição do apreço pelos conteúdos gramaticais leccionados nas escolas, sendo inegável o fracasso colossal das metodologias aplicadas, ou da falta delas, ainda que vários aspectos estejam na origem deste problema. Independentemente da reconstrução das abordagens e dos objectivos, a convicção de que ela representa um obstáculo ao sucesso está ainda longe de ser derrubada. Curiosamente, em Angola assiste-se a um cenário oposto. A gramática é encarada como complexa, é certo, mas tanto os alunos como os professores a associam ao falar bem e ao escrever bem a língua, pelo que ela tem um lugar de destaque. Quando se realça algum aspecto gramatical em aula, há uma atenção redobrada por parte dos alunos e uma motivação intrínseca. Naturalmente, há, também, uma preocupação por parte dos docentes em transmitir o “bom” uso da língua, oral e escrito, seguindo a norma do português europeu. Mas o facto de se verificar um prazer generalizado pelos conteúdos gramaticais não implica existirem competências gramaticais ou comunicativas devidamente desenvolvidas. Repare-se que, neste caso, o ensino da gramática assenta ainda na demonstração das regras e na memorização dos conceitos que formulam essas regras, negligenciando-se, parcial ou

---

linguística na escola portuguesa, 2008, p. 279.

10 MARIA LUISA ORTÍZ ALVAREZ, A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext). Acesso em 24 de Outubro de 2008.

11 Entenda-se por gramática o conjunto de regras que descreve a língua e permite aos falantes falarem e compreenderem-se.

totalmente, o seu enquadramento comunicativo/discursivo. Ao definir-se como um estudo dissociado do texto, fomenta um afastamento que não permite o desenvolvimento de competências comunicativas, apenas o reconhecimento da sua estrutura descritiva. Ora, actualmente, pretende-se uma aprendizagem focada no uso dinâmico da língua, pelo que será necessário adoptar uma perspectiva mais pedagógica em relação à gramática e centralizar os objectivos na produção linguística e não no seu carácter normativo. Indubitavelmente, a nova concepção da língua é também responsável pela forma como se entende a gramática. Diante desta panorâmica, os objectivos devem:

[...] incidir, sobretudo, na promoção do uso efectivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidir no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e dar mais ênfase aos significados/conteúdos a transmitir do que à sua forma.<sup>12</sup>

**De acordo com esta nova visão, a gramática:**

[...] deixou de ser concebida como uma descrição da língua feita em termos de classes morfológicas, por exemplo, para passar a ser abordada como um conjunto (taxonomia) de noções e funções comunicativas, que se concretizam através da utilização contextualizada de um determinado conjunto de expoentes linguísticos.<sup>13</sup>

Paralelamente, em função da sobrevalorização dos conteúdos gramaticais, depreciou-se o tratamento do texto. O trabalho de interpretação e análise textual fica reduzido a uma abordagem superficial, centrada numa apreciação generalizada e minimalista dos conteúdos temáticos, prejudicando, obrigatoriamente, os processos de codificação e descodificação da informação, bem como os actos de compreensão e de produção subjacentes ao perfil comunicativo/discursivo de qualquer falante.

**A diversidade linguística decorrente do número de línguas nacionais/**

---

12 VÍTOR AUGUSTO BATISTA ROQUE, Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino do português LE/L2?). Pós-Graduação em Ensino do Português, Universidade Independente, 2005, p. 24. Disponível em: [www.multiculturas.com/images/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf). Acesso em 29 de Setembro de 2008.

13 *Idem, ibidem*, p. 22.

maternas em Angola, as quais mantêm a sua vivacidade é responsável por um perfil linguístico-comunicativo muito peculiar. O arcaboço que estrutura o uso da língua portuguesa em Angola prende-se em raízes históricas, sociais e culturais. Trata-se, na verdade, de uma herança linguística, importada de acordo com os procedimentos da época. Mas os meios que outrora satisfizeram as necessidades, actualmente, não o conseguem fazer. Hoje compreendemos que desse cruzamento resultam implicações na modelação do pensamento, na sua manifestação – comunicativa e afectiva – e na interacção social entre os indivíduos; reconhecemos, também, que o ambiente em que se processa a aprendizagem da LP não é favorecido por um contexto de imersão linguística, em que o português é LM para a maioria dos indivíduos; entendemos que o português de Angola é uma língua diferente da língua da sociedade portuguesa, mas não somos ainda capazes de lidar com essa diferença, nem de impedir que o sector educativo, preocupado com a aprendizagem da LP, sofra com este fenómeno; temos consciência de que o conceito de L2 é ainda pouco comum em Angola, mas uma perspectiva externa não facilita o insurgimento de atitudes de intervenção no processo de aprendizagem; e somos capazes de avaliar os benefícios comunicativos que advêm desta diversidade, mas ainda não conseguimos erguer uma estrutura de apoio devidamente contextualizada.

### 3. Conhecimento Linguístico

Embora possamos afirmar que existe uma consciência da gramaticalidade em todos os falantes<sup>14</sup> e que todos têm um conhecimento inconsciente ou intuitivo da língua, o qual se manifesta na fala/discurso, essa capacidade encontra muitas limitações quando se trata de uma língua que não é materna. Dentro deste contexto, e concretamente no espaço geográfico da Lunda-Norte, deparamo-nos com uma situação bastante complexa, pois o resultado desse processo é, na maioria dos casos, desviante, porque o chamado conhecimento intuitivo da gramática de uma língua é induzido de forma errónea. É inquestionável que uma criança que cresça num meio em que a LM é diferente da LO vai sofrer, primeiramente, a influência do ambiente familiar. Todavia, dentro deste meio também se comunica usando a LO, pelo que se regista um contacto iminente entre as duas. Então, a aquisição da LM e da LO dá-se em simultâneo e faz-se por processos inconscientes. Como tal, estamos diante de uma situação de bilinguismo, em que os falantes adquirem e desenvolvem competências em duas línguas, sendo inevitável a influência de uma sobre a outra. Do mesmo modo, é também plausível que a língua em que predomina o pensamento – a materna –, seja aquela que com frequência interfira na aprendizagem de outras línguas.<sup>15</sup> A transferência do conhecimento linguístico não é, portanto, fidedigna, e a sua

---

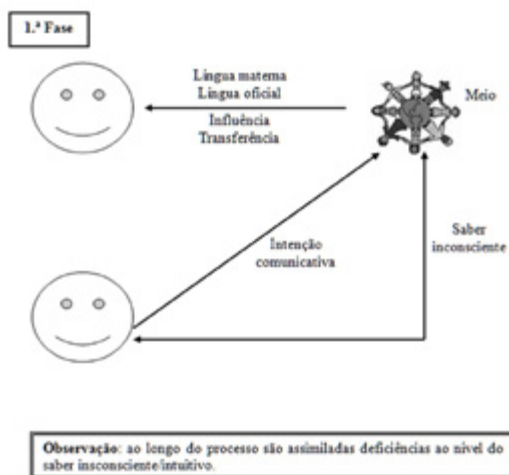
14 São variadíssimos os estudos sobre a aquisição da linguagem e sobre o conhecimento intuitivo dos falantes de LM. Podemos destacar Noam Chomsky, que defende que cada criança nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem inscrito no potencial genético humano. Este desencadeia a linguagem e permite-lhe gerar facilmente a gramática da sua língua nativa.

Por outro lado, também os dados linguísticos que povoam o ambiente da criança fornecem os indicadores necessários à descoberta das regras da sua gramática. Cf. ERNANI TERRA, *Linguagem, língua e fala*. São Paulo, Scipione, Coleção Ponto de Apoio, 1997.

15 Sugerimos a leitura do estudo de Ana Josefa Cardoso sobre a interferência linguística entre o caboverdiano e o português, onde a autora afirma que: «No processo de aquisição de uma segunda língua há sempre interferências da língua materna, pois é frequente recorrer-se a ela para analisar os dados da nova língua, uma vez que a língua materna predomina o pensamento e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar.» Cf. ANA JOSEFA CARDOSO, “A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna”. In *Revista Proformar*, 2007, p. 7.

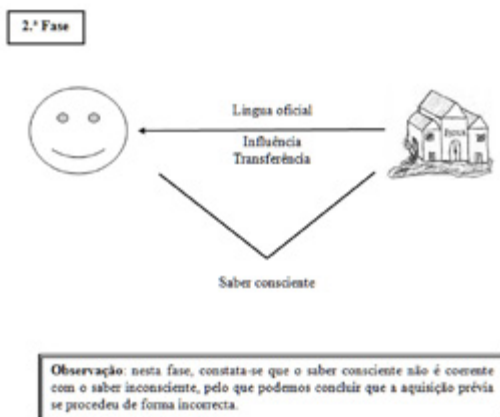
assimilação irá prejudicar directamente a realização linguística dos jovens falantes que, involuntariamente, irão herdar as marcas de disfuncionalidade já existentes (Esquema 1):

### Esquema 1 – Aquisição e Influências Linguísticas (1.<sup>a</sup> fase)



Quando esse conhecimento sofre a influência (positiva) da escola e se torna também consciente, constata-se o choque e a real proporção do problema, como demonstra o Esquema 2. A correcção desses desvios só poderá acontecer na escola, mas para tal seria necessário que a criança reconhecesse que estava errada, o que não acontece numa fase inicial. Por outro lado, quando atinge uma determinada idade e já compreende a probabilidade do erro, nem sempre encontra na escola uma resposta elucidativa. Lamentavelmente, isto acontece ou porque os professores não têm uma formação suficientemente sólida para auxiliar os alunos ou porque não estão dispostos a fazê-lo.

## Esquema 2 – Aquisição e Influências Linguísticas (2.ª fase)



Numa 1.ª fase, portanto, a aquisição da L2 está fortemente sujeita à intervenção do meio e a criança assume o papel de mera receptora do conhecimento. Nesta etapa, ela é ainda incapaz de intervir conscientemente neste processo, pelo que está sujeita a assimilar tudo o que recebe sem distinguir qualitativamente a informação. Por outro lado, necessita de satisfazer as suas necessidades comunicativas e fá-lo em sintonia com os elementos linguísticos e socioculturais que caracterizam a sua comunidade linguística. Posteriormente, numa 2.ª fase, evolui-se para uma etapa em que a criança começa a avaliar o seu próprio conhecimento e desta tomada de consciência resulta o início de um processo de aprendizagem, em que a escola desempenha um papel preponderante. Gradualmente, a própria criança começa a compreender que a aquisição feita na 1.ª fase entra em conflito com a aprendizagem que a escola lhe possibilita e que o contacto com a L2 lhe proporciona.

A corroborar a nossa hipótese, temos o trabalho de Ana Madeira, onde a autora assume como fundamental a distinção dos conceitos



de aquisição e de aprendizagem (enquanto enquadrados num contexto de aquisição da L2), para a compreensão do processo de desenvolvimento linguístico da L2. De acordo com a autora:

[...] o termo aprendizagem se refere a um processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal. A aquisição, por seu turno, é definida como um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2; ou seja, adquire-se conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos.<sup>16</sup>

Preocupa-nos, todavia, que as lacunas subjacentes ao processo de aquisição da L2, no contexto da Lunda-Norte, não consigam ainda ser suplantadas pelo processo de aprendizagem, essencialmente devido à falta de clarificação sobre o assunto. Existe uma consciência resultante da observação real do problema, mas não uma reflexão que conduza a medidas de actuação em seu benefício.

## 4. Metodologias de Intervenção

Em Angola existe uma notável tendência para a aplicação de metodologias reconhecidas. Quer isto dizer que o modelo de ensino tradicional, de cariz colonial, tem ainda uma implementação muito forte, facto nada surpreendente por força das circunstâncias histórico-sociais. Centrado no processo de aquisição e processamento de

---

16 ANA MADEIRA, "Aquisição de L2". In PAULO OSÓRIO; ROSA MARINA MEYER (orgs. e coords.), *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa, Lidel – Edições Técnicas, Lda, 2008, pp. 190-191.

informação, este modelo aposta essencialmente na memorização de conteúdos e no raciocínio indutivo. Assiste-se, portanto, a um professor autocrata e autoritário, que ergue a vara como instrumento de coacção. Os alunos resignam-se a um papel passivo e respeitam esta figura que circula diariamente pelas suas salas de aula. Não querem compreender, mas apenas aprender. Mas se esta figura ganha força em antecedentes reconhecidos por todos, também ela representa uma época que se quer esquecer. Ela apenas persiste na actualidade, porque não existe outra que a substitua, como aliás sempre acontece. Para haver mudança é necessário criar meios para a sustentar, de modo que a sua aceitação seja gradual e positiva. Paralelamente, urge já essa necessidade de transformação, pois a receptividade ao “novo” é extremamente forte. Para além disso, graças à existência de uma camada jovem no corpo docente do estado, é também crescente a sensibilidade a novas metodologias e o interesse por estudos de didáctica actualizados. O professor de perfil autoritário está a perder o seu lugar em Angola e a luta é para fazer face a um ciclo vicioso que despromove o aluno e o docente e que retarda o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessária a aposta na formação, essencialmente no domínio do saber-fazer, e a difusão de conhecimentos a nível superior inseridos no âmbito das metodologias de ensino da língua. É só através da informação que se conseguem derrubar velhos preconceitos, teorias ou mesmo tabus, e abrir caminho a novas perspectivas promotoras do crescimento individual e social de tendência globalizante.

É agora o momento de implementar várias medidas de resgate. A nossa experiência com os discentes angolanos diz-nos que a primeira iniciativa seria apoiar o desenvolvimento das línguas maternas, pela sua introdução nos *curricula* nacionais.<sup>17</sup> Definitivamente, tem de se dar à LP o estatuto que ela realmente tem e reconhecer os benefícios que advêm dessa implementação. Ao conceber-se que a LP é L2/LO, poderão adequar-se os programas de todos os níveis de ensino, poderão também desenvolver-se manuais escolares devidamente concebidos para o

---

17 Os meios de comunicação social angolanos dão-nos a conhecer que a possibilidade de inserção das línguas maternas nos *curricula* escolares está actualmente em estudo pelo Ministério da Educação de Angola.

ensino da LNM e poderá dar-se a devida orientação pedagógica aos docentes, no sentido de maximizar todas as potencialidades e criar uma estrutura educativa sólida e de sucesso. Concomitantemente, também terão de se desenvolver novas metodologias que acompanhem este processo e que o clarifiquem à luz de uma perspectiva actualizada e consciente, bem como coadunar estratégias eficazes preocupadas com os problemas reais da aprendizagem dos discentes angolanos. Neste sentido, atrevemo-nos a apresentar algumas sugestões:

- primeiramente, trabalhar no sentido da descoberta do conhecimento, assentando numa orientação focada na dedução lógica e utilitária da gramática - promovendo o treino intencional e consciente da língua dentro da sua dinâmica discursiva e comunicativa, pois de acordo com Possenti:

[...] o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é 'imitar' da forma mais próxima possível as actividades linguísticas da vida», pois «não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.<sup>18</sup>

A aprendizagem de uma L2/LO, como é o caso, deve ser baseada nas necessidades comunicativas que o real uso da língua traz. Como tal:

[...] é preciso questionar a dicotomia posta quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala / escrita”, pois dizer assim faz pensar que o que é textual não é gramatical e que o que é gramatical não é textual, posição com a qual não podemos concordar. Tal crença põe um problema para o que se faz em sala de aula, pois faz supor uma separação entre as actividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos, que inexistente, o que acaba prejudicando em muito o trabalho que se poderia fazer [...];<sup>19</sup>

- teria de romper-se com o ambiente de inibição e desmistificar o conceito de que não se pode errar, passando a aproveitar as manifestações de dificuldade por parte dos alunos, de uma forma

---

18 SÍRIO POSSENTI, *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras. Coleção Leituras no Brasil, 1996. Cit in ELISABETH LAVALLE FARAH SILVA, *Abordagem comunicativa para o ensino de língua segunda – uma análise da sua aplicabilidade*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001, p. 41.

19 LUIZ CARLOS TRAVAGLIA, *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 44.

construtiva. O erro é parte natural na aprendizagem de uma língua e a aceitação firme deste conceito irá desinibi-los e aumentar a sua autoconfiança, que é fundamental para o sucesso escolar. Concomitantemente, irá também promover a abertura a novos conhecimentos, uma vez que à medida que cresce a confiança, também aumenta o desejo de colocar à prova as suas próprias competências, bem como o orgulho em superá-las. Por outro lado, o erro pode dar informações importantes sobre o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, pois de acordo com Stroud e Gonçalves, o erro é «o uso de um item linguístico de forma que, de acordo com os utentes fluentes da língua, indica aprendizagem com falhas ou incompleta.»;<sup>20</sup>

– por outro lado, o ambiente de coacção e a memorização terão promovido também a preguiça mental, pelo que terá de se incutir um ritmo mais dinâmico e trabalhar de acordo com a perspectiva de «ensinar a pescar e não a dar o peixe»;

– aceitar que as interferências das línguas maternas conferem características peculiares ao português em Angola, mas não o desprestigiam. Ministrado desajustadamente a língua padrão quando ela não tem referência, é um acto violento e desnecessário. Todavia, ainda que a ocorrência de traços não-nativos deva ser respeitada, tal não significa que se devam tolerar aspectos considerados realmente incorrectos, à luz das regras estabelecidas pela gramática da língua;

– promover intensamente o trabalho dedutivo, uma vez que estes alunos revelam sérias dificuldades neste domínio;

– desenvolver métodos que promovam a interacção dos quatro domínios, Ouvir, Falar, Ler e Escrever, dada a debilidade que estas áreas apresentam, nomeadamente ao nível da compreensão de enunciados, da reflexão sobre a informação, da dedução de sentidos, da expressão oral fluente, correcta e adequada às diversas situações de comunicação, da prática de diferentes técnicas de leitura, da reflexão sobre o texto, do desenvolvimento de competências de interpretação, da produção escrita diversificada e do uso de técnicas variadas, etc.;

---

20 CHRISTOPHER STROUD; PERPÉTUA GONÇALVES (org.), *Panorama do português oral de Maputo*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1997, p. 11.

- estimular a concentração e a objectividade. A falta de disciplina na concretização dos objectivos definidos para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa conduz a uma notável perda do encadeamento lógico da informação. Com muita frequência se verifica que a transmissão de conhecimentos é feita de forma aleatória, não existindo a menor preocupação pelo fio condutor que explica o aparecimento de uma informação e o seguimento de outra. Mesmo com o apoio dos programas e dos manuais, que apresentam a coerência necessária à exposição dos conteúdos, não há respeito pela ordem de ideias sugerida. O “porquê” das coisas não tem lugar e estas acabam por parecer vazias, sem um elo que as conduza ou traga de algum lugar. Esta falta de rigor, inteiramente da responsabilidade dos docentes, vai progressivamente contribuindo para o desinteresse dos alunos;
- reforçar actividades de comunicação espontânea, incluindo discussões técnicas e argumentação sobre assuntos concretos e abstractos, com determinado grau de complexidade;
- promover estratégias de correcção e de recuperação, de acordo com as dificuldades concretas dos discentes;
- centrar os objectivos do ensino na compreensão e na produção de unidades comunicativas;
- perspectivar a língua como instrumento de comunicação e de integração, que medeia a construção do conhecimento e a transversalidade com as diferentes disciplinas constitutivas do currículo;
- adequar as metodologias ao perfil linguístico e sociocultural dos alunos, tendo em consideração a sua interferência no desempenho dos mesmos;
- regular cautelosamente o aprofundamento da explicação metalinguística, de forma a evitar o atropelamento das diferentes etapas de assimilação decorrentes do processo de aprendizagem.



## Capítulo II

# **Análise Crítica dos *Curricula*: o Ensino Geral Primário e o 1.º Ciclo do Ensino Secundário**

# 1. Contextualização

Diante de um diagnóstico que atribui como principal causa de insucesso na disciplina de Língua Portuguesa, em Angola, o uso de metodologias desajustadas, incorremos agora na obrigatoriedade de dar seguimento ao nosso raciocínio e proceder a uma análise crítica dos programas actualmente em vigor no país, sempre numa perspectiva construtiva e inovadora. Relembramos que este desajuste metodológico advém do tratamento da Língua Portuguesa como LM num contexto largamente influenciado por outras línguas, no passado e no presente, pelo que se torna prioritária uma avaliação das linhas de orientação curricular e programática que sustentam a situação actual, bem como a apresentação, a posteriori, de algumas propostas alternativas. Igualmente, relembramos que as conclusões desta análise se fundamentam na observação e na experiência levada a cabo na província da Lunda-Norte, cidade do Dundo, e por alunos oriundos desta zona do país, ainda que, em vários aspectos, a tendência seja generalizada.

É no seio de um contexto adverso e precário que a Assembleia Nacional da República de Angola aprova, em 2001, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação, elaborada à luz da Reforma Curricular, e cuja estrutura procura dar resposta aos problemas reais e concretos do país. Nesta perspectiva, traçou um projecto escolar dividido em vários subsistemas,<sup>21</sup> cada um destes com objectivos, características e metodologias próprias, visando novas orientações e contemplando os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação.

Em Angola, deparamo-nos com uma comunidade escolar, linguística e culturalmente, heterogénea, uma particularidade

---

21 Veja-se em Anexo 1 o Organigrama do Sistema Educativo de Angola.



que exige um trabalho bem mais específico por parte dos docentes. Não é fácil a tarefa de equilibrar, num mesmo espaço, hábitos linguísticos, sociais e culturais tão distintos, e ainda garantir alguma homogeneidade ao longo da aprendizagem. Não obstante a riqueza que advém desta associação, é inegável a carga negativa que também acarreta e a sua transferência para o processo de ensino-aprendizagem. É, pois, necessário aceitar o carácter transformador que este contexto plurilingue traz, mas também agir em sua função, de forma a que os objectivos e as metodologias de trabalho encontrem convergência e envolvam toda a comunidade escolar, impulsionando, assim, o sucesso dos alunos.

## 2. O Ensino Geral Primário

Iniciamos o nosso estudo pelo Ensino Primário do Ensino Geral, uma vez que ele é o ponto de partida para o ensino sistemático.<sup>22</sup> Uma análise cuidada das orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação revela que estas perspectivam objectivos coerentemente definidos para este momento da aprendizagem, seja numa perspectiva linguística, social, cultural

---

22 A Lei de Bases do Sistema de Educação determina, no seu artigo 18.º, que o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

- «- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- Proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolver as capacidades mentais;
- Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.»

Cf. *Curriculo do ensino primário*. INIDE, Ministério da Educação, p. 10.

ou pessoal. À semelhança de vários outros países, também em Angola se delineou um modelo curricular com vista a traçar o perfil desejável dos alunos no final de cada ciclo educativo, isto na perspectiva do desenvolvimento de competências ao nível do saber, do saber-ser e do saber-fazer.<sup>23</sup>

No que respeita à LP, o Currículo do Ensino Primário prevê uma série de objectivos assentes na compreensão oral, na aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica, seguida da aquisição de competências ao nível do carácter comunicativo da língua.<sup>24</sup>

---

23 *Idem, ibidem.* À saída do Ensino Primário, o aluno deve apresentar o seguinte perfil:

**«A nível do saber:**

- Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita;
- Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas;
- Conhece o meio natural e social que o circunda;
- Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

**A nível do saber-fazer:**

- Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações;
- Manifesta o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e de criação artística).

**A nível do saber-ser:**

- Demonstra atitudes correctas de regras e normas de conduta;
- Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana;
- Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.»

24 «No âmbito da reforma Educativa, alargou-se o ensino Primário para seis classes. Assim, a disciplina de língua portuguesa neste nível deve proporcionar ao aluno os meios necessários tendentes a atingir os objectivos preconizados tanto a nível linguístico como a nível pessoal, social e cultural nomeadamente:

- Conhecer as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;
- Compreender a estrutura e o funcionamento da língua em situações de uso;
- Aplicar os métodos de trabalho e de pesquisa, recolha, organização e progressão para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;
- Compreender assuntos e temas, palavras e frases leccionadas no ensino primário;
- Analisar os procedimentos a utilizar em todas as fases de aprendizagem;
- Criar motivação pessoal para prosseguir os estudos.»

Cf. *Programas do ensino primário - língua portuguesa*. INIDE, Ministério da Educação, Março de 2003, p. 5.

Segundo a nossa perspectiva, os primeiros já convivem com o aluno, pois existe um contacto muito próximo com a língua portuguesa. No entanto, somos da opinião que quando se avança para estruturas discursivas um pouco mais específicas e complexas, o aluno revela dificuldades e bloqueios, pelo que necessita de um trabalho que primeiramente privilegie a compreensão e a produção de unidades comunicativas diferenciadas, na perspectiva da LP como L2, para mais tarde poder concentrar-se na reflexão metalinguística e metadiscursiva. Note-se que este problema vem contemplado nos Programas do Ensino Primário:

A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado de, no Ensino Primário se adoptarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levarem os alunos a efectuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. 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 colectiva.<sup>25</sup>

Repare-se que, apesar de se reconhecer a necessidade de adoptar métodos e estratégias diferentes para estes alunos, não é isto que se verifica na realidade. A passagem da LM para a LP não se faz pacificamente, nem de uma forma sólida e duradoura. Contrariamente, ela processa-se de modo irresponsável e leviano, pois se existem falhas na sensibilização e na orientação pedagógico-didáctica para os docentes esforçados que se perdem entre o saber-fazer e a falta de formação, outros são os que representam um reduzido grau de dedicação e uma tremenda falta de assiduidade. Ora, este cenário não é facilitador da aprendizagem. O aluno é deixado à deriva e não faz o seu percurso escolar com respeito pelas diversas fases que tem de percorrer. Os conhecimentos surgem ao acaso, por vezes incorrectos,

---

25 *Idem, ibidem*, p. 4.

sem um fio condutor que os posicione e os relacione com outros, anulando a capacidade de reflectir sobre os mesmos e provocando, gradualmente, debilidades na capacidade de dedução. E este problema agrava-se ainda mais pelo facto de se repetir ao longo dos anos lectivos seguintes. As consequências para um aluno que sofra deste problema ao longo de treze anos de escola são gravíssimas. A capacidade de raciocínio é profundamente afectada e o processo natural de evolução cognitiva é travado, limitando a sua aprendizagem e provocando danos, por vezes, irreparáveis.

Todos estes factores contribuem para que a prática docente encontre ainda mais condicionantes e necessite de constantes reavaliações e reformulações, pois terá de se moldar de acordo com o diagnóstico do grupo de alunos em questão, conforme as considerações dos órgãos educativos: «[...] devemos fundamentar e radicar os nossos processos de ensino no domínio dos processos de construção do conhecimento e mecanismos de aprendizagem.» Então, as orientações didácticas deverão, primeiramente, perspectivar a forma como se aprende, para depois criar as condições adequadas para ensinar. E ao nível da LP, o primeiro passo é compreender que as interferências das línguas maternas transformam a forma como a LP é assimilada pelos alunos e, posteriormente, criar as estratégias mais adequadas para a integrar, sem provocar uma ruptura no processo progressivo e transversal que ela naturalmente tem de sofrer.

### **3. O 1.º Ciclo do Ensino Secundário**

É no seguimento desse processo que subimos mais um degrau na pirâmide do Ensino Geral e nos debruçamos sobre o 1.º Ciclo do

Ensino Secundário.<sup>26</sup> Paralelamente ao Ensino Primário, também o 1.º Ciclo do Ensino Secundário apresenta objectivos concretos e definidos,<sup>27</sup> visando a harmonia e a uniformidade social. A este nível, também o perfil do aluno se traça de forma mais exigente, mais responsável e mais consciente, como seria de prever.<sup>28</sup>

26 Veja-se Anexo 1.

27 «A Lei de Bases do Sistema de Educação determina no seu artigo 19.º que o Ensino Secundário Geral, que sucede ao Ensino Primário, compreende dois ciclos de três classes, a saber:

- o 1.º Ciclo do Ensino Secundário, que compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes;
- o 2.º Ciclo do Ensino Secundário, que compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes.

Dentro deste quadro são contemplados os seguintes objectivos:

desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, estéticas, laborais, intelectuais e cívicas da jovem geração;

dominar competências científicas a fim de intervir na vida activa da sociedade;

conhecer e respeitar os valores e símbolos nacionais;

relacionar os conhecimentos técnico-científicos com a resolução dos problemas nacionais, possibilitando uma melhor reflexão sobre o meio em que vive;

formar o indivíduo, a fim de o capacitar para uma melhor análise e compreensão dos problemas a nível nacional, regional e internacional;

respeitar os valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura da paz e unidade nacional;

formar um indivíduo capaz de compreender os problemas do País participando na vida social à luz dos princípios democráticos.»

Cf. *Curriculo do 1.º ciclo do ensino secundário*. INIDE, Ministério da Educação, p. 12.

28 *Idem, ibidem*, pp. 12-13. À saída do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, os alunos devem apresentar o seguinte perfil:

«A nível do saber:

- O aluno possui habilidades e conhecimentos linguísticos de forma a expressar-se correcta e claramente.
- Usa línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informações.
- Ajusta-se às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade ou sociedade, intervindo activa e criticamente.
- Conhece as normas, as técnicas científicas e tecnológicas permitindo a sua inserção no mundo do trabalho.
- Sabe adoptar uma metodologia de trabalho e de aprendizagem para engrandecer o país.
- Conhece as leis que regulamentam a perservação do ambiente, emitindo opiniões sobre o meio e contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida.

**A nível do saber-fazer:**

- O aluno possui capacidades que lhe permitem observar, analisar, abstrair e generalizar os factos

Todavia, uma leitura atenta deste perfil alerta-nos para o facto de vários aspectos não corresponderem à realidade, tanto ao nível do saber, como do saber-fazer. Este aluno revela poucas habilidades e poucos conhecimentos linguísticos, pelo que a expressão escrita e oral apresenta 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 actividades que o exigem. Parece existir uma cultura de valorização social que é, de facto, incutida com facilidade, pois há uma receptividade e uma assimilação naturais. Mas as competências mais específicas derivadas da aquisição de conteúdos programáticos advém, claramente, da transversalidade da LP que ao não ser ministrada, convenientemente, inflige consequências noutras disciplinas e afecta diversos domínios.

No que respeita ao estudo da LP, os objectivos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário centram-se no âmbito das quatro habilidades fundamentais: Ouvir, Falar, Ler e Escrever.<sup>29</sup> Do que a nossa

---

e fenómenos em geral.

- Sabe interpretar e representar esquemas técnicos, diagramas e gráficos.

- Utiliza e pesquisa dados estatísticos e informativos.

- Aplica habilidades, conhecimentos e hábitos adquiridos na resolução dos problemas quotidianos.

- Sabe utilizar e conservar, de forma correcta, instrumentos e ferramentas adequados às tarefas.

#### **A nível do saber-ser:**

- Revela juízo crítico sobre aspectos populacionais, ambientais, de saúde e outros problemas sociais.

- Revela conhecimentos de pesquisa, organiza as informações para as transformar em conhecimentos úteis para a sociedade.

- Revela sentido de responsabilidade e sabe adaptar-se a novas situações, começando a assumir algumas opções necessárias para participar na vida em sociedade.

- Coopera com outros em tarefas e projectos comuns.»

29 Os objectivos gerais da LP para o 1.º Ciclo do Ensino Secundário são os seguintes:

«- Desenvolver capacidades de comunicação nacional e internacional que permitam alargar o seu horizonte pessoal bem como adquirir conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da história da humanidade.

- Proporcionar a consolidação da consciência nacional através da utilização correcta e adequada da língua.

- Fomentar o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias nacionais e

análise nos permitiu aferir, impressionou-nos, em especial, a incompreensão de textos orais e escritos, denunciada por situações discursivas relativamente simples. Os alunos demonstram desvios de raciocínio e “confusões” mentais, mesmo diante de enunciados objectivos e de carácter denotativo. Para além disso, não têm experiências de leitura, nem de escrita, revelando graves falhas na demonstração destas competências. Não distinguem diferentes tipologias textuais, nem mesmo reconhecem o que é ou não literário. Paralelamente, são incapazes de reflectir sobre o subjectivo ou fazer o cruzamento analítico de ideias. A capacidade de interpretação é também extremamente débil e as práticas de estudo não são uma realidade. A gramática é assimilada pelos conceitos e pelas regras, memorizada pela prática de exemplos isolados e distantes de uma reflexão linguístico-comunicativa. Numa perspectiva abrangente, parece que estes alunos

---

internacionais, compreendendo as variações linguísticas e a interpretação das diferentes tipologias textuais.

- Fornecer instrumentos de comunicação e expressão oral e escrita que permitam a integração social e a participação consciente no processo político-cultural sócio-económico do país.

Para além destes, outros vêm contemplados, nomeadamente:

- Compreender a Língua Portuguesa assegurando o seu uso correcto e adequado às diferentes situações de comunicação;

- Compreender enunciados orais e escritos através da informação e leitura captadas e da dedução de sentidos implícitos;

- Compreender as variações linguísticas, a interpretação das diferentes tipologias textuais e o princípio da contextualização dos discursos;

- Analisar os modelos de leitura – metódica e extensiva – e utilizá-los como fonte de informação e de aquisição de conhecimentos;

- Aplicar uma expressão oral fluente e correcta, de acordo com as normas e técnicas específicas, e adequada a diversas situações de comunicação;

- Utilizar e aplicar experiências de leitura como fonte de informação;

- Desenvolver a competência da interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos literários;

- Aplicar a prática da escrita através de estratégias de planificação e textualização;

- Aplicar reflexões linguísticas e sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso, em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização.»

Cf. HELENA MESQUITA, *Manual do formador de língua portuguesa do 1.º ciclo do ensino secundário*. Angola, pp. 4-6.

simplesmente não frequentaram a escola. Deparamo-nos com uma realidade escolar extremamente chocante, que acumula falhanços sucessivos e manifestações claras de inércia e de passividade diante de um quadro tão desastroso. É urgente uma atitude dinâmica e resoluta que provoque a ruptura com o estado actual das coisas e que discipline os elementos envolvidos no processo. Estamos a assistir ao desenvolvimento de uma geração sem formação, sem conhecimentos que lhe permita vingar profissionalmente e que frustrará todas as suas expectativas futuras. Não é este o tipo de cidadão que se pretende formar e não é este o tipo de Homem que Angola necessita.

Numa última instância da nossa análise, defendemos que não existe viabilidade para uma reflexão acerca dos restantes ciclos de ensino, pois diante das conclusões anteriores, os objectivos previstos estarão profundamente afectados, mesmo anulados. Sem um Ensino Primário forte e um 1.º Ciclo a fornecer as competências fundamentais, o sistema educativo não tem qualquer sustentabilidade, razão pela qual dedicámos o nosso escopo a estas duas fases do sistema.

## 4. Orientações Metodológicas

Após uma análise reflexiva acerca dos indicadores pedagógicos traçados pelos *curricula* e pelos programas, acrescentamos que não nos compete discutir os conteúdos programáticos estipulados para o ensino da LP nos diferentes níveis de ensino. Interessamo-nos, sim, reagir diante da adequação desses conteúdos às competências comunicativas que se perspectivam para um aluno de L2, bem como a forma como esses conteúdos são ministrados



e transmitidos. Nessa linha de raciocínio, a tabela que se segue apresenta algumas orientações metodológicas para que a aquisição e o desenvolvimento de competências discursivas se processe convenientemente nos alunos do Ensino Primário e do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, isto em função das lacunas por eles apresentadas e na perspectiva da articulação da LP com a LM. Evidentemente que este trabalho se processará de forma gradual, ritmada e com vista à funcionalidade da língua. Procura-se colmatar as dificuldades reais destes alunos e agir de acordo com um sistema que defende a sensibilização e a injeção de metodologias específicas para o efeito, daí a nossa proposta sustentar uma visão geral e não particular. A categorização estipulada funciona pelo seu carácter objectivo e por possibilitar uma apreciação mais imediata dos factores em questão. Todavia, alertamos para o facto de preferirmos uma observação conjunta a uma observação individual de todos os aspectos que se referem, pois todos eles se sobrepõem e interagem mutuamente. Paralelamente, também a sua prática concreta dependerá do *modus operandi* de cada docente e assimilará as exigências programáticas, tanto a nível temático como a nível gramatical.

### Quadro 1 – Categorização das Orientações Metodológicas

Debilidades	Actividades de Intervenção
<b>Interpretação e compreensão de discursos simples</b>	Identificação de mensagens curtas, esclarecimento de vocabulário e introdução de vocabulário novo; produção e audição de enunciados simples e diversificados, com mensagens breves.
Debilidades	Actividades de Intervenção
<b>Compreensão de enunciados</b>	Audição e leitura de discursos variados e com objectivos comunicativos bem definidos e diversificados.
<b>Reflexão/raciocínio lógico e abstrato</b>	Comentários, questões, comparações, suposições, recontos, dramatizações, descrições, opiniões, analogias, debates, contextualizações/descontextualizações e esquematizações variadas.

---

**Bloqueios de raciocínio**

Prática progressiva da leitura, da audição, da escrita e da produção oral, partindo do mais simples para o mais complexo, com respeito pela coerência, pela uniformização e pelo encadeamento de ideias.

---

**Capacidade de dedução**

Levantamento de questões, reformulação de ideias, exemplificações, analogia de significados.

## Capítulo III

# Estudo de Caso: Recolha, Observação e Fundamentação do *Corpus*

# 1. Método e Objecto de Estudo

A última fase deste trabalho procura fornecer dados concretos acerca das reflexões projectadas nos capítulos anteriores. Como tal, apresenta um estudo de caso com fundamentação prática, o qual tem a finalidade de denunciar os problemas linguísticos comuns aos alunos da Lunda-Norte, ao nível da LP, em busca de explicações credíveis que clarifiquem e que justifiquem a sua natureza. A metodologia de recolha dos dados e a constituição do *corpus* para análise apresenta duas partes distintas:

**1.ª Parte** - suportada por dados fornecidos por um inquérito mobilizado para fins estatísticos, assente em dados de identificação pessoal, de caracterização de influências sofridas ao longo do percurso escolar e de avaliação do nível de aquisição das quatro competências fundamentais - Ouvir, Falar, Ler e Escrever;

**2.ª Parte** - baseada no levantamento de produções escritas dos próprios discentes e propondo investigar a verdadeira dimensão dos problemas linguísticos mais frequentes.

Esclarecido o método, tomámos como objecto de estudo duas turmas da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, sita na cidade do Dundo, no leste de Angola, uma de 1.º ano e outra de 2.º ano, perfazendo um total de 125 alunos de um conjunto de 600 que a escola acumula e distribui por sete cursos de carácter diferenciado: Física, Química, Matemática, Biologia, Educação de Infância, Português/Inglês e Português/Francês.

## 2. Caracterização das Turmas

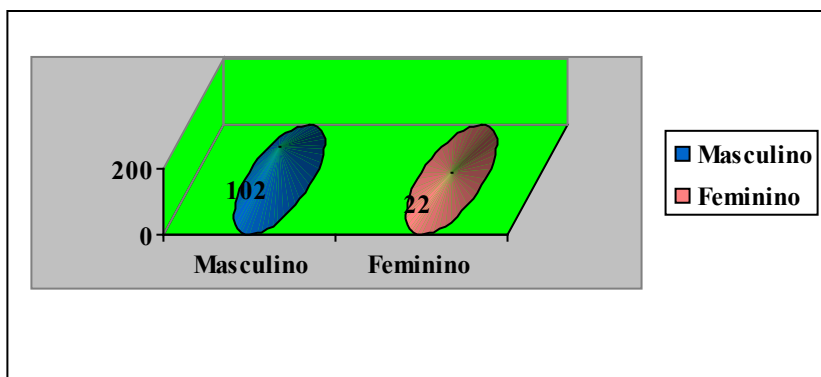
### 2.1. Análise dos Dados da 1.<sup>a</sup> Parte do *Corpus*

Definidos os nossos objectivos, procedemos, de seguida, à exposição dos dados referentes à 1.<sup>a</sup> Parte deste estudo, bem como à sua apreciação crítica. Tomando por método a aplicação de um inquérito<sup>30</sup>, reunimos um conjunto de informações de carácter descritivo que nos ajudará a compreender diversos problemas e situações levantadas ao longo deste escopo. Para uma análise mais objectiva, distribuimos os dados por um conjunto de 16 itens apresentados sob a forma de tabelas e gráficos de leitura rápida e precisa.

Ano Académico	Cursos	Grau Académico
1.º Ano	Português/Inglês e Português/Francês	Bacharelato
2.º Ano	Português/Inglês e Português/Francês	Bacharelato

Distribuição dos Alunos por Sexo	
Masculino	Feminino
102	22

Gráfico 1 - Distribuição dos Alunos por Sexo

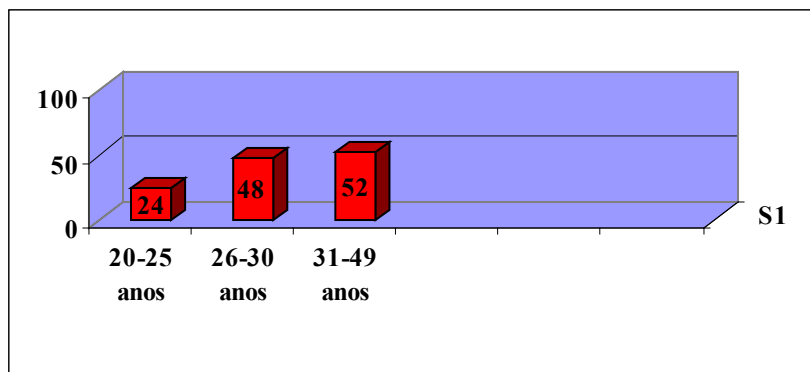


30 Veja-se Anexo 2.

Como se pode constatar pela leitura do gráfico, as turmas apresentam uma maioria de alunos do grupo masculino cinco vezes superior ao grupo feminino, facto que é comum a todas as outras turmas da escola. Verifica-se, de facto, um número ainda escasso de mulheres a estudar no ensino superior, embora a taxa aumente anualmente, mesmo que de forma reduzida. Esta situação deve-se a factores de ordem sociocultural, em que a emancipação da mulher está agora a dar os primeiros passos.

2	
Idades	
Entre 20-25 anos	24
Entre 26-30 anos	48
Entre 31-49 anos	52

**Gráfico 2 - Idades**

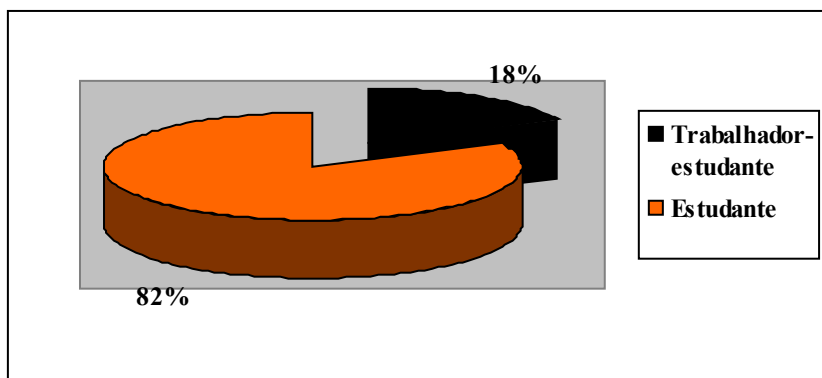


Pela observação do Gráfico 2, constatamos que predominam discentes com idades superiores a 30 anos, cuja média se aproxima da faixa etária imediatamente anterior, mas relega para último os mais jovens. A esta situação presidem factores de ordem social, associados ao período de guerra civil vivido em Angola. Durante esta fase, estudar não era uma prioridade ou nem mesmo uma

possibilidade para os cidadãos, pelo que, após a guerra, foi grande a aposta na educação e a adesão às escolas deu-se em grande escala, na tentativa de recuperar o tempo perdido. Quando terminar este período de euforia, prevê-se o reverso da situação, em que a tendência seja para a média se centrar nos mais jovens.

3	
<b>Situação Profissional dos Alunos</b>	
Trabalhador-estudante	Estudante
103	21

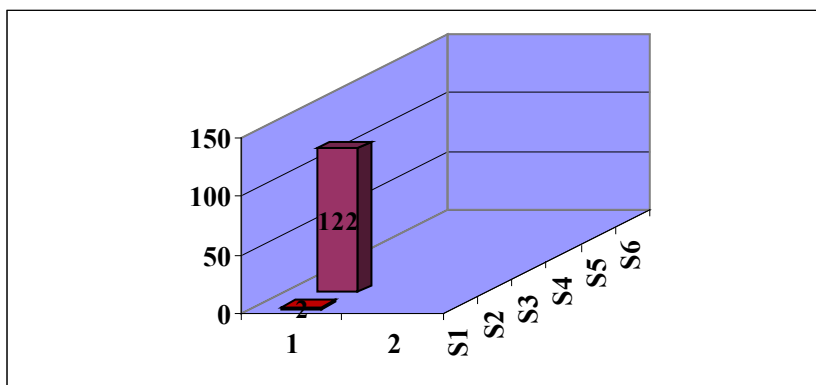
**Gráfico 3 – Situação Profissional dos Alunos**



Pela leitura do gráfico, verificamos que a esmagadora maioria dos alunos é trabalhador-estudante. Na verdade, são estes que reconhecem a vantagem imediata de possuir habilitações superiores, numa perspectiva de valorização profissional. Independentemente dos cursos que escolhem, só a habilitação por si lhes faculta a subida de escalo e com ela todas as vantagens inerentes. Esta análise também se coaduna com a anterior e justifica-se que à faixa etária maioritária (Gráfico 2), também esteja associado um perfil profissional diferente.

4	
Grau de Maturidade (Desenvolvimento Psicológico)	
Alunos com atraso no desenvolvimento	Alunos com desenvolvimento normal
2	122

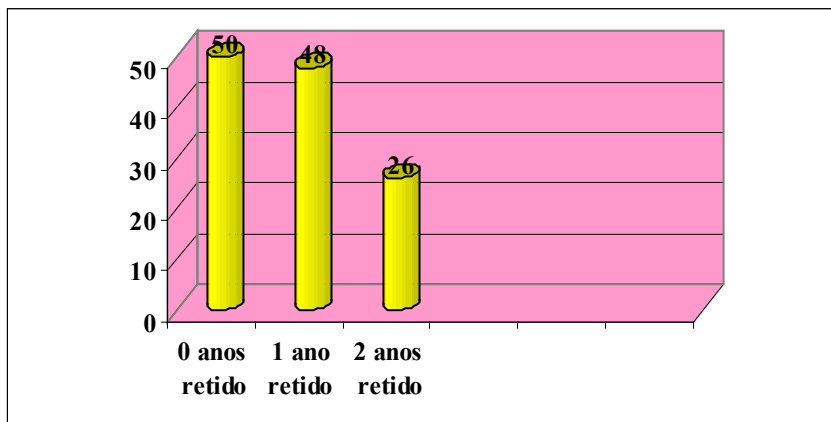
**Gráfico 4 – Grau de Maturidade (Desenvolvimento Psicológico)**



Assume-se apenas um aluno com raciocínio lento e outro com problemas de interpretação, ainda que nenhum seja capaz de classificar clinicamente a sua condição. Alguns indicadores apontam para casos de dislexia, mas não temos nenhuma comprovação definitiva.

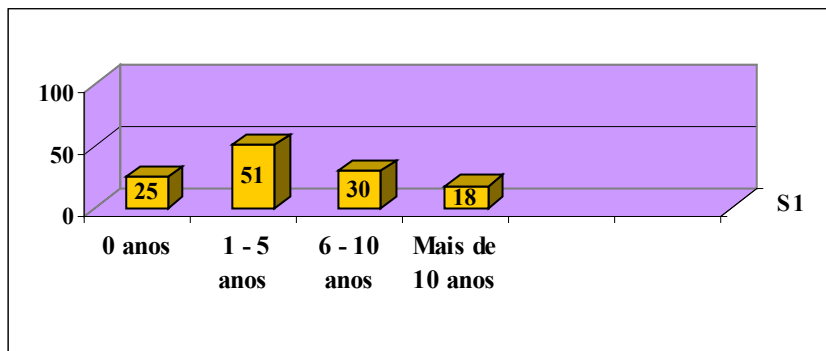


5		
Percurso Escolar		
0 anos retido	1 ano retido	2 anos retido
50	48	26

**Gráfico 5 – Percurso Escolar**

Estes discentes revelam uma taxa de retenção escolar diminuta, observando-se um equilíbrio entre os zero anos e um ano de retenção. Todavia, este resultado pode ser discutível, pois observa-se uma tendência para um certo facilitismo na transição de um ano lectivo para o outro (ao nível do ensino primário e secundário), ao mesmo tempo que podem ocorrer períodos de retenção devido a ausências físicas e não, necessariamente, devido aos resultados regulares da avaliação.

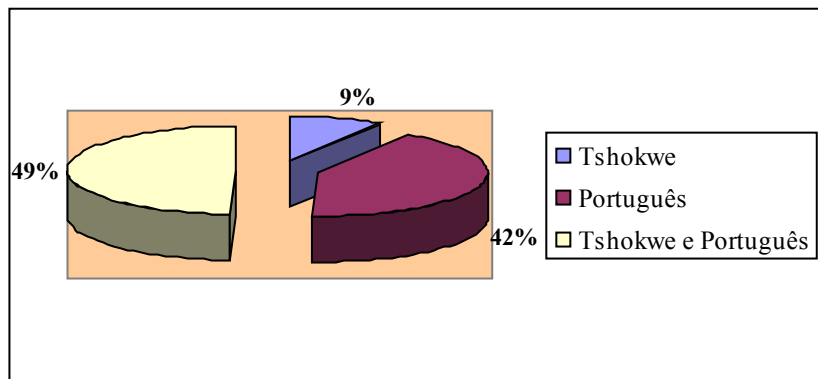
6			
Período de Tempo Sem Estudar			
0 anos	1 - 5 anos	6 – 10 anos	Mais de 10 anos
25	51	35	13

**Gráfico 6 – Período de Tempo Sem Estudar**

Tendo em conta a faixa etária predominante, são coerentes os dados relativos ao número de anos sem estudar, cuja média se situa entre os um e os dez anos. Esta situação também se justifica pelo facto de a Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte ser um investimento recente na região, que vem dar resposta às aspirações dos que há muito sonham com um futuro melhor e com um diploma na sua mão. É evidente que a tendência é para que a média desça em função da camada mais jovem que, futuramente, irá representar o grupo maioritário de alunos. Por outro lado, não podemos deixar de elogiar a vontade de aprender que estes discentes revelam, independentemente da idade ou dos anos que passaram desde que deixaram as cadeiras da sala de aula. Não há preconceitos a esse respeito, nem há dúvidas em continuar a percorrer um caminho que favoreça a sua formação.

7		
Língua que se Fala em Casa		
Tshokwe	Português	Tshokwe e Português
10	47	66

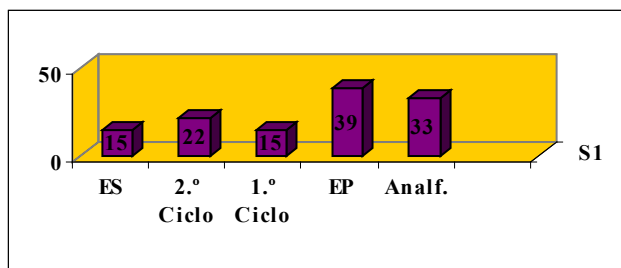
**Gráfico 7 – Língua que se Fala em Casa**



Verifica-se que 49% dos discentes falam o Português e o Tshokwe em simultâneo nas suas casas, mas estes dados não são necessariamente unânimes para toda a comunidade. A língua materna tem ainda grande peso na região e podemos ouvi-la com muita regularidade, tanto pela voz dos mais velhos como pela voz das crianças. Mesmo para aqueles cujos pais falem apenas o português, o domínio não é tão grande como gostariam; e, por outro lado, os membros mais velhos da família, como é o caso dos avós, que vivem habitualmente com os seus familiares mais próximos, exercem uma influência natural nos mais novos e contribuem para a acumulação de transferências (normalmente negativas) ao longo da aquisição e da aprendizagem da língua portuguesa, como já referido no Capítulo I deste estudo. Todavia, esta percentagem é bastante animadora, pois confirma a valorização dada à língua portuguesa e a preocupação em desenvolver o seu uso comunicativo. Este é, certamente, o primeiro passo para atingir o sucesso.

8				
Caracterização das Habilitações Literárias dos Pais				
Ensino Superior	2.º Ciclo Ensino Secundário	1.º Ciclo Ensino Secundário	Ensino Primário	Analfabetos
15	22	15	39	33

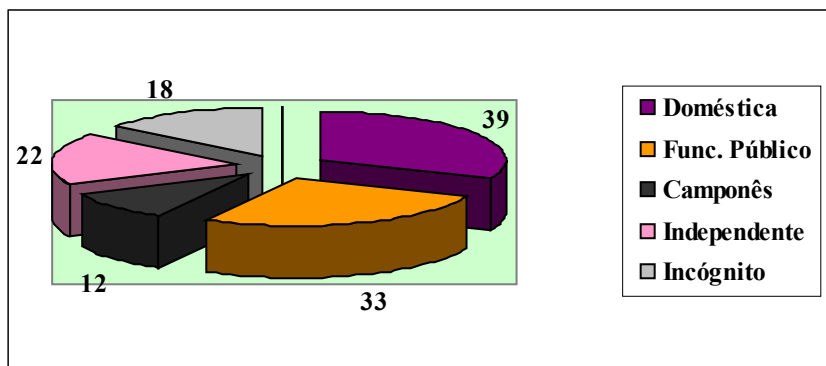
**Gráfico 8 – Caracterização das Habilitações Literárias dos Pais**



No que respeita ao círculo familiar, constatamos o predomínio das habilitações literárias dos pais ao nível do ensino primário e este resultado apresenta-se quase equiparado ao analfabetismo. O índice (de analfabetismo) é coerente com a restante comunidade local e nacional e é alvo de preocupação por parte do Ministério da Educação, que luta arduamente para combatê-lo com várias medidas de intervenção. Não são desconhecidas as implicações que estes números podem ter no desenvolvimento escolar de um estudante, ainda que não tenham de prever obrigatoriamente o seu insucesso. Todavia, são dados que requerem muita atenção para que não tendam a propagar-se pelas novas gerações, nem contribuam para desmotivar os mais jovens que não encontram em casa o apoio e a participação necessárias para o seu êxito escolar.

9			
Caracterização Profissional dos Pais			
Doméstica	39	Independente	22
Funcionário público	33	Incógnito	18
Camponês	12		

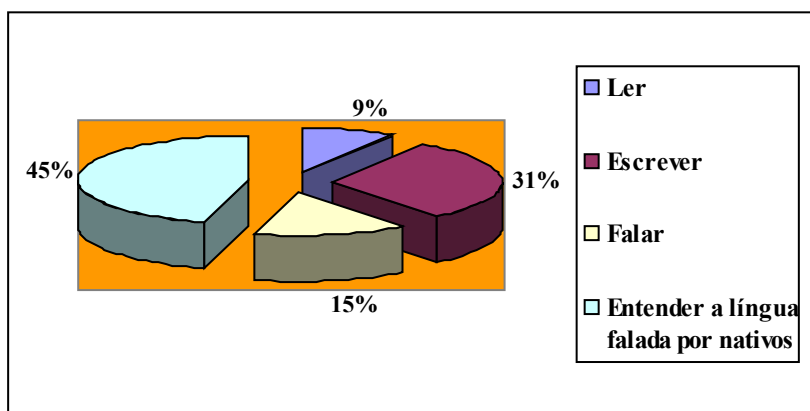
**Gráfico 9 – Caracterização Profissional dos Pais**



Relativamente aos dados profissionais dos pais, constatamos uma maioria para as mães domésticas e para os pais funcionários públicos, uma realidade também concreta a nível local. Regista-se, também, um número interessante de pais com funções independentes, normalmente comerciantes ou artistas por conta própria (sendo o caso dos electricistas, dos serralheiros, dos mecânicos, entre outros).

10			
O que Considera Mais Difícil em Relação ao Português			
Ler	Escrever	Falar	Entender a língua falada por nativos
11	38	18	57

**Gráfico 10 – O que Considera Mais Difícil em Relação ao Português**

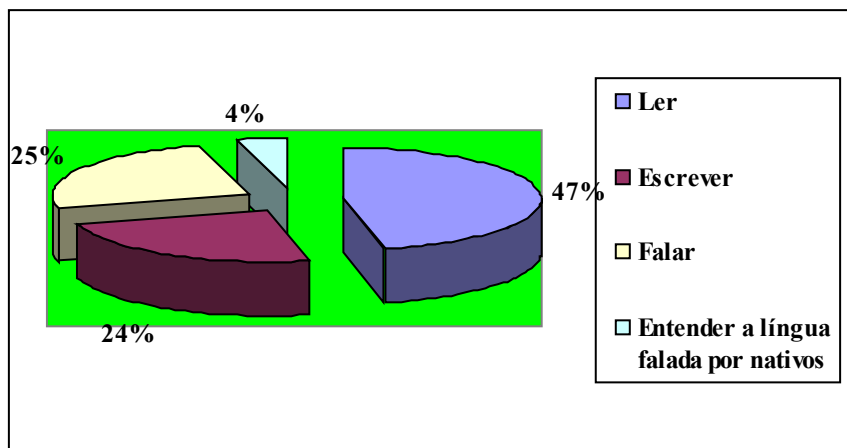


Ao nível das quatro competências fundamentais, podemos observar que aquela que regista maior dificuldade para os alunos é o Ouvir, ou seja, entender a língua falada por falantes nativos, seguindo-se a dificuldade em Escrever, que perfaz 31% em relação aos 45% da anterior. Estes dados revelam um padrão previsível para um aluno que adquire uma LNM. Repare-se que, tanto a capacidade de compreensão oral da língua como a capacidade de escrita exigem competências discursivas mais avançadas e requerem um maior domínio das regras gramaticais, da ortografia, de familiaridade com o léxico e com certos aspectos fonológicos. Este aluno, por não realizar uma aprendizagem de acordo com a sua condição de falante de PL2, não consegue ter um total domínio destas competências e revela dificuldades quando se encontra em situações comunicativas que exigem o accionar de habilidades próprias de um nativo. Note-se que muitos destes

discentes falam a LP desde crianças, mesmo em casa, e ainda assim revelam as mesmas dificuldades e a mesma falta de familiaridade para com ela.

11			
O que Considera Mais Fácil em Relação ao Português			
Ler	Escrever	Falar	Entender a língua falada por nativos
58	30	31	5

**Gráfico 11 – O que Considera Mais Fácil em Relação ao Português**

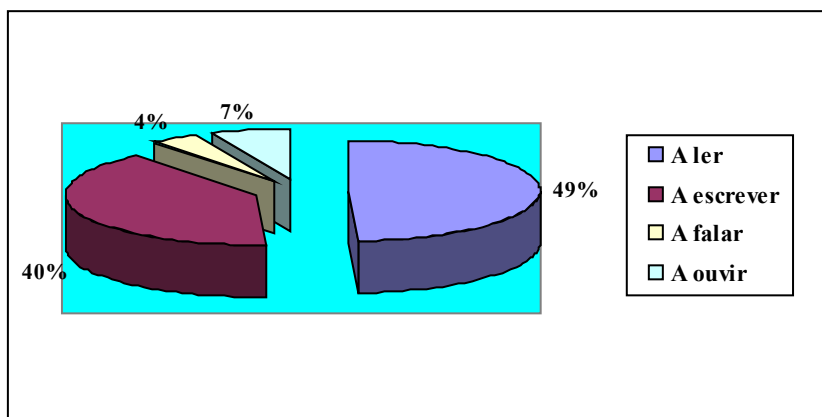


Os dados do Gráfico 10 são também confirmados pelos resultados do Gráfico 11, os quais relegam para último o Ouvir, enquanto factor acessível, e colocam em primeiro lugar o Ler. Ora, o acto de ler resume-se, para estes alunos, a oralizar as palavras que surgem no papel. Quer isto dizer que os requisitos mínimos são o conhecimento do alfabeto, do sistema silábico e sonoro e o reconhecimento da expressividade dos sinais de pontuação. É desta forma que a prática de leitura é continuamente absorvida e, dentro deste contexto, mesmo que ela apresente algumas lacunas, é sempre possível reformular. No entanto, se ler é fácil, à leitura está subjacente a compreensão, e a experiência comprova-nos

que esta é extremamente duvidosa. Estes alunos têm, portanto, facilidade em ler, porque aprenderam a ler - no seu sentido mais estrito -, mas não têm facilidade em compreender o que lêem, pelo que um dos principais objectivos da leitura fica aquém de ser alcançado, bem como os inúmeros benefícios que advêm do seu domínio e da sua prática correcta e continuada.

12			
Como Aprende Melhor			
A ler	A escrever	A falar	A ouvir
59	48	5	8

**Gráfico 12 – Como Aprende Melhor**



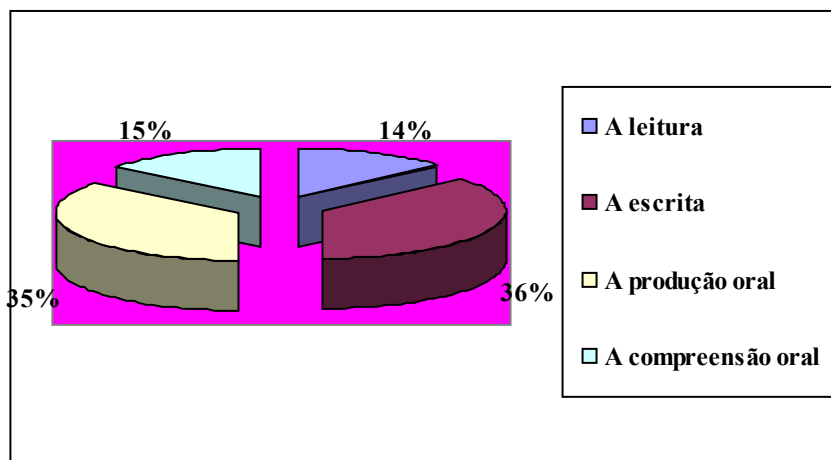
É porque a leitura se torna mais fácil ou familiar que ela é a eleita para “aprender melhor”. Pode parecer incoerente termos afirmado que há dificuldade em compreender o que é lido e depois constatar que é a leitura o veículo mais acessível para a aprendizagem. Todavia, a explicação reside numa exclusão de partes e no factor temporal. Se Ouvir e Escrever são eleitos como difíceis (e o Falar é comumente reconhecido para casos de LE), então resta a leitura, que traz, pela escrita, o conhecimento



padronizado, salvaguarda a individualidade do processo e permite o ritmo desejado, possibilitando ainda repetições constantes. A mensagem pode não ser descodificada, ou sê-lo parcialmente, mas todos sabem ler as palavras como elas se apresentam, pelo que é a habilidade mais fácil de ser accionada.

13			
O que Considera que Precisa de Melhorar			
A leitura	A escrita	A produção oral	A compreensão oral
17	45	44	18

**Gráfico 13 – O que Considera que Precisa de Melhorar**

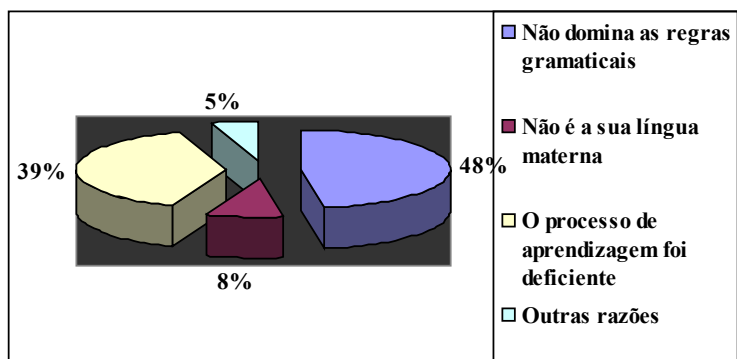


Seguidamente, surge o Escrever e o Falar como os primeiros a necessitar de ser melhorados. Com uma taxa relativamente próxima, 36% e 35% respectivamente, é a produção de enunciados que revela maior carência, um aspecto já mencionado no capítulo anterior. O facto de serem falantes do português não facilita a sua competência discursiva, pois esta não foi devidamente desenvolvida na escola. Não existiu respeito pelo processo gradual de dificuldade, nem o reconhecimento de estruturas discursivas, nem a diversidade e a objectividade

comunicativas e nem uma prática continuada, tanto oral como escrita. Existiu, sim, uma aquisição quase forçada destas competências, as quais não encontraram sustentabilidade, nem no meio, já por si sobrecarregado de transferências negativas e de dificuldades similares, nem no conhecimento interiorizado da língua, pois falhou a articulação com a LM. Note-se que a aquisição da gramática de uma língua faz-se por processos comparativos com a gramática da LM. Ao falhar neste aspecto, torna-se a aquisição da nova língua (e da sua gramática) muito complicada e sempre incompleta. Repare-se que a produção escrita e oral implica a prática conjunta de factores linguísticos e metalinguísticos complexos, pois traduz-se em ‘pensar a língua e na língua’. Existe uma consciência bem clara, por parte destes falantes, de que não dominam a sua língua oficial em variados aspectos, e se esta fosse uma LM tal não seria possível a um nível generalizado. Por si só, esta constatação já revela que a LP não pode ser escolarizada como uma LM, mas sim como uma L2, sendo urgente agir de acordo com essa realidade.

14			
Motivos por que Tem Dificuldades no Português			
Não domina as regras gramaticais	Não é a sua língua materna	O processo de aprendizagem foi deficiente	Outras razões
57	10	47	6

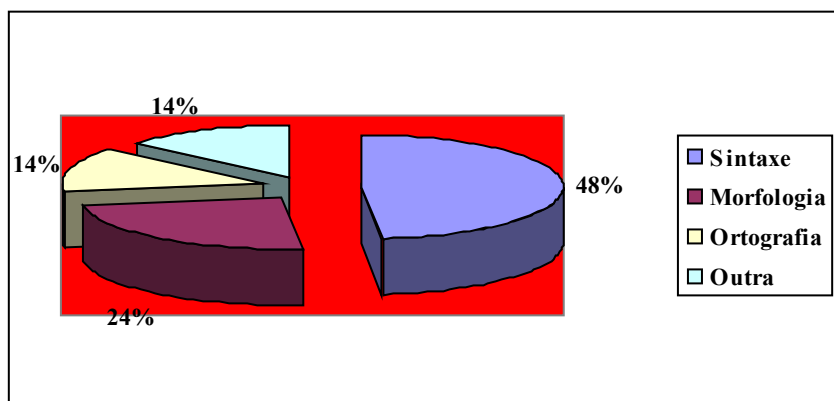
**Gráfico 14 – Motivos por que Tem Dificuldades no Português**



Existe, também, consciência, por parte dos alunos, de que a sua aprendizagem da LP não se deu de forma correcta. Ao admitirem as suas dificuldades, também procuram compreender o porquê e atribuem esse facto à falta de domínio das regras gramaticais e a um processo de aprendizagem deficiente. Estes alunos sabem que os seus professores não estavam devidamente formados para o ensino da LP, pois também eles não a dominavam, apesar do seu esforço. Paralelamente, também reconhecem que a interiorização das regras gramaticais não se processou devidamente e que este factor estará na origem de muitos dos seus problemas. Mas interiorizar a gramática é compreendê-la na sua aplicabilidade discursiva, e quando tal não acontece, transforma-se num acumulado de regras vazias e incompreendidas.

15			
As Suas Maiores Dificuldades			
Sintaxe	Morfologia	Ortografia	Outra
60	30	17	17

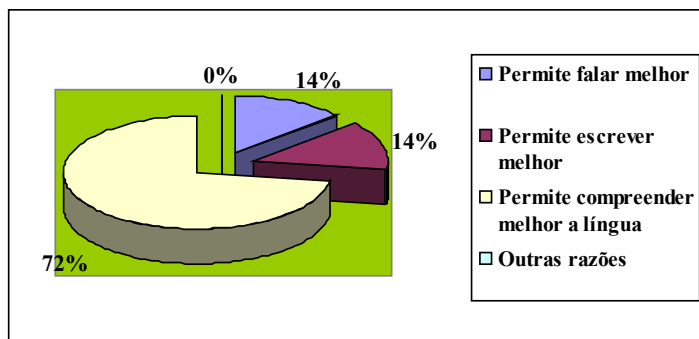
**Gráfico 15 – As Suas Maiores Dificuldades**



Dentro daquilo a que denominamos de conteúdos gramaticais, é a sintaxe que oferece maiores dificuldades (48%), facto também previsível pelo nosso estudo. A sintaxe é aquela que, apesar de reter conceitos pré-estabelecidos, se realiza pela observação lógica da língua. Analisar numa perspectiva sintáctica, obriga-nos a raciocinar sobre a função dos elementos que constituem os enunciados e a pensá-los numa perspectiva individual e de conjunto. A estrutura discursiva está intimamente associada à estrutura sintáctica, pelo que a deficiência de uma reflecte-se na outra. Vimos no capítulo anterior que esta competência estava fortemente debilitada e por isso não dava resposta ao problema. De nada adianta insistir na memorização de regras de sintaxe, na perspectiva de melhorar a competência discursiva, pois já sabemos que tal não funciona. Na verdade, o cenário tem vindo a agravar-se ao longo dos anos, ao invés de melhorar, assegurando-nos que o caminho até então trilhado não tem conduzido a bom porto. Diante desta constatação, urge uma reflexão sobre os factores que despoletam o problema e o fazem persistir continuamente, na perspectiva da abordagem da LP como L2, já sugerida nos capítulos anteriores.

16			
Motivos por que a Gramática É Importante			
Permite falar melhor	Permite escrever melhor	Permite compreender melhor a língua	Outra
17	17	90	0

**Gráfico 16 – Motivos por que a Gramática É Importante**



Finalmente, uma esmagadora maioria de 72% dos alunos considera que a gramática é importante, porque permite compreender melhor a língua. Esta constatação justifica o enorme interesse que estes alunos têm relativamente aos conteúdos gramaticais e permite-nos confirmar que existe uma consciência positiva em relação à gramática, enquanto representação da estrutura da língua, e não meramente na perspectiva restrita de veículo à boa produção oral e escrita.

## 2.2. Análise dos Dados da 2.<sup>a</sup> Parte do Corpus

No seguimento da nossa proposta para este capítulo, iremos agora apresentar a 2.<sup>a</sup> parte do *corpus*, a qual totaliza uma série de erros produzidos pelos alunos em questão e que foram apurados ao longo do nosso acompanhamento docente, traduzindo, estes, as suas dificuldades linguísticas mais comuns e gerais. Ainda que esta amostragem se baseie nas suas produções escritas, desde já esclarecemos que com igual frequência se manifestam ao nível da oralidade. Finalmente, procuraremos explicar a natureza destas falhas e enquadrá-las nas suas respectivas categorias linguísticas, a fim de compreender com objectividade a dimensão desses problemas e abrir caminho a futuras estratégias de intervenção.

Sensibilizados para a importância do erro<sup>31</sup> no processo de aprendizagem da língua, concordamos com Ana Josefa Cardoso quando afirma que:

[...] a teoria actual sobre o erro na prática da aquisição e ensino da língua segunda defende que o mais importante é determinar a compreensão básica do erro. Os erros são vistos como parte integrante e inevitável durante o processo de aquisição de uma língua. Por consequência, a visão dos erros é mais descritiva do que prescritiva, ou seja, em vez de se considerar que algo está

---

31 A respeito do tratamento do erro, sugerimos a consulta de ANA SOFIA DA CRUZ PEREIRA RIBEIRO, *Tipologias de desvios e competência linguística*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade da Beira Interior, 2008. Ainda a respeito da mesma temática, propomos também a leitura de PAULA CRISTINA SILVA ANTUNES, *A competência (meta)linguística dos alunos de língua não materna numa escola de 1.º CEB: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2007.

certo ou errado em termos absolutos, deve-se saber o que é um erro, que tipos de erro ocorrem e qual a razão da sua ocorrência.<sup>32</sup>

Ainda de acordo a mesma autora, podemos distinguir essencialmente dois tipos de erros: os de compreensão e os de produção. Nos primeiros podemos incluir factores de ordem linguística e não linguística, pois ambos influenciam a capacidade de compreensão com igual preponderância. Quanto aos erros de produção, podemos proceder à seguinte categorização:

[...] com base na referência à sua forma linguística, às suas causas hipotéticas, em relação a um modelo psicolinguístico, dentro de um modelo de proficiência linguística ou segundo os efeitos que têm no interlocutor.<sup>33</sup>

Assim sendo, o enquadramento linguístico permite situar o erro dentro dos vários domínios científicos, nomeadamente ao nível do léxico, da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Ao nível da psicolinguística situa-se a tipologia de erro baseada em causas hipotéticas, dentro da qual se destacam quatro tipos e dois subtipos diferentes de erros:

- 1- erros de transferência, os quais «resultam do uso de traços e regras da língua materna (ou da língua de referência) na língua alvo. A transferência pode ser positiva ou negativa.»;
- 2- erros de desenvolvimento, que são «consequências das tentativas de verificar hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída a partir da gramática construída pelo aprendente (interlíngua).» Este tipo de erro baseia-se em processos de sobregeneralização e de simplificação;
  - 2.1- erros de sobregeneralização, que «resultam da suposição errada sobre as restrições de uma certa regra da língua alvo.»;
  - 2.2- erros de simplificação, que se caracterizam «pela negligência de distinções feitas na língua alvo.»;
- 3- erros induzidos pelo ensino, os quais:

---

32 ANA JOSEFA CARDOSO, *A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna*. In *Revista Proformar*, 2007, p. 3.

33 *Idem, ibidem*, p. 4 e seguintes.

[...] resultam da forma como uma estrutura é ensinada nas aulas. A explicação do professor pode fornecer uma descrição demasiado limitada ou até errada da estrutura e por conseguinte encorajar uma aplicação demasiado geral ou demasiado específica da regra;

#### 4- erros de *performance* ou lapsos:

[...] dependem das diferentes formas como os falantes falham. As causas podem estar no cansaço, na falta de concentração ou nas limitações de memória, etc. [...] São erros temporários e não reflectem o conhecimento real da língua. [...] o aprendente pode conhecer as regras da língua alvo mas em determinados contextos parece haver uma regressão e produzir formas incorrectas encontradas em fases anteriores no seu processo de aquisição.

Desta forma, e apoiados nestes pressupostos, procedemos com rigor à análise dos enunciados que seleccionámos para o efeito e que constituem uma reprodução fiel das produções dos alunos que integram as turmas já caracterizadas. Apresentamo-los, de seguida, de forma numerada.

#### **Caso 1: Tendência para a crase e dificuldade em compreender quando ela ocorre.**

- «De 7 à 19 de Novembro decorrerá o jantar de apoio.»
- «O rei partira à batalhar...»
- «Vou àquela/aquela praia.»

(António Costa)

Esta situação deve-se a factores de ordem fonológica. O fonema /a/ é pronunciado de forma aberta em todas as circunstâncias em que surge isolado, pelo que o som vai influenciar a escrita e complicar a decisão de escolher entre ambos. Mesmo diante de explicações de acordo com uma correcção, os alunos não as interiorizam, pois choca com a sua naturalidade fonológica. Por outro lado, a escolha entre a contracção ou não da preposição poderá também sofrer influências da língua materna. Note-se que o artigo definido não existe em tshokwe, mas a forma contraída "à" existe com o sentido de implicar direcção a e pode apresentar

duas formas aleatórias – ndo ou kw. Aplicadas numa tradução teríamos:

- «Kutchiza matangua shimbialy ndo kumy nyliva akwtatw mwkwiza kwppwa tshiteleka tsha wkwaso.» (1.<sup>a</sup> frase)
- «Mwanangana maia kw jita.» (2.<sup>a</sup> frase)

Mas se a forma contraída da preposição existe, o mesmo não acontece para os pronomes ou determinantes, pois eles apresentam a mesma forma para as duas situações. A sua representação gráfica em tshokwe seria – Mwngwyia kwlice lijipa – sendo kwlice a única forma tanto para um caso como para o outro, e mesmo para o feminino, masculino, singular ou plural.

**Caso 2: Colocação inadequada do artigo, contraído ou não com preposição, quando junto de um nome próprio de pessoa conhecida:**

- «O Saussure é o pai da linguística moderna.»
- «Descrevendo a teoria do Saussure...»

(André Chilulo)

**ou quando para personalizar erroneamente um nome abstracto:**

- «Todos nós falamos a linguagem humana.»
- «Todos nós sentimos o amor.»

(Joaquim Muacanhica)

A colocação do artigo antes do nome corresponde a uma regra de base gramatical. As duas situações que temos presente são uma excepção a essa regra e, como tal, rompem com os parâmetros conceptuais definidos pelo seu carácter generalizador. É mais simples assimilar uma regra do que compreender os desvios a ela subjacentes, pois estes nem sempre vêm representados nos livros e fundamentam-se, normalmente, na evolução diacrónica da história



(linguística e social) de uma língua. Ora, esta fundamentação não é válida para uma falante de LNM, pois ele não possui cumplicidade suficiente com a língua para lhe permitir distinguir entre “Todos nós sentimos amor.” – sem artigo, obrigatoriamente – e “O amor faz-nos sentir bem.” – obrigatoriamente com artigo. A explicação que motiva este erro está num ensino que promove a interiorização das regras gramaticais como um conhecimento estanque e inflexível, que não respeita as situações discursivas que modificam a sua aplicação.

Por outro lado, existem duas particularidades a ter em conta, ambas respeitantes ao tshokwe. Primeiramente, esta língua não possui artigos na sua morfologia, pelo que estes são sempre omitidos numa tradução literal. Por outro lado, a preposição “de” assume a forma única “ya” para todas as suas ocorrências, seja simples ou contraída, exactamente porque não existem artigos para efectuar a contracção. Naturalmente que, de alguma forma, estes dois aspectos contribuirão para induzir o aluno em erro, pois não lhe faculta uma comparação ou qualquer associação que facilite a compreensão; ao contrário, ambos conspiram contra a assimilação de situações excepcionais da língua.

### Caso 3: Escolha inadequada de preposições, contraídas ou não com artigo.

• «Quero candidatar-me no lugar de secretária.»

(Odete Santos)

A questão do uso das preposições é bastante interessante. Note-se que, apesar de toda a literatura a respeito, esta mostra-se insuficiente, pois voltamos a deparar-nos com a necessidade de extrema familiaridade com a língua para compreender certos hábitos. Repare-se que, de acordo com a definição, a preposição “em” é indicativa de lugar, ao passo que “para”, que seria a escolha correcta para a frase, já indica “em direcção a”, ou “com o objectivo de”. Ora, diante destes conceitos estabelecidos pela gramática, seria previsível a escolha da

primeira preposição para frases como a exemplificada, pois não existe discernimento suficiente para compreender que o nome “lugar”, ao não indicar um espaço físico, mas sim um cargo profissional, já implica a escolha de uma preposição diferente. Por outro lado, temos novamente a interferência da língua materna, no que respeita o uso das preposições. À semelhança da preposição “de” comentada, também a preposição “em” apresenta a forma única “mu” para os casos em que surge simples ou contraída, o que se traduz em mais um contributo para o agravamento de problemas relativos ao carácter metadiscursivo da gramática, impulsionados por um aprendizado incoerente com a condição linguística dos falantes em questão.

#### **Caso 4: Omissão do artigo quando há transferência de sons semelhantes.**

- «Todos seres humanos são bons.»
- «Como significante é...»

(Ana Olga Marino)

Esta situação é também de ordem fonológica e implica a ilusão de ouvir um som que não se pronunciou e por este motivo se omite também na escrita. Este caso dá-se quando o vocábulo que antecede o nome finaliza com um som idêntico àquele que inicia o artigo que o segue, provocando a sua omissão. Os alunos sabem que o artigo antecede o nome, mas omitem-no, pois ao ouvirem o seu som, criam a ilusão de já estar implícito e que de outro modo o estariam a repetir. Naturalmente que a inexistência de artigos no tshokwe compromete ainda mais este tipo de ocorrência linguística.

#### **Caso 5: Construções com a partícula “mais” no lugar da conjunção adversativa “mas”.**

- «Eu gosto de música, mais agora não quero ouvir.»
- «Eu ia contigo, mais estou doente.»

(Agostinho Kampeu)

Este tipo de construção também tem origem na fonologia, pois a palavra “mas” possui uma representação fonológica que não corresponde à sua grafia. Desta forma, dá-se uma transferência do som para a escrita, à semelhança de outros casos já mencionados anteriormente. É evidente que a correcção seria simples de levar a cabo, mas a interiorização está de tal forma enraizada, que é tomada como correcta. A confirmação disto mesmo está no facto de os alunos conhecerem a conjunção “mas”, quando estão diante dela, e reconhecerem a sua classificação morfológica. Então, ao colocarem “mais”, estão realmente a encarar a frase em termos de adição. Por exemplo, na frase n.º 2, o aluno compreende e pensa a frase com o seguinte significado: “eu ia contigo” – primeira afirmação –; “estou doente” – segunda afirmação. Então, “eu ia contigo” e “eu estou doente” seria a interpretação efectuada e não a implicação de não ir por estar doente. Desta forma, o problema fonológico toma dimensões semânticas, em que a mudança do significante leva a uma mudança de significado e, conseqüentemente, de interpretação do enunciado.

**Caso 6: Falta de concordância do adjectivo com o nome, nos casos em que é confundido com um advérbio.**

- «Ele partira a batalhar por terras distante.»

(Joaquim Chibichica)

Neste caso específico, “distante” é entendido como sinónimo de “ir para longe” (advérbio de lugar) e não como um adjectivo que qualifica o nome “terras”. É frequente ouvir expressões do tipo “Vai distante?”, no sentido de “Vai para longe?”. Esta confusão, que é de carácter morfológico, tem fortes implicações sintácticas, uma vez que associa “distante” ao verbo, no sentido de “partira para longe”, designando a circunstância de lugar, e não o associa ao nome, no sentido adjectival de “terras que estão afastadas, longínquas”.

**Caso 7: Desrespeito pela mesóclise do pronome quando o verbo está no futuro do presente e no condicional.**

- «Eles farão-na muito bem.»
- «Ela faría-a sem problemas.»

(Afonso Canco)

Esta situação é exemplificativa de uma regra gramatical concreta. O seu desrespeito traduz apenas desconhecimento, o qual só pode ter ocorrido por falta de explicação e de demonstração por parte dos docentes, os quais provavelmente também desconheciam a regra ou não a sabiam explicar. Este tipo de construção não existe na língua tshokwe.

**Caso 8: Desrespeito pela próclise do pronome quando o verbo vem antecedido de certos advérbios (bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez, também, etc.), sem pausa que os separe.**

- «Também amas-me?»

(Camanda Muyamba)

A ênclise é a posição lógica e normal dos pronomes átonos, já que eles são objecto directo ou indirecto do verbo. Como tal, e uma vez que faz a regra, é imediatamente assimilada e adaptada para todas as situações comunicativas. Os casos particulares, como o então focalizado, são facilmente detectados por um falante de LM (mesmo que não conheça esta regra), pois o seu conhecimento inconsciente dir-lhe-ia que a frase não soava bem ao ouvido. Mas isso não acontece com estes alunos, que sabem aplicar uma regra, mas não possuem desenvoltura nem discernimento linguístico suficientes para criar enunciados de carácter excepcional, denunciando a sua condição de falantes de LNM. Quanto ao tshokwe, este não apresenta qualquer tipo de regra em relação à

colocação dos pronomes, podendo esta ser aleatória ou recorrer a frases de uso predefinido.

### Caso 9: Desrespeito pelo uso do pronome “lhe”.

- «Vi-lhe ontem no cinema.» (1)
- «Vou lhe chamar.» (2)
- «Vais lhe ver?» (3)

(Fernando Chala)

Verificamos pelos exemplos arrolados que o pronome “lhe”, forma de complemento indirecto, ocupa o lugar de complemento directo quando este vem expresso por uma pessoa. Esta tendência parece advir de uma má orientação por parte dos docentes, que ao encontrarem o objecto do verbo representado por uma pessoa, o questionam de forma errada. Observando os exemplos, verificamos que o erro é comum a todos eles - Vi (a) quem?, Vou chamar (a) quem?, Vais ver (a) quem? -, em vez de Vi o quê?, Vou chamar o quê?, Vais ver o quê – que dão resposta ao objecto sobre o qual recai directamente a acção do verbo e não indirectamente. Os alunos têm este conhecimento muito enraizado, pelo que parece nunca ter existido alguém a contrariar esta ideia, razão que a torna igualmente difícil de aceitar como incorrecta.

Por outro lado, o tshokwe representa este tipo de situação de uma forma curiosa, pois adopta uma única palavra contendo, conjuntamente, o verbo e o pronome. O pronome “lhe” não existe sozinho, mas sempre agregado graficamente a um verbo. Vejam-se as traduções dos exemplos anteriores:

- «– Namumonanga zou ku tchinema.» (1)
- «– Ngunai ngumwsanyke.» (2)
- «– Mwmw mona.» (3)

Note-se que as palavras sublinhadas correspondem à união do verbo e do pronome, e não existe uma palavra uniformizada desse

pronome para o efeito. No primeiro caso podemos situar “Ihe” no final “nga”, no segundo caso, no início “ngumw”, mas no terceiro exemplo já não temos a mesma possibilidade, pois verbo e pronome aglutinam-se sem regra e confundem-se em uma única forma.

**Caso 10: Construções verbais em que o verbo auxiliar e o principal são conjugados da mesma forma:**

- «Para que possam obterem-se...»
- «Tiveram a necessidade de comunicarem-se.»

(Aníbal Muimba)

Mais uma vez se constata má orientação pedagógica por parte dos professores. As regras gramaticais ditam, sem excepções, que quando se usa um verbo auxiliar para formar um tempo composto, apenas esse é conjugado, pelo que só ele apresenta a desinência temporal e pessoal. O verbo principal vem expresso por uma forma nominal, não podendo ser conjugado à semelhança do seu auxiliar. Este princípio básico é violado por falta de correcção ou mesmo por desconhecimento, não tendo existido um trabalho de sensibilização para estes casos. Concomitantemente, também poderá resultar do facto de o aluno não detectar que se trata de um verbo composto, mas sim de dois verbos isolados, sem qualquer relação entre si. Sendo este o caso, as consequências são bem mais preocupantes, pois acarretam uma anomalia sintáctica com profundas implicações na compreensão e na criação dos enunciados.

Por outro lado temos a língua tshokwe, que admite os tempos do passado, do presente e do futuro, mas que não é sensível a este tipo de construção, não apresentando, portanto, qualquer regra para o efeito.

**Caso 11: Omissão da acentuação ou acentuação imprópria.**

- «Nós poderíamos ir a praia.»
- «Esta é a igreja mátriz.»
- «Estou ânsioso.»
- «Na Pascoa comem-se amêndoas.»

(João Chicolassonhi)

A falta de acentuação ou a acentuação imprópria denotam a escassez de práticas de leitura e de escrita, uma realidade que confirmamos ser comum à maioria dos alunos. Nestas circunstâncias é natural que sejam muitas as situações que levantem dúvidas a estes falantes que, obviamente, recorrem ao som para prever a acentuação correcta das palavras. Ao servirem-se desta faculdade, vão incorrer no erro de escrever como falam, o que nem sempre corresponde à verdade, como podemos constatar pelos exemplos dados. Em alguns casos, registam-se ainda tentativas de remexer na memória e encontrar uma imagem que dissipe as dúvidas, mas o esforço nem sempre é bem sucedido, já que a falta dessas mesmas práticas implica um número reduzido de exemplos gravados na memória.

Em tshokwe existem palavras acentuadas, mas estas representam uma minoria e se, por norma, não há acentos, é natural que este padrão internalizado influencie o uso da língua portuguesa, onde as palavras acentuadas constituem um número muito significativo.

### **Caso 12: Omissão e inadequação dos sinais de pontuação.**

- «O professor do séc. XXI, é um professor dinâmico. Ele deve activar competências ao nível do saber-ser saber-estar e saber-fazer.»

(Firmino Sacaia)

Esta situação deve-se à falta de práticas de leitura e de escrita, pois estas promovem uma maior familiaridade com a língua e com todas as particularidades que lhe estão subjacentes. Todavia, é também a

manifestação de um raciocínio incoerente e atrofiado, que procura reproduzir os seus pensamentos, mas não consegue ser-lhes fiel. No capítulo anterior abordámos esta questão, mas aproveitamos para acrescentar que uma outra explicação para este caso reside no facto de as línguas maternas em Angola terem um ritmo, uma entoação e uma musicalidade diferentes da LP. Esta influência provoca transferências que naturalmente se repercutem a vários níveis e podem traduzir uma ineficiência de carácter prosódico.

### Caso 13: Omissão do plural.

• «Pés cheio de areia.»

(Araújo Capuco)

A omissão do plural regista-se tanto nos nomes como nos adjetivos. Todavia garantimos que estes alunos sabem fazer o plural e também sabem que a concordância em número é obrigatória. Mas aquando da actividade discursiva, eles simplesmente se esquecem de respeitar a regra, e a responsável por esse esquecimento é a língua materna, ou seja, o tshokwe. Em LP, o plural reconhece-se no final das palavras, mas em tshokwe não se processa da mesma maneira, pois uma palavra no plural não é necessariamente semelhante ao seu singular; e quando a palavra pluralizada não é totalmente diferente, ela regista a marca do plural no início e não no fim da palavra:

- inazala = cheio
- inazala ou yazala = cheios.

Ora, diante disto, é compreensível a existência de casos como o exemplificado, ainda que não possamos ser coniventes com eles. Seria necessário um esforço, desde o ensino primário, para contrariar esta tendência e conduzir, gradualmente, a uma correcção devidamente compreendida e interiorizada.



**Caso 14: Dificuldade na distinção de palavras homófonas.**

- «Tenho sede.»

(pronunciado com vogal oral –e média)

- «A sede da Associação é ali.»

(pronunciado com vogal oral –e aberta)

(Claudeth da Costa)

Repare-se que esta dificuldade em distinguir palavras que têm uma relação de homofonia é também de carácter fonológico. Como já foi referido, estes alunos registam uma tendência para a emissão de vogais abertas, pelo que a pronúncia da palavra “sede” na frase n.º 1 será praticamente idêntica à da frase n.º 2. Esta situação não regista necessariamente uma anomalia, mas uma característica própria do português na variante africana.

**Caso 15: Construções com o advérbio “ainda” com sentido negativo, mas omitindo a partícula negativa.**

**Pergunta:** - «Já fizeram o trabalho?»

**Resposta:** - «Ainda.»

(João Baptista)

O advérbio “ainda” é de carácter temporal. Observando o exemplo apresentado, notamos que para estar correcto, a resposta teria de ser «Ainda não», pois necessitamos do advérbio de negação para dar, precisamente, o carácter negativo ao advérbio que lhe antecede, pois por si só ele não possui essa característica. A omissão do advérbio “não” é de tal forma generalizada, que a sua explicação só poderá estar na LM. A nossa investigação concluiu que a expressão “ainda não” não existe em tshokwe; o que se aplica é uma palavra única – “kanda” – que contém em si o mesmo sentido negativo de “ainda não”, mas cuja tradução literal seria apenas “ainda”, sendo aqui nítida a sua transferência aquando da aquisição da língua portuguesa.

### Caso 16: Construções sintáctico-semânticas deficientes e que reúnem vários tipos de erros.

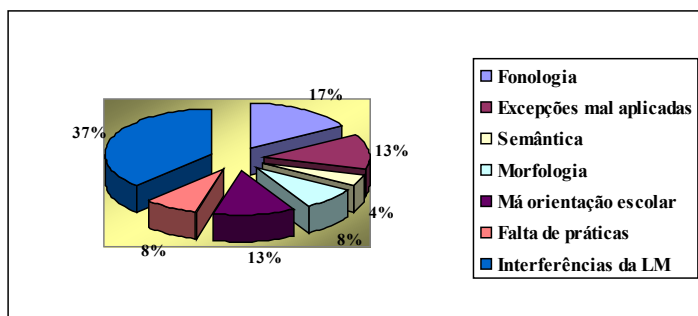
- «No meu ponto de vista, optaria pela decisão que os irmãos tomam a um deles ir até Retortilho, levando ouro para compra de alforjes de ouro 3 máquinas de cevada 3 empadões de carne 3 botelhas de vinho etc, etc.»  
(Eduardo José)
- «Traçaria políticas como transportar os dinheiros que existiam no tesouro.»  
(Hélio Elias)
- «Querida dizer que tudo que não é nosso devemos criar desconfiança.»  
(Celsio Mutemba)
- «Sim quando se descobriu o tesouro criou a ambição ganância materialismo realça o lado negativo e ponhe á prova do ser humano.»  
(José Sanvula)
- «Após a descoberta do tesouro os irmãos decidiram fechar o tesouro e cada um leva-se as suas chaves do cadiado e também á decisão realizada não foi cumprida porque todos morram e o cofre continuar nas matas.»  
(Jordão Capitão)
- «O dinheiro usaria de uma forma normal, planifico os meus projectos o que possa fazer com o tal dinheiro, não utilizar duma forma precipitada.»  
(Josefo Mualussanze)
- «Todos tiveram um mau pensamento da ganância deixava matar um a outro para se apoderar do dinheiro e o resultado todos morreram.»  
(Pedro Mucavi)
- «Num nem tão pouco usaria para ambição nem pela ganância como o caso destes três irmãos que ficara de tudo quer tudo perde.»  
(Victor Maló)
- «Vendia o ouro todo, com o dinheiro, investia em 1.º lugar nos meus estudos.»  
(Xavier Chimica)
- «Quando vou a mata encontro um tesouro a primeira coisa é ter muita calma com o tesouro.»  
(Valentim Capapilo)

Como podemos observar, esta panóplia de exemplos extraída dos enunciados dos próprios alunos denuncia um vasto leque de dificuldades ao nível da aquisição da LP, bem como as influências

que a LM tem nesse processo. Os últimos exemplos absorvem casos variados, alguns já discutidos nos pontos anteriores, e possibilitam-nos vislumbrar a “confusão” sintáctico-semântica que acumulam. Note-se que a LP apresenta a norma S + P + O, responsável pela linearidade sintáctica e pelo esclarecimento semântico das produções linguísticas. Todavia, o tshokwe não apresenta regras para a ordenação sintáctica. As palavras sucedem-se de forma quase aleatória, apenas sustentando algum padrão pelo seu carácter tradicional ou pela imutabilidade que é necessária ao reconhecimento de certas construções. Assim sendo, o falante de LNM encontra mais um obstáculo à sua evolução, pois nem sempre consegue respeitar essa ordem, representando claramente uma tendência a transferência de hábitos linguísticos da sua língua materna.

Após a avaliação de todos os casos exemplificados, podemos, então, sintetizar-lhe os resultados, através da apresentação de um gráfico, na perspectiva de proceder a uma observação mais imediata e finalística. Deste modo, agrupámos os resultados apurados de acordo com a sua taxonomia e concluímos que as dificuldades dos alunos residem, maioritariamente, nas interferências da sua língua materna, aquando da aprendizagem da língua portuguesa. Todavia, não são de descuidar os restantes factores que intervêm nesse processo, pois apenas a superação de todos culminará num resultado realmente satisfatório e fiel às expectativas de todos.

**Gráfico 17 – Categorização dos Erros**



De facto, os resultados do gráfico correspondem às nossas previsões, do mesmo modo que conferem a credibilidade necessária ao nosso trabalho e aos argumentos defendidos ao longo deste estudo. Confirmamos, assim, que são as interferências da LM que desencadeiam a maioria das dificuldades destes alunos ao longo da aprendizagem da LP, seguindo-se, com uma percentagem significativa, factores de ordem fonológica, excepções mal aplicadas e má orientação escolar. Para além do seu carácter específico, facilmente compreendemos o efeito transversal destas dificuldades, seja em termos escolares, seja em termos sociais ou pessoais. Podemos ainda antever que o esforço para alcançar o sucesso terá de vir de todas as partes intervenientes no processo educativo, pois de outro modo ele não se realizará plenamente. Compreendemos, também, que este estudo fornece-nos apenas um ponto de partida, mas com ele já podemos traçar objectivos e definir metas. Do mesmo modo, temos de estar conscientes de que a convivência com todos estes factores deve motivar o *modus operandi* dos docentes, mas que o seu trabalho, neste contexto, não é fácil, ainda que extremamente estimulante, pois constitui um audacioso desafio às suas competências de pedagogo.

# Conclusão

Ao longo dos séculos em que Angola foi colónia portuguesa, o processo de catequização e de alfabetização dos nacionais terá ficado a cargo de Portugal e ter-se-á desenvolvido de acordo com os procedimentos próprios da época. Todavia, a história confirma-nos que a educação não era destinada a todos e a partir deste princípio ter-se-á desencadeado o confronto entre a língua nova e a tribal, entre os hábitos do colono e os do povo. Começou a vislumbrar-se uma certa resistência ao “aportuguesamento” imposto pela colónia, pois a substituição da sua língua por outra representava uma mudança demasiado drástica e que, no momento, parecia apenas privilegiar o colono que não compreendia a língua usada pelos nacionais. Todavia, a língua portuguesa era a língua de Portugal e forçosamente ia sendo imposta, até ao momento em que se tornaria imprescindível conhecê-la e usá-la com alguma fluência. Era a língua de comunicação, por excelência, e foi desta forma que se desenvolveu ao longo dos tempos.

Com a independência de Angola, a língua portuguesa manteve o seu estatuto oficial, pois era a única língua que todos conheciam e a unificação era impreterível. Seria inconcebível escolher uma língua nacional para este efeito, porque cada uma delas estava restrita ao território geográfico onde se tinha desenvolvido e independente da dos seus vizinhos que, igualmente, não a reconheciam. Como tal, a homogeneização linguística só seria possível mantendo a LP como LO, pois era a única que se tinha propagado por todo o território angolano.

No entanto, se a LP veio substituir, de alguma forma, as línguas nacionais, estas não se anularam completamente. Na verdade, o processo de assimilação não eliminou as línguas nacionais, ainda que possa, a longo prazo, ser responsável pelo seu apagamento. O que aconteceu foi uma convivência amigável entre elas, determinante na proliferação da situação actual de bilinguismo, onde a LP e as línguas nacionais sobrevivem em simultâneo. E, em Angola, enquanto existirem línguas nacionais, não podemos falar de uma língua única materna, mas apenas de uma língua única oficial.

É diante desta óptica que concebemos a LP, em Angola, como inserida num contexto linguisticamente plurilingue, uma certeza que exige reflexões e atitudes direccionadas a combater as implicações negativas que podem advir dessa diversidade, bem como a potencializar a sua riqueza, tanto linguística como cultural. Vimos que em Angola existe um grande conjunto de línguas nacionais que convivem com a LP, considerada LO do país. Todavia, este estatuto é confundido com o de LM, pois todo o processo de ensino-aprendizagem é orientado de acordo com essa perspectiva. Ainda que para alguns a LP seja, de facto, LM, tal não implica que as suas competências comunicativas estejam equiparadas às de um nativo, como seria natural. Na verdade, as interferências das línguas nacionais estão presentes em variadíssimas circunstâncias, como pudemos comprovar, e mesmo que um indivíduo afirme que não fala nenhuma língua nacional e que não cresceu num meio onde o seu uso se pratique, a verdade é que a sua influência já terá ocorrido no passado. Um falante nativo não comete certos erros, não apresenta certas dificuldades que actualmente podemos entender melhor e justificar com maior exequibilidade.

Assim sendo, o nosso estudo pretende comprovar que a LP em Angola deve ser considerada L2 e que o processo de ensino-aprendizagem precisa de orientar todos os seus princípios e pressupostos neste sentido. Um sistema de sucesso é aquele que contempla todas as suas faces e que age em função das suas necessidades concretas. Naturalmente que ao reflectir sobre si mesmo, está disposto a reformular os seus próprios princípios e a criar novas medidas de acção. Consciente das orientações a seguir, materializa-as no plano real e intervém criativa e produtivamente. Então, ele reformula os seus métodos e procura ajustar-se, sempre com vista ao sucesso. As vantagens ou desvantagens da nova metodologia adoptada vão encontrar feedback no rendimento e na actuação dos elementos directos do processo: os alunos e os professores.

Primeiramente, há que reconhecer a grande diversidade que existe nas escolas e apostar num ensino adequado às necessidades pedagógicas que esse contexto exige. Deduzimos que o facto

de a LP circular por Angola há tantos séculos implica, para os angolanos, o reconhecimento da sua proficiência. Todavia, a convivência com as línguas nacionais particulariza-a e a falta de acompanhamento para esta realidade compromete o sucesso dos alunos. Naturalmente que isso acontece porque não se dá a devida importância a essas mesmas singularidades e não se adopta uma atitude mais crítica e resolvida, pois o problema está diante de todos. Na verdade, o que acontece é que não se interpretam os sinais correctamente e tem sido mais simples culpabilizar os discentes pelas suas inabilidades, do que olhar o problema de outro ângulo e disponibilizar-se para o aprofundar, nas suas causas e nas suas consequências. Desta forma, entendemos que quando se assumir que o ensino da LP precisa de submeter-se aos preceitos de uma LNM, muitos serão os benefícios que daí advirão. Primeiramente, reconhecer-se-á a influência das línguas nacionais na aprendizagem da LP, pelo que haverá uma maior sensibilização para o problema e para a solução; adoptar-se-á uma metodologia adequada ao ensino da L2 e esta, necessariamente, contemplará as transferências orais, escritas e reflexivas que as diferentes línguas nacionais exercem sobre a aprendizagem dos alunos; ajustar-se-ão os conteúdos programáticos e, essencialmente, dar-se-á formação aos professores para que adquiram as competências necessárias à gestão destas mudanças.

Foi em contexto real de aprendizagem que pudemos compreender que a aquisição da LP, antes e depois da intervenção da escola, está sujeita aos contornos com que os seus utilizadores a perpassam aos falantes mais jovens. Preocupa-nos, essencialmente, o facto de essa transferência já exemplificar muitos dos problemas que vemos reproduzidos nos mais novos. Ao invés de se caminhar no sentido da vernaculidade, estão a acumular-se falhas e a herdar-se os mesmos problemas de umas gerações para as outras. A primeira prova disso é, justamente, a desconformidade entre os objectivos definidos pelo Ministério da Educação e os que são, na realidade, atingidos. O abismo entre uns e outros é demasiado grande para não ser preocupante. Repare-se que, logo no ensino primário, as



bases concernentes à compreensão de significados, à produção e identificação de textos, à estrutura discursiva um pouco mais complexa são, de imediato, abaladas. Logo nos primeiros anos se registam sérias dificuldades em fazer evoluir as competências relativas ao carácter comunicativo da língua, um aspecto algo previsível por conta das interferências das línguas nacionais e das técnicas pedagógicas desenquadradas. No entanto, dá-se continuidade para o 1.º ciclo do ensino secundário, acumulando os problemas que vão gerar outros problemas. E, de facto, ao se subir de patamar, aumenta também o nível de exigência e, novamente, vamos encontrar incompatibilidades com o que é previsto pelos órgãos do Ministério. Os domínios da expressão oral e escrita vão agravar-se e vão desvendar-se novas debilidades nos mais variados campos de actuação, dada a transversalidade da língua portuguesa. Para além da fraca compreensão e produção de textos orais e escritos, regista-se falta de destreza mental, fraca capacidade de dedução, desvios, bloqueios e confusões de raciocínio, falta de práticas de escrita, de leitura e de estudo. Nesta fase, os indicadores pedagógicos não são animadores e é necessário intervir, no sentido de proporcionar uma orientação adequada e preocupada com o bom desenvolvimento das competências discursivas destes alunos, sempre em respeito pela articulação da LP com a língua nacional (ou LM) e pelo seu enquadramento enquanto LNM.

Incapazes de projectar os nossos argumentos apenas no plano teórico, procurámos fundamentá-los através de um estudo prático, levado a cabo em território angolano, na província da Lunda-Norte, cidade do Dundo. Numa 1.ª fase, decidimos aplicar um inquérito com o objectivo de recolher dados importantes para a caracterização pessoal e escolar dos alunos em questão, bem como ao nível das quatro habilidades fundamentais – Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Foi desta forma que pudemos estabelecer um paralelo com a análise efectuada nos capítulos anteriores e reconhecer em alunos de nível superior as debilidades já manifestadas pelos alunos do 1.º ciclo do ensino secundário. Quer isto dizer que não

se verifica qualquer evolução no quadro estabelecido, podendo até registar-se um acréscimo das fragilidades.

Depois de comprovado o contexto bilingue em que os alunos se inserem, pudemos extrair, dentro do quadro das quatro habilidades, marcas concretas da sua condição de falantes de LNM. Note-se que o Ouvir é o que representa maiores dificuldades, e a não compreensão de discursos orais reflecte uma certa falta de familiaridade para com a língua, o que não se insere no perfil de um falante nativo. Por outro lado, também o facto de a variedade africana do português possuir características diferentes da europeia não pode, por si só, justificar esta incapacidade. Em contrapartida, Ler é a competência mais simples de accionar, pois apenas exige o conhecimento de regras básicas, numa perspectiva restrita. É nesta fase que percebemos que o carácter duradouro do texto escrito lhes transmite alguma segurança ao longo da aprendizagem, pois ele não só permite sucessivas repetições, como em cada uma delas, uma nova possibilidade de compreender a mensagem, que nem sempre é decodificada. Mas as limitações relativas à não compreensão da mensagem estão também expressas na sua produção, tanto oral como escrita. Esta carência, já discutida anteriormente, é reconhecida também pelos alunos, que não conseguem dominar estruturas que impliquem a prática simultânea de factores linguísticos e metalinguísticos. Esta responsabilidade, que é cobrada aos docentes, está também associada a dificuldades de ordem sintáctica, pois as lacunas discursivas renunciadas pela falta de raciocínio lógico, não conseguem ser suplantadas pela memorização dos conteúdos gramaticais. A importância da gramática reside, justamente, em permite compreender melhor a língua e não em promover ideias estanques e inflexíveis.

Finalmente, e numa 2.<sup>a</sup> fase do nosso estudo prático, procedemos ao levantamento das produções escritas dos alunos seleccionados, de forma a justificar as dificuldades linguísticas mais representativas do grupo em questão, enquanto igualmente identificativas de um

todo a ele aparentado. A leitura dos erros efectuados possibilitou-nos o seu enquadramento linguístico e a comprovação de que as interferências da LM, neste caso o Tshokwe, são ainda muito significativas e presentes. Em coerência com as nossas previsões, reconhecemos que, de entre dezasseis casos exemplificados, 37% deles manifestam claramente a influência/interferência da língua Tshokwe, ao longo do processo de aprendizagem da LP. Este valor representa uma maioria bastante significativa diante do quadro apresentado e obriga-nos a reflectir sobre as repercussões que pode despoletar. Aos elementos do processo educativo cabe reconhecer a legitimidade destes dados, questionar analogicamente a sua expansão ao restante território nacional e criar as condições mais adequadas ao enquadramento da LP como L2, enquanto factor determinante para o sucesso do processo educativo.

# Perfis

## Lisete Gaspar

Licenciou-se em *Língua e Cultura Portuguesas*, em 2005, na Universidade da Beira Interior e prestou Provas de Doutoramento em *Letras (Linguística)*, na mesma Universidade, em 2012. Defendeu uma tese na área da Sintaxe Histórica, a qual foi aprovada por unanimidade. Para além desta temática, interessa-se, igualmente, pela área do Português Língua Não Materna. Actualmente, é professora no Ensino Básico e Secundário, tendo já exercido funções docentes no Ensino Superior (Angola), com responsabilidade na leccionação de um vasto leque de disciplinas e de orientação de monografias de final de curso.

## Paulo Osório

Licenciou-se, em 1994, em *Português, Latim e Grego* pela Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa e, em 1998, apresentou à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra a sua Dissertação de Mestrado em *Linguística Portuguesa*. Em 2002, prestou Provas de Doutoramento em *Letras (Linguística Portuguesa)* na Universidade da Beira Interior (Covilhã) e, em 2009, foi aprovado, por unanimidade, nas suas Provas de Agregação em *Letras (Linguística Portuguesa)*, na mesma Universidade. Actualmente, é Professor Associado com Agregação na Universidade da Beira Interior e Investigador Integrado do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. É autor de diversos livros e inúmeros ensaios, apresentando, também, regularmente a sua investigação em Congressos Internacionais.

Tem proferido inúmeras Conferências em Universidades estrangeiras, nomeadamente em Espanha, França, Brasil, EUA, Macau, Venezuela, Alemanha, Polónia, entre outros. Tem orientado diversas teses de mestrado e de doutoramento.

## **Reina Pereira**

Doutoramento em *Letras (Linguística)*, pela Universidade da Beira Interior, 2003; Mestrado em *Literaturas Clássicas*, Universidade de Coimbra, 2000; Licenciatura em *Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa*, Universidade de Coimbra, 1997; Professora Auxiliar, com vínculo, na Universidade da Beira Interior (leccionação de disciplinas de Licenciatura, Mestrado, e orientação de dissertações e teses, no âmbito da Cultura Clássica, Literatura e Linguística); Directora do Curso de Mestrado em Ciências Documentais; membro do Centro de Investigação de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra; traduções publicadas (grego-português, latim-português) em Portugal, Espanha e Estados Unidos da América, bem como artigos em revistas nacionais e internacionais da especialidade no âmbito da Filologia Clássica (e.g. Espanha, Argentina, Brasil, México, Inglaterra, Itália); segundo doutoramento e pós-doutoramento em curso (Universidade de Coimbra).

# Bibliografia

## Bibliografia varia

AMOR, E. – *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Porto, Texto Editora, 2003.

ANDREWS, L. – *Language exploration and awareness: a resource book for teachers*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

ANTUNES, P. C. – *A competência (meta)linguística dos alunos de língua não materna numa escola de 1.º CEB: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2007.

ASHER, J. A. – *Learning other language through actions*. San Jose, California, AccuPrint, 1979.

AZEVEDO, F. – *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto, Porto Editora, 2000.

BARBEIRO, L. F. – *Os alunos e a expressão escrita: Consciência (meta)-linguística e expressão escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

CAMARAZA, A. – *Issues in reading, writing and speaking. A neuropsychological perspective*. London, Kluber Academic Publishers, 1991.

CHAUDRON, C. – *Second language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Colóquio em homenagem a Marie-Louise Bastin – *A antropologia dos Tshokwe e povos aparentados*. Porto, 1999. Faculdade de Letras do Porto, 2003.

COMÊNIO, J. A. – *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996.

COOK, V. – *Second language learning and language teaching*. London, Edward Arnold, 1991.

CORDER, S. P. – *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, 1981.

COSTA, M. A. – *Processamento de frases em português europeu. Aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

CRYSTAL, D. – *The Cambridge encyclopaedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. – *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1984.

*Currículo do 1.º ciclo do ensino secundário*. INIDE, Ministério da Educação de Angola.

*Currículo do ensino primário*. INIDE, Ministério da Educação de Angola.

DIAS, J. – *Caçadores, artesãos, comerciantes, guerreiros: os Cokwe em perspectiva histórica*. In Actas do colóquio em homenagem a Marie-Louise Bastin (Porto, 1999) – *A antropologia dos Tshokwe e povos aparentados*. Faculdade de Letras do Porto, 2003.

*Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Organização e coordenação de João Malaca Casteleiro. Lisboa, Academia das Ciências, Verbo, 2001.

*Diversidade linguística na escola portuguesa*. ILTEC, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ELLIS, R. – *The second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters LTD, 1994.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. – *Introdução à linguagem*. (Tradução de Isabel Casanova), Coimbra, Livraria Almedina, 1993.

GOMBERT, J. É. – *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago Press, 1992.



JACKSON, P. W. – *Life in classroom*. Chicago, University of Chicago, Holt, Rinehart and Winston, Inc., EUA, 1968.

KRASHEN, S. D. – *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.

LITTLEWOOD, W. – *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge, Cambridge University press, 1984.

MARQUES, M. E. R. – *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

MESQUITA, H. – *Manual do formador de língua portuguesa do 1.º ciclo do ensino secundário*. Angola.

MILLS, R.; MILLS, J. – *Bilingualism in the primary school*. London, Routledge, 1993.

MOTA, E. M. da S. R. – *O ensino do português num contexto multilingue*.

Disponível em: [http:// documents/relatorios\\_criticos\\_EP/eduarda\\_maria\\_mota.pdf](http://documents/relatorios_criticos_EP/eduarda_maria_mota.pdf).

*Orientações programáticas do português língua não materna: ensino secundário*. Ministério da Educação.

Disponível em: [http:// OrientProgramaPLNMVersaoFinalAbril08.pdf](http://OrientProgramaPLNMVersaoFinalAbril08.pdf).

OSÓRIO, P. – *Contributos para uma caracterização sintáctico-semântica do português arcaico*. Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2004.

OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (orgs. e coords.) – *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa, Lidel – Edições Técnicas, Lda, 2008.

PEREIRA, M. L. Á. – *Escrever em português: didácticas e práticas*. Porto, Edições Asa, 2000.

PERES, J.; MÓIA, T. – *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho, 1995.

*Português língua não materna no currículo nacional*. Ministério da Educação, Julho de 2005. Disponível em [http://PLNMDco\\_orientador.pdf](http://PLNMDco_orientador.pdf).

POSSENTI, S. – *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras. Coleção Leituras no Brasil, 1996.

*Programas do ensino primário – língua portuguesa*. INIDE, Ministério da Educação de Angola, Março de 2003.

*Programas do 1.º ciclo do ensino secundário – língua portuguesa*. INIDE, Ministério da Educação de Angola, Março de 2003.

RAPOSO, E. P. – *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa, Caminho, 1992.

REIS, C.; ADRAGÃ, J. V. – *Didáctica do português*. Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

RIBEIRO, A. S. da C. P. – *Tipologias de desvios e competência linguística*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2008.

ROQUE, V. A. B. – *Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino do português LE/L2?)*. Pós-Graduação em Ensino do Português, Universidade Independente, 2005.

Disponível em: [www.multiculturas.com/images/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf).

SAUSSURE, F. – *Curso de linguística geral*. Tradução portuguesa de José Victor Adragão. Lisboa, D. Quixote, 1986.

SILVA, E. L. F. – *Abordagem comunicativa para o ensino da segunda língua – uma análise da sua aplicabilidade*. Dissertação para a obtenção do grau de

mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: [teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf](https://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf).

STERN, H. – *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP, 1983.

STROUD, C.; GONÇALVES, P. (org.) – *Panorama do português oral de Maputo*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1997.

TERRA, E. – *Linguagem, língua e fala*. São Paulo, Scipione, Coleção Ponto de Apoio, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. – *Gramática: ensino plural*. São Paulo, Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. – *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

XAVIER, M.; MATEUS, M. H. – *Dicionário de termos linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa, Edições Cosmos, 1990.

## Revistas

**PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora.** Prefeitura Municipal de Amparo, Universidade Estadual de Campinas, v. 6, nº 1, **Jan./Jun. 2005**. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v6n1/v6n1a07.pdf>.

**Revista Linguagem & Ensino.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, 1999. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n1/darcilia.PDF>.

**Revista Factus.** Disponível em: [www.fts.com.br/fts/revistas/factus2/7Let-A%20compreens.pdf](http://www.fts.com.br/fts/revistas/factus2/7Let-A%20compreens.pdf).

**Revista Noesis.** Setembro, 1999.

**Revista Proformar.** Disponível em: [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/import\\_erro.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf).

## Artigos

*A ciência da linguagem em Portugal*. 1991. Disponível em [www.iltec.pt/pdf/wpapers/1991-mhmateus-ciencia\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/1991-mhmateus-ciencia_da_linguagem.pdf).

ALVAREZ, M. L. O. – *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Congresso Brasileiro de Hispanistas, Outubro de 2008.

Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext).

LEIRIA, I. – *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: [www.instituto-camoes.pt/cvclidiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/cvclidiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf).

MAGALHÃES, A. G.; CYRANKA, L. F. de M.; SCAFUTTO, M. L.; MAGALHÃES, T. G. – *O professor de português: fundamentação teórica e prática pedagógica*.

Disponível em: [www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e1\\_3%20.doc](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e1_3%20.doc).

OLIVEIRA, A. L. – *Representações da aprendizagem do português língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano*. LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português), Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

Disponível em: [www.instituto-camoes.pt/cvclidiomatico/04/representacoes.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/cvclidiomatico/04/representacoes.pdf)

## Páginas web

Motor de busca: [www.google.com](http://www.google.com)

[http://documents/relatorios\\_criticos\\_EP/eduarda\\_maria\\_mota.pdf](http://documents/relatorios_criticos_EP/eduarda_maria_mota.pdf)

<http://OrientProgramaPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>

<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v6n1/v6n1a07.pdf>

[http://PLNMDco\\_orientador.pdf](http://PLNMDco_orientador.pdf)

<http://pt.wikipedia.org>

<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n1/darcilia.PDF>

<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf>

[http://www.itec.pt/pdf/wpapers/1991-mhmateus-ciencia\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.itec.pt/pdf/wpapers/1991-mhmateus-ciencia_da_linguagem.pdf)

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

<http://www.instituto-camoes.pt/cvclidiomatico/04/representacoes.pdf>

<http://www.fts.com.br/fts/revistas/factus2/7Let-A%20compreens.pdf>

[http://www.multiculturas.com/images/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf)

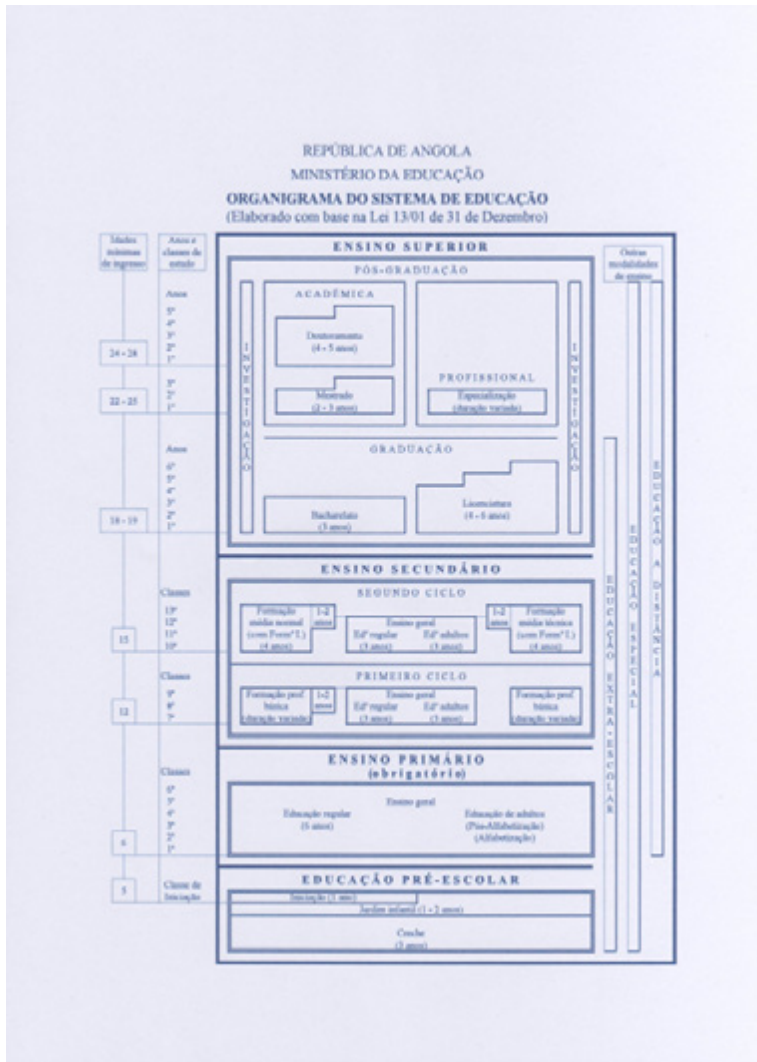
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext)

[http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/import\\_erro.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf)

# Anexos

Anexo 1

Organograma do Sistema de Educação de Angola





**Anexo 2****Inquérito**

Inquérito destinado aos alunos do 1.<sup>a</sup> e do 2.<sup>a</sup> ano dos cursos de Português/Inglês e de Português/Francês, da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, enquadrado na 1.<sup>a</sup> parte do *corpus*.

1- Sexo \_\_\_\_\_

2- Idade \_\_\_\_\_

3- É trabalhador-estudante ou apenas estudante?  
\_\_\_\_\_

4- Sofre de algum problema de desenvolvimento psicológico?  
\_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

5- Quantas vezes repetiu de ano na escola? \_\_\_\_\_ Em que classe(s)? \_\_\_\_\_

6- Quanto tempo já esteve sem estudar? \_\_\_\_\_

7- Qual a língua que se fala em sua casa? \_\_\_\_\_

8- Habilitações literárias do pai \_\_\_\_\_ e da mãe  
\_\_\_\_\_

9- Profissão do pai \_\_\_\_\_ e da mãe  
\_\_\_\_\_

10- O que considera mais difícil em relação ao português:

o Ler

o Escrever

o Falar

o Entender a língua falada por nativos

11- O que considera mais fácil em relação ao português:

- o Ler
- o Escrever
- o Falar
- o Entender a língua falada por nativos

12- Como aprende melhor:

- o A ler
- o A escrever
- o A falar
- o A ouvir

13- O que considera que precisa de melhorar:

- o A leitura
- o A escrita
- o A produção oral
- o A compreensão oral

14- Motivos porque tem dificuldades no português:

- o Não domina as regras gramaticais
- o Não é a sua língua materna
- o O processo de aprendizagem foi deficiente
- o Outras razões

15- As suas maiores dificuldades:

- o Sintaxe
- o Morfologia

- o Ortografia

- o Outra

16- Motivos porque a gramática é importante:

- o Permite falar melhor

- o Permite escrever melhor

- o Permite compreender melhor a língua

- o Outra razão

## Anexo 3

### Produções Escritas

Conjunto das produções escritas dos alunos, seleccionadas para o levantamento das suas dificuldades linguísticas e enquadradas na 2.<sup>a</sup> parte do *corpus*. Os nomes dos alunos são fictícios.

– «*De 7 à 19 de Novembro decorrerá o jantar de apoio.*»

– «*O rei partira à batalhar...*»

– «*Vou àquela/aquela praia.*»

(António Costa)

– «*O Saussure é o pai da linguística moderna.*»

– «*Descrevendo a teoria do Saussure...*»

(André Chilulo)

– «*Todos nós falamos a linguagem humana.*»

– «*Todos nós sentimos o amor.*»

(Joaquim Muacanhica)

– «*Quero candidatar-me no lugar de secretária.*»

(Odete Santos)

– «*Todos seres humanos são bons.*»

– «*Como significante é...*»

(Ana Olga Marino)

– «*Eu gosto de música, mais agora não quero ouvir.*»

– «*Eu ia contigo, mais estou doente.*»

(Agostinho Kampeu)

– «*Ele partira a batalhar por terras distante.*»

(Joaquim Chibichica)

– «*Eles farão-na muito bem.*»

– «*Ela faria-a sem problemas.*»

(Afonso Canco)

– «*Também amas-me?*»

(Camanda Muyamba)

– «*Vi-lhe ontem no cinema.*» (1)

– «*Vou lhe chamar.*» (2)

– «*Vais lhe ver?*» (3)

(Fernando Chala)

– «*Para que possam obterem-se...*»

– «*Tiveram a necessidade de comunicarem-se.*»

(Aníbal Muimba)

– «*Nós poderíamos ir a praia.*»

– «*Esta é a igreja matriz.*»

– «*Estou ansioso.*»

– «*Na Pascoa comem-se améndoas.*»

(João Chicolassonhi)

– «*O professor do séc. XXI, é um professor dinâmico. Ele deve activar competências ao nível do saber-ser saber-estar e saber-fazer.*»

(Firmino Sacaia)

– «*Pés cheio de areia.*»

(Araújo Capuco)

– «*Tenho sede.*»

(pronunciado com vogal oral –e média)

– «A sede da Associação é ali.»  
(pronunciado com vogal oral –e aberta)  
(Claudeth da Costa)

*Pergunta:* - «Já fizeram o trabalho?»

*Resposta:* - «Ainda.»  
(João Baptista)

– «No meu ponto de vista, optaria pela decisão que os irmãos tomam a um deles ir até Retortilho, levando ouro para compra de alforjes de ouro 3 máquinas de cevada 3 empadões de carne 3 botelhas de vinho etc, etc,»  
(Eduardo José)

– «Traçaria políticas como transportar os dinheiros que existiam no tesouro.  
(Hélio Elias)

– «Queria dizer que tudo que não é nosso devemos criar desconfiança.»  
(Celsio Mutemba)

– «Sim quando se descobriu o tesouro criou a ambição ganância materialismo realça o lado negativo e ponhe á prova do ser humano.»  
(José Sanvula)

– «Após a descoberta do tesouro os irmãos decidiram fechar o tesouro e cada um leva-se as suas chaves do cadiado e também á decisão realizada não foi cumprida porque todos morram e o cofre continuar nas matas.»  
(Jordão Capitão)

– «O dinheiro usaria de uma forma normal, planifico os meus

*projectos o que possa fazer com o tal dinheiro, não utilizar duma forma precipitada.»*

(Josefo Mualussanze)

– *«Todos tiveram um mau pensamento da ganância deixava matar um a outro para se apoderar do dinheiro e o resultado todos morreram.»*

(Pedro Mucavi)

– *«Num nem tão pouco usaria para ambição nem pela ganância como o caso destes três irmãos que ficara de tudo quer tudo perde.»*

(Victor Maló)

– *«Vendia o ouro todo, com o dinheiro, investia em 1.º lugar nos meus estudos.»*

(Xavier Chimica)

– *«Quando vou a mata encontro um tesouro a primeira coisa é ter muita calma com o tesouro.»*

(Valentim Capapilo)