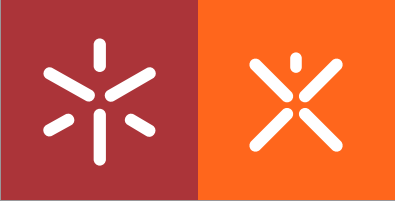


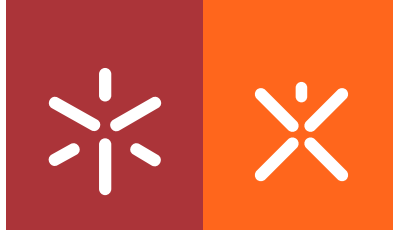


Xavier Jorge Mafuassa

**O Ensino do Português Língua Não Materna
em Angola e a Influência de Línguas
Autóctones: o Caso do Kikongo no Uíge**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Xavier Jorge Mafuassa

**O Ensino do Português Língua Não Materna
em Angola e a Influência de Línguas
Autóctones: o Caso do Kikongo no Uíge**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Carvalho da Silva

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A realização deste estudo foi possível devido à conjugação de apoios de certas figuras e entidades que, direta e/ou indiretamente, recebi, desde o início até à sua conclusão, as quais merecem o meu sincero reconhecimento.

Assim, agradeço à minha família que, mesmo estando distante fisicamente, me acompanhou em todos os momentos, usando os diversos meios de comunicação ao seu dispor, incentivando-me a manter o foco e a dedicação na formação.

Agradeço ao Professor Doutor António Carvalho da Silva, meu prezado orientador, que, apesar das minhas insuficiências em alguns assuntos abordados, esteve sempre presente e bem disposto a me indicar os mecanismos de trabalho convenientes, sugerindo-me a descartar os inconvenientes.

Agradeço ainda à Universidade do Minho, particularmente ao Instituto de Educação, pelo acolhimento afável, e o profissionalismo que sempre demonstrou, assim como a celeridade com que tratou todas as minhas solicitações em torno do processo de investigação. Neste ponto, devo, de modo particular, endereçar os meus agradecimentos à Patrícia (Secretária de Doutoramento), pela sua receção, numa altura que eu acabava de chegar de Angola, necessitando de um alojamento com urgência, mas através dela essa e outras situações foram resolvidas prontamente.

Os meus agradecimentos são extensivos ao INAGBE (Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos), pelo apoio financeiro, pois sem ele, talvez não seria possível tornar o presente estudo um facto.

Por fim, agradeço a todos os amigos e colegas que, direta e/ou indiretamente, estiveram comigo ao longo desta caminhada.

A todos, os meus profundos agradecimentos!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração deste trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem de qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o código de conduta Ética da Universidade do Minho.

O Ensino do Português Língua Não Materna em Angola e a Influência de Línguas

Autóctones: o Caso do Kikongo no Uíge

Resumo

Este estudo tem as aprendizagens dos alunos de Português língua materna e de Português língua não materna (sobretudo os de Kikongo língua materna) como sua temática central, pois são estes dois grupos de alunos que buscam as aprendizagens no espaço escolar onde decorreu a presente investigação.

Em Angola, o sistema linguístico usado para a escolarização é o Português. Porém, este meio de comunicação não é dominado por todos os alunos, principalmente por aqueles que o têm como língua não materna (os alunos que possuem o Kikongo como primeira língua), chegando, até, a apresentar dificuldade profundas no uso e na compreensão da língua portuguesa.

Neste caso, é inegável a existência de aprendentes com características linguísticas que se distinguem, o que pressupõe a ocorrência de necessidades educativas também distintas. Apesar disso, a escolarização, em todo o país, sucede através da mesma política de ensino.

Sabe-se que, no que concerne à comunicação interpessoal, o meio por excelência de ensino e aprendizagem é a língua materna e, por isso, a sua compreensão pelos intervenientes no ensino e na aprendizagem é indispensável.

É, portanto, neste contexto dicotómico de alunos que reside a importância deste estudo, já que traz discussões assentes nas aprendizagens dos indivíduos pertencentes a diferentes grupos linguísticos, para ver se as políticas educativas beneficiam o todo dos aprendentes, ou se há um grupo que mais beneficia dela, em relação ao outro.

No fundo, esta investigação visa fomentar reflexões que possam contribuir para a realização de um processo de ensino e aprendizagem isento de marginalizações, mas sim que observe o princípio de inclusão no ensino., pois, afinal, todos os alunos têm os mesmos direitos no meio escolar, assim como possuem a liberdade de usar as línguas postas ao seu dispor.

Tendo em conta que os alunos estão distribuídos em diversas províncias, o espaço delimitado para a realização desta investigação foi a província do Uíge, uma das províncias onde o Português coabita com outras línguas, das quais o Kikongo é a mais representativa.

Palavras-chave: ensino de línguas; ensino-aprendizagem; Kikongo; língua materna, língua não materna; Português.

Teaching Portuguese as a Non-Native Language in Angola and the Influence of Indigenous Languages: the Case of Kikongo in Uíge

Abstract

This study focuses on the learning experiences of students with Portuguese as either their mother tongue or non-native language, especially those whose mother tongue is Kikongo. These two groups of students are the focus of the research conducted in the educational space. In Angola, the language of instruction in schools is Portuguese. However, not all students are proficient in this language, particularly those for whom it is not their native language (students whose first language is Kikongo). They often face significant challenges in using and comprehending Portuguese.

In this scenario, the presence of learners with diverse linguistic backgrounds is undeniable, indicating the presence of equally diverse educational needs. However, schooling across the country adheres to the same teaching policy.

It is recognized that, in terms of interpersonal communication, the primary mode of teaching and learning is the mother tongue. Therefore, its comprehension by those engaged in teaching and learning is essential.

Thus, within this dichotomous context of students, the significance of this study lies in initiating discussions based on the learning experiences of individuals from distinct linguistic groups. Its aim is to ascertain whether educational policies equally benefit all learners or if certain groups receive more advantages compared to others.

Ultimately, this research aims to stimulate reflections that can contribute to the establishment of a teaching and learning process that is free from marginalization. Instead, it aims to uphold the principle of inclusion in education because, ultimately, all students have equal rights in the school environment and the freedom to utilize the languages accessible to them.

Given that students are dispersed across various provinces, the selected scope for this research was the province of Uíge. This province was chosen because it is one of the regions where Portuguese coexists with other languages, with Kikongo being the most prominent among them.

Keywords: Kikongo; language teaching; mother tongue; non-native language; Portuguese; teaching-learning;

Índice Geral

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos.....	xii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xiii
Introdução.....	1
Organização do Estudo	3
Estudos sobre o Ensino do Português em Angola.....	4
Capítulo 1 - A Língua enquanto Instrumento de Ensino e Aprendizagem: um Meio que Requer Atualizações no Tempo e no Espaço	7
1.0. Introdução	7
1.1. A Língua Enquanto Objeto de Estudo	7
1.2. Língua, Escola e Sociedade.....	9
1.3. Perspetiva Pedagógico-didática da Escrita	9
1.4. O Ensino da Leitura e o Desenvolvimento dos Alunos na Interpretação Textual	12
1.5. Os Manuais Escolares no Ensino das Línguas	14
1.6. O Papel da Linguagem na Aprendizagem	17
1.7. Considerações Finais do Primeiro Capítulo	19
Capítulo 2 – Situação Linguística em Angola.....	20
2.0. Introdução	20
2.1. Primeiros Contactos do Português com as Línguas Autóctones de Angola.....	21
2.2. Administração Colonial e Política Linguística	25
2.3. O Português como Instrumento de Fragilização das Línguas Autóctones	27
2.4. Política Linguística do Pós-independência em Angola.....	30
2.5. O Português como Língua de Prestígio Face às Línguas Autóctones.....	38
2.6. Quadro de Estudos sobre os Sistemas Linguísticos de Angola.....	43
2.7. Considerações Finais do Segundo Capítulo	46
Capítulo 3 – Ensino do Português em Angola: o Caso do Uíge, na sua Interação com o Kikongo	48

3.0. Introdução	48
3.1. Ensino do Português	48
3.1.1. A Norma Padrão da Língua Portuguesa em Angola	49
3.1.2. O Português como Língua Materna	51
3.1.3. O Português Língua não Materna	53
3.1.4. O Português Língua Segunda e Língua Estrangeira	54
3.1.5. Perspetiva Inclusiva da Didática do Português	55
3.2. Contexto Sociolinguístico dos Bakongo e do Uíge	63
3.2.1. Concentração dos Falantes de Kikongo	63
3.2.2. Estatuto do Kikongo	65
3.2.3. Padrão do Kikongo	66
3.2.4. O Kikongo no Domínio Escolar	69
3.2.5.1. Caraterização do Sistema de Educação e Ensino Angolano	69
3.2.5.1.1. Estrutura do Sistema de Educação e Ensino	70
3.2.5.1.2. Organização Curricular do Ensino Secundário Pedagógico	71
3.2.5.1.3. O Kikongo no Plano de Ensino e Aprendizagem	72
3.3. Considerações Finais do Terceiro Capítulo	73
Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico do Estudo	76
4.0. Introdução	76
4.1. Tipo de Investigação	76
4.2. Problema de Investigação	78
4.3. Hipótese de Investigação	79
4.4. Discussão dos Objetivos	80
4.5. População e Amostra	81
4.6. Método Bibliográfico	82
4.7. Instrumentos Usados na Recolha de Dados	83
4.7.1. Questionário	83
4.7.2. Programas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário	84
4.7.2.1. Programas do 1.º Ciclo	85
4.7.2.2. Programas do 2.º Ciclo	86
4.7.7.3. Método de Estudo Preliminar: explicações	88
4.8. Método Estatístico	90
4.8.1. Critérios de Análise de Dados	91
4.9. Considerações Finais do Quarto Capítulo	93

Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados 94

5.0. Introdução	94
5.1. Descrição e Análise de Dados	95
5.1.1. Enquadramento de Grupos Linguísticos por Áreas de Naturalidade	95
5.1.2. Grupos Linguísticos por Instituições de Ensino	96
5.1.3. Escala das Idades no Quadro das Línguas Maternas dos Participantes.....	97
5.1.4. Enquadramento das Línguas mais Faladas pelos Encarregados de Educação	99
5.1.5. Profissões dos Encarregados de Educação em Relação à Naturalidade dos Participantes.....	100
5.1.6. Níveis de Conhecimentos de Sistemas Linguísticos em Interação	101
5.1.6.1. Níveis de Conhecimento de Português face às Naturalidades dos Alunos.	101
5.1.6.2. Níveis de Conhecimento de Kikongo face às Naturalidades dos Alunos....	102
5.1.7. Lugares com mais Frequência de Uso do Português e do Kikongo no Quadro das Áreas de Naturalidade	103
5.1.7.1. Lugares em que se Usa mais o Português	103
5.1.7.2. Lugares em que se Usa mais o Kikongo	104
5.1.8. Construções Sintáticas do Português	105
5.1.8.1. Colocação de Pronomes Clíticos.....	106
5.1.8.1.1. Primeiro Caso de Pronominalização	106
5.1.8.1.2. Segundo Caso de Pronominalização	107
5.1.8.1.3. Terceiro Caso de Pronominalização	108
5.1.8.1.4. Quarto Caso de Pronominalização	108
5.1.8.1.5. Quinto Caso de Pronominalização	109
5.1.8.2. Colocação de Determinantes	111
5.1.8.2.1. Primeiro Caso sobre a Colocação de Determinantes	111
5.1.8.2.2. Segundo Caso em Relação ao Uso dos Determinantes	112
5.1.8.2.3. Terceiro Caso em Relação ao Uso dos Determinantes	113
5.1.8.2.4. Quarto Caso em Relação ao Uso dos Determinantes	113
5.1.8.3. Marcação do Plural	114
5.1.8.3.1. Primeiro Caso sobre a Formação do Plural	115
5.1.8.3.2. Segundo Caso sobre a Formação do Plural	116
5.1.8.3.3. Terceiro Caso sobre a Formação do Plural	117
5.1.8.3.4. Quarto Caso sobre a Formação do Plural.....	118
5.1.8.3.5. Quinto Caso sobre a Formação do Plural	119

5.1.8.4. Produção Textual	120
5.2. Discussão de Resultados	122
5.2.1. Visão Genérica dos Resultados do Estudo.....	123
5.2.2. Pronomes Clíticos: um Estudo Comparativo entre Português e Kikongo.....	128
5.2.3. Situação de Colocação de Determinantes em Português e Kikongo.....	134
5.2.4. Reflexões sobre o Uso do Plural em Português e Kikongo	136
5.2.5. Perspetivas de um Ensino e Aprendizagem Inclusivo: proposta de um ensino bilingue	138
5.2.6. Considerações Finais do Quinto Capítulo.....	149
Conclusão, Limitações e Sugestões para Estudos Posteriores	152
Introdução	152
Conclusões.....	152
Limitações do Estudo.....	157
Sugestões para Estudos Futuros	158
Referências Bibliográficas:.....	161
Anexos.....	170
Anexo 1	171
Anexo 2	172
Anexo 3.....	173
Anexo 4.....	178
Anexo 5.....	182
Anexo 6.....	183
Anexo 7	184
Anexo 8.....	185

Índice de Tabelas

Tabela 1 — Caraterização das Aprendizagens do PLM e do PLNM	60
Tabela 2 — Marcação do número em Português.....	67
Tabela 3 — Marcação do número em Kikongo.....	68
Tabela 4 — Fases das atividades.....	89
Tabela 5 — Tipos de variáveis e gráficos correspondentes	92
Tabela 6 — Descrição das línguas maternas.....	96
Tabela 7 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (1)	106
Tabela 8 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (2)	107
Tabela 9 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (3)	108
Tabela 10 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (4)	109
Tabela 11 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (5)	110
Tabela 12 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (1).....	111
Tabela 13 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (2).....	112
Tabela 14 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (3).....	113
Tabela 15 — Língua materna em relação uso dos determinantes (4)	114
Tabela 16 — Língua materna em relação à marcação do plural (1).....	115
Tabela 17 — Língua materna em relação à marcação do Plural (2).....	116
Tabela 18 — Língua materna em relação à marcação do plural (3).....	117
Tabela 19 — Língua materna em relação à marcação do plural (4).....	118
Tabela 20 — Língua materna em relação à marcação do plural (5).....	119
Tabela 21 — Língua materna face à produção textual.....	120
Tabela 22 — Significância dos resultados do primeiro caso de pronomes.....	121
Tabela 23 — Pronomes átonos de Kikongo.....	131

Índice de Gráficos

Gráfico 1 — Distribuição de grupos linguísticos	97
Gráfico 2 — Enquadramento das idades face aos grupos linguísticos	98
Gráfico 3 — Língua mais falada pelos encarregados de educação	99
Gráfico 4 — Descrição das profissões dos encarregados face às naturalidades.....	100
Gráfico 5 — Níveis de conhecimento de Português	101
Gráfico 6 — Níveis de conhecimento de Kikongo dos participantes.....	102
Gráfico 7 — Lugares do uso frequente do Português.....	103
Gráfico 8 — Lugares do uso frequente do Kikongo	104

Lista de Abreviaturas e Siglas

E-A – Ensino e Aprendizagem

INAGBE – Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

KLM – Kikongo Língua Materna

LM – Língua Materna

PA – Português de Angola

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua não Materna

PLS – Português Língua Segunda

Introdução

Na realidade angolana e do Uíge, em particular, é frequente ouvir-se discursos quer nas instituições de ensino, quer em outras estruturas da sociedade em geral, sobre o mau desempenho dos alunos. Porém, pouco (ou quase nada) se fala sobre as verdadeiras causas que possam justificar tal observação. Menos ainda se registam estudos que reflitam o rendimento escolar dos alunos do Português língua materna (PLM) e do Português língua não materna (PLNM).

A escola pode ser vista como uma instituição que vela pela educação dos membros de uma sociedade, dando-lhes, de alguma forma, os mesmos instrumentos e direitos de aprendizagem, evitando, deste modo, as desigualdades de acesso ao conhecimento que, por sua vez, se vão traduzir na realização individual e social dos indivíduos. De um modo geral, os alcances desses pressupostos resultam sempre de uma auscultação dos contextos socioculturais e de outros em torno dos sujeitos a quem se destina o processo de ensino.

Situando esta noção no contexto angolano, nota-se que o sistema educativo funciona num meio multiétnico e multilinguístico, diferindo, por exemplo, dos contextos educativos português e/ou brasileiro que possuem apenas o Português como língua nacional, falado por todos (ou quase todos) os seus habitantes.

Em Angola, para além da língua portuguesa (única língua oficial), que serve como principal meio de comunicação em determinadas comunidades, existem outras línguas, legisladas como línguas nacionais, por exemplo, o Kikongo, o Kimbundu, o Umbundu, o Kokwe, que são, à semelhança do Português, sistemas comunicativos principais em determinadas comunidades.

O todo destas línguas é que caracteriza o sistema linguístico e comunicativo de Angola, que forma, por sua vez, dois grupos linguísticos, designadamente, PLM e PLNM. Considerando estes grupos como os membros que frequentam as instituições escolares, tal quer dizer que, em termos linguísticos, os espaços escolares encontram-se compostos por esses dois grupos.

Num sentido mais restrito, no Uíge, região de Angola delimitada para a realização deste estudo, os habitantes comunicam através de diferentes línguas. Entretanto, os meios de comunicação que representam a maioria da população são o Português e o Kikongo.

É, portanto, em função deste quadro linguístico que se inscreve este estudo, para discutir acerca das aprendizagens dos alunos que têm línguas maternas diferentes, mas que recebem, todos, a transmissão de conhecimentos através da língua portuguesa.

No fundo, este estudo visa verificar se as aprendizagens dos alunos ocorrem na mesma proporção, ou se há um grupo que mais beneficia com as políticas educativa e linguística, em particular, adotadas para a escolarização, criando, de algum modo, dificuldades de aprendizagem.

Se tivermos em conta o poder que uma primeira língua tem sobre o conhecimento das diversas ocorrências do Mundo, essa dificuldade não se restringe apenas à aprendizagem do Português, mas pode manifestar-se, de forma mais abrangente, na vida social e profissional dos alunos.

Assim sendo, o estudo do ensino da língua portuguesa em Angola não deve dissociar o contexto em que tal processo acontece, até porque os métodos de ensino não são estáticos, as realidades em que a língua é usada nunca foram homogêneas em todos os países, e, por isso mesmo, existem variações e variedades linguísticas.

Entretanto, este estudo justifica-se pelo facto de existirem diferentes tipos de alunos em termos de línguas maternas, sendo que uns dominam mais o Português e outros possuem um domínio acentuado das línguas nacionais (particularmente o Kikongo), mas a escolarização de todos eles ocorre através da língua portuguesa. Partindo do pressuposto de que a compreensão de qualquer matéria transmitida na escola implica, antes de mais, o domínio da língua seleccionada para o ensino, julgamos conveniente realizar esta investigação para identificar os contextos em que os alunos estudam, avaliando os conhecimentos que possuem das línguas em seu torno, sobretudo o Português.

Neste sentido, a relevância desta investigação está assente na preocupação de um ensino mais inclusivo, capaz de proporcionar os mesmos direitos de aprendizagem aos alunos, independentemente das suas línguas maternas, e com isso fazer o uso dos sistemas linguísticos ao seu dispor da melhor maneira possível. Dito de outro modo, este estudo traz uma discussão que defende o ensino do Português que observe a realidade sociolinguística angolana, que não se limite a copiar modelos aplicados em outras realidades que se opõem à de Angola, em termos linguísticos e culturais.

Contudo, a escolha do título desta investigação «O Ensino do Português Língua Não Materna em Angola e a Influência de Línguas Autóctones: o Caso do Kikongo no Uíge» resulta das observações distintas feitas ao comportamento linguístico dos alunos em relação à prática do Português, assim como o registo de outras línguas (sobretudo o Kikongo) que servem como meio de comunicação na província do Uíge, partindo do pressuposto de que estas línguas distinguem os alunos no que concerne à LM (língua materna), sendo uns do PLM e outros do PLNM, sobretudo do Kikongo língua materna (KLM).

Visto que em Angola existem diversos grupos de alunos em termos de línguas maternas, para tornar o estudo exequível, selecionamos os que se inscrevem nos grupos PLM e KLM. Todavia, das 18 províncias que compõem o território angolano, situamos a investigação apenas na região do Uíge. Por fim, relativamente ao funcionamento da língua, dos vários campos gramaticais existentes, escolhemos a colocação dos pronomes clíticos, o uso dos determinantes e a marcação do plural nas construções sintáticas.

Organização do Estudo

Em termos da sua organização interna, esta investigação encontra-se subdividida em diferentes partes que vão desde a introdução até às conclusões, tendo cada uma ocupado a abordagem de um especto ligado às questões de ensino e aprendizagem dos sistemas linguísticos. No quadro dessa estruturação são discutidas as questões em torno do problema que originou a realização desta investigação.

Neste ponto da introdução, é feita a apresentação genérica do estudo, isto é, a justificação, a relevância, a delimitação, a organização do estudo, assim como alguns estudos relativos ao ensino do Português. Ou seja, nesta parte do estudo foram abordados aspetos em que assenta a investigação, assim como a sua organização estrutural.

O primeiro Capítulo (A língua enquanto instrumento de ensino e aprendizagem: um meio que requer atualizações no tempo e no espaço) está centrado numa abordagem mais abrangente sobre a necessidade de se transmitir e dominar as estruturas da língua no espaço escolar, com vista ao seu bom funcionamento. Entre os aspetos tratados aqui constam: o processo da leitura e os manuais escolares.

O segundo Capítulo (Situação linguística em Angola) situa o contexto linguístico que caracteriza a República de Angola, fazendo um enquadramento dos factos que marcaram a interação linguística a que se assiste atualmente. Neste sentido, fez-se uma reflexão acerca da política linguística antes e pós-independência de Angola, com o intuito de ilustrar o modo como as línguas em interação em Angola são vistas e usadas naquele território.

No terceiro Capítulo, intitulado Ensino do Português em Angola: o caso do Uíge, na sua interação com o Kikongo, discutem-se questões que giram em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa num contexto multilingue, mas, sobretudo, na sua interação com o

Kikongo. É, portanto, nesta parte do estudo que se encontram confrontadas as fundamentações teóricas sobre o PLM, PLNM, Português língua segunda (PLS) e Português língua estrangeira (PLE), a fim de enquadrar melhor o contexto sociolinguístico angolano. Mais do que isso, esta parte espelha a situação geolinguística e social da província do Uíge, local delimitado para a realização do estudo.

O quarto Capítulo, denominado Enquadramento metodológico de estudo, trata de questões diretamente ligadas à discussão metodológica em relação ao fenómeno que originou a presente investigação, assim como os propósitos previstos. É, portanto, nesta parte que se encontram discutidos o problema do estudo, a metodologia que permitiu a execução e o tratamento (organização, descrição e análise) dos resultados obtidos, os objetivos e as hipóteses da investigação.

O quinto Capítulo, por um lado, debruça-se sobre a descrição e a análise dos dados recolhidos durante a investigação; por outro lado, apresenta uma discussão em torno dos resultados, tendo em vista o contexto sociolinguístico onde ocorre a escolarização dos alunos.

Por último, o ponto intitulado Conclusões, implicações e sugestões para os estudos posteriores, representa o último momento da investigação, e está centrado nas notas conclusivas das demais partes que formam todo deste estudo.

Estudos sobre o Ensino do Português em Angola

A língua portuguesa em Angola desempenha um papel de extrema importância nas realizações individual, coletiva e institucional. É através deste meio de comunicação que, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem (E-A), é realizado, permitindo a aquisição de conhecimentos de diversos ramos do saber.

Dada a sua relevância, e tendo em conta o contexto sociolinguístico e cultural da sua realização, o ensino do Português em Angola é um campo que tem constituído preocupação de determinados investigadores e, por isso, já existem estudos que se assinalam neste domínio, entre os quais podemos citar as obras dos seguintes autores: Quivuna (2014); Mudiambo (2014); Zau (2011); Gaspar (2015); Martins (2018); Bundo (2020); Timbane *et alii* (2021).

Como já se referiu, o espaço geográfico delimitado para a realização deste estudo é a província do Uíge, no qual se viu que há um elevado número de alunos que possuem o Kikongo como LM. A esse respeito, apesar de não revelar dados estatísticos, menos ainda especificar um dos grupos etnolinguísticos, Quivuna (2014), socorrendo-se de Luzia (2010), já defendia o facto de a língua

portuguesa não conseguir implantar-se em todo o espaço nacional, particularmente nas zonas rurais e, por isso, surgirem sempre sérias dificuldades na aprendizagem desta língua na escola. Neste estudo, o autor realça a existência, em Angola, de línguas nacionais que pertencem à família bantu, das quais o Kikongo é parte, sendo estas que constituem a maior parte da população. Por isso, a língua portuguesa constitui, para o maior número de angolanos, uma língua segunda. Quivuna (2014) vai mais além ao afirmar que toda a população estudantil que frequenta as escolas da cidade do Uíge tem o Português como língua não materna.

Dito de outro modo, a abordagem de Quivuna (2014) é retomada por Mudiambo (2014), na medida em que este defende uma pluralidade de conhecimentos e um domínio de informações relevantes dos profissionais do ensino, adotando um comportamento que se adequa a situações diversas. Neste estudo, o autor reconhece as dificuldades de um aluno de PLNM, já que passa por várias etapas e por várias dificuldades, como, por exemplo, a cultura associada a esta língua.

Na sua investigação, Bundo (2020) defende a necessidade de se criarem materiais didáticos para o ensino do PLNM em Angola. Do ponto de vista da adoção de outras políticas para o ensino angolano, o estudo desta autora relaciona-se com a linha de abordagem trazida aqui, na medida em que se opõe ao modo como ocorre o ensino em todos os contextos que refletem o país. Porém, a divergência entre ambos consiste em termos de propostas de ensino. Enquanto Bundo (2020) propõe criação de materiais didáticos, baseando-se na perspectiva acional/coacional de Puren (2014) e na abordagem de multimodalidade ou multimodal desenvolvida por Kress (2001), ao passo que o presente estudo defende o ensino bilingue, baseando-se no contexto sociolinguístico dos alunos e na prática que os alunos fazem das línguas em seu torno, propondo a inserção do Kikongo no sistema escolar para ser ensinado e servir a escolarização dos alunos.

Referindo-se à língua portuguesa e ao seu ensino em Angola, Timbane *et alii* (2021) trazem um panorama em torno das línguas nacionais de forma abrangente, situando-as nas regiões em que são caracterizadas. Esses autores apontam o Norte de Angola (onde se situa a província do Uíge) como zona de influência da língua Kikongo (considerando todas as suas variantes) e defendem que os falantes do Kikongo têm tendência para realizar alguns sons do Português como se fossem do Kikongo.

Baseando-se no multilinguismo que caracteriza o território angolano, e tendo em conta a diversidade de estratégias didáticas existentes, Gaspar (2015) defende, no seu estudo, um ensino do Português assente numa metodologia de língua segunda.

Ao se referir à sociolinguística e ao ensino do Português em Angola, Martins (2018) concentra a sua abordagem nas práticas docentes, tendo, entre outros aspetos, concluído que o estudo sobre o ensino do Português deve ser desenvolvido, num esforço que envolva os investigadores, os professores, o Estado e a sociedade.

Contudo, em termos quantitativos, podemos assumir que já existem diversos estudos no que concerne ao ensino do Português em Angola. Todavia, a maioria desses estudos faz uma abordagem abrangente, diferindo, portanto, do presente estudo que, não apenas se situa no espaço escolar, mas também particulariza um dos vários grupos etnolinguísticos existentes em Angola.

Dito de outro modo, o presente estudo distingue-se dos demais que se inscrevem no campo de ensino pelas seguintes razões: em primeiro lugar, enquanto os demais estudos fazem uma abordagem que engloba todos os alunos, independentemente das suas divergências, esta investigação distingue os alunos em grupos linguísticos (PLM e PLNM); em segundo lugar, enquanto os outros estudos colocam a questão das línguas nacionais de forma abrangente, este seleciona uma língua (Kikongo) no contexto das línguas autóctones; em terceiro lugar, esta investigação ilustra as discrepâncias de conhecimentos das duas línguas selecionadas (Português e Kikongo) entre os alunos do PLM e do KLM, facto que os estudos já referidos não fazem menção.

Capítulo 1 - A Língua enquanto Instrumento de Ensino e Aprendizagem: um Meio que Requer Atualizações no Tempo e no Espaço

1.0. Introdução

Uma língua garante aos seus falantes a liberdade de uso, permitindo-lhes variação de acordo com os espaços de utilização e do nível sociocultural dos falantes, daí a existência de variações e variedades nos sistemas linguísticos. Porém, apesar de realizarem o seu objetivo final, a comunicação, nem todas as formas da utilização de uma língua são consideradas adequadas ou corretas.

Assim, uma língua deve, sistematicamente, ser ensinada para se encontrar um ponto de convergência das suas variações, sendo este a sua forma culta, usada no sistema escolar e nas instituições da administração do Estado.

Recorde-se que as questões levantadas para a discussão do presente estudo resultam do contacto entre duas línguas (Kikongo e Português), assim como das consequências que essa interação traz, sobretudo para o universo escolar.

Com efeito, tratando-se de um estudo que se inscreve no ensino do Português, ressaltam-se alguns elementos fundamentais que intervêm no ensino de qualquer língua, que acompanham as distintas fases da sua existência e da evolução das estruturas gramaticais. Destes elementos, destacam-se o contacto da língua com a sociedade e a escola, o ensino da escrita e da leitura, concretizado, geralmente, através dos manuais escolares, pelo que a abordagem em relação a esta secção procura explicitar cada um dos elementos referenciados.

1.1. A Língua Enquanto Objeto de Estudo

A relação entre os seres vivos estabelece-se por intermédio da comunicação, um processo indispensável para todos os seres animados, que pode ocorrer através de diversos meios. Porém, a língua é o instrumento por excelência da comunicação humana, sendo, por isso, necessário o seu aprimoramento frequente em todos os períodos da sua utilização. Neste sentido, a relação entre uma língua e o processo de ensino e aprendizagem é inquebrável, na medida em ela requer uma atualização sistemática nas instituições vocacionadas para o efeito, de acordo com as transformações e evoluções que a sociedade vai registando.

No seu livro intitulado *Ensinar e Aprender a Escrever*, Azevedo (2000, p. 20) apresenta três razões para o ato de aprender a escrever na sua língua materna:

- a distinção entre processo e produto (sendo a aprendizagem resultado de um processo dificilmente identificável, manifesta-se numa última fase por um produto);
- a multiplicidade dos modos de aprender, que torna também difícil uma caracterização das vias mais fecundas de aprender (pode-se aprender dos mais diversos modos: imitando, resolvendo problemas, por inferências e através de analogias); sozinho e em equipa; experimentando, manipulando, procurando em seguida concetualizações abstratas, modelos).

Se a aprendizagem da língua pode dizer-se que começa no dia em que nascemos, e constitui um processo que se pode desdobrar na fala, na escrita e na leitura (Domingues & Silva, 1942, p. 9), então o seu aprimoramento e sistematização recai no espaço escolar, onde é usada uma metodologia que se adegue a cada contexto de ensino.

Olhando para as necessidades de aprendizagem e comunicativas que caracterizam os seres humanos, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 11) defendem que todas as pessoas, independentemente das suas idades, devem poder beneficiar das oportunidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (a escrita, a leitura, a expressão oral, a resolução de problemas, e outros).

Embora se reconheça a capacidade inata que os seres humanos possuem de algum conhecimento sobre o universo onde está inserido, importa ressaltar que essa predisposição, se não for cultivada pela escola, poderá ser ineficiente para os desafios quotidianos. Assim, um indivíduo devidamente formado em matérias da leitura e da escrita poderá, certamente, estar mais preparado para dar respostas satisfatórias aos problemas sociais, se for comparado com uma pessoa que não se dispõe de técnicas sistemáticas de analisar o mundo em que vive.

Numa outra visão, Chomsky, Halle & Saumjan (1973, p. 29) reconhecem a capacidade inovadora do uso que os falantes fazem da língua na seguinte afirmação: «o uso normal da língua é visto como caracteristicamente inovador. Não há qualquer noção substancial de ‘analogia’ ou ‘generalização’ que dê conta desse aspeto criativo do uso da língua.»

Contudo, sendo inegável o valor que os sistemas linguísticos possuem ao serviço da sociedade, na interação entre os membros das comunidades e no processo das aprendizagens destes, é necessário identificar os elementos gramaticais indispensáveis, com vista a serem enquadrados no

sistema de ensino, permitindo, assim, não apenas um uso formal da língua, mas também uma boa transmissão desta às futuras gerações.

1.2. Língua, Escola e Sociedade

A relação da língua com a escola e a sociedade é inegável, razão pela qual a aprendizagem de qualquer língua no contexto escolar deve sempre observar as características sociolinguísticas e culturais de cada comunidade linguística. Uma língua é um dos fatores principais que determinam a formação e a orientação dos indivíduos na sociedade que, por sua vez, vão lidar com os diferentes fenômenos que acompanham a humanidade.

Na sua reflexão sobre a relação da língua com a escola e a sociedade, Santos (2002, p. 87) defende o seguinte: «Qualquer reflexão sobre os problemas da educação e do ensino passam hoje por esta abordagem tridimensional: língua, escola e sociedade. É, no entanto, sobre a escola que recai a maioria das atenções e a quem se pede cada vez mais responsabilidades.»

Na conexão estabelecida entre a sociedade e a escola, a língua ganha um papel de relevo, na medida em que serve como ponto de exteriorização dos propósitos da sociedade e da escola. Olhando para a função da escola, antes vista como uma instituição essencialmente com funções curriculares e de preparação para o exercício de uma profissão, ou para a sua concepção atual, assumindo cada vez mais papéis educativos anteriormente reconhecidos no meio familiar, e outras instituições sociais e religiosas, como a igreja, a língua nunca foi dispensada, já que ela é o elo de transmissão de valores entre a escola e a sociedade.

Assim, apesar de existir uma distinção clara entre os conceitos de língua, escola e sociedade, deve-se reconhecer a relação existente entre eles, na medida em que cada um permite a realização do outro no contexto escolar. Doutro modo, no quadro das aprendizagens, uma língua ocupa um espaço de extrema importância, na medida em que serve como meio através do qual os membros de cada sociedade aprendem as matérias dos programas escolares.

1.3. Perspetiva Pedagógico-didática da Escrita

O espaço escolar existe para influenciar as sociedades a assumirem uma postura culta, transmitindo um conjunto de valores às comunidades a que se destinam, sendo um desses valores a competência de escrita.

A escrita é, pois, um dos elementos *sine qua non* na transmissão dos conhecimentos pedagógicos, que permitem a construção e o desenvolvimento das sociedades, em diversos aspetos

Sobre o domínio da escrita, Amor (1993, p. 109) realça que quando, na atualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português e do ensino em geral, é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio. Ainda na visão de Amor (*ibidem*) o estudo e a caracterização da linguagem escrita são, quase sempre, desenvolvidos em termos de oposição à linguagem falada, como se pode assinalar a seguir:

- tal oposição não se restringe ao suporte físico da comunicação: relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral;
- a escrita não admite ser definida e caracterizada como um conjunto homogêneo de propriedades formais, distintas da linguagem oral. Há um isomorfismo parcial entre ambas;
- as diferentes condições de produção e uso são o princípio que determina as distinções mais nítidas entre os dois modos comunicativos;
- As variações no interior de cada um desses modos são determinadas pelos diferentes objetivos, tipos e géneros discursivos; produtos marcados por qualquer uma destas variáveis tenderão a apresentar características formais similares, ainda que em modos comunicativos distintos.

Apesar de ambos partilharem uma relação, a comunicação, as expressões oral e escrita apresentam diferenças significativas e inconfundíveis nas suas atuações, sendo, por isso, necessária uma seleção de estratégias de ensino que se adequem à sua natureza.

Grosso modo, a abordagem sobre a escrita, à primeira vista, é compreendida como uma representação gráfica das palavras, o que não deixa de ter ligação com o processo de escrita. Embora seja admissível tal entendimento, é preciso dizer que ver a escrita apenas neste sentido torna a sua definição vazia e incompleta, uma vez que ela compreende um conjunto de aspetos que não devem ser ignorados.

O ponto de vista de Amor (*idem*) é um bom exemplo para interpretar o processo de escrita com maior abrangência, que, à partida, define como um modo de comunicação. A autora estabelece os pressupostos que os modelos processuais têm em comum, segundo os quais escrever é uma atividade de resolução de problemas, isto por um lado; por outro, escrever é uma atividade orientada para um fim, isto é, tem um alvo e uma intenção a desenvolver de modo faseado.

Mais do que a intenção de resolução de problemas, o êxito do ensino de uma língua passa por questões sociolinguísticas e culturais, que devem ser diagnosticadas e tidas em conta no processo de ensino. A ignorância desse diagnóstico pode pôr em causa os resultados previstos. Ou seja, em vez de se resolver o problema de que o processo de escrita se impõe, certamente, surgirão outros problemas resultantes da incompreensão do ato de escrever que, por sua vez, prejudicarão as capacidades cognitivas de quem aprende a escrever.

Sendo a escrita um modo de comunicação, ela pode ser encarada como forma de compreender os diferentes modos de cada grupo sociolinguístico, sobretudo no que concerne as línguas de base dos falantes para que as estratégias selecionadas para o ensino estejam alinhadas com todos os seus intervenientes, com os mesmos direitos e benefícios.

A efetivação do ensino e da aprendizagem da escrita requer a articulação de um conjunto de componentes. No quadro desses elementos, Carvalho (1999, p. 61), apoiando-se de modelo de Flower & Hayes (1981), menciona três subprocessos que se integram no discurso do processo de escrita: planificação, redação e revisão.

A planificação é entendida como o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, que deve ter um carácter mais abstrato do que a sua ilustração linguística. Numa estrutura de natureza hierárquica, este processo implica vários subprocessos, entre eles a geração de ideias, o qual passa, sobretudo, pelo recurso à memória, embora passe também, no seu decorrer, pela consulta de fontes externas.

A planificação consiste igualmente na recolha de informação na memória de longo prazo, implicando a seleção de estratégias de busca baseadas em conhecimentos que o sujeito possui acerca do assunto.

Uma planificação requer ainda a categorização e subcategorização de um conjunto de dados, assim como a definição de objetivos referentes quer à realização da tarefa (objetivos processuais), quer ao ato de comunicação em si (objetivos de conteúdo).

A redação, por um lado, está diretamente ligada à transformação de ideias em linguagem visível; por outro, revela-se na transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, e numa outra forma de simbolização, a representação gráfica.

A redação envolve também diversos elementos que têm de ser processados simultaneamente: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção, a sintaxe, as conexões textuais, a organização textual.

A revisão, por fim, representa um movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial, podendo ocorrer em qualquer momento do processo de escrita.

As três etapas do processo de escrita referidas são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem da escrita. Todavia, os resultados dos planos do ensino dependerão da inter-relação entre elas, em conjugação com o contexto em que este se desenvolve.

É, no entanto, a escola que, diariamente, se confronta com o problema, pelo menos de duas formas: por um lado, é ela que, de modo mais direto, é responsabilizada pelo produto da sua ação, o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; por outro lado, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objetiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas. (Amor, 2003, p. 109).

O conhecimento de uma comunidade de aprendizagem assume um valor fundamental no ensino da escrita. Em função disso, as metodologias a ter em conta para o ensino da escrita não devem ser as mesmas para todos os contextos, daí a existência de diferentes métodos à disposição dos professores. Neste sentido, é conveniente que se usem métodos distintos capazes de servir os diferentes grupos a que se destina o ensino da escrita. Assim, um professor deverá ter a competência de seleccionar métodos que correspondam às características dos alunos em cada comunidade.

1.4. O Ensino da Leitura e o Desenvolvimento dos Alunos na Interpretação Textual

Quando se pensa sobre o fenómeno da leitura, a primeira impressão que se tem é que o mesmo remete apenas para o entendimento que um determinado leitor alcança sobre um facto descrito. Este entendimento é demasiado restrito para definir o processo de leitura e exclui grande parte das componentes que justificam a atividade dos leitores. Uma leitura vai muito além do entendimento da compreensão do sentido literal que as palavras do texto apresentam, como defendem Azevedo & Balsa (2016, p. 80): «Um leitor competente é aquele que, com base na avaliação adequada dos indícios fornecidos pelo texto e seus contextos, preenche, com eficiência, os espaços em branco do texto, interpretando-o e utilizando-o para gerar novos conhecimentos.» Por isso, a leitura varia não apenas de acordo com a natureza do discurso, mas também em função das características do leitor

(dos seus objetivos para a atividade, das suas crenças, valores e dos seus conhecimentos prévios). (Sequeira, Castro & Sousa, 1989, p. 46).

O processo de leitura está diretamente ligado às estruturas que regem o funcionamento das sociedades. Neste sentido, a formação de bons leitores é proporcional à formação de cidadãos capazes de prestar bons contributos nas comunidades em que estiverem inseridos, na medida em que a leitura garante as ferramentas capazes de compreender e distinguir as diferentes estruturas sociais, linguísticas, políticas, culturais, etc.

Se as línguas naturais são, para os homens, o sistema primário de organização do mundo, o ensino da leitura é parte relevante para a compreensão de uma língua. Daí que toda a atividade ligada ao ensino da língua requer um cuidado acrescido, sob pena de formar leitores improdutivos e, conseqüentemente, servidores públicos e singulares limitados em termos de atividades e criatividade.

Todo o ensino da leitura que veda a liberdade analítica do leitor e exclui a compreensão do contexto e as circunstâncias de um texto não será capaz de compreender os fenómenos do mundo, tão pouco criará leitores criativos capazes de trazer ao mundo novas realidades que sirvam a humanidade. Assim, o ensino da leitura deve pressupor um diagnóstico que espelha o modo de vida da comunidade a quem o mesmo se destina. Esse modo de vida deverá compreender as realidades sociolinguísticas, tradicionais, culturais ou políticas.

Ensinar a leitura a partir de realidades desconhecidas pelos alunos pode dificultar as suas aprendizagens, uma vez que os mesmos deverão, antes de mais, entender a realidade que desconhecem, e só depois é que podem criar condições para a reflexão das atividades subsequentes em torno do texto. Neste caso, seria produtora partir a leitura dos contextos conhecidos para os desconhecidos. Depois de serem capazes de analisar o meio em seu torno, os alunos serão capazes de ler o seu mundo exterior. Neste sentido, não apenas ficará produtiva a atividade de leitura do aluno, mas também permitirá ao professor compreender todos os fenómenos linguísticos e extralinguísticos analisados pelos alunos nas suas leituras.

A partir da leitura de um texto, cada leitor pode, de acordo com a sua percepção, produzir outro texto que se distingue do texto original, em termos do vocabulário e do conteúdo. Neste caso, um texto ou um contexto é possível ser lido por vários indivíduos, mas cada um apresentará uma compreensão diferente da dos outros. As interpretações diferentes do mesmo texto ocorrem devido à liberdade que um leitor possui de analisar o mundo que o rodeia.

Do ponto de vista psicolinguístico, Sequeira, Vieira & Sousa (1989, p. 33) defendem a leitura como um processo ativo auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (texto escrito, imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um autor. Os autores realçam ainda que o indivíduo, ao conhecer o texto, constrói o seu mundo transformando o real e modificando ao mesmo tempo o seu próprio pensamento.

É preciso não limitar a leitura apenas para decodificar as palavras e tirar significados, literalmente, do texto lido. Mais do que isso, é preciso interpretar e buscar aquilo que o texto deveria transmitir, mas não o exteriorizou de forma literal. Ou seja, a leitura torna um produto de novos conhecimentos se não concordar com tudo o que é lido. Uma boa leitura deve ser capaz de reinventar, reescrever e reenviar. Neste sentido, uma leitura tem de revestir-se do princípio crítico, não para duvidar genericamente de um determinado autor, mas para compreender o universo do objeto da leitura.

Uma leitura pode, enfim, compreender fenómenos anteriores e posteriores ao momento em que se processa. Para explicar o avanço e o recuo no processo da leitura, Freire (1989, p. 9) busca, como exemplo, os momentos fundamentais da sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da sua infância, da sua adolescência, da sua mocidade. O autor apresenta uma subdivisão de fases sobre a qual uma leitura pode-se realizar: o mundo (um todo), o pequeno mundo (onde se move um leitor) e a leitura da palavra.

1.5. Os Manuais Escolares no Ensino das Línguas

O tema dos manuais escolares merece aqui uma abordagem, já que constitui uma ferramenta que liga as componentes de ensino e de aprendizagem, pelo que deve revelar o meio em que se desenvolve o ensino. Visto que os manuais integram diversas componentes de análise, pretendemos realçar a utilidade que estes possuem no ensino do Português, sobretudo num contexto multilingue, propondo estratégias que permitam um ensino consistente e de inclusão.

Os manuais escolares constituem um instrumento de extremo valor na interlocução entre os professores e os alunos, sendo, por isso, necessária a adequação dos seus textos aos contextos dos sujeitos a que se destinam, com vista a permitir um ensino e uma aprendizagem inclusivos e de qualidade.

Na sua alusão acerca dos manuais escolares, Alarcão (1995, p. 35) defende-os como os instrumentos didáticos mais usados nas aulas e a sua utilidade não oferece contestação, desde que não sejam considerados textos sagrados, uma espécie de bíblia.

No que diz respeito à disciplina de Português, a mesma autora compreende os manuais escolares na qualidade de elemento regulador da prática pedagógica, tal como os programas, que, na sua análise, poderão, de algum modo, e dentro dos condicionalismos apresentados, contribuir para a caracterização da aula de Português.

Com o surgimento e evolução das novas tecnologias da informação, surgiram novas formas de ensino e de aquisição de conhecimentos, a exemplo dos diversos programas disponibilizados na internet, surge o uso de meios digitais, como computadores, tablets e *iPods*. Apesar disso, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel de extrema importância no processo das aprendizagens, atuando com maior expressividade em alguns contextos e, em outros, com menor expressão.

No caso de Angola e no Uíge, em particular, o uso das novas tecnologias de informação apresenta um défice muito grande, sobretudo nas zonas suburbanas, facto que torna a importância dos manuais escolares cada vez mais evidente.

A análise dos processos em torno do ensino de uma língua requer atualizações permanentes, capazes de acompanhar as situações linguísticas das comunidades, com um olhar atento aos aspetos culturais e tradicionais que poderão influenciar negativa ou positivamente o espaço escolar. Por outro lado, necessita a adoção de técnicas claras e objetivas que ligam o ensino e a aprendizagem, sendo os manuais escolares parte fundamental dessa estratégia.

Na verdade, uma língua é um todo cujas partes se resumem à sua gramática. Todavia, os manuais escolares fazem parte das estratégias fundamentais para o ensino dessa gramática.

Em relação à gramática, Silva (2008, p. 45) traz uma abordagem interessante da discussão sobre o conceito da gramática ou acerca das teorias do seu ensino em contexto escolar, segundo a qual, importa avaliar que tipo de relações se estabeleceram e se vão, hoje em dia, cimentando entre a investigação científica e a prática do ensino da língua. Essa avaliação ajudará a perceber, desde logo, como se articulam o discurso científico e o discurso pedagógico, por um lado, e como, graças a essas intersecções, se constrói ou se renova o conhecimento gramatical escolar. Em simultâneo perceber-se-á como se entrecruzam as forças da tradição e da inovação didática, analisando princípios que

fundamentam o ensino escolar da gramática e iniciando a descrição de configurações das práticas de ensino formal da língua.

Ora, se tivermos em conta a função da investigação científica, a identificação dos problemas sociais e as soluções correspondentes, não seria sensato ensinar uma língua sem a participação dos métodos científicos resultantes do diagnóstico do universo a ensinar, pois, ao contrário disso, de nada valeriam as investigações científicas.

Silva (2008, p. 86) defende ainda a definição do estatuto, do contexto, das funções e dos fundamentos do ensino formal da gramática na escola, com a intenção de começar a compreender e a definir as relações existentes entre o conhecimento gramatical explícito e a aprendizagem escolar da língua materna.

A reflexão de Silva (*ibidem*) remete-nos para a realidade angolana onde o ensino da gramática portuguesa se cruza com as gramáticas implícitas e/ou explícitas das línguas locais, facto que deve merecer uma análise cuidadosa, baseada em estratégias científicas, de modo a harmonizar o ensino e a aprendizagem.

Como já foi referido, a escola e as comunidades são conceitos que se encontram intimamente ligados, na medida em que cada um requer a presença do outro para a sua realização. Para Lücks (2009, p. 20), «a escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação.»

Neste domínio, as atividades que formam os manuais escolares servirão para o êxito escolar dos alunos se partirem da realidade sociocultural conhecida por estes, com vista a não lhes criar estranheza e dúvidas que poderão pôr em causa as suas capacidades de discernimento e assimilação.

No caso do ensino do Português em Angola, os manuais escolares de Português só poderão alcançar os seus objetivos se tiverem em conta a vertente sociolinguística, que representa todos os alunos, visto as características linguísticas entre eles não serem homogêneas. Em função das diversas regiões e línguas que compõem a República de Angola, as escolas são formadas por alunos que possuem um comportamento linguístico claramente divergente.

Essa divergência do comportamento linguístico dos alunos que frequentam as escolas angolanas resulta do facto de alguns alunos serem monolíngues, tendo o domínio apenas do

Português, sua língua materna, e outros bilingues, que usam uma das línguas nacionais, a sua primeira língua, e o Português como língua materna. Para além dos dois grupos referidos, existe o terceiro, que alberga os alunos monolíngues do Kikongo, sendo esta a única língua que dominam.

1.6. O Papel da Linguagem na Aprendizagem

Os signos linguísticos que compõem qualquer língua encontram a sua realização no processo de linguagem que, por sua vez, vai permitir a exteriorização de todas as ocorrências do mundo interior de cada indivíduo. Com vista à compreensão da linguagem, Oliveira *et alii* (2000, p. 273) definem a linguagem como: «capacidade humana de produzir e entender signos vocais. A faculdade de comunicação humana concretiza-se num número significativo de línguas. Os sistemas linguísticos, por sua vez, atualizam-se sempre que um falante deles faz o uso. Assim, língua e fala são duas componentes da linguagem.»

Em geral, no contexto escolar, a linguagem é um elemento determinante no processo de ensino e aprendizagem, refletido na relação que se estabelece entre os professores e os alunos, já que são eles os agentes que orientam o funcionamento da escola.

No seu artigo sobre «O papel da linguagem na aprendizagem: problemática da (in)definição de conceitos nos documentos curriculares portugueses», Carvalho (2016) realça o cuidado que requer a seleção do tipo de linguagem que se deve usar em documentos curriculares para não perturbar o seu entendimento. O autor apresenta uma série de competências que ajudam a compreender a linguagem enquanto elemento crucial na interpretação dos planos curriculares, realçando a multifuncionalidade da linguagem nos processos de aprendizagem. Assim, importa observar, entre outros aspetos, os seguintes: competência, conhecimento, capacidade; competência *versus* capacidade *versus* conhecimento; e competências transversais.

Outrossim, Carvalho (2016), para além de reconhecer o papel preponderante da linguagem na construção do conhecimento, apoiando-se no *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no seu artigo 50.º, ponto 7, realça que o ensino e a aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma a que todas as outras componentes curriculares contribuam para o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português.

Por ser o primeiro meio de comunicação que permite a interação de um indivíduo com o meio envolvente, não se pode negar a influência que uma língua materna exerce sobre as aprendizagens dos

alunos. Infelizmente, assiste-se a um afastamento entre uma série de línguas maternas para muitos alunos angolanos e os planos curriculares que orientam o processo das aprendizagens. O Português, a única língua oficial e de escolarização em Angola, é língua materna de um grupo de alunos, ao mesmo tempo que é língua não materna de outro grupo, sendo este último, por sinal, o mais numeroso. A este respeito, Quivuna (2014), na sua análise sobre o domínio linguístico na província do Uíge, defende a existência de um número superior de falantes de Kikongo como língua materna, em relação a uma pequena percentagem de falantes que possuem o Português como língua materna e que, normalmente, se encontram em zonas urbanas.

O uso de uma linguagem nos planos curriculares, centrada na língua portuguesa em Angola, certamente privilegia os alunos do Português como língua materna, afastando do processo de aquisição de conhecimentos a participação ativa e a compreensão dos alunos que não possuem o Português como língua materna.

A existência de grupos opostos quanto às características linguísticas requer a utilização também de uma linguagem oposta, pois não seria sensata a utilização dos mesmos métodos de ensino do Português, por exemplo, para os alunos que não possuem características linguísticas comuns, sendo necessária a criação de técnicas que se adequem a cada um dos grupos. Nesta linha de reflexão, Rodrigues (2016) apresenta um estudo segundo o qual «qualquer profissional, para exercer, de forma competente, a sua profissão, necessita de mobilizar não só os conhecimentos de natureza específica e especializada, em termos académicos, mas também de possuir um conjunto de outras competências profissionais que lhe permitam saber como lidar com os contextos e os públicos com quem trabalha.» No caso do professor, em particular, a investigadora defende que, para além de dominar os conhecimentos científicos da sua área de especialização académica, é chamado a reunir outros saberes, como o conhecimento profissional, no âmbito do qual ele conheça os conteúdos de ensino, o currículo oficial, o aluno, e o(s) contexto(s) para que tudo isto seja tido em conta na preparação, execução e avaliação da prática letiva.

Todavia, sendo inegável a importância que os planos e programas curriculares possuem no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que deles depende o sucesso e/ou o insucesso escolar, a seleção da linguagem desses planos deve sempre refletir os contextos e as circunstâncias de cada realidade sociocultural.

1.7. Considerações Finais do Primeiro Capítulo

Vistas as discussões em relação à língua, pode concluir-se que ela é um meio indispensável para o estabelecimento de relações humanas. No espaço escolar, é através da língua que os participantes no processo de ensino e aprendizagem exteriorizam os conhecimentos programáticos.

Todavia, o ensino da língua é necessário para permitir o seu bom uso, obedecendo às regras convencionais da gramática. Essas regras, por sua vez, devem traduzir-se na linguagem correta dos falantes em geral e, em particular, dos intervenientes no espaço escolar.

Entretanto, o capítulo a seguir desdobra-se em aspetos relacionados com a situação linguística de Angola, refletindo factos que marcaram os períodos colonial e que assinalam a atualidade angolana. Apresenta-se uma abordagem de foro linguístico, que, em diversos casos, pode extrapolar o domínio linguístico, atingindo as ações diárias dos falantes de quem usa ou aprende a língua, tendo-se, por isso, discutido sobre a necessidade de definir uma política linguística capaz de prestar um contributo para o êxito das aprendizagens e da interação social, ou seja, o uso da língua.

Capítulo 2 – Situação Linguística em Angola

2.0. Introdução

O contexto linguístico angolano é composto pela língua portuguesa (língua oficial) e pelas línguas africanas de origem bantu (línguas nacionais). Desde tempos remotos, o uso destas línguas sempre constituiu um problema e levantou uma série de questionamentos no que concerne ao seu uso e ensino, tendo em conta a influência direta que as mesmas exercem nas esferas sociopolítica, económica e cultural das comunidades.

Nota-se, claramente, um tratamento divergente em relação às línguas nacionais (em particular o Kikongo) e o Português. Essa divergência consiste no facto de a língua portuguesa ser vista como meio de comunicação de prestígio e as línguas autóctones com que este coabita serem encaradas línguas marginais.

No âmbito do uso do Português, constata-se diferentes grupos que formam os falantes do Português, distinguidos através do uso divergente da língua portuguesa que os mesmos apresentam, sendo uns, o grupo inferior, ligados ao Português Europeu (sobretudo aqueles que mantêm um contacto constante com os portugueses e as suas culturas), e outro, que se afasta do Português da Europa, apresentando características próprias nas estruturas morfossintáticas, fonéticas, lexicais, entre outras.

Partindo da expressão latina *nihilo nihil fit*, que quer dizer "nada vem do nada", refletindo um princípio metafísico segundo o qual o ser não pode começar a existir a partir do nada, o uso distinto do Português que grande parte dos angolanos demonstra resulta de um conjunto de fatores das realidades culturais de Angola e de Portugal, especificamente pela interação do Português com as línguas nacionais.

Todavia, importa aqui trazer uma discussão em relação ao marco histórico em que se estabeleceu o contacto entre a língua portuguesa e as línguas locais; analisar a valorização atual das línguas autóctones, em diversas estruturas sociais, partindo do espaço administrativo colonial; compreender a medida em que as condições sociolinguísticas autóctones exercem alguma influência no Português de Angola e o modo como a relação entre as duas realidades linguísticas atua no contexto escolar; assinalar a importância de definir a política linguística educativa com base na

realidade sociolinguística de todas as comunidades; e refletir sobre os diferentes grupos sociolinguísticos que compõem o contexto escolar angolano.

Contudo, toda a abordagem em torno desta secção desdobra-se, entre outros aspetos, em: 1) primeiros contactos do Português com as línguas autóctones de Angola; 2) administração colonial e política linguística; 3) política linguística angolana do pós-independência; 4) análise contrastiva do multilinguismo de Angola-proposta de um ensino bilingue; 5) interação das línguas autóctones com as línguas limítrofes de Angola - o caso do Kikongo, do Lingala e do Francês; 6) o Português como língua de prestígio em Angola face às línguas autóctones; 7) o Português como língua materna, o Português língua não materna, o Português língua segunda e língua estrangeira.

2.1. Primeiros Contactos do Português com as Línguas Autóctones de Angola

Uma das principais reflexões desenvolvidos neste ponto visa estudar o ensino do Português num contexto multilingue, que torna essencial o conhecimento que marcou o contacto entre as línguas que compõem o objeto deste estudo, facto que pode servir como ponto de análise sobre o passado e o presente sociolinguístico em Angola, bem como sobre o modo como a mesma é transmitida de geração em geração. De facto, a interação entre as línguas angolanas que conhecemos hoje resulta de um passado que importa conhecer, com vista a melhorar os estudos a esse respeito, compreendendo, assim, os processos linguísticos que foram ocorrendo no tempo e no espaço.

Ora, a chegada do Português enquanto língua ao território angolano foi uma ação do acaso, que sucedeu através de um desvio da frota marítima dos portugueses que, por ironia do destino, atracou nas margens da foz do rio Kongo (Zaire) onde, como qualquer nova realidade, os falantes desta língua foram vistos pelos habitantes encontrados com alguma estranheza.

Referindo-se à chegada dos portugueses a Angola, Fernandes & Ntongo (2002, p. 101) defendem o ano de 1482¹ como o marco histórico da chegada da potência colonial a Angola, através da frota comandada por Diogo Cão, que estabeleceu uma aliança de contacto com os angolanos do reino do Kongo.

Na sua reflexão sobre a presença da potência colonial em Angola, Augusto (2015) atesta que a língua portuguesa chegou a Angola em 1482, com as caravelas expeditórias de Diogo Cão, as quais estavam no caminho marítimo para a Índia, à procura do Império Cristão de Preste João. Entretanto, o

¹ Apesar do ano de 1482 aparecer com frequência nas fontes históricas, é importante ressaltar que nem todos os investigadores partilham deste ponto de vista, havendo, portanto, alguns historiadores que enquadram a chegada de Diogo Cão, à foz do rio Zaire, nos anos de 1483 ou de 1484.

início da história do Português em Angola é marcado por uma ação do acaso, que ocupou o seu espaço até a atualidade.

A partir daí, não só iniciava um processo de aculturação, como também se dava início a uma nova cultura linguística em Angola, como se pode conferir em Banza (2014), ao afirmar que, com a expansão da língua portuguesa iniciada no século XV, se deu também o início do processo de interação entre as línguas. No caso da interação linguística, o Português, face às línguas nacionais, serviu interesses da classe dominante até então, sendo, portanto, a língua do estabelecimento de relações com os povos encontrados, ao mesmo tempo considerado como língua de realização dos propósitos das deslocações marítimas portuguesas, como a exploração, a dominação, a escravização, e só mais tarde é que se tornou língua de experiência comum entre todos os angolanos.

À semelhança de outros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola é um país multilingue, uma vez que possui diversas línguas nacionais que coabitam com o Português. Nesta vertente de interação, Costa (2015) reconhece, em vários textos, o contacto permanente que o Português mantém com as línguas locais dos países africanos. A autora defende o facto de, em muitas regiões e muitos contextos, existirem casos de multilinguismo, em consequência da distribuição linguística das várias línguas nacionais, do contexto destas línguas e do contacto destas línguas com o Português.

Durante o período de colonização, do ponto de vista estrutural, a sociedade, de acordo com Mingas (2000, p. 44), encontrava-se dividida em dois grupos principais, os portugueses e os angolanos, os quais, por sua vez, se repartiam em mais dois subgrupos: os portugueses estavam divididos em colonialistas (agentes da metrópole colonizadora) e colonos (instrumentos da colonização). Os angolanos encontravam-se classificados em assimilados e indígenas. Os assimilados, em relação aos indígenas, tinham os melhores privilégios de vida, mas, para isso, deveriam reunir certos requisitos até então exigidos pelos portugueses, em particular o domínio do Português.

O modo como os habitantes estavam organizados tem a ver com o tipo de colonização imposto aos angolanos, uma dominação não apenas assente na exploração, mas também na forma de povoamento, com a “substituição” dos autóctones por outros recursos humanos, melhor preparados para ajudar os colonialistas na concretização dos seus objetivos, assim como das suas culturas, instituições e economia, através da introdução de um novo género de instituições, economia, cultura, língua, entre outros.

O convívio estabelecido entre os portugueses e os angolanos não alterou apenas as estruturas linguísticas dos dois povos, desestabilizou também a estrutura social, as relações humanas e familiares. Por exemplo, com o decorrer do tempo, o número de portugueses nascidos em Angola começou a superar o dos nascidos em Portugal, facto que originou um tratamento marginal entre estes, na medida em que se encaravam os nascidos em Portugal como os brancos de primeira e, de segunda, os portugueses nascidos no território angolano.

A chegada dos portugueses a Angola e a sua consequente penetração em todas (ou quase todas) as regiões do país, trouxe consigo o processo de aculturação dos povos angolanos. Como se sabe, entre as definições mais comuns que se conhecem, a aculturação sucede quando há interação entre culturas, em que uma delas se sobrepõe à outra. Neste âmbito, muitas culturas angolanas enfraqueceram com a administração colonial. Sobre esta abordagem, Assis & Nepomuceno (2008, p. 3) não apenas definiram a aculturação, mas também propuseram outro conceito importante, que reflete a interiorização sociocultural das comunidades humanas: a endoculturação. A Antropologia, de acordo com estes investigadores, define a endoculturação como

Aquele por meio do qual os indivíduos aprendem o modo de vida da sociedade na qual nascem, adquirem e internalizam o sistema de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos. São, por assim dizer, condicionados a um padrão cultural. Endoculturação significa interiorização, assimilação, apropriação, absorção, aprendizagem. É um processo social que se inicia na infância mediado pela família, pelos amigos, posteriormente a partir da escola, da região, do clube, do trabalho, do partido político e de tantos outros grupos sociais.

A sistematização de todo o conhecimento em torno da endoculturação está diretamente ligada às políticas educativas através das quais a enculturação será realizada em instituições que utilizam metodologias formais. Neste sentido, a aquisição do conhecimento a partir da experiência do cotidiano, sem que haja uma demarcação formal dos ensinamentos, corresponde a uma enculturação assistemática.

Assim, socorrendo-se de Ullmann (1991), Assis & Nepomuceno (2008, p. 5) apresentam a seguinte definição de aculturação:

A aculturação é o processo de troca e/ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si seus valores, conhecimentos, normas, hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais. Nesse processo, uma cultura se caracteriza como doadora e a outra como receptora, o que não significa dizer que este seja um processo de via única, ou seja, quando em contato, todas as culturas podem sofrer mudanças, pois ocorre aí um processo de influxo recíproco.

Ora, se é verdade que a endoculturação é determinada pelas culturas interiorizadas por uma comunidade, no seu território, então nenhuma outra cultura deveria sobrepor-se a outra, tão pouco ser

ensinada, ignorando a já interiorizada pela comunidade, assim como nenhuma política linguística deveria ser concebida e implementada sem que a mesma reconheça e considere as marcas linguísticas já existentes.

A endoculturação e a aculturação são dois processos que se refletem na realidade angolana, na medida em que, antes da chegada da cultura portuguesa, os angolanos já tinham uma estrutura sólida dos seus hábitos e costumes, fazendo, portanto, as línguas parte da mesma, pois a existência de um sistema cultural, aceite por um determinado grupo social, torna o processo de aquisição das culturas posteriores mais complexo e demorado.

Aliás, a dificuldade de interiorização de novos modos de vida pode ser analisada na reflexão trazida por Reymond, Aranha e Martins (1992, *apud* Assis & Nepomuceno, 2008, p. 2), segundo a qual, na Índia, descobriram-se, em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinha nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele dos seus irmãos lobos. Depois de serem descobertas, estas crianças tiveram dificuldades extremas de adquirirem novos hábitos e costumes da instituição onde foram acolhidas, pois já tinham interiorizado as formas de vida do meio em que passaram a maior parte das suas vidas, como caminhar em quatro patas, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e pés para os trajetos longos e rápidos, à semelhança dos lobos. Por isso, eram incapazes de permanecer de pé, como sucede com os demais seres humanos. Nunca choraram ou riram. Kamala viveu durante oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de 50 palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela e às outras crianças com as quais conviveu. A sua inteligência permitiu-lhe comunicar com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples.

Para além de trazer outros aspetos culturais, a história mostra o quão difícil é o processo de aculturação. Apesar do texto apresentar duas faces, a de animal e a humana, a lição que transmite pode enquadrar-se nos falantes que adquirem uma língua segunda. Não é fácil interiorizar novos modos de vida quando já se tem uma determinada organização sociocultural, muito menos desconstruir esta mesma organização em benefício de outra(s). Assim sendo, o processo de interação entre o Português e as línguas autóctones angolanas é irreversível, mas o uso de todas estas línguas

para o benefício de todas as comunidades, sem exclusões e estigmatizações, depende de adoção de uma política linguística em que cada grupo sociolinguístico possa exercer liberdade expressiva.

2.2. Administração Colonial e Política Linguística

Se quisermos compreender o estado atual da sociolinguística angolana, o modo como é ensinada e o posicionamento do Estado em relação a esta realidade, devemos fazer um recuo no tempo. Assim, torna-se indispensável analisar o domínio colonial, na medida em que foi nesta altura que se iniciou a coabitação da cultura portuguesa com a cultura angolana, de que resultou um natural conflito linguístico.

Tendo em vista o seu caráter de informar, formar e desinformar, as línguas possuem o poder de influenciar, positiva ou negativamente, o funcionamento das sociedades em que são utilizadas. Face a esta capacidade e tendo em conta a natureza de colonização imposta em Angola, assente na exploração e no povoamento, criaram-se decretos que instrumentalizaram o ensino e o uso das línguas.

À luz dos propósitos dos portugueses na época, que era a procura de terras férteis para explorar, em vista do seu fortalecimento económico e político, a política da administração colonial, no que concerne às línguas autóctones, assentava no ensino e na expansão da Língua Portuguesa. O conhecimento do Português pelos angolanos e a sua abrangência em todas as regiões de Angola significava a facilidade de veicular as informações para uma melhor dominação das populações. Daí não se poder esperar da potência colonial uma atitude que valorizasse e promovesse as línguas locais, aliás, o Estado criou leis assentes na fragilização destas, conforme se pode ler em Chicuna (2015, p. 41): «a neutralização das línguas africanas era uma política seguida à risca pelos portugueses. Uma das medidas para a concretização desse desígnio era o ensino da língua portuguesa».

Para o alcance dos desígnios do Império colonial português, o ensino da língua portuguesa era feito por imposição. Esta atitude é atestada por Mingas (2000, p. 48), ao afirmar que a PIDE (Policia Internacional e de Defesa do Estado) tinha orientações para verificar a concretização deste ensino e intimidar as comunidades a não fazerem o uso das línguas locais, sob pena de serem acusados de comportamento subversivo.

O Estado colonial encontrava-se organizado em três classes: os brancos, os assimilados e os indígenas. Os brancos representavam a classe dominante e culta, detentores dos poderes que

controlavam os padrões do funcionamento do Estado; os assimilados, que formavam a classe dos autóctones que reuniam todas as condições impostas pela classe dominante para ter alguns direitos, tais como civis, jurídicos e outros privilégios. Por último, estava a classe dos indígenas, a mais vulnerável às diversas atrocidades.

Pelo facto de o domínio do Português ser um dos requisitos *sine qua non* para a ascensão socioeconómica, os habitantes não só se viam na obrigação de adquirir o Português, mas também julgavam necessária a aquisição desta língua, já que era um dos requisitos principais para obter melhores condições de vida. Assim sendo, se, por um lado, a concentração das populações na aprendizagem e no uso do Português trazia benefícios para as comunidades, por outro, dava-se a abertura para a fragilidade do mosaico linguístico autóctone.

Tendo em conta que a vivacidade de uma língua depende do seu uso pela comunidade, a política linguística colonial deliberava a eliminação das línguas autóctones. Aliás, nesta linha de abordagem, Chicuna (2015, p. 41) apresenta o Decreto N.º 77/1921, de 9 de dezembro, no qual se encontram assegurados alguns aspetos que regulavam a prática linguística:

Artigo 2.º — Não é permitido ensinar, nas escolas das missões, línguas indígenas;

Artigo 3.º — O uso da língua indígena só é permitido, em linguagem falada, na catequese;

1.º — É vedado, na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito;

4.º — As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de investigação científica, reservando-se, porém, o Governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou segurança dos cidadãos e das populações indígenas.

As transformações geolinguísticas, sociais e económicas determinaram a hegemonia da língua do Império Português e a visão de silenciar as línguas encontradas nas regiões sob o domínio da potência colonial. Nesta linha de reflexão, Silva (2007, p. 14) questiona e defende o seguinte:

O que explica que línguas europeias como o espanhol, o português, o inglês e o francês, se tivessem tornado línguas transnacionais e transcontinentais? Não foram factores de ordem intrinsecamente linguística, foram factores de ordem política: a construção de impérios coloniais, com as suas vertentes militares, religiosas, económicas e civilizacionais. A língua do poder imperial foi um fator

de coesão e de regulação das esferas administrativa, judicial e escolar, um instrumento de evangelização, de aculturação e de intercâmbio de bens económicos. A língua, como capital simbólico por excelência de uma comunidade, está frequentemente no centro dos conflitos políticos e é por isso que, na história, a política da língua se identifica não raras vezes com a censura, o silenciamento e até o extermínio das línguas minoritárias, dos falares locais e regionais. Valha, como exemplo, por todos, a política jacobina da língua da Revolução Francesa, levada a cabo pelo célebre *Abbé Grégoire*, em nome das Luzes.

Diante da língua da Administração Colonial, as línguas nacionais, apesar de se apresentarem numericamente superiores, revelaram-se minoritárias e, por isso, foram batidas, tendo sido vedada a liberdade de serem usadas pelos falantes.

2.3. O Português como Instrumento de Fragilização das Línguas Autóctones

Há 539 anos, ou seja, a partir da chegada dos portugueses à foz do rio Zaire, em 1482, o modo de vida dos povos de Angola sofreu uma grande transformação em variados aspetos.

Em Angola, apesar da cultura portuguesa se revelar forte diante das tradições culturais autóctones, importa recordar que nem todas as manifestações culturais angolanas foram enfraquecidas, pois muitas delas permanecem fortes até aos dias atuais, a exemplo dos grupos étnicos, bem como as línguas correspondentes a estes.

Atualmente, verifica-se uma interação muito forte entre a língua portuguesa e as línguas autóctones de Angola (em particular o Kikongo), contacto que, por um lado, é extensivamente benéfico por permitir o enriquecimento dos sistemas linguísticos em interação, sobretudo através dos empréstimos; por outro lado, parece maléfico pelo facto de o sistema educativo não levar em conta as consequências desta coabitação linguística, havendo, portanto, uma assimetria abismal de aprendizagens entre os alunos de Português língua materna e os alunos de Português língua não materna.

A inexistência de um estatuto das línguas autóctones angolanas não só coloca em desvantagem aqueles alunos que as têm como língua materna, mas também faz com que as análises em torno da política linguística angolana não observem os processos de endoculturação (ou enculturação) e aculturação, já que a combinação dos dois conceitos é que forma a estrutura cultural das diversas comunidades.

Contudo, devido ao contacto do Português com as línguas das etnias angolanas à influência do Estado enquanto agente regulador da sociedade angolana, esta secção levanta questões relativas às políticas linguísticas coloniais e pós-coloniais, com vista a analisar em que medida as línguas de

Angola e a sua relação com o Português são usadas em benefício ou com prejuízo para a sociedade, na medida em que a conceção de uma estratégia linguística (des)adequada às características sociolinguísticas dos angolanos pode influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino e de aprendizagem de qualquer sistema linguístico posterior.

Para situar o passado linguístico angolano, Mingas (2000, p. 48) apresenta um quadro que atesta a marginalização das línguas autóctones angolanas, como se pode ver a seguir:

A política portuguesa de ensino teve como objetivo a imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas locais. Consequentemente, o ensino era feito em Português. A aplicação prática deste tipo de política foi apoiada por uma vigilância cada vez mais acentuada da política portuguesa, que via na utilização de qualquer uma das línguas locais atitudes subversivas.

A mesma autora realça que a única língua ensinada na escola primária era o Português, à exceção das escolas dirigidas por missionários, onde a língua local podia ser usada como meio de ajuda para facilitar a aprendizagem do Português.

O uso de línguas nacionais como estratégia para os angolanos aprenderem o Português é corroborado por Maia (1994, p. IX), um missionário secular da Arquidiocese de Luanda, no seu dicionário trilingue (Português, Kimbundu e Kikongo). Neste dicionário, o autor ressalta a finalidade do mesmo, o uso das línguas autóctones para servir causas missionária, administrativa e comercial, isto por um lado. Por outro, o investigador recorda a inexistência de outros elementos que permitam fixar e acompanhar o desenvolvimento destas línguas ao longo dos tempos, já que são parte de expressões culturais dos angolanos.

As ações das autoridades coloniais, até então, visavam a destruição das línguas autóctones, com vista à criação de uma sociedade monolingue, a exemplo de Portugal, a fim de manter o controlo não apenas do sistema linguístico, mas também das comunidades que se servem deste.

Apesar da marginalização imposta às línguas locais até então, nota-se que as autoridades coloniais reconheciam a grande importância e o espaço de atuação desses meios de comunicação nas aprendizagens, nas relações económica, comercial e nas interpessoais.

Vistos os combates impostos às línguas nacionais, ainda assim permanecem até aos dias atuais, encontrando-se cada vez mais fortes e consistentes, pode dizer-se que ao Estado cabe o papel de estatuir os sistemas linguísticos, ficando afastada a ideia de que o mesmo determina o fim ou continuidade de uma língua, pois, se assim fosse, a República de Angola não teria o número de línguas que tem. Seria, portanto, um país monolingue de Português.

Por serem línguas maternas de um número bastante elevado de angolanos, as línguas autóctones manifestam-se no Português, língua não materna de muitos destes, resultando um Português próprio, que se distingue claramente do Português falado em outros países da CPLP.

À semelhança das manifestações que sucederam antes da independência de Angola, atualmente assiste-se, de diversas formas, a uma promoção sobre o ensino e aprendizagem do Português, em detrimento das línguas autóctones. Para a ascensão do Português, o Estado implementou medidas que, direta ou indiretamente, obrigam os membros da sociedade a abdicar das suas línguas autóctones para aprenderem o Português. Sublinham-se, a seguir, alguns casos dessas decisões:

1. Elevação do Português ao estatuto de única língua oficial de Angola: se tivermos em conta a obrigatoriedade do seu uso nos domínios da cultura, da administração, do comércio, da ciência, do ensino e da justiça, como ilustra (Pinto, 2010, p. 70), a adoção do Português como língua oficial é uma demonstração clara da sua supremacia no contexto das línguas nacionais. Assim, para se ter acesso aos serviços a que o Português serve, todas as comunidades angolanas viram-se na obrigação de aprendê-lo e, conseqüentemente, de usá-lo.
2. Inexistência de políticas que privilegiam o ensino das línguas autóctones em todo território angolano: o povo angolano subdivide-se em grupos étnicos, possuindo cada qual o seu meio de comunicação. Contudo, nenhuma das línguas desses grupos serve para unir os angolanos em todo o território, pois não existem, por ora, estratégias capazes de permitir um ensino e aprendizagem de cada língua autóctone nas regiões de Angola. Contudo, para o estabelecimento de relações, os angolanos servem-se do Português, a única língua privilegiada para ser ensinada em toda a extensão territorial.
3. A elaboração dos programas escolares monolíngues: o monolinguismo no ensino angolano é outro fator que desincentiva o interesse pelas línguas nacionais, uma vez que essas línguas continuam circunscritas nas regiões dos seus grupos étnicos e faz-se a aquisição da única língua da transmissão de conhecimentos no âmbito escolar.

Com isso, apesar de a Constituição da República de Angola (CRA) consagrar o Português apenas como língua oficial, abre-se uma porta para ser também língua nacional, se entendermos a língua nacional como aquela que, assumindo o ponto de vista de (Barbosa da Silva, 2014), o Estado deve defender na busca de afirmação de uma identidade nacional em contraposição às demais nações, tornando-se necessária para isso uma normalização da língua.

Nesse sentido, nota-se que o Português foi usado como arma de combate às línguas nacionais durante a administração portuguesa, para evitar a heterogeneidade linguística e a independência linguística, controlando de tal forma as ações das comunidades que continua a ser usado até aos dias atuais para fragilizar a identidade linguística das comunidades angolanas. Ao contrário da atuação das autoridades coloniais onde os interesses do processo de colonialismo justificavam a marginalização das línguas locais, atualmente, desconhecem-se as razões da continuidade desse comportamento, visto que a definição das políticas linguísticas dependeria dos detentores dessas línguas.

A diferença entre a administração colonial e a angolana no que diz respeito às línguas nacionais reside no uso das forças repressivas. Enquanto o Poder anterior (Colonialismo) usava as forças de segurança para extinguir as línguas autóctones, o Poder posterior (pós-colonial) usa outras formas para prestigiar o Português e desprestigiar as línguas autóctones, sem, no entanto, coagir os falantes com a presença de instrumentos repressivos.

Vistos os contextos e circunstâncias por que passaram as línguas nacionais, importa reiterar que estas possuem um poder natural que lhes garantiu e continuará a permitir a sua continuidade nas etnias a que se encontram, fortemente, enraizadas. Por isso, é preciso, antes de mais, reconhecer não apenas a sua existência, mas também o seu poder de influência no processo de ensino e aprendizagem do Português que, por sua vez, por ser o único meio de comunicação que serve de veículo de as todas matérias escolares, vai condicionar o desempenho dos alunos na compreensão e desenvolvimento dos conteúdos.

A secção seguir aduz, especificamente, uma discussão sobre a política linguística da República de Angola, aquela que foi concebida depois da independência e que, certamente, foi elaborada pelos autóctones, adequando-se à realidade sociocultural e linguística do país.

2.4. Política Linguística do Pós-independência em Angola

Com o intuito de estabelecer uma relação de atuação entre as administrações colonial e pós-colonial, esta secção apresenta uma discussão sobre a política linguística depois da independência.² Procurou-se compreender aqui o modo como é tratado o mosaico linguístico angolano, fazendo uma comparação com as estratégias do poderio colonial e as políticas do Estado angolano, para ver as convergências e divergências existentes entre os dois contextos no que concerne ao uso das línguas angolanas em interação, assim como a sua inserção no sistema escolar.

² Cf. A política linguística, na secção 2.2. (Administração colonial e política linguística).

Por conseguinte, no âmbito da compreensão sobre a língua, importa lembrar que são vários os conceitos criados em torno deste fenómeno, baseados nos valores que a mesma representa na vida das comunidades. Num estudo relativamente recente, Bernardo & Severo (2018) assinalam que uma língua deve simbolizar uma nação ou um povo, podendo significar ainda como elemento de cultura ou como recurso fundamental das práticas sociais de grupos e das práticas individuais, sendo, portanto, um elemento de poder. No caso de Angola, o Estado atribuiu o poder ao Português ao defini-lo como a única língua de comunicação nacional. A hegemonia do Português é assistida em todas as estruturas do território angolano, como no sistema educativo (através do monolinguismo).

O Português desempenha, então, um papel não apenas o de veicular os conhecimentos nas instituições de ensino, mas também um instrumento de manutenção ideológica. Enquanto o poder do Português se faz presente em todas as esferas da sociedade, as línguas autóctones de Angola encontram-se preservadas para o uso regional. Apesar destas línguas se revelarem subalternas ao Português, possuem, evidentemente, um poder nas zonas onde se encontram restritas. Ou seja, o poder das línguas nacionais manifesta-se significativamente em cerimónias tradicionais (casamentos tradicionais, cerimónias espirituais, eventos de óbitos, etc.)

Importa ressaltar que, a par do Português, existem perto de 12 línguas e 101 variantes, aproximadamente. Esses instrumentos de comunicação encontram-se subdivididos em comunidades Não Bantu e Bantu (Fernandes & Ntongo, 2002, p. 23). Todavia, a definição da política linguística num contexto como este requer um cuidado redobrado para não prejudicar as comunidades, sobretudo no domínio da Educação.

Como já se anotou anteriormente, o poder colonial vedou a liberdade de ensino e de aprendizagem das línguas autóctones. Atualmente, levanta-se uma série de questões relacionadas com a sociolinguística angolana, como o estado atual das línguas nacionais, a valorização do mosaico linguístico autóctone depois da independência, o espaço de utilização das línguas autóctones angolanas, a diferença que se pode estabelecer entre o período de dominação colonial e o período de Angola independente quanto à utilização das línguas. Estas questões norteiam a reflexão sobre a política linguística angolana, sobretudo no modo como as línguas são ensinadas, os benefícios e os malefícios que este processo de ensino traz para os seus falantes.

A definição da língua portuguesa como língua oficial pela CRA, como defendem Bernardo & Severo (2018), foi reforçada pela *Lei de Bases do Sistema de Educação e de Ensino*, como língua de

escolarização e de comunicação, o que descartou a possibilidade de incluir as línguas autóctones no sistema de ensino para veicular os conhecimentos.

Ora, a CRA refere-se à língua oficial com uma designação própria, ou seja, “Português”. No entanto, em relação ao reconhecimento das línguas autóctones, as suas designações ficam ocultas por “demais línguas”, o que, a partir daí, levanta uma série de suspensões, não apenas sobre as suas denominações, mas também do estatuto a que pertencem no quadro da sociolinguística angolana.

Por uma questão de dar um realce à sua importância, seria conveniente que as línguas nacionais estivessem designadas na CRA, como se refere o Português. Ou, ao menos, que estas fossem representadas de forma numérica. De qualquer modo, como os nomes das línguas nacionais não se encontram mencionados na CRA, existem outras fontes que se debruçam em torno deste assunto.³

O espaço atribuído à língua portuguesa face às línguas autóctones faz-nos lembrar a cultura europeia e o eurocentrismo, que sempre privilegiou a língua de origem europeia, subalternizando as línguas de matriz africana. Aliás, Ndombele (2017, p. 74) recorda a influência europeia nas políticas educativas em Angola:

O sistema educativo de Angola teve como ponto de partida o sistema educativo colonial que influenciou na criação de políticas educativas do governo angolano desde a primeira reforma após a independência (1977) e da segunda reforma promulgada através de Lei nº 13 de 2001. No período colonial, Norton de Matos (Alto-Comissário de Portugal) defendeu a instrução em Angola como meio de civilização, utilizando para o efeito a língua portuguesa como principal instrumento desta civilização, através de ações de um imperialismo linguístico inédito na administração francesa, inglesa e alemã, chegando ao ponto de proibir o uso de qualquer língua africana em Angola através de decretos que codificavam o angolano como o dono da terra.

Devido à importância e à complexidade de que o assunto se reveste, a questão da política linguística costuma ser objeto de estudo de muitos investigadores que, apesar de algumas divergências pela forma como abordam o assunto, convergem em muitos aspetos. Assim, Amor (2007, p. 63) defende a expressão “política linguística” em três vertentes:

- lhe confere um sentido metafórico, uma vez que como objeto e modalizador cultural, uma língua naturalmente resiste a qualquer tentativa político-administrativa de a dominar; será, portanto, tarefa condenada ao fracasso a de definir uma política da língua como quem, por exemplo, estabelece uma política de combustível;
- a entende, em termos dialéticos, como um modo, sempre urgente e delicado, de preservar a tensão dinâmica entre o irredutível cultural de que a língua é manifestação;

³Cf. Para mais detalhes sobre as designações de línguas autóctones, ver *Povos e Línguas*, de Fernandes & Ntongo (2002); *Políticas linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas*, de Bernardo & Severo (2018).

- mais do que em formas de enquadramento legal - geralmente de pendor reformista, ela deve corporizar-se em projetos geradores de dinâmicas múltiplas e complementares, mobilizadores da atenção e da ampla participação da sociedade civil, e não apenas dos professores.

A abrangência em torno da política linguística, ou seja, do conjunto de tentativas explícitas e implícitas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade levou Pinto (2010, p. 49) a propor três níveis de análise: nível macro, de grupos ou organizações; nível meso, ou de um indivíduo; e nível micro. O envolvimento destes níveis, ainda segundo o autor, permite o êxito da política linguística. Por isso,

Se é verdade que a política necessita do Estado, que decide tentar ou não tentar regular determinadas práticas linguísticas, é também verdade que essas decisões só se concretizam com a adesão dos indivíduos e dos grupos. Por isso, a avaliação duma política linguística é constituída pela avaliação das práticas individuais e coletivas antes e depois da sua implementação, ou seja, pela avaliação do seu impacto no ambiente linguístico.

Ao referir-se à política linguística, não se pode centrar todas as análises apenas num ângulo da realidade, tão pouco restringir esta reflexão ao sistema de ensino. É preciso, no entanto, o envolvimento de todas as componentes diretamente ligadas aos sistemas linguísticos; é fundamental a adoção de uma atitude de inclusão social, visto que uma política linguística desadequada da realidade e da sociedade em que se circunscreve pode originar danos diversos.

No contexto escolar, por exemplo, a política linguística encontra-se diretamente ligada ao rendimento escolar, visto que todas as matérias administradas passam por um sistema linguístico que, sem dúvida, corresponde ao elemento essencial das aprendizagens. Neste sentido, se o bom ensino e aprendizagem determinam o melhor funcionamento social, então o mau uso do sistema linguístico, ao dispor da sociedade, determina um ensino débil. Logo, o bom funcionamento e o desenvolvimento social almejados não serão alcançados com a aplicação de conhecimentos resultantes de um ensino sem qualidade.

Mais do que simplificar as normas que regulam o uso de uma língua, é importante que se invista num estudo sobre a mesma, capaz de observar todos os elementos de inclusão social, como defende Arnoux (1999) *apud* Castilho (2005, p. 193), «o estudo das políticas linguísticas constitui um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linha de investigação».

No período pós-colonial angolano, nota-se uma grande discordância entre a teorização das legislações que visam a regulação do sistema linguístico, bem como o seu enquadramento no espaço

escolar para o benefício dos sujeitos a que este se destina. Vejamos, na lei que altera a Lei N° 17/16, de 7 de outubro, *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, no seu artigo 16°:

3. Sem prejuízo do previsto no número 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes Subsistemas de Ensino.
4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os Subsistemas de Ensino, com propriedade para o ensino do inglês.

Ora, a utilização das demais línguas angolanas em diversos sistemas de ensino a que o ponto 3. faz referência parece, até ao momento, não conhecer a sua implementação. A realidade mostra que, apesar das irregularidades que podem ser sinalizadas, o ponto 4 parece representar a prioridade dos responsáveis pelo decreto, ou substitui parcialmente o previsto no ponto anterior, já que o que se nota nos Subsistemas de Ensino é, com a exceção do ensino pré-escolar e do ensino primário, o ensino das principais línguas de comunicação internacional, ou seja, o inglês e o francês. Porém, sabemos que as línguas autóctones ainda não são administradas conforme o previsto na *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, no seu artigo 16.º.

Outra preocupação legislativa sobre as línguas nativas angolanas que importa referir é uma proposta de Lei de 2011, levada a cabo pela Assembleia Nacional, em Luanda.⁴ O referido documento foi proposto a fim de, por um lado, regular a situação linguística nacional, valorizando e promovendo as línguas autóctones angolanas, e, por outro, refletir sobre o incentivo ao estudo e investigação científica das demais línguas. Todavia, a finalidade desta proposta de lei parece, outra vez, beneficiar as demais línguas estrangeiras, o inglês e o francês, mas não propriamente as línguas dos grupos étnicos angolanos. A aquisição dos graus de licenciatura em ensino das línguas portuguesa, inglesa e francesa, nos institutos superiores das ciências da educação, reflete a relevância destes meios de comunicação em relação, por exemplo, às línguas Kikongo, Kimbundu, Kokwe, Umbundu, que não são estudadas neste nível de ensino.

A abordagem aqui trazida não pretende fazer transparecer a inexistência do ensino das línguas nacionais em todos os sistemas de ensino. Fruto do insucesso escolar verificado, o Estado angolano criou projetos para a inserção das línguas angolanas no sistema educativo, o que foi implementado em algumas escolas e regiões do país, mas não em todo o país. Sobre este projeto, Bernardo & Severo (2018) reconhecem, a seguir, a fase experimental sobre o ensino e a aprendizagem destes meios de comunicação:

⁴ Cf. Documento disponível em www.buala.org › *a-proposito-das-linguas-nacionais*, acedido aos 14 de junho de 2021.

Para o arranque do projeto foram utilizadas seis línguas nacionais: *Kimbundu, Kikongo, Cokwe, Nganguela, Oxikwanyama e Umbundu*. Posteriormente, foi adicionada a língua Olunyaneka, o que totalizou sete línguas. Em 2007, a primeira fase de experimentação do projeto de ensino bilingue teve início, com enfoque na primeira e segunda classe, ou seja, no processo de alfabetização. O modelo adotado consistia em tornar as línguas nacionais em disciplinas do currículo, ao invés de reconhecê-las como meio de instrução. Segundo a estatística apresentada pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), 105 professores experimentadores estavam capacitados para o início do projeto.

A concessão e a execução do projeto de um ensino com a participação das línguas autóctones é pertinente para a inclusão social. Porém, mais do que criar projetos e aplicá-los, é preciso um acompanhamento constante para a sua verificação e avaliação; é preciso ver se os objetivos pelos quais os mesmos foram concebidos estão a ser concretizados, ou se as políticas criadas não são capazes de resolver o problema identificado. A ausência de medidas orientadas para a verificação da prática do bilinguismo no contexto escolar faz com que a experiência-piloto sobre o bilinguismo não apresente efeitos positivos, e não tenha abrangência em todo o território nacional.

Enquanto não se verificar um avanço escolar no que tange à inserção das línguas autóctones a partir do ensino primário, o ensino das mesmas na universidade será apenas uma questão programática, conforme acontece nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), onde se ensinam algumas línguas africanas de origem bantu.

Se aprender uma língua na idade adulta não é uma tarefa fácil, então aprender e aperfeiçoar uma língua no ensino superior torna-se ainda mais difícil, sobretudo nos países em que todos (ou quase todos) os alunos deste nível de ensino têm idades superiores a 18 anos, como é o caso de Angola. Por isso, a adoção de uma política que inclui o ensino das línguas autóctones a partir das classes iniciais seria um bom contributo para o domínio e o conhecimento da sociolinguística angolana.

Importa realçar que, na adoção e reconhecimento de qualquer política de língua, não se pode dissociar o poder do Estado, na medida em que a este cabe o papel de estabelecer os estatutos de cada língua e a sua implementação no sistema escolar para servir como meio de transmissão de conhecimentos, ou para ser aprimorada sistematicamente, sem, no entanto, subestimar os falantes destas, pois a inexistência destes implicaria, igualmente, a inexistência de qualquer sistema linguístico.

De acordo com Silva (2007, p. 14), «a língua está indissociavelmente ligada ao poder político, quer nas suas dinâmicas endógena ou compulsoriamente centralizadoras, quer nas suas dinâmicas centrífugas e autonomizantes, seja de carácter regionalista ou diatópico, seja de cunho nacionalista.»

A utilidade plural das línguas na sociedade, na economia, na política, na cultura e em outros setores, requer o estabelecimento de um regulamento que visa a sua utilização. Essa regulamentação,

por sua vez, deve observar o estado sociolinguístico, cultural e circunstancial do espaço da utilização desta língua. Varó & Linares (1997, p. 207) entende por estado da língua como «una extensión de tiempo más o menos larga durante la qual la suma de modificaciones acaecidas es mínima; en realidad, un ‘estado de lengua’ es un abstracción utilizada con fines operativos.»

A política linguística angolana revela-se desfavorável às línguas autóctones, na medida em que não é inclusiva quer em termos de ensino, quer em termos sociais; é uma política que privilegia e promove o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, o que não deixa de ser positivo, mas fragiliza o ensino das línguas autóctones, como se de uma continuidade da política linguística colonial se tratasse. É uma política que se pode entender ainda como atentado para a extinção da tradição cultural e identitária dos angolanos. De recordar que as línguas nativas angolanas, apesar de sofrerem um forte ataque, nunca foram cristalizadas, mantendo, portanto, a sua vivacidade para a comunicação e a transmissão de conhecimentos de geração em geração.

Entre uma série de manifestações que não beneficiam as línguas nacionais e os seus falantes, enquadram-se os planos curriculares vigentes em Angola. Os planos que vão desde o ensino primário até à universidade, com a exceção do ISCED, que inclui, no seu plano curricular, algumas cadeiras sobre as línguas Bantu, não possuem programas para o ensino das línguas autóctones, como o Kikongo, Kimbundu, Umbundu. Porém, lecionam-se, a partir da 7.^a classe, as disciplinas de inglês e de francês, incluindo a disciplina de língua portuguesa que começa no ensino primário até à universidade. No entanto, encarar a política linguística angolana numa perspetiva mais inclusiva vai refletir-se numa atitude de valorizar não apenas as línguas, como também de beneficiar os falantes das mesmas em diversas vertentes.

Tendo em conta que as línguas podem morrer se não existirem falantes que as usem, a criação de estratégias que visem a sua utilização e difusão é fundamental para permitir que estas se desenvolvam e permaneçam vivas. Apesar de se reconhecer a utilidade de que se revestem todas as línguas vivas, algumas são vistas como mais importantes em relação às outras devido à relevância que possuem a nível científico, económico, político, e em outros aspetos sociais, isto por um lado. Por outro, o número de falantes é outro fator de relevo da sua posição, como é o caso do próprio Português que ganhou mais falantes com a expansão da colónia portuguesa.

Depois de 45 anos de Angola independente do poder colonial, linguisticamente, até hoje, constata-se a existência de falantes presos ao passado. A ideia disseminada pela administração colonial, segundo a qual as línguas africanas faladas em Angola não são prestigiantes, continua notória

até aos dias atuais. Ainda é visível a estigmatização sobre as línguas nacionais e os falantes dessas línguas, facto que faz com que determinados grupos tenham dificuldade em assumir o domínio que possuem das línguas autóctones, na medida em que as consideram menos prestigiantes, se comparadas, por exemplo, com a língua portuguesa, ou com as línguas estrangeiras como o inglês e o francês. Esta atitude não contribui para a utilização abrangente das línguas autóctones nem beneficia a aprendizagem dos falantes que dominam apenas estes meios de comunicação, e que pretendem aprender outras línguas no meio escolar.

Como já se referiu, os Estados são os principais agentes que determinam os estatutos das línguas. Se aos Estados cabe a responsabilidade de estabelecer as políticas linguísticas, então a relevância ou irrelevância de uma dada língua dependerá apenas das estratégias e dos critérios estabelecidos por estas entidades. Em suma, o Estado possui um valor acrescido na (des)construção da imagem negativa que foi criada sobre as línguas nacionais.

Entretanto, a inclusão efetiva das línguas autóctones vai refletir a resolução de uma série de situações que afetam a sociedade angolana, preocupações que vão desde os problemas sociais, educativos, económicos, tradicionais, culturais, religiosos, até ao funcionamento das estruturas do próprio Estado. Por isso, a desvalorização de um sistema linguístico usado por um número bastante considerável de falantes pode originar problemas não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos danosos para as comunidades.

No seu estudo sobre o *Contacto entre línguas, a cultura crioula/caboverdiana na escrita em português*, Connaughton-Crean & Duibhir (2017) não são apologistas de que se desfavoreçam as línguas maternas das crianças em detrimento de sistemas linguísticos posteriores, porque tal atitude poderá influenciar negativamente as suas capacidades de produção linguística e, futuramente, o seu sucesso escolar. Desta forma, a tomada de consciência sobre a valorização do conjunto de línguas autóctones de Angola implicará a sua preservação e o sucesso cognitivo dos falantes.

Uma das medidas de maior transcendência e inclusiva da política linguística angolana será, por um lado, a criação e a implementação de programas de ensino das línguas nacionais, a partir do ensino primário até ao ensino superior, cuja aprovação será um dos elementos *sine qua non* para a transição das classes. Este requisito poderá não só criar o interesse das populações pela aprendizagem das línguas nacionais, como também permitirá, certamente, desenvolver nos falantes o sentimento de pertença; por outro lado, a criação de estratégias que permitam a utilização das línguas nacionais nas

instituições públicas para tornar possível a liberdade de expressão dos seus utentes, falantes destas línguas.

Contudo, a discussão sobre a política linguística angolana assume uma grande relevância por ser uma componente indispensável para a resolução eficaz de uma série de situações sociais, principalmente os problemas ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade de se identificar as estruturas que intervêm na sociolinguística angolana, no que concerne, fundamentalmente, às línguas ao dispor das comunidades, bem como os valores cultural e identitário que estas representam. Assim, o consenso sobre o que se pode compreender como política linguística deveria resultar de um processo de diagnóstico e avaliação das manifestações comunicativas das comunidades, evitando, de tal modo, a repetição das irregularidades que ocorreram num passado que, certamente, se distingue, em vários aspetos, do momento atual.

Para uma política linguística com maior abrangência, que pode espelhar o desejo popular, a tomada de consciência sobre os diferentes grupos que compõem a sociolinguística angolana seria um passo bastante significativo e necessário, visto que é por meio desta que se vai examinar os contextos e as circunstâncias que caracterizam essas populações.

2.5. O Português como Língua de Prestígio Face às Línguas Autóctones

Partindo do ponto de vista de que uma língua exprime e molda o espírito do povo, é a alma da nação naquilo que ela tem de mais específico, a diversidade de línguas, em relação à diversidade das mentalidades (Marcellesi & Gardin, 1975, p. 25). Nesse sentido, a diversidade das línguas e de mentalidades ocorrem na Nação angolana. No que concerne à diversidade linguística, recorda-se que existem diversas línguas autóctones angolanas em contacto com o Português. As diversas mentalidades consistem no modo como as línguas são tidas e concebidas pelos falantes.

Em termos gerais, sabe-se que todos os sistemas linguísticos, apesar das oposições que possam apresentar, possuem algo em comum, a comunicação. Neste caso, todos os sistemas linguísticos angolanos não são exceção, pois cada um deles desempenha uma grande importância dentro da comunidade em que é utilizado, servindo como elo de ligação entre a população e as demais formas culturais. Todavia, nota-se uma assimetria muito grande entre as línguas angolanas em interação, do ponto de vista de utilização e identitário, na medida em que se assiste à valorização e à aceitação do Português, ao mesmo tempo que se assiste à negação e à marginalização das línguas nacionais, facto que requer uma discussão científica que possa trazer mudanças significativas das

mentalidades, chamando a consciência dos sujeitos falantes a aceitar e valorizar todas as línguas ao seu dispor, e que possam também desconstruir a ideia disseminada na época colonial, que vigora até aos dias atuais, segundo a qual as línguas autóctones angolanas não podiam ser ensinadas nem aprendidas.

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, no seu artigo 3.º, pontos 1 e 2, como refere Afonso (2023, p. 70), consagra uma série de direitos que devem ser observados pelas comunidades linguísticas, sendo alguns deles os seguintes:

- O direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- O direito ao uso da língua em privado e em Público;
- O direito a relacionar-se e associar-se com os outros membros da comunidade linguística de origem;
- O direito a manter e desenvolver a própria cultura, e todos os outros direitos de carácter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto de Direitos Económicos, Sociais e Culturais;
- O direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- O direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- O direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas.

Considerando os direitos plasmados nesta Declaração, pode dizer-se que não existem línguas mais importantes que as outras, visto que todas elas desempenham o seu papel de comunicar e de transmitir valores nas comunidades onde se circunscrevem.

Porém, o modo como se concebeu a política linguística angolana transmite uma visão que inferioriza as línguas autóctones e superioriza o Português. Por isso, a sociedade angolana atribui um valor de destaque à língua portuguesa, e reserva um espaço, não só restrito do ponto de vista da utilização, mas também irrelevante às línguas autóctones. Por essa razão, assiste-se com grande interesse quer ao ensino e aprendizagem do Português, quer ao seu uso em todas as estruturas sociais e por todos habitantes, já que é a língua hegemónica, e uma desatenção pelas línguas das etnias angolanas, tanto no ensino e aprendizagem quanto na utilização das mesmas.

Se todas as comunidades linguísticas têm uma série de direitos para o usufruto das suas línguas, quer isto dizer que não haveria necessidade de um grupo sociolinguístico exercer qualquer esforço de fazer compreender ou de ser compreendido numa língua que não possui o domínio, deixando de parte a sua língua habitual e que melhor conhece, a exemplo do que ocorre em alguns grupos de falantes em Angola, assim como nenhum grupo sociolinguístico merece ser estigmatizado ou

marginalizado por causa do seu sistema linguístico. Antes pelo contrário, todas as línguas vivas devem ser valorizadas e promovidas para assegurar a sua continuidade. Assim, o processo de comunicação deveria ocorrer na língua dominada pelos habitantes locais.

Dado que todo o indivíduo é parte de um determinado espaço geográfico, deve, logicamente, pertencer uma língua que lhe vai permitir relacionar-se com o meio que o circunda. Todo o filho do homem, sob todos os climas, em todas as latitudes e em todos os ambientes, por mais desfavorecidos que sejam, se mostra capaz em alguns anos de falar a língua do meio que o cerca, exceto as crianças atingidas à nascença por uma surdez total e que ficam, por isso, surdas e mudas (Girard, 1976, p. 15).

O mesmo autor vem dar um realce à questão de cada comunidade ter uma língua de comunicação. No caso da realidade angolana, cada língua autóctone encontra-se diretamente ligada a um determinado grupo étnico. Desde os tempos remotos do território angolano, as etnias angolanas comunicaram-se através das suas línguas locais, sistemas linguísticos que, mesmo não havendo metodologias aprovadas pela ciência, sempre foram transmitidos de geração em geração até aos dias atuais. Neste caso, cada grupo étnico possui, evidentemente, uma língua que lhe corresponde e que, por sua vez, forma uma comunidade linguística. De acordo com Vermes & Boutet (1989, p. 179):

Uma comunidade linguística define-se como tal se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas do uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, reportórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria). Assim, a comunidade Porto-riquenha em Nova York ou a comunidade Argentina em Paris caracteriza-se pelo facto de que seus locutores têm em comum o mesmo repertório linguístico, *grosso modo*, espanhol-inglês ou espanhol-francês, que falam frequentemente entre si, que têm a capacidade de escolher sua língua segundo a situação e que, por intermédio dessa língua, integram-se simbolicamente (e praticamente) nas sociedades de origem e de recepção e, pelo seu duplo manuseio, na comunidade imigrada.

Por constituírem meios de comunicação das etnias angolanas, as línguas nacionais angolanas são usadas por vários habitantes nas regiões em que se encontram circunscritas, mas, apesar disso, é visível a estigmatização que se impõe aos usuários destas línguas, e, por isso, nota-se uma abstinência do uso das mesmas em espaços públicos.

Partindo do pressuposto de que uma língua exerce influências no funcionamento de todas (ou quase todas) as estruturas de uma sociedade, como na economia, na política, na cultura, na religião, e outras, através da comunicação, pode concluir-se que qualquer língua viva possui um grande poder que, por sua vez, sustenta outros poderes. Assim, a relevância de uma língua dependerá, entre outros

fatores, do seu posicionamento no contexto das línguas universais, em função do seu número de falantes, do valor científico e tecnológico, etc.

O facto de o Português ser usado inicialmente na Europa, continente que já registava grandes avanços tecnológicos e científicos, em relação ao continente africano, revelou, durante o processo de colonização, a superioridade da língua portuguesa, se comparada com as línguas autóctones angolanas. Esta análise resulta do rótulo secundarizado imposto às línguas nacionais pela administração colonial, e que, infelizmente continua enraizado na memória de muitos angolanos.

A secundarização das línguas nacionais pode ser descontinuada, com estratégias assentes na valorização dessas línguas, criando aos angolanos o gosto pelo seu uso, assim como o valor simbólico e identitário que as mesmas representam. Porém, é necessário retirar as línguas autóctones do espaço restrito em que se encontram, para um contexto mais abrangente.

A restrição das línguas nacionais e a estigmatização das mesmas e dos seus falantes podem ser evitadas com a adoção de uma política linguística que represente todos os grupos sociolinguísticos. Por exemplo, em vez das comunidades de línguas nacionais serem obrigadas a compreender o Português para terem acesso aos serviços públicos, como se tem notado, os serviços públicos é que deveriam ter a obrigação de compreender as línguas das comunidades para a prestação das suas funções, a exemplo daquilo a que se assistiu durante a administração colonial para o ensino do Português, sendo necessário primeiramente a compreensão das línguas locais.

Ao referir-se aos povos angolanos, em Tavares (1934) lê-se a preocupação das autoridades portuguesas, segundo a qual a não compreensão dos povos africanos e angolanos, em particular, não só impossibilitaria o seu domínio eficaz, como também dificultaria dar-lhes um ensino profícuo, e muito menos substituir as línguas autóctones pela língua portuguesa.

Maia (1994), no seu *Dicionário Trilingue, Português- Kimbundu- Kikongo*, estabelece as seguintes finalidades: servir as causas Missionária, Administrativa, Comercial, e arquivar duas línguas importantes de Angola. Vale aqui recordar o facto de existirem várias línguas de Angola, no meio das quais o Kikongo é reconhecido entre as línguas importantes de Angola.

As reflexões trazidas por Tavares (1934) e Maia (1994) demonstram, nesse tempo, a utilidade do Kikongo e podem ser adquiridas por outros grupos sociolinguísticos, desde que haja interesse de sujeitos aprendentes.

A valorização de uma língua depende, antes de mais, dos próprios grupos detentores dessas línguas, sendo estes os principais responsáveis pela promoção das mesmas, na medida em que são usadas aquelas vistas como relevantes, e não os mesmos detentores serem os primeiros a estigmatizar as suas próprias línguas.

A abdicação das línguas nacionais pelos falantes resulta, para além de outros fatores que possam ser identificados, do facto de agradar o meio onde estiverem a exercer o ato discursivo. Estes falantes veem-se na obrigação de usar o Português, em vez das línguas que melhor dominam para evitarem a discriminação. Porém, apesar do esforço que fazem, na mesma são estigmatizados por outra razão: o uso do Português coberto de marcas das suas línguas maternas, desenquadrado segundo as normas da gramática portuguesa, mas sim aquela variante do Português influenciado pelas línguas nacionais.

Se tivermos em conta que «o falante que se rege apenas pela norma local ou regional sujeita-se ao risco de um certo isolamento, devido não tanto às dificuldades de comunicação com os outros, mas à menor facilidade de se adaptar a contextos linguísticos mais exigentes» (Santos, 2002, p. 65), então, ao invés de estigmatizar ou marginalizar os falantes do Português que possui características próprias, o uso que estes falantes fazem do Português deveria ser estudado com vista a analisar as razões da ocorrência de tal fenómeno e, consequentemente, analisar o modo como tal comportamento linguístico atua no meio das aprendizagens, e daí criarem-se estratégias que visem não só incentivar o uso do Português que se distingue do Português europeu, na medida em que representam a cultura e a identidade angolana, como também fazer o enquadramento adequado deste uso no processo de ensino.

Assim, estaria a desconstruir-se a marginalização imposta às línguas nacionais durante o período do domínio colonial, que vedava o seu uso e ensino para a salvaguarda dos interesses daquela época e ficou enraizada na mente dos próprios angolanos, até aos dias de hoje, um *bullying* que vê os falantes das línguas nacionais como incultos, atrasados, desenquadrados de um padrão acreditado pela sociedade.

O uso normal das línguas autóctones ocorre no meio familiar, nas manifestações tradicionais e nas comunidades, não sendo utilizadas em quase nenhuma das instituições públicas de relevo, facto que restringe a liberdade de expressão de um grande grupo de indivíduos. Este comportamento transmite a ideia de que a mistura de línguas numa dada sociedade justificasse o prestígio de algumas dessas línguas e o desprestígio de outras.

Nesse sentido, as instituições escolares têm o papel de moldar as sociedades através do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo um ponto de equilíbrio para o uso das línguas sem beneficiar nem prejudicar um determinado grupo linguístico. No seu estudo sobre *Multilingüismo*, Vermes & Boutet (1989, p. 139) já defendiam a influência da escola no uso das línguas:

A mistura de línguas é sempre estigmatizada: é sabido que, quando, por intermédio do pesquisador, aflora como tal à consciência, é considerada vergonhosa, inaceitável e até mesmo, em certo sentido, maldita. Associada às representações sociais do impuro, esta imagem é evidentemente reforçada por tudo o que a escola, em particular, veicula, no que diz respeito à valorização da integridade simbólica da língua. Esta construção é por sua vez mediatizada pela conceituação idealizante da língua, uma das metas principais da escola, ainda mais acentuada quando esta visa a população linguisticamente mal-estabilizadas, fronteiriças, periféricas ou migrantes.

Uma língua tem a capacidade de fazer evoluir as suas diferentes estruturas, por isso é que existem, por exemplo, os processos morfológicos de “adição”, “subtração”, sobretudo quando uma língua sai do seu espaço de origem para outros pontos. É, exatamente, isto que sucede com a língua oficial em Angola. O Português de origem portuguesa não manteve a sua estrutura inalterável ao entrar em contacto com a realidade angolana.

2.6. Quadro de Estudos sobre os Sistemas Linguísticos de Angola

Os sistemas linguísticos estão diretamente ligados à socialização dos indivíduos, na medida em que se assiste aos seus usos em todos (ou quase todos) os setores que constituem uma sociedade. Este entendimento aplica-se ao contexto angolano onde se observam diversas línguas em interação, servindo cada qual o seu papel de comunicação.

A nível sociolinguístico, Angola é um país que apresenta vários grupos etnolinguísticos, o que determina que seja um território naturalmente multilingue. Assim sendo, a par da Língua Portuguesa, encontram-se as línguas nativas Kimbundu, Kikongo, Humbundu, Tchokwe, e várias outras que convivem intrinsecamente com o Português.

Entretanto, a língua Kikongo, no universo das línguas nativas angolanas, é uma língua viva, sendo falada inicialmente em três das 18 províncias que constituem o país, concretamente pelo povo Bakongo, distinguindo-se de outros grupos, como o Kimbundu, o Ovimbundu, o Nganguela, o Oshindonga, o Oshihelelo, o Thokwe, etc. Face a estes povos e línguas, o Português foi instituído como língua oficial após a independência de Angola. Nesse contexto, verifica-se um afastamento da norma padrão do Português Europeu (PE) por parte dos alunos de Kikongo L1 e do Português L2 (PLS). Sendo o Kikongo uma das línguas maioritárias faladas em Angola, o seu contacto com a língua portuguesa

torna-se inevitável, uma vez que é falado em muitas regiões, tendo provocado uma série de alterações nas estruturas básicas das línguas em coabitação.

Todavia, em termos gerais, as línguas que coabitam em Angola têm sido objeto de estudos, com vista a compreender o modo como se encontram estruturadas, quem são os indivíduos que as usam, assim como as áreas geográficas onde se constata as suas maiores concentrações, uma vez que o domínio e o uso das mesmas não são proporcionais a todas as regiões que compõem o território angolano. Neste campo, destacam-se as investigações de Tavares (1934); Redinha (1970); Fonseca (1984); Mingas (2000); Fernandes & Ntongo (2002); Langa (2002); Muginga (2016); Undolo (2016); Quiala (2013); Adriano (2015); Queneth (2023); Chicuna (2015).

Com o intuito de verificar a transferência do Português nas línguas bantu, Chicuna (2015) levou a cabo uma investigação, a qual concluiu que o léxico português recebeu contribuições de línguas de todos os cantos do mundo. Porém, por outro lado, o Português também forneceu muitas unidades lexicais às outras línguas. Mais do que isso, este estudo revela que o Português é língua segunda da maioria da população Bayombe.

Na sua investigação, Fernandes & Ntongo (2002) compreendem a forma como foram surgindo ao longo do tempo os povos de Angola e, conseqüentemente, as respetivas línguas e que constituem hoje o legado atual. Estes autores apresentam um estudo generalizado e ligado a todos os grupos étnicos angolanos, assim como às suas línguas correspondentes. Neste estudo, os autores reconhecem ainda a unidade genealógica existente entre todas as línguas nacionais, apesar das suas diferenças naturais, que têm a ver com os povos e as regiões em que se desenvolvem. Os mesmos autores (*Idem*) para além de atestarem a situação de uso das línguas nacionais, referem ainda sobre a inexistência de delimitações políticas nítidas das regiões de utilização destes meios de comunicação, podendo, por isso, abranger uma ou mais regiões políticas.

Quiala (2013, p. 19), no seu livro *Longoka Kikongo*, entre vários aspetos tratados, apresenta a distinção alfabética existente entre a língua oficial portuguesa e o Kikongo. Ao contrário da composição do Português, que possui 26 letras, o alfabeto Kikongo compõe-se de 20 letras apenas. Na verdade, o Kikongo não possui as letras <c, h, j, g, q, r e x>. Este dado é corroborado por Tavares (1934, p. 2), na sua obra *Gramática Kikongo*.

Os modos de vida do grupo étnico Baongo, tais como cerimónias matrimoniais, a realização de atos religiosos, numa cerimónia de sepultamento, e em outros atos que podem ser consultados em Fonseca (1984), são transmitidos por intermédio da língua Kikongo.

A genealogia das línguas bantu, das quais o Kikongo e as demais línguas nacionais fazem parte, apontada por Fernandes & Ntondu (2002) é retomada por Langa (2002) que, socorrendo-se de Ngunga (2000) e de Siteo (1996), refere que uma das características das línguas bantu é a de apresentar um sistema de gêneros gramaticais cujos indicadores destes devem ser prefixos, através dos quais os nomes podem ser distribuídos em classes. O número destas varia, geralmente, entre 10 e 20.

Pires (2023) fez uma recolha de expressões típicas do Português popular falado em Angola, distinguindo-o claramente do modo como os falantes de outros países fazem uso desta língua. Entre as unidades lexicais apresentadas no Dicionário deste autor, destacam-se as seguintes: *kinguila* (atividade profissional que consiste na comercialização de divisas no setor informal), *ndutar* (conduzir um veículo automóvel), *pipocar* (multiplicar-se).

Na sua investigação, Muginga (2016), situando o seu estudo na Fronteira de Kimbata, que separa as Repúblicas de Angola e do Congo Democrático, localizada na província do Uíge, defende que nessa região existem indivíduos que não têm o domínio do Português, tanto é que, por vezes, recorrem a outros sistemas linguísticos (Kikongo e Lingala)⁵ para comunicarem.

No seu estudo virado para o contacto que o Português estabelece com as línguas nacionais angolanas, Minga (2000) selecionou o Kimbundu para abordar a interferência deste meio de comunicação no Português falado em Luanda. Partindo de um *corpus* de locutores e escritores angolanos, esta autora regista a existência de marcas do Kimbundu no uso que se faz da língua portuguesa na capital de Angola.

Redinha (1970) apresenta um estudo no qual faz uma distribuição dos grupos étnicos de Angola, onde se situam as línguas correspondentes a essas etnias.

Adriano (2015), na sua investigação, mostra a crise normativa do Português, onde, entre outros objetivos, procura identificar os padrões diferentes da variedade europeia relativamente ao uso de pronomes clíticos e à regência verbal.

Ainda sobre a norma padrão do Português em Angola, Undolo (2016) desenvolveu um estudo centrado neste domínio, tendo discutido, entre outras situações, sobre as línguas bantu que coabitam com a língua portuguesa, mostrando a oposição existente entre os sistemas linguísticos em interação, dando origem a novas formas no uso do Português.

⁵ Cf. Lingala é uma língua falada na República Democrática do Congo, um dos países que fazem fronteira com a República de Angola.

Olhando para a política linguística angolana e o modo como as línguas são usadas nas mais variadas regiões que constituem o país, Zau (2011), na sua investigação traz uma discussão que contribui para um estudo que visa a nacionalização da língua portuguesa.

As investigações apontadas servem para ilustrar o contexto linguístico do espaço sociocultural onde se enquadra o presente estudo. Entretanto, independentemente das distinções que possam apresentar em termos de abordagens, todos os estudos indicados fazem referência aos sistemas linguísticos que servem como meio de comunicação em Angola, o que confirma a existência do multilinguismo naquele território, bem como a interação do Português com outras línguas.

2.7. Considerações Finais do Segundo Capítulo

Observa-se que um grande grupo de angolanos não quer aceitar a diferença cultural entre Portugal e Angola, tão pouco aceitando que existe, em Angola, um uso do Português que se distingue do de Portugal, tendo em conta as especificidades culturais e tradicionais de Angola que se manifestam no Português. Por esta razão, assiste-se a um estigma sobre não apenas o uso do Português que resulta do contacto entre o Português e a sociolinguística autóctone, como também das próprias línguas nacionais. Assim, o angolano que possui uma fonética igual (ou quase igual) à de um português é visto como um indivíduo culto em relação ao angolano que usa a língua portuguesa influenciado pelas línguas autóctones.

Este fenómeno não deve ser entendido como uma mera opção, mas sim como uma consciência que foi criada há anos e que continua a ser incentivada com a ignorância da influência das línguas nacionais na vida sociocultural e política das comunidades. A estigmatização do Português coberto das marcas das culturas autóctones angolanas é, com certeza, uma das razões que levam à preferência de uma realidade extra-angolana, por esta ser entendida como a mais prestigiante.

Recorda-se, todavia, que esse capítulo se desdobrou nas reflexões que marcaram o encontro entre o Português e as línguas autóctones, que hoje coabitam com uma interferência recíproca nas variadas estruturas que as compõem. Em muitos casos do ato de comunicação, essas línguas revelam-se interdependentes entre si.

Foram também levantadas questões paralelas à visão sociopolítica e linguística do poder colonial e do pós-colonial, com o intuito de compreender a diferença do ponto de vista das políticas aprovadas para o uso das línguas entre os dois contextos, sobretudo no que diz respeito à valorização

das línguas das Etnias angolanas. Nesta linha de reflexão, discutiu-se em que medida o fim da colonização promoveu o mosaico linguístico autóctone de Angola, ao contrário da administração colonial que vedava qualquer tendência de promover as línguas nacionais.

Analizou-se ainda o modo como os processos de aculturação e endoculturação atuam numa sociedade em plena interação de culturas, a exemplo da sociedade angolana onde se assiste a uma diversidade de culturas e línguas.

Seguidamente, apresentamos o capítulo que traz uma análise em relação ao ensino do Português em Angola e no Uíge, em particular. Nesta secção, refletiu-se sobre a norma do Português usada em Angola, os diferentes tipos de alunos que frequentam a escola, a necessidade de ensino bilingue tendo em conta a realidade multilingue dos alunos, etc.

Capítulo 3 — Ensino do Português em Angola: o Caso do Uíge, na sua Interação com o Kikongo

3.0. Introdução

A língua portuguesa serve como meio de comunicação em diversos países situados em distintos continentes, o que faz dela uma língua de contacto cultural e linguístico, especificamente e, por isso, o seu ensino requer a observância de cada contexto em que é ensinada, para que todos os interessados na sua aprendizagem tenham as melhores condições pedagógicas.

No caso de Angola, como já se referiu nos capítulos anteriores, o Português coabita com outros sistemas linguísticos que caracterizam os grupos étnicos que compõem a população angolana, dos quais o Kikongo faz parte. As línguas com que a língua oficial (Português) coabita possuem uma estrutura própria que as distingue dos outros meios de comunicação.

No Uíge, local selecionado para a realização deste estudo, o Português mantém interação com outras línguas, das quais o Kikongo é a mais representativa. Assim, nesta região, estes dois sistemas são línguas maternas de um número bastante elevado de habitantes. Todavia, para além de outros fatores que possam existir, essa dicotomia linguística constitui um problema no espaço escolar, já que um destes meios de comunicação é a língua de escolarização e, por isso, o seu domínio é indispensável.

Nestes termos, este capítulo visa trazer uma abordagem sobre o ensino do Português, contextualizando o espaço social e geográfico em que este é realizado. Essa contextualização passa, principalmente, pela apresentação de alguns aspetos ligados ao Kikongo, já que esta é a principal língua com que o Português coabita no espaço delimitado para a presente investigação.

3.1. Ensino do Português

No quadro dos planos curriculares do sistema educativo angolano, a língua portuguesa figura e é uma disciplina ministrada em todos os subsistemas de ensino, facto que revela a grande importância atribuída a esse meio de comunicação. Por isso, apesar de não ter o estatuto de língua nacional, o Português, independentemente do nível de conhecimentos dos falantes, regista-se em todo o território nacional. Aliás, não podia ser diferente, na medida em que é o único sistema de comunicação estatuído para o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em todo o país.

Nota-se, portanto, que o ensino do Português em Angola se realiza num contexto de multilinguismo, diferenciando-se, por exemplo, de Portugal onde esta língua é nacional e falada por todos habitantes, facto que requer um modelo diferenciado de ensino que possa refletir o contexto sociocultural e linguístico da sua aprendizagem.

3.1.1. A Norma Padrão da Língua Portuguesa em Angola

A aquisição de qualquer língua rege-se por um conjunto de princípios que se traduzem num determinado modelo, sendo este o paradigma de conveniência dos órgãos oficiais (Instituições do Estado), dos jornalistas e escritores, das pessoas cultas, e que deve ser ensinado e aprendido no espaço escolar.

Em diversos contextos e circunstâncias de comunicação, é frequente ouvir-se discursos que sugerem a aplicação de uma norma para o cumprimento de um dado padrão. No plano linguístico, a norma padrão reflete o conjunto de regras de uma língua que vão, por sua vez, definir o seu ponto de prestígio, ensinada nas escolas e, por isso, seguida por uma comunidade falante.

Para Xavier & Mateus (1992, p. 260), norma é um termo usado na linguística para designar a prática padrão do discurso oral ou escrito. Normas de diferentes grupos estão sujeitas a entrar em conflito e regras normativas podem ser impostas por um grupo a outro. O conjunto dessas regras é conhecido por gramática normativa. (Lucchesi, 2012)

Com o intuito de explicar a norma do ponto de vista do seu uso, Santos (2002) fala de “norma linguística” e de “norma social”. A norma linguística reflete a descrição das línguas com a preocupação de fixar com precisão o bom uso e a correção de uma língua, rejeitando, deste modo, formas de falar consideradas desprestigiadas ou incorretas; enquanto que a norma social se define a partir dos usos linguísticos, isto é, do ponto de vista sociolinguístico, sendo profundamente influenciador da primeira norma.

A padronização de uma língua, segundo Xavier & Mateus (1992, p. 277), implica a sua codificação, sendo as autoridades governamentais as responsáveis por implementar este processo, tendo em vista o desenvolvimento e o equilíbrio das normas gramaticais.

Entendendo a norma como aquela variedade utilizada pelas pessoas da classe alta, ou o conjunto de regras criteriosamente selecionadas, torna-se imperiosa a existência de documentos

oficialmente reconhecidos e aprovados pelos órgãos soberanos de cada comunidade linguística que definam a norma padrão a ser seguida.

Se, por um lado, como refere Bagno (1997), uma língua é analisada pelos gramáticos que elaboram livros para descrever regras do seu funcionamento, livros que servem ao mesmo tempo para prescrever essas regras como as únicas aceitáveis para o uso correto da língua; por outro, os dicionaristas definem os significados precisos para as palavras que compõem esse padrão, importando fomentar uma discussão em relação à norma padrão do Português de Angola (PA), a partir das questões que se seguem:

- Quem são os gramáticos que analisaram o PA e que descreveram as regras do seu funcionamento?
- De que contexto sociolinguístico se serviram os dicionaristas para atribuírem os significados das palavras que compõem o PA?
- Que conhecimentos possuem os gramáticos e os dicionaristas que padronizaram o PA sobre a sociolinguística angolana?

Outrossim, se a constituição da norma padrão é resultante de uma variedade de um pequeno número de falantes, falada numa determinada região, por determinado conjunto de pessoas, numa determinada época que, por diversas razões, foram eleitas para servirem de base (Bagno, 1997), importa também questionar:

- Que variedade do Português é falada por esses gramáticos e dicionaristas, e de que variedade se terão servido para a definição do padrão do PA?

As respostas a estas questões permitirão compreender a medida em que o Português normativo angolano representa ou não a natureza cultural e linguística dos angolanos, já que um dos aspetos que definem um povo é a autonomia da sua identidade. Assim, a norma padrão do Português trará benefícios para o ensino em geral e para o Português, em particular, se esta resultar do modo comum de uso dessa língua e se for capaz de representar todos (ou quase todos) os grupos etnolinguísticos angolanos.

Essas questões foram trazidas para fomentar uma discussão no que concerne ao Português padrão de Angola e, por sua vez, refletir sobre o seu ensino numa sociedade multiétnica, multicultural e multilinguística, proporcionando as mesmas condições e direitos aos sujeitos a quem se destina o ensino, com vista a evitar as assimetrias de aprendizagem entre os alunos do PLM e do PLNM.

Por ora, nota-se uma inexistência de gramáticas e dicionários que se debruçam sobre o PA, aquele que se distingue, em termos estruturais, do Português Europeu (PE). Essa visão justifica-se pelo facto de as aulas do Português nas escolas angolanas serem administradas com as mesmas gramáticas e dicionários usados nas escolas portuguesas, cujos autores, certamente, são de nacionalidade portuguesa.

Com isto, seria lógico afirmar que os autores dessas obras, ao elaborarem tais instrumentos de aprendizagem, tiveram em conta a realidade sociolinguística e cultural que melhor conhecem, nesse caso, o contexto português que, por sua vez, é, a quase todos os níveis, oposto ao contexto angolano. Logo, é inconcebível a aplicação da mesma norma padrão nesses dois países e esperar os mesmos resultados no processo de aquisição de conhecimentos e do Português, em particular.

É preciso, todavia, lembrar-se do espectro inconsistente que caracteriza as línguas vivas no tempo e no espaço. Uma língua que, ainda que tenha a mesma designação em diversas Nações, nunca terá as mesmas características nessas localidades. Aliás, dadas as circunstâncias e os contextos de utilização da língua, alguns estudiosos em matéria linguística tiveram o cuidado de classificar os diferentes processos de variação (diacrónica, sincrónica, diatópica,...) e variedades linguísticas: Português europeu, Português brasileiro, e as variedades angolana e moçambicana (Cunha & Cintra, 1991; Mateus, Brito, Duarte, Faria, Frola, Matos, Oliveira, Vigário & Villalva, 2003; Raposo, Nascimento, Mota, Segura & Mendes, 2013).

3.1.2. O Português como Língua Materna

A definição de língua materna pode apresentar diferentes visões, isto é, de acordo com a perspetiva em que é conceituada, a sua natureza pode variar. Porém, o conhecimento que se tem sobre a LM é sempre o de uma primeira língua do sujeito falante. Nesta linha de reflexão, Reis (2006, p. 75) apresenta duas definições, sendo a primeira a mais tradicional, ou seja, «aquela que o indivíduo aprendeu desde a infância, isto é, antes de aprender qualquer outra língua.» A outra noção «será aquela com que o indivíduo se identifica de facto e melhor será se esta for a língua do berço.»

Em virtude da linha de análise do presente estudo, a língua materna é aqui abordada de acordo com a primeira definição do investigador referenciado e, de algum modo, corroborada por Martins (2018, p. 19), na medida em que este define a língua materna como a primeira língua adquirida por um determinado indivíduo, ou a língua do seu primeiro contacto com a sociedade, aprendida de modo espontâneo com os falantes da sua comunidade.

Embora se opte por uma definição que mantenha o foco deste projeto, importa dizer que não se ignorou a complexidade de que o conceito se reveste. Além disso, o multilinguismo que caracteriza o mosaico linguístico angolano e que pode, de certa maneira, suscitar outras definições de língua materna não ficou esquecido. A este propósito, Neto (2009, p. 70) já sugeria a complexidade de uma definição de língua materna, sobretudo em países marcados pelo plurilinguismo, onde coabitam diversas línguas, dando até a possibilidade de um indivíduo aprender mais do que uma.

Para o ensino e a aprendizagem do PLM, importa considerar determinados fatores. Estes elementos, segundo Rodrigues (2016, pp. 42-57) são, entre outros, os manuais escolares, as conceções dos professores, a avaliação externa, a avaliação das aprendizagens em língua, os programas de língua materna, os domínios da leitura e da gramática, a educação literária, os exames, e a tradição escolar. Na verdade, todos estes fatores influenciam, direta ou indiretamente, o processo de aprendizagem de uma língua.

Em termos linguísticos, os habitantes da província do Uíge, região onde se desenvolveu o estudo empírico deste projeto, são, genericamente, bilingues, uma vez que usam duas línguas, o Kikongo e o Português, sendo aquela língua a mais falada em diversos contextos, tais como familiares, religiosos, escolares, entre outros.

Quivuna (2014, p. 144), na sua investigação, reconhece o uso maioritário do Kikongo pelos alunos da província do Uíge: «Relativamente à minoria de alunos, cujo Português é língua materna, a dificuldade que apresentam está mais ligada à escrita e à leitura e não à oralidade nem ao ouvir/escutar, nem ao vocabulário.»

Com a mesma preocupação, Mudiambo (2014, p. 32) realça a relevância que uma língua materna possui na formação de homens para a sociedade, marcando-os desde o seu nascimento, dando-lhes uma característica própria infinita, ainda que estes venham a adquirir, posteriormente, outras línguas. A língua materna de um indivíduo reflete a sua cultura, as suas raízes, a sua história, componentes determinantes para a construção identitária da população e de um povo.

Como se pode verificar nas abordagens dos investigadores, a aprendizagem de uma língua materna pode ocorrer com alguma normalidade, uma vez que o seu ensino decorre num meio linguístico que não é estranho a quem aprende, dependendo apenas da seleção de metodologias que correspondam aos objetivos a ser alcançados.

3.1.3. O Português Língua não Materna

A Língua Não Materna (LNM) passa a ser um facto a partir do momento em que um indivíduo monolíngue aprende qualquer outra língua, a qual coabitará com a primeira língua, que o falante aprendeu após o nascimento. Simultaneamente, o reconhecimento da existência de uma L2 num dado espaço implica sempre a coexistência de outra(s) língua(s) anterior(es) a esta, daí a designação de L2.

No que se refere à língua portuguesa, e contrariamente ao estatuto do Português em Portugal ou no Brasil, onde é considerada língua materna, nos Países Africanos, cuja Língua Oficial é a portuguesa, o mesmo significa que é língua não materna para muitos habitantes. Neste caso de Angola, os falantes das diversas línguas que constituem os grupos etnolinguísticos angolanos coabitam com o Português, LNM.

Na perspetiva de Flores (2013, p. 36), o termo «Português Língua Não Materna é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da Língua Portuguesa», o que significa que o ensino do Português não requer métodos únicos e estáticos, mas de uma metodologia variada que corresponda a cada contexto e circunstância de ensino.

Por outro lado, Quivuna (2014, p. 33) afirma que o Português, «sendo uma língua antes “língua do colonizador”, “língua estrangeira,” ao chegar às terras longínquas, teve um contacto muito forte com a língua e cultura locais, onde muitas realidades daquelas localidades não encontraram designação na língua portuguesa.»

O resultado do contacto entre as duas realidades linguísticas e culturais manifesta-se no modo como os falantes das línguas nacionais maternas, especificamente o Kikongo, aprendem e usam o Português em contexto escolar, uma aprendizagem que deveria estar baseada no contexto cultural dos alunos existentes, como está realçado em Rodrigues (2016, p. 45): «a heterogeneidade de alunos é grande e, por esta razão, não parece possível implementar o ensino desta nova disciplina de Português sem se ter em conta as características dos aprendentes, nomeadamente no que se refere, entre outros, aos fatores envolvidos na aquisição da língua como L2».

Esta abordagem espelha bem a realidade dos alunos que compõem as escolas angolanas, porém, pelo que se observa, a diferença de características destes alunos não se tem levado em conta pelas autoridades responsáveis pela elaboração dos planos curriculares para o ensino da língua oficial e pelos professores de Português.

Enquanto língua não materna, o Português aprendido torna-se mais complexo, o que exige dos professores novas metodologias que correspondam aos anseios e objetivos de aprendizagem dos próprios alunos. O mesmo deve ainda merecer uma atenção especial dos investigadores e outros especialistas, com vista a alterar e melhorar as técnicas usadas para o seu ensino e aprendizagem de línguas.

As marcas do contacto entre as línguas que coabitam em Angola não deveriam continuar a ser vistas como inexistentes. Aliás, em determinados países, a exemplo de Cabo Verde, o contacto do Português com as línguas locais origina a crioulação, fenómeno linguístico que não aconteceu no território angolano, devido a um conjunto de fatores.⁶

Ainda assim e apesar de todo o esforço empreendido pela administração colonial portuguesa, apoiando-se em Luzia (1990), Quivuna (2014, p. 141) afirma que nem todo o povo angolano entrou em contacto com a língua portuguesa, principalmente com os habitantes das zonas rurais. Isto quer dizer que as dificuldades constatadas atualmente remontam há já vários anos.

Estas ocorrências fizeram com que a maior parte dos alunos das escolas do Uíge tivessem o Kikongo como sua primeira língua, sendo o Português uma língua não materna. Nesta linha de abordagem, Quivuna (2014, p. 144) entende que toda a população estudantil que frequenta as escolas da cidade do Uíge tem o Português como língua não materna.

3.1.4. O Português Língua Segunda e Língua Estrangeira

No contexto angolano, o Português é língua segunda para a maioria dos falantes, mas, nesta investigação, entendeu-se conveniente usar a terminologia “língua materna”, por ser mais abrangente face à variação linguística e mais apropriada no contexto pedagógico.

A definição das técnicas aplicadas ao ensino do Português, certamente, requer a distinção dos contextos em que o mesmo é ensinado, daí a necessidade de se compreender uma língua enquanto segunda ou estrangeira. Em Carvalho *et alii* (2005, p. 17), o contexto encontra-se refletido em três perspetivas: *situação*, realidade objetiva que condiciona a produção textual, incluindo a situação em que se realiza a tarefa; *comunidade discursiva*, os contextos partilhados que tornam possível dar sentido e interpretar os textos; *atividade humana*, em que os textos são resultados e instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.

⁶ Cf. A esse respeito, Nzau (2011, p. 61) aponta mais detalhes.

Entretanto, Bizarro (2013, pp. 40-41) defende, por um lado, que a expressão língua segunda tem a mesma equivalência que a de L2, pois, tanto a língua segunda como a L2 remetem para a mesma realidade. Por outro lado, partindo de exemplos de duas falantes provenientes de outros pontos do mundo, tendo uma seis anos de idade e a outra 25, com o domínio das suas línguas de origem, instalaram-se em Portugal onde aprenderam e falam a L2, neste caso, o Português. No entanto, apesar de ambas dominarem o Português, a falante de maior idade ainda apresenta algumas irregularidades, sobretudo em morfosintaxe, ao contrário da outra, que não revela tais traços. Por isso mesmo, a proficiência da L2 é proporcional à idade do aprendente: quanto menor for a idade do sujeito aprendente, maior será a probabilidade de aprender e dominar a L2; e, quanto maior for a idade do sujeito aprendente, menor será a possibilidade de dominar uma L2.

Baseando-se em Madeira *et alii* (2009, p. 41), Flores (2013, p. 41) afirma que «os falantes bilingue tardios demonstram, por exemplo, uma grande tendência para a fossilização de conhecimento linguístico e estão sujeitos a processos de transferência linguística da sua L1, não adquirindo por completo determinadas propriedades gramaticais da L2.»

Em relação à língua estrangeira, Reis (2006, p. 72) entende que essa dimensão linguística denota uma língua diferente daquela que é falada pelos membros de uma determinada comunidade e que não a identificam, ou seja, não pertence ao seu património cultural. Geralmente, a língua estrangeira é adquirida num contexto escolar e não de modo natural.

Esta perspetiva é corroborada por Bizarro (2013, pp. 42-43) ao apresentar dois casos práticos de dois falantes que nunca estiveram num país de língua portuguesa, porém aprenderam o Português em outros países, em contexto escolar, de acordo com os seus interesses.

Se, por um lado, se assiste a alunos que se confortam com o Português porque o têm como língua materna; por outro lado, encontram-se alunos que se inquietam com esta língua por não fazer parte das suas atividades diárias e não ser a sua primeira língua de comunicação. A secção a seguir apresenta um quadro relativo a este último grupo de alunos, aqueles que possuem o Kikongo como língua materna e o Português como língua segunda.

3.1.5. Perspetiva Inclusiva da Didática do Português

As técnicas aplicadas ao ensino do Português possuem uma natureza flexível, não sendo, portanto, imutáveis, registando-se contextos diferentes que tornam possível a aprendizagem da língua

portuguesa no espaço escolar. Neste caso, a noção do meio de funcionamento da instituição de ensino e das características linguísticas dos sujeitos para quem se destina o ensino ajudará na seleção dos melhores métodos, nos domínios do PLM, PLNM, PLE, com a observação clara das necessidades didáticas e pedagógicas.

Olhando para estas áreas, e analisando a heterogeneidade da população angolana, levantam-se determinadas questões: em termos linguísticos, que tipo de alunos frequentam as escolas angolanas e quais são as suas necessidades de aprendizagem? Olhando para o PLM, PLNM, PLE, em qual desses contextos o Português é ensinado nas escolas angolanas? Que métodos são usados para o ensino do Português e quais são os que melhor se adequam a um ensino cognitivo e social inclusivo?

Se os métodos de que se servem os agentes responsáveis pela transmissão do conhecimento não são estáticos, quer dizer que o próprio processo de ensino varia de acordo com os lugares da sua realização, o que significa que o ensino do Português em Angola deverá ter em consideração as características de todos os alunos.

De qualquer modo, os estudos já realizados para os domínios do ensino do Português poderão servir para a seleção de uma metodologia capaz de se identificar com os meios escolares angolanos e daí buscar as melhores soluções possíveis para um E-A desejável.

Assim, se a aprendizagem da língua materna é uma confluência dos diferentes tipos de atividade numa conjunção complexa de contextos dinâmicos (Figueiredo, 2001, p. 19), então a aprendizagem da língua não materna deve apresentar maior complexidade por ser uma realidade nova para o aluno.

Se, por um lado, para os alunos do PLM a aprendizagem do Português é uma questão de melhoramento, uma vez que eles já se comunicam por intermédio desta língua, para os aprendentes do PLNM, é necessário, antes de mais, o conhecimento das estruturas básicas do meio de comunicação, facto que requer tempo e mais esforço, se comparado com o primeiro grupo.

Tendo em conta que, para dar as melhores respostas aos problemas sociais, todo o ensino e aprendizagem almeja alcançar um nível de excelência, e sendo o fenómeno linguístico uma necessidade social que deve ser bem estudado para tornar a comunicação mais agradável, servindo melhor o próprio processo de aprendizagem, a adoção de técnicas que correspondam a cada contexto de ensino é imperioso.

Todavia, para um ensino inclusivo e de qualidade, o processo educativo deverá compreender o espaço sociocultural e, sobretudo, linguístico da sua atuação, caracterizando, principalmente, os alunos, com vista a uma seleção metodológica conveniente.

A compreensão das desproporcionalidades das aprendizagens entre os alunos da LM e da LNM, que estudam através de uma metodologia selecionada para servir apenas um destes grupos, levou certos investigadores a proporem algumas estratégias didáticas que melhor se adequam a cada um desses grupos.

Um dos estudos que defende a aplicação de estratégias de acordo com o perfil de aluno é o de Figueiredo (2004, p. 9), que sugere o seguinte quadro metodológico para o PLM:

- propõe-se temas na forma de problema;
- apresentam-se temas na visão das várias teorias;
- enquadram-se os temas na etapa educativa (Ensino Básico ou Ensino Secundário);
- incita-se à formulação de teses a partir dos dados postos à disposição;
- concita-se à projeção de práticas.

Ainda na visão da mesma autora (*ibidem*), cada conteúdo é implementado, metodologicamente, numa perspetiva de investigação-ação e fomenta um desenvolvimento em três fases, isto é, problematização, reflexão e síntese e, finalmente, a fase de previsão prática. Cada uma destas fases possui uma função própria, como se pode ver:

- Fase de problematização – reflexão conjunta acerca dos textos curriculares; reflexão sobre os marcos teóricos;
- Fase de reflexão – propostas de transposição didática; diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino; trabalho de criação e adaptação de materiais;
- Fase de previsão: desenho de sequências didáticas de acordo com distintos módulos de atividades (oral, leitura, escrita, gramática); definição de objetivos de aula, de unidade didática; técnicas e elementos de avaliação em língua materna.

Tratando-se do ensino de uma LM, parte-se do princípio segundo o qual o aluno já possui o domínio do seu sistema linguístico, conhecendo o funcionamento do mesmo, como as palavras que representam o meio que o rodeia e os significados correspondentes, o que pressupõe uma aprendizagem isenta de quaisquer complexidades, que necessita apenas de selecionar, entre os

vocábulos conhecidos, aqueles que a escola reconhece como os mais convenientes e que, por sua vez, permitirão melhorar a expressão oral e a prática da escrita.

Na visão de Amor (1994, p. 11), o conhecimento linguístico extraescolar do aluno é interiorizado por processos ditos «naturais» por oposição aos «institucionais», da responsabilidade da escola, correspondendo a uma apropriação funcional da língua e tendo como características as seguintes componentes:

- Intuitivo;
- Subconsciente, implícito (é um saber «como» e não um saber «sobre»);
- Assistemático e instável;
- Mais orientado para a produção de sentido do que para a forma;
- Socialmente marcado (porque resultante das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce).

As diversas teorias didáticas em torno da LM propõem as suas estratégias metodológicas no quadro dos sujeitos que já possuem conhecimentos significativos da mesma, aqueles que adquiriram em ambientes naturais, e iniciaram interação familiar e social, a partir do qual a escola vai estabelecer os marcos do certo e do errado.

Nestes termos, se existirem duas opções por preferir, entre fazer um estudo a partir de um objeto desconhecido e realizar outro, tendo como referente uma realidade já conhecida, certamente, a segunda opção será a mais escolhida por quem se propõe estudar um determinado caso, por apresentar mais hipóteses de alcançar as finalidades com menos dificuldades do que a primeira. Logo, em vez de se socorrer a outro sistema linguístico para aprender a língua do sistema escolar, como alude Amor (1994, p. 8), o aluno procede à substituição das estruturas e modos de expressão por outros que lhe são familiares, mais conformes ao modelo que a escola lhe propõe. *Grosso modo*, esta posição pressupõe que, para se estar na posse de um saber, se tem de anular outro, que foge à «norma» e, invariavelmente, ao «erro» a banir e que esse «erro» estará sempre, em princípio, do lado do aluno.

Tendo em conta que os conteúdos dos programas de ensino se estruturam, moduladamente, para a realização do PLM, Figueiredo (2004, p. 23) sugere a apresentação das matérias por módulos, por entender que esta metodologia «científica» leva a considerar que melhor se estuda um dado

quanto mais ele estiver isolado de outro. De qualquer modo, cada conteúdo modular liga-se sempre aos conteúdos dos outros módulos. Seguem-se os sete módulos que a autora propõe:

- Módulo I – Programas de Ensino;
- Módulo II – Pedagogia do Oral;
- Módulo III – Pedagogia da Leitura;
- Módulo IV – Pedagogia da Escrita;
- Módulo V – Pedagogia do Texto Literário no Ensino Secundário;
- Módulo VI – Pedagogia da Gramática;
- Módulo VII – Avaliação em Língua Materna.

Apesar da diferença que se pode notar entre os tópicos que compõem os módulos, vale a pena recordar a relação existente entre eles: a de realizar o saber linguístico da escola, que se distingue do conhecimento natural da LM.

A existência de alunos com necessidades de aprendizagens divergentes, que resultam das línguas maternas que se distinguem, é inegável, daí a existência de didáticas do PLM e do PLNM. Isto demonstra que a aplicação das mesmas estratégias de ensino a dois grupos diferentes, opostos em termos de línguas maternas, não proporciona uma aprendizagem significativa para o todo.

No caso de Angola, tendo em conta que os programas escolares são elaborados de acordo com o padrão do PE, e vistas as diferenças de alunos quanto às suas primeiras línguas de contacto, o modo divergente destes sistemas linguísticos traduz-se no resultado das aprendizagens, a prática da língua portuguesa que, certamente, diverge entre os alunos de PLM e de PLNM.

Apesar de existirem dois grupos de alunos, com características opostas, não se registam metodologias de ensino que se adequem a cada uma destas partes, o que implica a utilização dos mesmos métodos para todos os alunos, independentemente das suas especificidades, o que releva a desproporcionalidade entre os sujeitos aprendentes.

Entretanto, para o ensino do PLNM, devem ser analisadas determinadas características relativas às aprendizagens dos grupos de PLM e de PLNM, entre as quais podemos ver as referidas por Madeira (2008, p. 193), na tabela a seguir:

Tabela 1 – Caracterização das Aprendizagens do PLM e do PLNM

Desenvolvimento da LM	Desenvolvimento da LNM
Poucas probabilidades do sucesso completo na aprendizagem, no caso da L2, com ocorrência frequente de fossilização, ou seja, de persistência do uso de estruturas desviantes, mesmo em níveis muito avançados de proficiência.	Com raras exceções, o sucesso é garantido.
A LM do aprendente desempenha um papel na aprendizagem.	—
Carateriza-se pela variabilidade, quer entre aprendentes, quer em aprendentes individuais.	Maior tendência para a uniformidade.
É influenciado por fatores individuais – motivação, atitudes, aptidão linguística.	Não é influenciado por fatores individuais.
É provavelmente influenciado pelo ensino formal e pelas correções.	Não é aparentemente influenciado pelo ensino formal e pelas correções.

Fonte: elaboração do autor.

As análises em torno da aprendizagem da LM e da LNM concentram mais complexidades no segundo grupo do que no primeiro. Ou seja, as interferências externas que ocorrem na aprendizagem da LNM, na maioria dos casos, não sucedem no PLM.

Na aprendizagem da LNM, de forma implícita ou explícita, regista-se a presença da LM. Durante o processo de aprendizagem da(s) língua(s), a presença da primeira língua parece inevitável, na medida em que se torna como um auxílio nos processos mais difíceis de serem interiorizados.

Uma das implicações didáticas que pode ocorrer em alunos que aprendem a ler e escrever em LNM, como refere Tavares (2007, p. 27) tem que ver com o aspeto comunicativo que será menos importante do que o aspeto funcional, na medida em que, para o aprendente que tem uma LM diferente da língua em que está a ser escolarizado, importa ter sucesso na língua da escola. Ora, a instituição escolar continua a privilegiar a língua escrita.

Para contextos em que a língua de escolarização é diferente da LM do aprendente, Tavares (*Ibidem*) apresenta uma proposta segundo a qual o professor de Português LNM será o professor do 1º Ciclo e os professores do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário com habilitações para o ensino de Língua Portuguesa ou de línguas estrangeiras. No entanto, os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação que contemple formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa e/ou incluir formação

científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em PLNM.

De facto, a necessidade de o Português ser ensinado pelos professores que possuem instrumentos didáticos para o efeito, e a responsabilidade que os mesmos devem ter no Ensino Básico e Secundário, é de todo o interesse, sendo, por isso, sugestivo para realidade angolana. Todavia, no caso de Angola, a preparação de professores para o ensino do PLNM deve compreender o domínio das estruturas linguísticas que interagem com o Português, em particular o Kikongo.

Ao referir-se à segunda língua, Madeira (2008, p. 190) compreende que o principal objetivo de aquisição de L2 é investigar o desenvolvimento linguístico dos falantes não nativos, identificando os fatores que o influenciam, bem como descrever e explicar as propriedades que caracterizam as suas gramáticas.

Situando esse objetivo no contexto angolano, as línguas autóctones serão indicadas como fatores principais que influenciam a aprendizagem do PLNM e, por isso, requerem uma descrição e explicação das suas estruturas, de modo a tornar a atividade dos aprendentes menos complexa.

Com vista a um universo diverso de alunos, Carvalho (2013, p. 148) propõe a utilização de uma didática do PLNM como um objeto heterogéneo e multifacetado, que se reveste de características próprias que a diferenciam das outras, orientadas normalmente para os processos de ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina em contextos e com o público relativamente homogéneo. Ao justificar o seu posicionamento crítico, o autor refere-se ao facto de se deparar com uma enorme heterogeneidade, no que se refere aos contextos em que o seu ensino pode ocorrer, o que, naturalmente, complexifica a tarefa da sua didática.

Entre as perspetivas com enquadramento na didática do PLNM, Carvalho (*Ibidem*) menciona os contextos em que os aprendentes com uma LM que não o Português se inserem em comunidades de que o Português é LM e, consequentemente, a língua das relações sociais e de escolarização.

Os argumentos de Carvalho (2013) sobre a didática do PLNM espelham os contextos sociolinguístico e escolar angolanos. Assiste-se, em Angola, a uma heterogeneidade de alunos no que concerne à LM. Contudo, não se registam didáticas diferenciadas que se adequem aos distintos grupos de alunos, o que afasta a igualdade no processo das aprendizagens.

A esse propósito, socorrendo-se de Aranha (2004), Bizarro (2013, p. 159) compreende a escola inclusiva como aquela que é feita a pensar na totalidade dos seus atores, e não apenas numa

parte. Para a autora, a diversidade (de género, etnia, linguística, religiosa, entre outras) deve ser vista como um fator positivo a ser tido em conta na elaboração dos seus *currícula* e na respetiva implementação, que atende às potencialidades e necessidades formativas de todos os seus alunos. Em suma, a inclusão escolar surge quando:

- Reflete a comunidade como um todo;
- Não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras; é acessível a todos, quer em termos físicos, quer educativos, redefinidos os seus *currícula*, as medidas de apoio e os métodos de comunicação, sempre que necessário;
- Pratica a democracia, a equidade.

Como se pode notar, o debate sobre o ensino do PLM e do PLNM é um facto diversificado. Dada a relevância e complexidade de que o tema se reveste, os pontos de vista sobre o mesmo divergem em alguns aspetos, mas todos possuem um ponto comum que tem a ver com a criação de estratégias didáticas correspondentes a cada contexto de ensino e de aprendizagem.

Face ao exposto, será fácil concluir que a escola inclusiva implica a consideração de um conjunto de fatores (extralinguísticos e linguísticos), que compreendem as características homogêneas e heterogêneas dos alunos, sendo fundamental e, por isso, devendo estar espelhada na política linguística de escolarização, e na metodologia do processo de E-A.

Todavia, a presença de diferentes grupos de alunos na escola não implica a existência de igualdade de aprendizagem entre os mesmos, pois a aprendizagem de um aluno que tem a língua de ensino que não é a sua LM, e que não conhece o seu funcionamento, é suscetível de apresentar insucesso escolar, se comparado com outro aprendente cujo meio de comunicação de escolarização é a sua LM.

Contudo, se os programas escolares e a metodologia de ensino forem elaborados com base nos sujeitos do PLM, e serão estes os privilegiados em termos de facilidade de aprendizagem por desconhecerem outras estruturas linguísticas capazes de lhes criar confusão em todas as formas de comunicação. Porém, por terem a língua diferente da sua LM da qual já enraizaram as marcas de funcionamento, os alunos do PLNM apresentam-se numa posição de vulnerabilidade, podendo manifestar mais dificuldades em assimilar as normas da língua oficial.

3.2. Contexto Sociolinguístico dos Bakongo e do Uíge

Como já foi referido, a sociolinguística angolana possui características próprias que as distinguem de outras realidades. Todavia, dentro do espaço angolano, encontram-se especificidades que situam os habitantes nos grupos etnolinguísticos em que se enquadram. Neste caso, a população do Uíge identifica-se com os seus princípios culturais, das quais o Kikongo é parte.

Assim, nesta secção encontra-se apresentada uma breve abordagem sobre espaço geográfico que, desde tempos mais remotos, tem o Kikongo como principal meio de comunicação e do Uíge, de forma particular.

3.2.1. Concentração dos Falantes de Kikongo

A sociedade angolana está estruturada em grupos étnicos, estando cada um deles compreendido num determinado espaço geográfico, no âmbito da divisão administrativa do país. Assim, as línguas nacionais encontram-se refletidas nas etnias que compõem a população angolana, sendo uma delas os Bakongo, onde a língua Kikongo se inscreve. Dito de outro modo, Bakongo é um grupo etnolinguístico bantu localizado no norte de Angola. (Ndombele & Afonso, 2021)

O grupo étnico Bakongo ocupa uma vasta região do território angolano, que congrega um valor quantitativo acentuado no quadro da população angolana, reconhecido em todos os contextos que refletem a constituição sociocultural e política de Angola, quer na perspetiva histórica, quer no tempo atual.

De acordo com o Censo Populacional de 2014⁷, o número estimado dos Bakongo é de 2 793 622 de pessoas, subdividido em três províncias, isto é, Uíge, com 1 483 118; Cabinda, com 716 076; e Zaire (Mbanza Kongo), com 594 428.

Tendo em conta que os Bakongo de Angola se encontram espalhados em quase todo o território angolano, as províncias de Cabinda, Mbanza Kongo e Uíge são referenciadas por representarem a grande maioria desta etnia e por serem regiões tradicionalmente controladas pelo reino do Congo⁸.

Como se pode notar, entre as províncias do grupo étnico Bakongo, a província do Uíge apresenta a maior concentração dessa etnia, tendo, de igual modo, o espaço geográfico mais extenso,

⁷ Cf. Conteúdo disponível em censo.ine.gov.ao/xportal/xmain acedido aos 08/05/ 2021.

⁸ Cf. Sobre o reino do Congo, ver *O Reino do Congo e os Miseráveis do Mar: o Congo, o Sonho e os Holandeses do mar*, de Correia (2021).

composto por 16 municípios, enquanto a província de Mbanza Kongo,⁹ tem seis e a província de Cabinda apenas quatro municípios.

Apesar de a maior parte dos Bakongo se encontrarem concentrados na região norte, vale dizer que esta localização não implica a inexistência dos Bakongo em outras regiões de Angola, antes pelo contrário, atualmente os Bakongo encontram-se espalhados em todo o território de Angola. Para não restringir os Bakongo às três províncias mencionadas, buscamos, a título de exemplo, o estudo de Pereira (2004), *Os Bakongo de Angola: Religião, Política e Parentesco num Bairro de Luanda*¹⁰. Nesta obra, o autor não só confirma a presença dos Bakongo fora das regiões tradicionalmente conhecidas, como também demonstra o seu modo particular de vida, distinguindo-os de outros povos que compõem o território angolano, pois este grupo étnico encontra-se, ainda que em menor escala, em outras províncias de Angola. Aliás, a este propósito, Redinha (1956, p. 30) também regista o prolongamento deste grupo em outras regiões de Angola.

Para Mudiambo (2014, p. 50) é inegável o facto de as províncias de Mbanza Kongo, Uíge e Cabinda concentrarem o maior número da população que compõe o grupo étnico Baongo, mas adiciona, entre estas regiões, o norte das províncias do Bengo e Kwanza Norte, onde, com certeza, se encontra localizado um número considerável dos Bakongo, facto que se pode justificar através das fronteiras que estas fazem com as províncias do Uíge e de Mbanza Kongo.

Admite-se que, através da liberdade de deslocação e de fixação de residências em qualquer região do país que o povo angolano tem, o grupo etnolinguístico Bakongo pode ser encontrado em todo o território nacional. Nesta linha de reflexão, Mudiambo (2014) defende o facto de existirem representantes dos Bakongo em todas as províncias do país. Porém, aquilo que deve ser reconhecido, de algum modo, é a eventual existência de espaços com a maior densidade deste grupo sociolinguístico em relação a outros com menor número.

Contudo, por representarem um número significativo da população angolana e ocuparem um vasto espaço geográfico da República de Angola, pode concluir-se que os Bakongo representam um valor sociocultural de extrema importância e, por isso, a participação da sua realidade sociocultural e linguística na definição das políticas públicas, em particular aquelas ligadas aos meios de comunicação e transmissão de conhecimentos, é fundamental para permitir uma inclusão social, que proporcione

⁹ Alguns manuais escolares apresentam a grafia “Mbanza Congo” para designar a Província do Zaire. Porém, tratando-se de uma região do reino do Kongo e tendo em conta a inexistência do morfema C em Kikongo, a grafia usada aqui é a de “Mbanza Kongo”.

¹⁰ Cf. Luanda é a designação da capital de Angola.

um equilíbrio entre todos os habitantes de Angola, na resolução dos seus problemas, particularmente no processo de escolarização.

3.2.2. Estatuto do Kikongo

Sabe-se que o papel principal de uma língua viva consiste na comunicação entre os membros de uma comunidade para solucionarem os seus problemas. No entanto, é também do domínio comum o facto de nem todas as línguas serem usadas nas mesmas condições sociopolíticas e culturais.

Em termos estruturais e sistemáticos, as comunidades extralinguísticas e linguísticas são regidas em determinadas posições. Se, por um lado, as pessoas nas sociedades ocupam determinados lugares (caraterizados no campo da inteligência, das aptidões, das condições de socialização, da profissão, etc.), por outro lado, as línguas de um país são colocadas, no que concerne à legislação, em determinadas posições para a sua utilização (como língua oficial, língua nacional, etc.).

A questão relativa ao estatuto do Kikongo e de outras línguas autóctones tem sido levantada em diversos fóruns (estatais, académicos, etc.), no entanto, o consenso desejado, que seria a definição do seu estatuto, parece ainda estar longe de se concretizar.

Uma das análises feitas em relação à Lei do Estatuto da Língua Kikongo e das demais línguas autóctones decorreu em 2010, na sala de Sessões da antiga Câmara Municipal, na cidade do Uíge, onde o Ministério da Cultura apresentou um Anteprojeto de Lei sobre o estatuto das referidas línguas.¹¹

Para além de outras intervenções registados nesse encontro, o diretor do Gabinete Jurídico do Ministério até então manifestou, durante o ato de apresentação do documento, a necessidade de recolher as contribuições que, a seguir, seriam remetidas ao Conselho de Ministros e posteriormente à Assembleia Nacional para aprovação. Essa apresentação do diploma visava dar a conhecer aos delegados de todas as províncias a posição do Executivo sobre as línguas autóctones angolanas.

Tratando-se apenas de um Anteprojeto de Lei cuja aprovação ainda não ocorreu, desconhece-se a decisão das autoridades responsáveis pela aprovação destas Leis.

Nestes termos, pode afirmar-se que o Kikongo, apesar de servir como o principal meio de comunicação de um número bastante significativo de angolanos, não possui um estatuto claro. Este problema é extensivo às demais línguas bantu faladas em Angola.

¹¹ Cf. Conteúdo disponível em: <https://angodebates.blogspot.com/2010/10/lei-do-estatuto-das-linguas-nacionais.html>, acedido aos 09/06/2023.

Contudo, recorde-se que as línguas autóctones são secundarizadas em relação à língua portuguesa e, em determinados contextos, registam-se casos de estereótipos contra os falantes dessas línguas, facto que pode ser justificado pela ausência de políticas sustentáveis que as privilegiem, como os seus estatutos.

3.2.3. Padrão do Kikongo

O uso das línguas é feito em diferentes espaços e contextos, que vão desde os formais aos informais. Em rigor, os domínios formais exigem uma linguagem isenta de agramaticalidade, opondo-se aos lugares informais em que uma língua pode ser usada com maior liberdade.

Assim sendo, por uma questão de sistematização, o uso de uma língua requer o estabelecimento de uma norma padrão que deve servir como exemplo a ser seguido por toda a comunidade em que ela se inscreve.

A norma, segundo Oliveira *et alii* (2000, p. 348), «é um padrão de uso escrito e falado adequado às situações formais de intercomunicação linguística. Normalmente, a variante normativa opõe-se às variantes regionais, sociais e estilísticas.»

No mesmo domínio, Mateus & Cardeira (2007, p. 23) distinguem as normas do uso da língua de acordo com o modo como esta é realizada:

1. **Língua ou norma padrão:** conjunto de regras instituídas da língua, com base nos valores linguísticos e socioculturais;
2. **Norma culta:** comportamento linguístico dos membros da comunidade com formação escolar e maior prestígio social.

À semelhança do que sucede em outras línguas, o Kikongo congrega diferentes variantes dialetais. Estas formas distintas de usar a língua não devem ser adotadas no uso da transmissão de conhecimentos em contexto escolar ou em outros contextos formais, tal como não devem servir para as Administrações do Estado (por exemplo, as correspondências administrativas, as questões diplomáticas, a legislação, etc.).

Para atender às situações acima referenciadas, há a necessidade de seleccionar uma entre as variantes linguísticas existentes para ser definida como norma padrão (modelo) a ser seguida. Neste caso, todas as variantes deverão ter um ponto de convergência que permitirá a compreensão entre os falantes.

Neste sentido, no ensino e aprendizagem de uma língua, ficarão dispensadas as demais variantes, mantendo-se apenas uma, aquela que foi selecionada como modelo para transmitir conhecimentos no espaço escolar.

No caso da língua Kikongo, a variante selecionada como norma padrão é a de Mbanza Kongo. É esta variante que, de acordo com Quiala (2013a, p. 17), os Missionários adotaram para solucionar os seus propósitos, sendo também usada para traduzir a *Bíblia* e para escrever a gramática do Kikongo. Para este autor, os três elementos referidos justificam o facto de ser a variante de Mbanza Kongo o modelo a ser seguido.

As razões apontadas por Quiala (*Ibidem*), em relação à adoção da variante da região de Mbanza Kongo como modelo, pode considerar-se o facto de, por um lado, ser a capital política do reino do Kongo, onde o mesmo e milhares de pessoas habitavam, e no qual se inscreve o grupo étnico Bakongo;¹² por outro lado, tem a ver com o facto de ser nessa província de Angola que se instalaram os primeiros habitantes do grupo étnico Bakongo.¹³

O modo como se organiza a ordem morfossintática em Kikongo difere da forma como o mesmo processo ocorre em Português, assinalando-se marcas próprias de cada um dos sistemas linguísticos em referência, e que são conservadas e transformadas pelas sucessivas gerações de falantes.

Assim, se, no Português padrão ensinado na escola, é normal, por exemplo, a letra <g> apresentar dois valores, isto é, [gê] e [guê], em termos de pronúncia, como se pode ver em *O Novo Acordo Ortográfico*, de Casteleiro & Correia (2008, p. 8), em Kikongo normativo esta regra não se aplica, na medida em que a letra <g> nunca tem o valor de [gê], como também sublinha Cobe (2010, p. 11).

No quadro de comparação normativa entre línguas, a singularidade do Kikongo pode ser ilustrada ainda através do plural das palavras. Segundo Vilalva (2003), em Português, a observação dos dados mostra que a maioria dos nomes e adjetivos apresenta uma forma para o singular e outra para o plural, e que o contraste é realizado pela ausência ou presença de um único sufixo, como é o caso das seguintes palavras da tabela:

Tabela 2 - Marcação do número em Português

¹² Cf. Mais informações sobre o rei do Kongo disponíveis em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/batismo-do-rei-do-congo/> acedido aos 15/06/2023.

¹³ Cf. Esta segunda informação pode ser consultada em Fonseca (1984).

<u>Singular</u>	<u>Plural</u>
Gat o	gato s
espert o	esperto s

Fonte: elaboração do autor.

Contrariamente ao que ocorre em Português, Quiala (2013b, p. 24) afirma que o Kikongo é uma língua de prefixos e, por isso, obtém-se o plural dos nomes e a concordância das frases com prefixos e não com sufixos, como é o caso das línguas europeias, que são de sufixação, como o que ocorre nos casos na tabela a seguir:

Tabela 3 — Marcação do número em Kikongo

<u>Singular</u>	<u>Plural</u>
muntu	bantu
mwana	bana

Fonte: elaboração do autor.

Os constituintes das palavras das tabelas com algum realce a negrito indicam o padrão das marcas do singular e do plural das duas línguas em referência. Como se pode ver, o sentido em que se encontram os elementos marcados nas duas tabelas são contrários, sendo para o Português no fim da palavra e para o Kikongo no início.

Os exemplos ilustrados mostram que cada uma das línguas representadas possui uma norma com características próprias, que as torna autónomas, em termos dos seus funcionamentos gramaticais e, particularmente, sintáticos.

Todavia, o padrão do Kikongo adotado nos manuais de natureza científica e didática possui uma identidade linguística que se distingue, não apenas do Português, mas também de outros sistemas linguísticos.

Neste sentido, concebendo a língua como elemento por excelência das aprendizagens, a aquisição de conhecimentos, sobretudo no contexto escolar, deve observar a língua que o aprendente conhece. Assim, o aluno do KLM, para aprender o Português ou outra língua, deve ter em conta o padrão do seu meio de comunicação habitual, sendo este o seu ponto de partida para as novas aprendizagens. Por isso, a escola não pode estar alheia a este pormenor, uma vez que tem a missão de garantir um ensino inclusivo e de qualidade para todos os sujeitos a que se destina. Aliás, o conhecimento da situação da norma da LM do aprendente ajudará à elaboração de estratégias de

ensino capazes de permitir um ensino e aprendizagem isento de contradições e exclusões de determinados grupos sociais.

3.2.4. O Kikongo no Domínio Escolar

No quadro das disciplinas relativas às diferentes áreas do saber, encontram-se línguas que são ministradas nas escolas, com vista a permitir o melhor domínio das suas estruturas que, por sua vez, servirão para o seu bom funcionamento.

Como, em termos sistemáticos, a realização do ensino e da aprendizagem, geralmente, resultam de uma organização institucional (escolar), que reúne os requisitos necessários, importa revisitar alguns aspetos contidos no sistema educativo angolano, com um olhar atento no que concerne aos sistemas linguísticos (sobretudo o Kikongo), partindo do ponto a seguir.

3.2.5.1. Caraterização do Sistema de Educação e Ensino Angolano¹⁴

A Educação, na sua condição de fenómeno social feito na sociedade, com a sociedade e para a sociedade, constitui um processo através do qual os homens se moldam segundo os padrões socialmente aceites. No caso da educação escolar, processo planificado e sistematizado, caraterizado pelo ensino e aprendizagem, permite a preparação integral do indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva (artigo 2º da *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* – Nº 17/16, de 7 de outubro) (Afonso, Gomes & Adão, 2019, p. 10), numa base essencialmente científica.

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem são processos que caraterizam o conjunto de proposições de um determinado Estado e se realizam por intermédio do Sistema de Educação e Ensino. Logo no artigo 4º da *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, o Sistema de Educação e Ensino é definido como o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e de progresso.

¹⁴ Cf. O conteúdo desta secção tem como suporte a *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, Lei Nº 17/16, de 7 de outubro, e o Plano Curricular vigentes na República de Angola.

3.2.5.1.1. Estrutura do Sistema de Educação e Ensino

Para a realização do Sistema de Educação e Ensino em Angola, a *Lei de Bases de Educação e Ensino*, no seu artigo 17º, aponta a estrutura através da qual é possível a concretização dos objetivos e refere compreender seis subsistemas de ensino que se resumem a quatro níveis de ensino, como se pode observar a seguir (Afonso, Gomes & Adão, 2019, p. 12):

- Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- Subsistema de Ensino Geral;
- Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema de Educação de Adultos;

Destes subsistemas de ensino do Sistema de Educação e Ensino angolanos resultam os seguintes níveis de ensino:

- Educação Pré-Escolar;
- Ensino Primário;
- Ensino Secundário;
- Ensino Superior.

Apesar da *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* prever a fase experimental relativa à inserção das línguas nacionais, das quais o Kikongo faz parte, no sistema de ensino, a execução dessa pretensão não se faz sentir nos níveis de ensino não universitários, pois, para além de não observar o ensino desses meios de comunicação, desconhecem-se, por ora, materiais didáticos elaborados para este fim, conforme sucede em outras disciplinas.

No quadro dos meios de comunicação de Angola, no 1º Ciclo do Ensino Secundário, por exemplo, observam-se materiais didáticos relativos à língua portuguesa, nomeadamente manuais do aluno, guia do professor e programas de estudos que vão desde a 1.ª até à 6.ª Classes.

A exemplo daquilo que sucede no 1.º Ciclo, nos níveis subsequentes (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário), acontece algo idêntico. Para estes níveis de ensino, o Ministério da Educação elaborou materiais didáticos de língua portuguesa, que têm servido para o ensino e aprendizagem

dessa disciplina, porém, em relação à língua Kikongo e as demais línguas nacionais, não há registo dos mesmos instrumentos para a escolarização.

Do conjunto de materiais a que tivemos acesso, no domínio do ensino das línguas, não encontramos os materiais didáticos para o ensino do Kikongo, nem das demais línguas nacionais, o que demonstra a falta de inserção dessas línguas nos níveis de ensino mencionados, como se encontra previsto na *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* e retomado no Plano Curricular para o Ensino Secundário.¹⁵

Refira-se, em todo o caso, que no Plano Curricular do Pré-Escolar e do Ensino Primário não se encontra, pelo menos, previsto o ensino de qualquer língua nacional, o que, de certa forma, deixa clara a inexistência do Kikongo nos planos de estudo e nos horários dessa fase de ensino.

3.2.5.1.2. Organização Curricular do Ensino Secundário Pedagógico¹⁶

Os conteúdos que um professor em formação deve aprender são seleccionados em relação direta com os conteúdos que o mesmo vai ensinar, permitindo a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e a sua expressão escolar, ou seja, a transposição didática.

O Ensino Secundário Pedagógico está organizado em três anos, mais um de estágio final, totalizando quatro anos. Destinado à formação de professores para o Ensino Primário, Educação Regular, Educação de Adultos e Educação Especial, em dois tipos de instituições existentes para este fim, designadamente Magistérios Primários e Escolas de Formação de Professores.

A disciplina de Língua Portuguesa contempla, no seu programa, a «literatura para infância», uma unidade para o apreçamento da caligrafia e outra sobre atividades de expressão dramática. Entretanto, para o Kikongo, o Plano Curricular não contempla atividades concretas para o seu ensino.

Contudo, as noções sobre o Sistema de Educação e Organização Curricular do Ensino Secundário Pedagógico angolanos são fundamentais, pois através deles é possível obter alguma visão genérica sobre o modo como se realizam os processos de ensino e de aprendizagem, as disciplinas tidas em conta para a elaboração dos planos de aulas.

¹⁵ Cf. As unidades curriculares relativas ao 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário encontram-se ilustradas nos programas em anexos (6 e 7).

¹⁶ Cf. O conteúdo desta secção tem como base o Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico vigente na República de Angola, ilustrado no anexo 8.

3.2.5.1.3. O Kikongo no Plano de Ensino e Aprendizagem

O êxito escolar é determinado por um conjunto de fatores que requerem um olhar atento de quem é vocacionado para a conceção das políticas educativas e daqueles que têm a responsabilidade de as implementar no espaço escolar. Um dos elementos que determina o sucesso e/ou insucesso escolar é a língua de escolarização, pois afinal é através dela que todos os conteúdos são transmitidos e, por isso, melhor será se este meio de comunicação for aquele cujo funcionamento o aluno conhece bem.

Nesta lógica, em termos gerais, as línguas de que um indivíduo tem mais domínio são, com certeza, as suas línguas maternas, cujo direito de as usar e ser ensinado através delas encontra-se consagrado em diversos documentos, a exemplo da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.¹⁷

A par de instrumentos que defendem as línguas maternas, consta a investigação de Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 33), na qual as autoras referem existir, no sistema educativo, uma população estudantil e docente social, cultural, linguística e economicamente heterogéneas, salientando que, como se acredita convictamente, se é objetivo da escola corrigir as assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que frequentam a escola idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades, ou seja, se se pretender que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar da sociedade onde se vai desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Ora, a exclusão das línguas autóctones e do Kikongo, em particular dos planos curriculares dos subsistemas de ensino, para serem transmitidas ou para servirem como meios de escolarização, implica que o sistema educativo angolano não observa a democratização educativa, afastando uma inclusão no ensino.

Situando esta abordagem no domínio das línguas angolanas, sabe-se que neste território coabitam várias línguas, daí a sua caracterização como um país plurilingue. Entre esses meios de comunicação, o Kikongo faz parte das principais línguas, com um número bastante elevado de falantes.

¹⁷ Cf. Título do documento disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf, acedido aos 29/02/2024.

Por ser uma língua viva e revestida de uma importância extraordinária, o seu ensino é necessário para, por um lado, conservar um sistema linguístico que, para além de servir como meio de comunicação, é, sobretudo, um valor da identidade angolana. Por outro lado, vai servir como forma de facilitar a inserção dos alunos no sistema escolar, permitindo a sua orientação escolar da melhor maneira possível.

Entretanto, o Plano Curricular relativo à formação de professores faz menção das disciplinas em que os professores deverão ser formados, sendo estas as suas áreas de especialização, por exemplo, Matemática, Filosofia, Informática, Psicologia, Análise da Sociologia da Educação e Administração e Gestão Escolar, Prática Pedagógica, entre outras, mas não especifica nenhuma disciplina sobre o Kikongo e/ou as demais línguas nacionais.

Sabemos que as aprendizagens no espaço escolar são um facto porque existem professores devidamente preparados para o efeito, que absorveram conhecimentos científicos e didáticos das suas áreas de atuação. Neste sentido, não é possível que haja um ensino do Kikongo (ou de outras línguas nacionais) nas escolas, se não se acautelar, antes demais, os agentes profissionais que serão responsáveis pela transmissão de conhecimentos nessas áreas.

As secções anteriores serviram para situar a temática sobre o ensino do Kikongo. A articulação entre a teoria (o que os documentos orientadores revelam) e a prática (o ensino do Kikongo nas escolas) ainda não é um facto. Seria, portanto, este o ponto de partida para a escolarização dos alunos em Kikongo, sobretudo daqueles que possuem o KLM e que, por isso, têm dificuldades profundas na compreensão dos discursos produzidos em Português.

A inserção do Kikongo, e de outras línguas autóctones, no sistema normal de ensino tem sido refletida ao nível dos órgãos do Estado. A este propósito, ressalta-se a pretensão do Ministério da Cultura de conferir às línguas autóctones o mesmo tratamento que usufrui a língua portuguesa nas escolas públicas, elaborando uma Proposta de Lei sobre o estatuto das referidas línguas.¹⁸

3.3. Considerações Finais do Terceiro Capítulo

Todo o ensino é fundado para alcançar resultados satisfatórios que, por sua vez, servirão para dar soluções a determinados problemas sociais. Todavia, o sucesso nas aprendizagens não provém do

¹⁸ Cf. Mais informações a este propósito disponíveis em: <https://angodebates.blogspot.com/2010/10/lei-do-estatuto-das-linguas-nacionais.html> acedido aos 24/06/2023.

acaso. Para que esse seja um facto, não basta a existência de uma escola, professores e alunos, sendo, portanto, necessária a previsão e execução de um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Para proporcionar uma igualdade nas aprendizagens entre os alunos angolanos, a compreensão dos contextos das suas proveniências é fundamental. Assim, a política linguística e a metodologia aplicada para o ensino devem espelhar a leitura real das necessidades de aprendizagem de todos os sujeitos, neste caso de PLM e PLNM.

Todavia, a inclusão nas aprendizagens só será possível com o uso de uma metodologia diversificada que corresponda às características representativas dos grupos de PLM ou de PLNM, já que são estes que formam o todo dos alunos de Angola e do Uíge, em particular.

O processo de ensino e aprendizagem em geral, e do ensino do Português em particular, é influenciado pelos fatores linguísticos e extralinguísticos, o que exige dos autores ligados à educação alargar as suas discussões pedagógicas a estas duas componentes, sob pena de não identificarem as causas do fracasso dos alunos.

O ensino da língua portuguesa no espaço escolar ocorre num contexto de contraste de alunos, que possuem características divergentes no que concerne às línguas maternas de comunicação. Além da língua oficial que representa a LM de uma parte de aprendentes, o ambiente escolar alberga outra parte de alunos do PLNM, sobretudo do KLM.

Os planos curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Secundário não preveem o ensino do Kikongo, verificando-se, por isso, uma ausência de instrumentos didáticos em torno deste meio de comunicação. Estes documentos revelam ainda o plano de formação de professores ligados a diversos ramos do saber, mas não salientam algo que tenha a ver com a preparação dos profissionais em matérias de Kikongo.

Para os alunos que têm como primeira língua o Kikongo, esse facto certamente interfere na aprendizagem do PLNM e, por isso, existe a necessidade de compreender os fatores extralinguísticos do meio em que se inscrevem estes alunos, como, por exemplo, o seu meio familiar e social.

Portanto, a inserção do Kikongo no sistema escolar é de todo o interesse, para que os alunos compreendam, de forma sistemática, as estruturas gramaticais que compõem esta língua e, por sua vez, sejam capazes de estabelecer as diferenças e similitudes que a mesma possui com outros meios de comunicação. Para além disso, o ensino e a aprendizagem do Kikongo poderá ajudar a

compreensão da prática que os angolanos fazem do Português, se tivermos em conta a correlação que, muitas vezes, ocorre entre línguas.

Num domínio mais abrangente, vistas as semelhanças significativas entre as línguas principais angolanas, os alunos do KLNm podem representar os demais alunos que possuem outras línguas autóctones como maternas e, por isso, constituem um bom indicador para desencadear um estudo capaz de salientar as reais circunstâncias de aprendizagem dos alunos do PLNM em todo o território angolano.

Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico do Estudo

4.0. Introdução

Este capítulo inscreve-se no quadro da estrutura do processo de investigação indispensável em estudos desta natureza, uma vez que é parte fundamental de que depende o valor científico de todas as atividades levadas a cabo durante o desenvolvimento do estudo, assinalando um conjunto de estratégias rigorosamente levadas a cabo, tendo em vista as condições socioculturais e linguísticas do espaço geográfico delimitado para a realização do estudo e dos alunos que, de modo particular, constituem o nosso ponto focal.

Todavia, aqui, encontram-se apresentados e organizados todos os procedimentos metodológicos que serviram para a realização deste estudo. Refira-se que a seleção de toda a metodologia tida em conta foi precedida de uma consulta dos estudos relativos às estratégias metodológicas para a investigação científica, sobretudo daqueles que estão diretamente ligados às ciências sociais, campo em que o presente estudo se inscreve. Assim, ao longo desta secção, encontram-se abordados determinados pontos de vista de alguns autores, que propõem as técnicas que melhor se situam a este estudo.

É, portanto, através da observância dos procedimentos e instrumentos contidos neste capítulo que foi possível obter os dados que serviram para identificar os diferentes alunos que compõem as escolas angolanas e do Uíge, especificamente.

4.1. Tipo de Investigação

Face às observações sobre o contexto em que o estudo se desenvolveu, que permitiu uma leitura empírica que distingue os alunos em dois grupos linguísticos distintos (PLM e PLNM) e as suas localizações geográficas, com o intuito de verificar o grau de associação existente entre os mesmos, esta investigação assumiu uma natureza *quanti-qualitativo* e *correlacional*.

No domínio dos métodos quantitativos e qualitativos, Freixo (2011, p. 144) estabelece uma distinção entre os mesmos, sendo o primeiro aquele que constitui um processo sistemático de coleta de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem, independentemente do investigador. Por seu lado, a segunda abarca um conjunto de abordagens, as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações, por

exemplo a referida por Erickson (1986) *apud* Freixo (2011), segundo a qual engloba, na expressão *investigação interpretativa*, procedimentos metodológicos diversos, designadamente: observação participante, etnografia, estudo de caso, interacionismo simbólico, fenomenologia, ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa. Neste sentido, ao se debruçar sobre a investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994, p. 47) apontam cinco caraterísticas:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação ao *método correlacional de investigação*, de acordo com Almeida & Freire (2017, p. 66), situa-se entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos, da realidade, e os métodos experimentais. Em relação aos primeiros, eles conseguem ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois o investigador consegue já estabelecer relações entre variáveis, quantificando inclusive tais relações, sendo estes os que, obviamente, interessam para este contexto. Dito de outro modo, estes autores explicam que o termo *correlacional* parte da metodologia mais frequentemente utilizada: o estudo das relações entre variáveis, ou seja, os coeficientes da correlação.

No domínio do método *correlacional* proposto por Almeida & Freire (2017), vale sublinhar o termo diferencial, com que esta abordagem aparece também identificada. Para esses autores, a referida expressão parte do facto de os estudos considerarem as diferenças de resultados entre grupos ou entre condições para análise da relação entre variáveis. Embora o estudo das diferenças de médias ou de frequências, em termos estatísticos, se diferenciem dos ou do grau de associação entre variáveis, podemos afirmar a sua mútua interdependência. Se não existir qualquer relacionamento entre duas variáveis, também não é possível encontrar as diferenças sistemáticas nos valores de uma em função dos valores de outra, e vice-versa.

A seleção destes métodos deve-se ao facto de este estudo fazer uma quantificação, interpretação dos dados e de correlacionar os diferentes tipos de variáveis, propriamente os grupos linguísticos (PLM e KLM), assim como as regiões em que se encontram localizados, face às situações

apontadas nos instrumentos de recolha de dados e, seguidamente, descrever as situações linguísticas e extralinguísticas que se configuram nos propósitos preconizados.

Assumindo que as línguas em referência servem como meio de comunicação em Angola e no Uíge, em particular, quer dizer que os seus falantes não passam despercebidos aos olhos de quem os deparar. Assim, o seu comportamento linguístico torna objeto de observação e, por isso, passível de ser medido e correlacionado, a fim de compreender as razões que estão na base da ocorrência de tais atitudes linguísticas no meio escolar. Para o efeito, estabelecemos como problema o que é apresentado na subseção a seguir.

4.2. Problema de Investigação

A realização dos estudos implica sempre a existência de um problema que, de alguma forma, tem algum efeito no meio social. A esse respeito, Lakatos & Marconi (1991, p. 126), apoiando-se em Asti Vera (1976, p. 97), distinguem o problema do tema, sendo que o tema de uma pesquisa é o assunto que se deseja provar ou desenvolver; é uma dificuldade ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar em seguida o seu exame de avaliação crítica e solução. Determinar com precisão significa enunciar um problema, identificar o objetivo central da indagação. Assim, enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver.

Lakatos & Marconi (1991, p.126) socorrem-se de Rudio (1978, p. 75), para reforçar que formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara e compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual se defronta e que se pretende resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível.

De uma maneira geral, segundo Coutinho (2011), na investigação que adota uma metodologia de cariz quantitativo, como é o caso deste estudo, a formulação do problema faz-se, por via de regra, numa fase prévia, seja sob a forma de uma pergunta (interrogativa), seja sob a forma de um objetivo geral (afirmação).

Tendo em vista os pressupostos da literatura relativa à formulação do problema, enquadrada na realidade que originou o presente estudo, o problema que reflete a dificuldade constatada e que convém avaliar e solucionar é o seguinte:

No Segundo Ciclo do Ensino Secundário da província do Uíge, existem diferentes grupos linguísticos entre os alunos que, por sua vez, condicionam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, causando uma discrepância de conhecimentos entre os aprendentes do PLM e PLNM.

Tendo em vista que, em termos gerais, os problemas requerem alguma compreensão do ser humano, para garantir o seu melhor enquadramento nos grupos sociais onde são identificados e influenciam, de alguma forma, o modo de vida dos seus membros, prevemos uma resposta hipotética, indicada no ponto abaixo.

4.3. Hipótese de Investigação

No campo científico, as investigações visam sempre encontrar respostas de determinados problemas que, de alguma forma, inquietam os seus autores. É neste sentido que se inscreve a hipótese que, de acordo com Vilelas (2009, p. 165), é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação. O mesmo autor divide as hipóteses em dedutivas e indutivas, sendo a primeira classificação decorrente de um determinado campo teórico, procurando comprovar deduções implícitas nas mesmas teorias, e a segunda surge da observação ou reflexão acerca da realidade.

Nesta linha de raciocínio, uma das técnicas metodológicas de que dependem os êxitos de uma investigação é a previsão daquilo que se deseja aclarar sobre o problema levantado. É, portanto, sentido que Fortin (2009, p. 165), enfatiza ao referir que uma hipótese toma em conta as variáveis-chave e a população-alvo, antecipando as relações entre variáveis, necessitam de uma verificação empírica.

Assim, o presente estudo parte de algumas premissas hipotéticas de investigação: 1) Existe uma discrepância entre os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário da província do Uíge, sendo os mais próximos do centro desta os que possuem o Português como língua materna que apresentam melhores resultados em vários domínios das suas aprendizagens, e os que se encontram em municípios mais afastados cujo meio de comunicação da maioria é o Kikongo revelam mais insuficiências na prática do Português. 2) a maioria dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário do município do Uíge possuem o Português como língua materna e revelam mais vantagens em aspetos que influenciam o processo das aprendizagens do que aqueles que são os naturais de Maquela do Zombo, que têm o Kikongo como principal língua de comunicação.

Em termos de modo de apresentação, a proposta metodológica apresentada por Fortin (2009) revela diferentes tipos de hipóteses, designadamente: 1) não direcional ou direcional; 2) de associação ou causal; 3) e 4) de investigação ou nula. Entre estas maneiras hipotéticas, a última (propriamente de investigação) é a que se adotou neste estudo, por se enquadrar nos objetivos do mesmo.

Assumindo a classificação proposta por Vilelas (2009), corroborado por Almeida & Freire (2017), segundo a qual as hipóteses se classificam em: dedutivas e indutivas, sendo as primeiras aquelas que decorrem de um determinado campo teórico e procuram comprovar deduções implícitas nas mesmas teorias, e as segundas as que surgem da observação ou da reflexão acerca da realidade, as últimas são as que definem as hipóteses levantadas aqui, pois é a partir das observações sobre o comportamento linguístico e comunicativo dos alunos angolanos e do Uíge, em particular que se levantou o problema desta investigação.

4.4. Discussão dos Objetivos

A realização de qualquer atividade, quer seja no campo científico, quer seja no domínio não científico, pressupõe sempre o alcance de um determinado dado, sendo, portanto, este o seu objetivo cuja especificação, de acordo com Lopes (2006, p. 197), deve responder às questões: Porquê? E para quem? Na sequência desta abordagem, esse autor distingue o objetivo geral do objetivo específico:

- *Objetivo geral* — Está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenómenos e eventos, quer das ideias estudadas. Vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto.
- *Objetivos específicos* — apresentam carácter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares.

Tendo como ponto de partida as abordagens da literatura em torno deste assunto, todo o processo investigativo deste trabalho foi, desde o início, orientado com vista a esse procedimento, para o alcance de determinados fins: 1) objetivo geral — Compreender os diferentes grupos linguísticos de alunos angolanos e as relações existentes entre si face aos fenómenos do contexto em que vivem e/ou frequentam a escolarização. 2) Objetivos específicos — Identificar as discrepâncias relativas ao uso do Português existentes entre os alunos do PLM e do PLNM (em particular do KLM) no Segundo Ciclo do Ensino Secundário da província do Uíge (municípios do Uíge e Maquela do Zombo), no quadro dos

processos em torno da sua escolarização; 2) analisar as relações que os alunos do PLM e KLM estabelecem face aos diferentes aspetos do seu meio social; 3) propor estratégia que possa contribuir para um ensino e aprendizagem inclusivo, isento de desigualdades significativas; 4) levantar uma discussão em torno do ensino do Kikongo nos diferentes níveis de escolaridade, por ser não apenas o principal instrumento de comunicação de milhares de pessoas, mas também um valor fundamental da identidade nacional.

Em função disso, selecionamos parte dos que se servem dessas línguas escolar, para verificar a relação existente entre si, como se pode ver no ponto seguinte.

4.5. População e Amostra

Todo o estudo, independentemente da sua natureza, possui sempre um ponto de referência no qual recaem todos os processos que servem para a sua execução. Assim, todos os seres sobre os quais se focaliza uma investigação são denominados, em termos metodológicos, população.

A esse respeito, Hill & Hill (2009, p. 41) defendem que qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informações na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades que, em ciências sociais, é vulgar serem designados casos da investigação. Nesse sentido, ao conjunto de casos dos quais se pretende retirar as conclusões dá-se o nome de população ou universo que, por sua vez, se distinguem em universo alvo (formado pelo conjunto total de casos) e em universo inquirido (formado pelo conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e dos quais o investigador quer tirar conclusões).

Contextualizando esta noção no espaço delimitado para este estudo e tendo em conta as observações feitas sobre o comportamento linguístico dos participantes do meio escolar, a população-alvo considerada é composta por alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, na província do Uíge, que têm como línguas maternas o Português e Kikongo.

Visto que os alunos do nível de ensino selecionado se encontram distribuídos pelos 16 municípios que compõem a província do Uíge e cujos meios de comunicação são as línguas de referência, o que pressupõe a existência de um número bastante elevado de alunos, para não inviabilizar o alcance dos objetivos, há a necessidade de não trabalhar com o todo da população, selecionando alguns elementos da mesma, indicados a seguir (amostra).

Como já se referiu anteriormente, em casos em que a população alvo de uma pesquisa se apresentar numa escala numérica muito alta que, de algum modo, pode condicionar a realização de um projeto de pesquisa, os estudos sobre as metodologias de investigação científica sugerem a seleção de uma parte desse universo que se denomina amostra. Algumas dessas propostas são de Hill & Hill (2009, p. 42) & Marconi & Lakatos (1996, p. 37), que referem que, muitas vezes, não se tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo pelo que, nessa situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem a população. Esta parte designa-se amostra do universo, através da qual o investigador vai analisar os seus dados, tirar conclusões e extrapolar conclusões para o universo.

Assumindo os pontos de vista de Hill & Hill (2009), por entendermos estar diante de um universo muito vasto, em termos numéricos, a amostra deste estudo compreende parte dos casos da população, nomeadamente os alunos da 12.^a classe, das Escolas de Magistério “Cdte Pedro Benga Lima – Foguetão” do Uíge e do Liceu de Maquela do Zombo.

Tendo em conta que as escolas selecionadas se encontram situadas em lugares cujas principais línguas de comunicação são o Português e o Kikongo, quanto ao tipo, tratando-se de uma amostra probabilística aleatória simples, que Xufre, Pereira, Coelho & Pinheiro (2020) e Marconi & Lakatos (1996) propõem para situações em que todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem selecionados para fazerem parte dessa amostra.

4.6. Método Bibliográfico

O Kikongo, enquanto língua materna de uma parte dos alunos do espaço geográfico delimitado para este estudo, opõe-se, em vários dos seus aspetos estruturais e funcionais, à língua portuguesa. Para identificar as diferenças existentes entre estes meios de comunicação, socorremo-nos do método bibliográfico que, para além de permitir a fundamentação teórica dos temas abordados, em termos mais abrangentes, serviu também para verificar as marcas da língua Kikongo no PLNM.

Na sua abordagem sobre a pesquisa bibliográfica, Rodrigues & Neubert (2023) salientam que, em todas as áreas do conhecimento, a consulta às publicações científicas, o que chamamos bibliografia, serve de base para construção de novas pesquisas.

Assim, neste domínio, consultamos fontes primárias, documentos produzidos com interferência direta do autor, contendo informação original ou novas formas de apresentação e interpretação de factos e ideias já conhecidas. (Rodrigues & Neubert, 2023, p.19)

Através desta metodologia, foi possível comparar e diferenciar as estruturas das línguas Portuguesa e Kikongo, analisando as eventuais transferências das marcas que, de forma implícita, se deslocam duma língua para a outra.

4.7. Instrumentos Usados na Recolha de Dados

4.7.1. Questionário

Todo o ato de investigação científica pressupõe a seleção de um instrumento metodológico capaz de tornar possível o projeto previsto, permitindo o acesso ao fenómeno que se deseja compreender, com vista a obter a informação que motivou a realização do estudo.

Neste caso, o instrumento que serviu para a analisar os diferentes grupos de alunos foi o questionário (Anexos 3, 4 e 5), já que o mesmo se inscreve no domínio das técnicas de pesquisa usadas na investigação científica e em ciências sociais, em particular. Através deste método, os participantes responderam todas as questões solicitadas.

Existem diversos estudos metodológicos que propõem o questionário, como *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, de Gill (1999); *Investigação por Questionário*, de Hill & Hill (2009); e a *Metodologia das Ciências Sociais*, de Silva & Pinto (2014).

Do mesmo modo que se assinalam vários estudos no domínio do método questionário, registam-se algumas diferenças na forma como cada autor apresenta o seu ponto de vista, o que é normal em ciência. Todavia, todos os autores destas obras têm um ponto em comum, a utilidade do questionário na investigação científica, que torna esta estratégia sugestiva para os investigadores cujos propósitos de investigação se adequam ao mesmo.

De acordo com Ferreira (2014, p. 165), toda ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Assim, o inquérito, tal como os restantes instrumentos, é uma técnica de perguntar.

A esse propósito, Gill (1999, p. 128) define o questionário como a técnica de investigação por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por

objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

O processo de elaboração das perguntas do questionário deste estudo foi precedido por dois procedimentos, nomeadamente a consulta e análise dos programas de Português do 1.º e 2.º Ciclos¹⁹ e a aplicação do método de estudo preliminar.

A seleção destes procedimentos tem a ver com a preocupação de conhecer a situação das aprendizagens anteriores e atuais dos participantes a este estudo, mas também para a perceção de outros aspetos relativos ao meio social e cultural dos mesmos.

Neste sentido, através dos programas de Português em referência, é possível compreender as matérias selecionadas para as aprendizagens dos alunos, nos ciclos também referidos, evitando, por isso, avaliar elementos linguísticos e/ou gramaticais alheios à realidade dos mesmos.

Com a mesma preocupação de acautelar a descontextualização do estudo, o método de estudo preliminar é observado com o propósito de ter uma visão sobre os aspetos escolares e extraescolares.

4.7.2. Programas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário

Tratando de um estudo que visa questionar o conhecimento adquirido no meio escolar, a consulta dos instrumentos de onde parte a planificação das aulas torna-se inevitável, para acautelar discordâncias entre o que se deseja saber (as variáveis da investigação) e o saber já adquirido (as matérias vistas pelos alunos).

Olhando para os diferentes tipos de conhecimentos amplamente conceituados, pode-se mencionar, entre os demais, os Conhecimentos Empírico e Científico. Nas suas alusões sobre a questão, Almeida & Freire (2017) estabelecem a diferença existente entre ambos os conhecimentos, na medida em que entendem o primeiro como pouco sistemático e pouco crítico (onde se enquadram as construções sintáticas não aceites gramaticalmente) e o segundo mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação. Ao conhecimento científico assistem-lhe, ainda, características de racionalidade e objetividade. É um conhecimento obtido através do método científico (onde se inscrevem as frases admissíveis em termos gramaticais).

¹⁹ Cf. Os programas em referência são do *IN/DE* (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), um dos departamentos do Ministério da Educação, sendo estes os guias que as escolas utilizam para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta que as atividades didáticas em contextos escolares são guiadas pelos programas escolares, correspondentes a cada ciclo de ensino, na elaboração do questionário assinalou-se a análise dos programas dos ciclos anterior e atual à data da realização da presente investigação, com vista a compreender os conteúdos já administrados e, a partir daí, selecionaram-se os casos que serviram para a avaliação dos participantes.

Importa assinalar que os programas curriculares não são inalteráveis, pois eles variam, na medida em que as Classes e Ciclos de ensino também mudam. É por isso que, mesmo em termos de definições, estes tipos de documento divergem nas suas abordagens, com o estabelecimento de limites inconfundíveis.

Enquanto os conteúdos programáticos do 1.º Ciclo visam, essencialmente, alargar e aperfeiçoar a compreensão e a prática da língua oral e escrita, as matérias do 2.º Ciclo resultam, fundamentalmente, da necessidade de responder às indispensáveis inovações e alterações levadas a cabo no âmbito da Reforma Educativa.

Recorde-se que o objetivo principal da análise dos programas tem a ver com a informação e compreensão das áreas da gramática da língua portuguesa selecionadas para o ensino do Português e, através delas, delimitar as variáveis relativas ao funcionamento da língua para o inquérito.

Depois da consulta e análise dos referidos programas, pressupõe-se que todos os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário já possuem o domínio das estruturas gramaticais do Português, entre as quais a pronominalização, os determinantes e o número, assim como o enquadramento sintático destes elementos.

No quadro das finalidades dos programas em referência, ressaltam-se diversas componentes estruturantes da gramática do Português, que afastam atos ligados à agramaticalidade, como se pode ver nas subsecções que se seguem.

4.7.2.1. Programas do 1.º Ciclo

Apesar deste estudo visar, fundamentalmente, os alunos do 2º Ciclo do Ensino Secundário, a noção sobre os tipos de conteúdos que os alunos tiveram acesso nas classes anteriores é fundamental, para ver os temas retomados no nível posteriores e com isso elaborar um questionário que se enquadre no campo das matérias já administradas. Assim, entre diversos temas, vejamos os seguintes Afonso, Gomes & Adão (2019):

- “Proporcionar meios de utilização correta da língua nas diversas situações de uso, nomeadamente na compreensão dos conteúdos”;
- “Conhecer a língua portuguesa adequando o seu uso correto às diferentes situações de comunicação”;
- “Compreender uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situação de uso e em ocasiões próprias”;
- “Compreender as variações linguísticas e interpretação das diferentes tipologias textuais”;
- “Aplicar reflexões linguísticas e sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso e em ocasiões próprias”;
- “Compreender a língua portuguesa assegurando o seu uso correto e adequado a diferentes situações de comunicação”;
- “Compreender as marcas morfossintáticas”;
- “Conhecer o substantivo e a sua flexão”.

Estes temas mostram que os alunos, ao saírem do 1º para o 2º Ciclos, já aprenderam as matérias de Português que lhes permitem usar e produzir enunciados de acordo com a gramática portuguesa. Neste nível de ensino, os aprendentes já possuem os conhecimentos sobre os elementos que não devem faltar numa construção sintática.

Depois da noção sobre o que se ensina no 1º Ciclo, o ponto a seguir traz um campo temático do nível de ensino posterior, com vista a observar os conteúdos convergentes e divergentes entre os dois ciclos.

4.7.2.2. Programas do 2.º Ciclo

A discrepância que se regista nos níveis de ensino, assinala-se também nos conteúdos que são transmitidos, planificados a partir dos programas de cada disciplina, neste caso, em consonância com os princípios normativos da língua portuguesa.

Relativamente aos programas observados e analisados, os conteúdos do 1.º Ciclo diferem das matérias apresentadas nos programas do 2.º Ciclo. Apesar disso, sublinha-se também nos mesmos documentos uma retomada de alguns temas das classes anteriores.

Por isso, algumas abordagens programadas para o 1.º Ciclo, aparecem de novo, ainda que de forma específica, no domínio do 2.º Ciclo. A retomada de conteúdos é uma estratégia usada em diversos contextos do processo de ensino para consolidar as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que pode ser entendida também como forma de proporcionar um equilíbrio de conhecimentos entre os sujeitos aprendentes.

Vejam, a seguir, a ilustração de alguns temas que compõem o programa do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Afonso, Gomes & Adão (2019):

- Construção e Escrita de Vários Tipos de Textos;
- Estruturação do discurso;
- Consolidação, aprofundamento e aplicação das noções aprendidas no 1º Ciclo do Ensino Secundário sobre os princípios básicos do texto informativo;
- Coerência textual;
- Coerência textual.

Com vista aos temas apresentados, desde o 1.º até ao 2.º Ciclos, entre as várias matérias indicadas para a administração, encontram-se enquadrados os conteúdos ligados à construção sintática. Neste sentido, é inevitável a abordagem dos sintagmas nominal e verbal. Assim, para o uso correto da língua (que se enquadra no domínio dos conhecimentos científicos), todos os elementos que compõem estes núcleos devem, necessariamente, ser tratados dentro das classes e subclasses a que pertencem. Contudo, em termos de elementos gramaticais, a primeira parte do questionário visa, essencialmente, identificar os pronomes clíticos, os determinantes e as marcas do plural e, por último, a segunda parte tem a ver com atividade relativa à produção textual, que visa generalizar o campo das discrepâncias linguísticas entre os diferentes grupos a que este estudo alude. Neste domínio, adicionaram-se outras situações morfossintáticas que vão em contramão com a norma padrão do Português. São, portanto, estes os elementos selecionados para identificar o modo como os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, localizados em diferentes municípios que fazem o uso da língua Portuguesa.

Os domínios gramaticais selecionados não foram representados no questionário por uma ordem, pois aparecem intercalados ao longo do documento. Assim, não se estabeleceu um critério específico para responder às questões e, por isso, as respostas foram realizadas de forma aleatória, sem iniciar por uma determinada categoria e seguindo-se as outras.

Os questionários que aparecem nos anexos (3 e 4) encontram-se identificados por letras (Questionário A e Questionário B). O primeiro inclui todas as variáveis do documento, tendo, alguns, sido excluído por não terem influência entre os grupos-alvo, e o segundo representa as variáveis analisadas, aquelas que possuem alguma influência no fenómeno analisado.

4.7.7.3. Método de Estudo Preliminar: explicações

Outro procedimento que precedeu a elaboração do questionário foi o método de estudo preliminar que, do ponto de vista de Hill & Hill (2009, p. 69), é um estudo de pequena escala feito para fornecer informação relevante para a investigação principal. Para a realização desta atividade, os autores propõem diferentes formas, entre as quais a discussão em grupo, sendo esta a opção que aqui se seguiu.

Assumindo a estratégia proposta por Hill & Hill (2009), os alunos que compõem as turmas selecionadas para o inquérito foram, de forma aleatória, subdivididos por grupos de cinco participantes, com vista a permitir a participação de todos. Neste caso, cada turma de 45 alunos foi subdividida por nove subgrupos que, por sua vez, discutiram, de forma alternada, os seguintes temas: meios de comunicação em Angola e no Uíge, em particular; importância do desporto, delinquência juvenil. As discussões de cada grupo tiveram a duração de cinco minutos.

As notas obtidas, por sua vez, mereceram uma análise simples de conteúdo, observando os pontos comuns, como as línguas faladas em Angola e no Uíge, o modo como estruturam as frases, a colocação dos clíticos e dos determinantes, marcas do plural e outros constituintes frásicos.

Inicialmente, a aplicação do questionário estava prevista para quatro turmas, subdivididas em duas classes, isto é, duas da 10.^a Classe e um número igual para a 12.^a Classes, todas situadas no município do Uíge. Porém, tendo em conta as assimetrias educativas que se observam entre as zonas urbanas e suburbanas, registando-se um grau elevado de ineficácia do processo de ensino e aprendizagem nos municípios mais afastados do centro provincial, o estudo preliminar foi feito em diferentes municípios (Uíge e Maquela do Zombo), o que implica, de igual modo, diferentes escolas (Magistério “Cdte Pedro Benga Lima – Foguetão” do Uíge e Liceu de Maquela do Zombo).

Através do estudo preliminar, foi possível concluir que a recolha de dados, apenas na capital da província, implicaria uma limitação do estudo, sendo uma forma de excluir os demais municípios. Por isso, não restaram dúvidas sobre a alteração do plano inicial, julgando-se conveniente alargar o

estudo para o município de Maquela do Zombo cuja distância que o separa do município do Uíge é de 270 quilómetros, para se ter uma compreensão global do fenómeno linguístico estudado.

Outra razão que justifica a alteração do plano de aplicação do inquérito tem a ver com o aumento de custos e recursos. O tempo e os meios de mobilidade, por exemplo, aumentaram com a opção de se deslocar para Maquela do Zombo.

Depois da análise de conteúdo resultante do método de estudo preliminar, tivemos uma visão global do contexto linguístico e comunicativo do espaço de recolha de dados e, a seguir, elaboramos o questionário final que permitiu a realização deste estudo.

Quanto ao tipo de perguntas, Hill & Hill (2009) apontam dois tipos, nomeadamente perguntas abertas, que requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, e perguntas fechadas, onde o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor. Diante disso, esses autores admitem o uso dos dois tipos (o que eles consideram como terceiro tipo), sendo esta o modelo de questionário optado aqui, por ser útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida durante a investigação.

Tendo em conta que o processo de recolha de dados no contexto escolar foi feito através de atividades diferentes (questionário de perguntas abertas e textual), os trabalhos foram subdivididos em fases, como se pode ver abaixo:

Tabela 4 — Fases das atividades

Fases	Atividades	Instituição de ensino	Localidade
1 ^a	Estudo preliminar	E. M. C. P. B. L. Fog do Uíge	Uíge
	Questionário	E. M. C. P. B. L. Fog do Uíge	Uíge
	Produção textual	E. M. C. P. B. L. Fog do Uíge	Uíge
2 ^a	Estudo preliminar	Liceu de Maq do Zomb	Maquela do Zombo
	Questionário	Liceu de Maq do Zomb	Maquela do Zombo
	Produção textual	Liceu de Maq do Zomb	Maquela do Zombo

Fonte: elaboração do autor.

Estas atividades visam aferir o modo como os alunos usam as estruturas da língua portuguesa que a escola transmite. O questionário de perguntas abertas e fechadas visa identificar a colocação dos pronomes clíticos, o uso dos determinantes e a marcação do plural nas construções sintáticas.

A produção textual surge como forma de dar ênfase ao questionário anterior e verificar a consistência dos dados que dele resultaram, em relação às discrepâncias de assimilação das regras do Português existentes entre os alunos do PLM e do PLNM, com vista a identificar a proficiência e improficiência do Português entre os diferentes grupos de alunos, sobretudo o modo como eles fazem a construção dos sintagmas nominal e verbal. Neste domínio, os textos foram divididos em dois grupos (assertividade e desvio gramatical). Fazem parte do primeiro grupo dos textos que não apresentaram erros na formação dos sintagmas nominal e verbal. Assim, todas produções que não observaram os princípios gramaticais sobre os campos em referência inscrevem-se no erro.

Para acautelar os possíveis riscos, sob pena de inviabilizar as demais atividades previstas no cronograma, em vez de duas classes e quatro turmas, como se projetou anteriormente, o inquérito foi realizado em duas turmas, ambas da 12.^a Classe.

Tendo em conta a salvaguarda dos direitos e princípios éticos da dignidade, da segurança e do bem-estar dos alunos na investigação, submetemos um processo à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas, solicitando um parecer deste Órgão, mas, devido ao atraso que se verificou na solicitação do mesmo, não foi possível a emissão do documento solicitado. Apesar disso, não houve indeferimento do processo.

Todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar observaram os critérios de ética de investigação e, por isso, foram devidamente autorizadas pelas direções das instituições escolares delimitadas para este estudo, como se pode ver nos anexos (1 e 2).

Comprometemo-nos também a proteger os dados dos participantes. Todos os dados recolhidos serviram exclusivamente a esta pesquisa, ficando, por isso, acautelados os princípios da confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Depois da aplicação do questionário, segue-se a fase de tratamento dos dados obtidos que, do ponto de vista de Oliveira (2002, p. 73) e nesta parte de trabalho, são sumariados e devidamente tratados. Para o efeito, socorremo-nos do método estatístico, apresentado na secção seguinte.

4.8. Método Estatístico

Dependendo das suas naturezas, os trabalhos científicos implicam a existência de uma metodologia que vai tornar possíveis as suas realizações, obtendo, de alguma forma, os dados

desejados. Neste contexto, o método estatístico costuma ser utilizado amplamente e, por isso, socorremo-nos dele para representar e organizar os dados recolhidos nas duas escolas selecionadas.

Do ponto de vista de Lima (2016, p.1), a estatística é a ciência da aprendizagem a partir dos dados. Em geral, fazemos o levantamento de dados para estudar e compreender características de uma população. No mesmo sentido, Pestana & Gagueiro (2014, p. 19) definem a estatística como instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados.

Por isso mesmo, as características dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, subdivididos em dois municípios (Uíge e Maquela do Zombo), encontram-se tratadas num quadro estatístico, através de testes que se enquadram com os propósitos deste estudo.

4.8.1. Critérios de Análise de Dados

No domínio estatístico, existem diferentes instrumentos de que os investigadores se servem para realizar o tratamento dos dados resultantes das suas pesquisas, dos quais, para este estudo, selecionamos o SPSS que, de acordo com Pestana & Gageiro (2014, p. 19), é um programa informático poderoso de apoio à estatística.

Entre os diversos pressupostos estatísticos do programa SPSS, servimo-nos da distribuição de frequências que, segundo Rocha, Martins & Pascoal (2021) é um dos instrumentos mais usados para organizar e apresentar dados em estatística descritiva, e da estatística inferencial, propriamente do Teste de Associação das Variáveis, de acordo com Pestana & Gagueiro (2014, p. 267), através do qual se podem analisar as discrepâncias entre as amostras independentes, variáveis nominais e ordinais. Nesta linha de abordagem, Poeschl (2006, p. 131), as medidas de associação para duas variáveis nominais servem para situações de investigação em que se encontrou uma diferença significativa entre as distribuições observadas, para apreciar a importância (a força) da associação entre duas variáveis.

Assumindo a utilidade estatística do Teste de Associação das Variáveis, achamos que é este que mais se adequa com a natureza deste estudo, tendo em vista as variáveis testadas, daí a sua seleção para analisar e interpretar as discrepâncias existentes entre os alunos do PLM e do PLNM, em diversos aspetos verificados.

No campo dos testes de associação, trabalhamos com o Teste de Ajustamento do Qui-Quadrado (χ^2) que, do ponto de vista de Pereira (2004, p. 183), compara as frequências observadas com as frequências dos valores esperados, das diferentes categorias de uma variável aleatória.

Quanto à sua leitura, segundo Martins (2011, p. 126), as tabelas relativas aos testes Qui-Quadrado contêm três valores a tomar em atenção, isto é, o valor do teste do Qui-Quadrado (coluna valor), o valor contido na coluna df^{eo} e o nível de significância associado ao resultado do teste do Qui-Quadrado (coluna significância assintótica (bilateral)).

No teste de ajustamento Qui-Quadrado, o grau de associação é significativo se o valor do p for menor que .05 ($p < .05$). Neste caso, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e aceita-se a hipótese alternativa (H_1). Porém, se o valor do p se for maior que .05 (ou $p > .05$), quer dizer que, em termos estatísticos, não existe uma associação entre as variáveis testadas. Neste caso, aceita-se a hipótese nula e rejeita-se a hipótese alternativa. (Martins, 2011)

Com este entendimento, e de acordo com os dados recolhidos, a estatística de frequência marca o ponto de partida de organização e apresentação dos resultados obtidos sobre os alunos, situando as vezes que cada elemento (cada categoria gramatical selecionada) aparece em cada grupo (PLM ou PLNM).

Entretanto, os dados encontram-se representados em números e percentagens, nos gráficos de barras e tabelas gerados pelo programa, situando as informações de acordo com o modo como cada aluno exteriorizou os seus conhecimentos nas atividades apresentadas no questionário (informação biográfica, questões linguísticas, construção frásica e produção textual).

Sobre os gráficos, refira-se que tivemos em conta aos pressupostos que regulam o seu uso, já que existem diferentes tipos, cujas realizações dependerão da natureza das variáveis que os mesmos vão representar. Assim, Martins (2011, p. 85) propõe a correspondência entre cada tipo de variável e representações gráficas mais adequadas para a sua correta ilustração, como se pode observar a seguir:

Tabela 5 — Tipos de variáveis e gráficos correspondentes

Escala de medida das variáveis	Representação gráfica
Nominais (nominal)	Gráfico circular
Ordinais (ordinal)	Gráfico de barras
Intervalares/Proporcionais (escalar)	Histograma

Fonte: elaboração do autor.

²⁰ Cf. A sigla df quer dizer graus de liberdade. (Martins, 2011)

Recorde-se que, em termos linguísticos, os grupos a que este estudo se destina são PLM e KLM, e, no quadro das áreas de que os alunos são naturais, foram delimitados os municípios do Uíge e de Maquela do Zombo. Entretanto, todos os casos fora dos campos apontados, durante a análise dos dados, serão considerados omissos, sendo válidos apenas aqueles que revelam as características selecionadas.

4.9. Considerações Finais do Quarto Capítulo

Este estudo apresenta uma noção genérica sobre o processo de ensino e aprendizagem de Angola. Porém, mais do que isso, o mesmo delimitou um campo de atuação mais específico, a fim de trazer uma discussão mais precisa sobre o espaço escolar. Entretanto, a partir deste ponto, encontra-se apresentado o quadro que alberga toda a informação que reflete o início, desenvolvimento e a conclusão desta investigação. É aqui onde se encontram representados o problema, as hipóteses, a população, as especificidades de áreas geográficas e toda a discussão metodológica desta investigação.

A conjugação das características da população-alvo e as finalidades pressupostos deste estudo permitiu a seleção de um conjunto de procedimentos metodológicos que melhor se situam ao fenómeno observado. Todos os métodos apontados neste capítulo são o resultado da conjugação de diferentes elementos, mas todos eles possuem um ponto comum, a realização deste estudo. Trata-se, pois, das características da população-alvo, dos objetivos preconizados, da recolha e tratamento de dados.

Por isso, com estes métodos, todo o processo de investigação foi feito com o êxito esperado, não havendo, portanto, situações que inviabilizassem a sua realização. Assim, as estratégias metodológicas aplicadas ao longo do processo investigativo permitiram recolher, organizar e analisar um conjunto de dados que refletem os diferentes grupos de alunos que compõem as escolas angolanas e da província do Uíge, de modo específico.

Contudo, as finalidades obtidas aqui representam o resultado das estratégias metodológicas previamente observadas. É, portanto, no quadro desses métodos que foi possível identificar os grupos do PLM e PLNM, e os efeitos do processo de ensino sobre os alunos que fazem parte desses grupos linguísticos.

Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

5.0. Introdução

Recorde-se que a realização deste estudo partiu de algumas linhas hipotéticas segundo as quais existe uma discrepância entre os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário da província do Uíge, sendo os mais próximos do centro desta os que possuem o Português como língua materna que apresentam melhores resultados em vários domínios das suas aprendizagens, e os que se encontram em municípios mais afastados, cujo meio de comunicação da maioria é o Kikongo; a maioria dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário do município do Uíge possuem o Português como língua materna e revelam mais vantagens em aspetos que influenciam o processo das aprendizagens do que aqueles que são naturais de Maquela do Zombo, que têm o Kikongo como principal língua de comunicação.

Para comprovar as hipóteses que nortearam esta investigação, elaborou-se um conjunto de estratégias metodológicas, através das quais foram recolhidos dados referentes a diferentes variáveis que refletem a realidade sociocultural dos alunos que formam a nossa população-alvo.

Depois de serem recolhidos, os dados foram submetidos a um tratamento (organização, descrição e análise), com vista a verificar os pressupostos hipotéticos. É, portanto, neste capítulo que estes critérios se encontram concretizados.

Todavia, a existência da recolha de dados pressupõe a identificação de um problema a que se quer dar uma solução, sendo esta a razão principal que justifica esta secção. Entretanto, é também nesta secção que se encontram apresentadas todas as discussões em volta do contexto escolar angolano e do Uíge, de modo específico, com base nos resultados obtidos.

Assim, esta parte do estudo encontra-se subdividida em dois pontos : 1) tratamento de dados; 2) discussão de resultados. O primeiro ponto traz toda a informação resultante de cada variável válida contida nos instrumentos que permitiram a obtenção dos dados no contexto escolar. Finalmente, o segundo ponto apresenta o confronto dos resultados com as fundamentações teóricas em torno do ensino do Português em Angola e no Uíge, sobretudo.

Tendo em vista a revisão da literatura sobre as duas línguas principais (Kikongo e Português) que representam a comunicação dos alunos do Uíge, a par dos dados resultantes do questionário, junta-se um dado que resulta do funcionamento das línguas maternas dos alunos. Neste caso, este

capítulo debruça-se sobre as dicotomias estruturais existentes entre as duas línguas que, de algum modo, podem justificar o uso que os diferentes alunos fazem da língua portuguesa. Assim, neste ponto encontra-se apresentado o resultado genérico de todo o processo desta investigação.

5.1. Descrição e Análise de Dados

Neste ponto, encontram-se descritos todos os dados dos participantes, de acordo com o grupo linguístico e a localização geográfica de cada um. Para além da descrição das características dos participantes, este ponto analisa a significância das discrepâncias existentes entre os diferentes grupos linguísticos, bem como a significância estatística dessa associação.

Partindo do pressuposto de que os fatores externos podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, o estudo considerou, durante a pesquisa, fatores extraescolares e escolares, sendo a conjugação destes elementos a base que permitiu a realização da análise do contexto em que os alunos do PLM e do PLNM vivem e estudam. Nesta lógica, foram selecionadas as variáveis naturalidade, idade, nível de escolaridade, instituição de ensino e profissão dos encarregados de educação, língua materna, níveis de conhecimento do Português e do Kikongo, língua de preferência dos alunos e lugares em que eles usam mais as línguas portuguesa e Kikongo. Seguidamente, a análise centrou-se em questões, no campo escolar, em que se assinalaram as posições dos pronomes clíticos, o uso dos determinantes, a marcação do plural nas frases e a produção textual.

5.1.1. Enquadramento de Grupos Linguísticos por Áreas de Naturalidade

Em termos de línguas maternas, os alunos da província do Uíge possuem diferentes sistemas linguísticos, dos quais, por ora, interessa-nos os que possuem o Português e o Kikongo como línguas maternas. Entretanto, a tabela a seguir ilustra o modo como eles se encontram concentrados nas áreas de que são naturais.

Tabela 6 — Descrição das línguas maternas

		Uíge	M. do Zombo	Total
KLM	Contagem	13	31	44
	Contagem esperada	23,2	20,8	44,0
	%	29,5%	70,5%	100%
PLM	Contagem	27	5	32
	Contagem esperada	16,8	15,2	32,0
	%	84,4%	15,6%	100%
Total	Contagem	40	36	76
	Contagem Esperada	40,0	36,0	76,0
	%	52,6%	47,4%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Esta tabela cruza duas variáveis em estudo, mostrando que há 13 (valor esperado 23,2) indivíduos que são naturais do Uíge *versus* 31 (valor esperado 20,8) que possuem como local de naturalidade o município de Maquela do Zombo. Por seu turno, no grupo de PLM, há 27 (valor esperado 16,8) participantes naturais do município do Uíge contra cinco (valor esperado 15,2) que se inscrevem em Maquela do Zombo.

Com estes dados, realizou-se um teste Qui-Quadrado que, por sua vez, mostra a existência de uma associação entre PLM e KLM face à área de naturalidade, através de $\chi^2(1) = 22,340$, $p = .001$. Enquanto no KLM, a maioria (70,5%) dos indivíduos indica Maquela do Zombo, no PLM, a maioria (84,4%) dos participantes assinala Uíge.

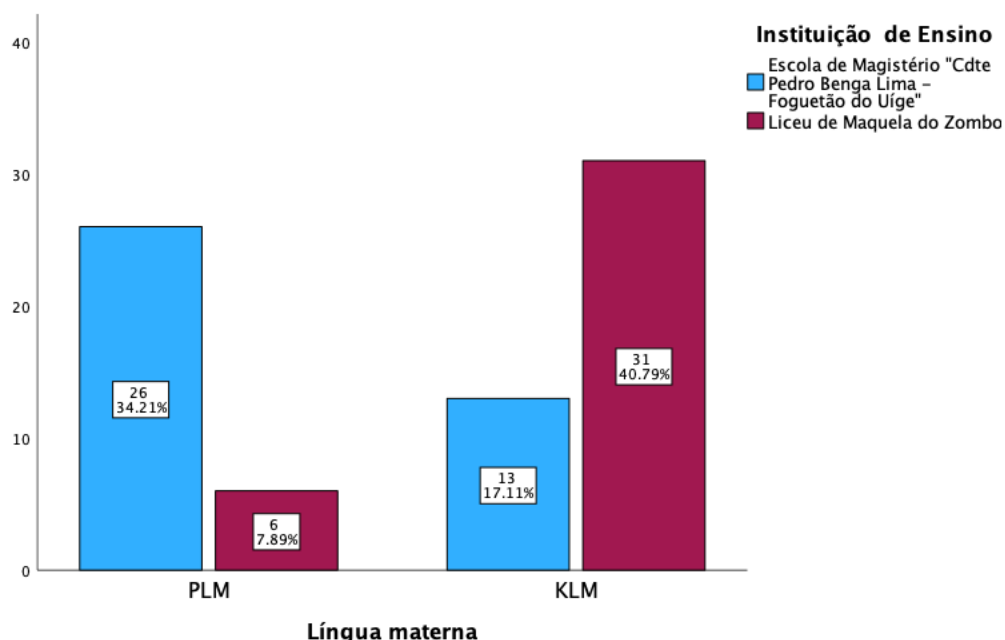
Assim, assinala-se que a maior concentração dos participantes de cada grupo encontra-se subdivida em duas partes. No município do Uíge encontram-se mais concentrados os indivíduos de PLM, ao passo que em Maquela do Zombo a maioria dos alunos usam o KLM.

5.1.2. Grupos Linguísticos por Instituições de Ensino

De um modo geral, a realização do processo de ensino e aprendizagem, de forma sistemática, ocorre numa instituição construída para o efeito. No entanto, os espaços escolares da província do Uíge congregam alunos que possuem características que se distinguem, em termos das suas primeiras línguas de comunicação.

O gráfico a seguir mostra o modo como os participantes se encontram colocados nas instituições escolares selecionadas para a recolha de dados, de acordo com os grupos linguísticos que os caracterizam.

Gráfico 1 — Distribuição de grupos linguísticos



Fonte: elaboração do autor.

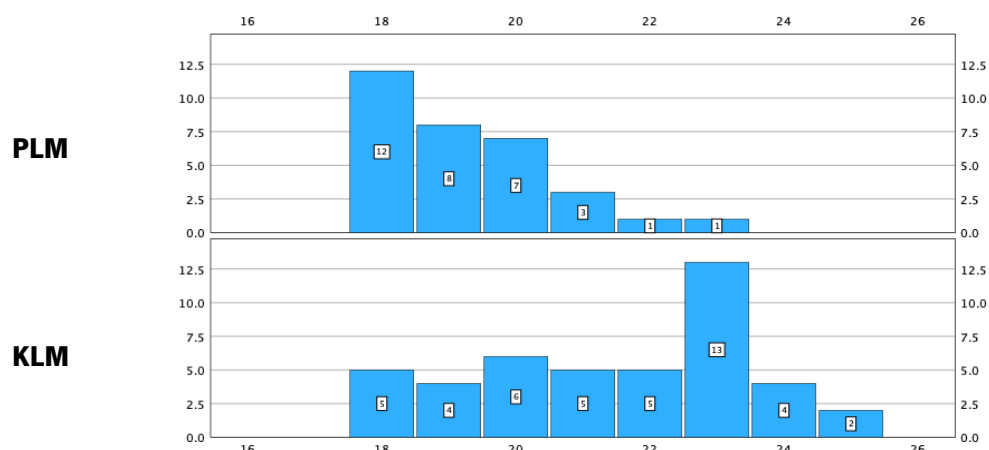
Na Escola de Magistério "Cdte Pedro Benga Lima - Foguetão" do Uíge, registam-se 26 alunos do PLM (34,21%) e 13 (17,11%) do KLM, ao passo que, em Maquela do Zombo, verifica-se seis aprendentes do PLM (7,89%) e 31 (40,79%) do KLM.

Outro requisito que serviu para verificar a relação dos participantes face às suas línguas maternas tem a ver com as idades com que os mesmos frequentam o Segundo Ciclo do Ensino Secundário, ilustradas na secção a seguir.

5.1.3. Escala das Idades no Quadro das Línguas Maternas dos Participantes

As idades com que os alunos frequentam o Segundo Ciclo do Ensino Secundário é uma das variáveis tidas em conta para analisar as discrepâncias existentes entre os alunos do PLM e do KLM, partindo do pressuposto de que este dado possa apresentar diferenças por conta das línguas maternas que eles possuem e que, de alguma forma, influenciam o seu desempenho escolar. O gráfico a seguir ilustra esse dado, face à relação entre os grupos linguísticos (PLM e KLM).

Gráfico 2 — Enquadramento das idades face aos grupos linguísticos



Fonte: elaboração do autor.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das idades face aos grupos linguísticos dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário (Escola de Magistério “Cdte” Pedro Benga Lima – Foguetão do Uíge e Liceu de Maquela do Zombo), numa escala que vai de 18 a 26 anos, subdividida em quatro subgrupos, correspondentes a PLM e a KLM.

Assim, dos 18 aos 20 anos, no grupo do PLM, observa-se um total de 20 participantes, contra 9 pertencentes ao KLM; de 20 a 22 anos, em que se verificam 10 alunos do PLM *versus* 11 do KLM; de 22 a 24 anos, registam-se dois indivíduos do PLM contra 18 do KLM; por último, dos 24 aos 26 anos, verifica-se a inexistência deste grupo no PLM, sendo que, no KLM, encontram-se quatro participantes.

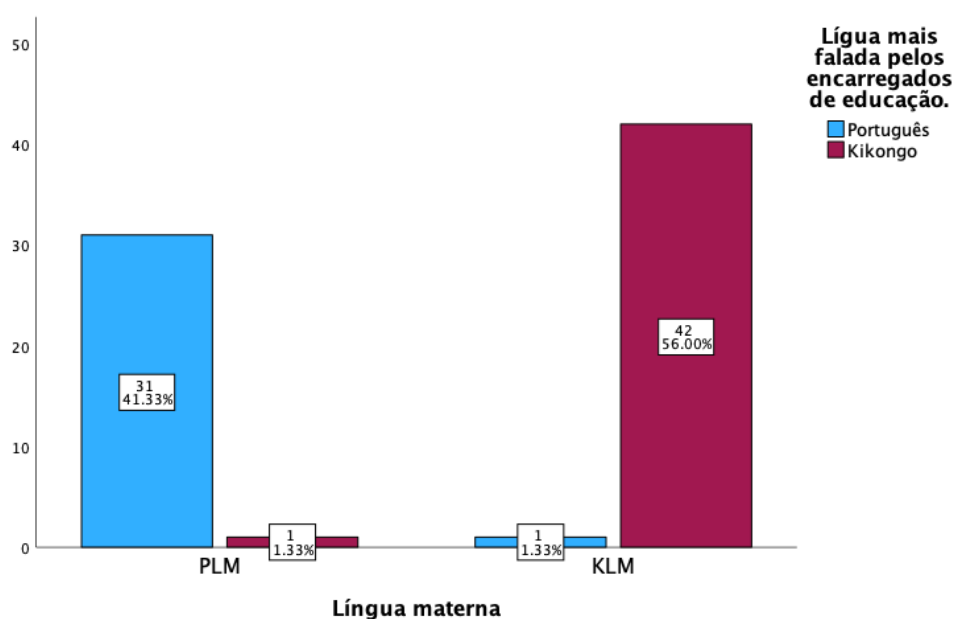
Olhando para o gráfico que agrupa as variáveis Idade e Línguas Maternas, facilmente se pode observar a assimetria que existe nos diferentes grupos apresentados. Dos 18 aos 20 anos, os valores numéricos e percentuais das idades dos alunos sobem para o PLM e baixam para o KLM, assim como para o grupo que possui outra LM. Ou seja, aqui o PLM apresenta o maior número de alunos em relação ao PLNM. Todavia, a partir dos 21 anos, assinala-se uma inversão dos mesmos valores, pois o gráfico numérico e percentual baixa para o PLM e sobe para o PLNM, sendo este o grupo com mais idades acima dos 20 anos.

Para se ter alguma noção sobre o meio em que os alunos vivem, os dados a seguir representam os principais meios de comunicação dos encarregados de educação, visto que é daí que partem as primeiras aprendizagens.

5.1.4. Enquadramento das Línguas mais Faladas pelos Encarregados de Educação

Tendo em conta que é no seio familiar que os indivíduos adquirem as primeiras aprendizagens, importa compreender os meios de comunicação dos contextos de onde saem os participantes deste estudo. Todavia, o gráfico abaixo mostra o modo como os encarregados se encontram organizados em termos linguísticos, em relação às áreas de naturalidade dos alunos.

Gráfico 3 — Língua mais falada pelos encarregados de educação



Fonte: elaboração do autor.

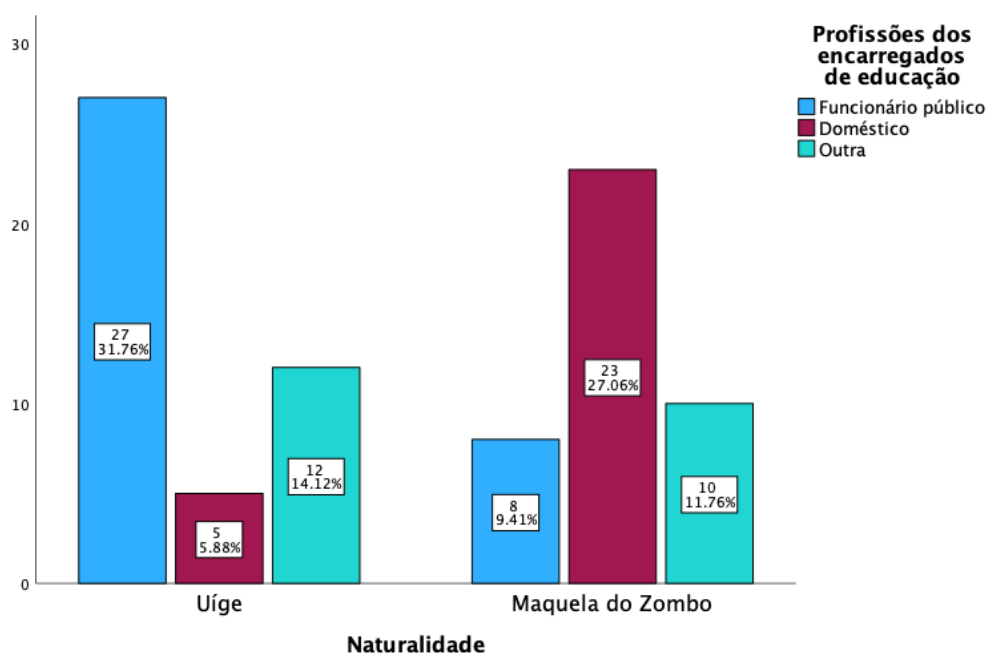
Neste domínio, temos acesso a um gráfico que cruza as duas variáveis (língua materna dos alunos e língua mais falada pelos encarregados de educação). No município do Uíge, há 31 encarregados de educação que possuem o Português como o principal meio de comunicação, o que equivale a (41,33%) contra apenas um que fala mais o Kikongo, correspondente a (1,33%). Por seu turno, no município do Uíge, em Maquela do Zombo, vemos que há um indivíduo que fala mais Português, equivalente a (1,33%) *versus* 42 que comunicam mais em Kikongo, isto é, (56,00%).

Por um lado, em relação à língua portuguesa, o gráfico acima ascende para o grupo de PLM, ao passo que decresce na parte do KLM. Por outro lado, observa-se que o Kikongo é mais falado pelos encarregados de educação dos alunos do KLM, e serve pouco como língua de comunicação para os responsáveis dos aprendentes do PLM.

5.1.5. Profissões dos Encarregados de Educação em Relação à Naturalidade dos Participantes

As atividades profissionais dos encarregados de educação enquadram-se no domínio do meio familiar, sendo um dos fatores que podem, de algum modo, influenciar o espaço escolar, através dos alunos de que são responsáveis. A esse respeito, vejamos os dados que se encontram ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 4 — Descrição das profissões dos encarregados face às naturalidades



Fonte: elaboração do autor.

Este gráfico cruza as duas variáveis. No município do Uíge, registam-se 27 funcionários públicos (31,76%); cinco domésticos (5,88%) e 12 que trabalham em outras áreas (14,12%). Por seu turno, em Maquela do Zombo, vemos que há oito funcionários públicos (9,41%), 23 domésticos (27,06%) e 10 responsáveis dos alunos que trabalham em outras áreas (11,76%).

Olhando para a ordem por que os funcionários se encontram distribuídos em cada área de naturalidade dos alunos, nota-se que há mais trabalhadores da função pública no Uíge, e menos funcionários dessa classe em Maquela do Zombo.

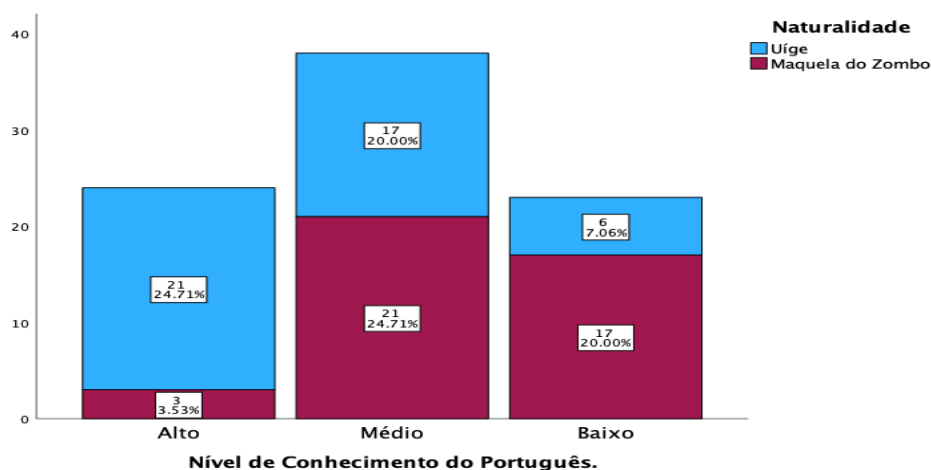
5.1.6. Níveis de Conhecimentos de Sistemas Linguísticos em Interação

No domínio das línguas que coabitam no espaço geográfico delimitado para a realização deste estudo, observou-se que as línguas mais representativas são o Português e o Kikongo. Ao mesmo tempo, foram verificados os conhecimentos que os alunos possuem das mesmas. As subsecções que se seguem apontam o modo como os dados se encontram dispostos.

5.1.6.1. Níveis de Conhecimento de Português face às Naturalidades dos Alunos

Tendo em conta o convívio familiar e social, os indivíduos, ao chegarem no contexto escolar, já trazem algum conhecimento linguístico. O gráfico a seguir ilustra os níveis que os alunos possuem da língua portuguesa, em relação às suas zonas de naturalidade.

Gráfico 5 — Níveis de conhecimento de Português



Fonte: elaboração do autor.

Este gráfico aponta a descrição de todos os níveis que classificam o conhecimento do Português dos participantes. Assim, no município do Uíge há 21 alunos do nível alto, isto é, (24,71%), 17 do nível médio, correspondente a (20%) e seis do nível baixo, equivalente a (7,06%); por seu turno, em Maquela do Zombo assinala-se três alunos do nível alto, isto é, (3,53%), 21 do nível médio, correspondente a (24,71%) e 17 do nível baixo, o que equivale a (20,17%).

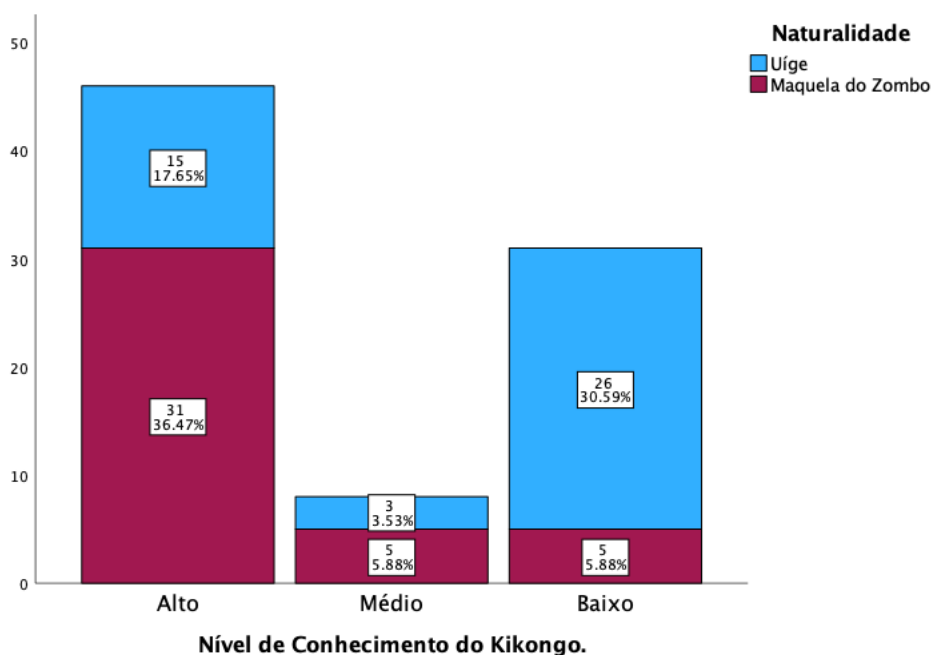
Assim, olhando para o gráfico, vemos que, enquanto nos níveis baixo e médio, a maioria dos indivíduos pertence a Maquela do Zombo, sendo equivalentes a 24,71% e a 20%, ao passo que o nível

alto revela que a maioria dos participantes são do Uíge, isto é, 24,71%. Este resultado mostra que os participantes do município do Uíge são os que melhor dominam o Português.

5.1.6.2. Níveis de Conhecimento de Kikongo face às Naturalidades dos Alunos

Do mesmo modo que os alunos manifestam níveis diferentes de conhecimentos de Português, em Kikongo também se assinalam participantes com níveis heterogêneos no domínio desta língua, conforme se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 6 — Níveis de conhecimento de Kikongo dos participantes



Fonte: elaboração do autor.

O gráfico acima aponta a descrição de todos os níveis que classificam o conhecimento do Português. Assim, no município do Uíge há 15 alunos do nível alto, isto é, (17,65%), três do nível médio, equivalente a (3,53%) e 26 do nível baixo, isto é, (30,59%); por seu turno, em Maquela do Zombo assinala-se 31 alunos do nível alto (36,47%), cinco do nível médio (5,88%) e cinco do nível baixo (5,88%).

Assim, voltando ao gráfico, vemos que, enquanto no nível baixo a maioria dos indivíduos pertencem ao município do Uíge, o que corresponde a uma percentagem de 30,59%, nos níveis médio e alto, a maioria inscreve-se em Maquela do Zombo equivalente a 5,88% e 36,47%. Este resultado mostra que os participantes do município de Maquela do Zombo são os que mais dominam o Kikongo.

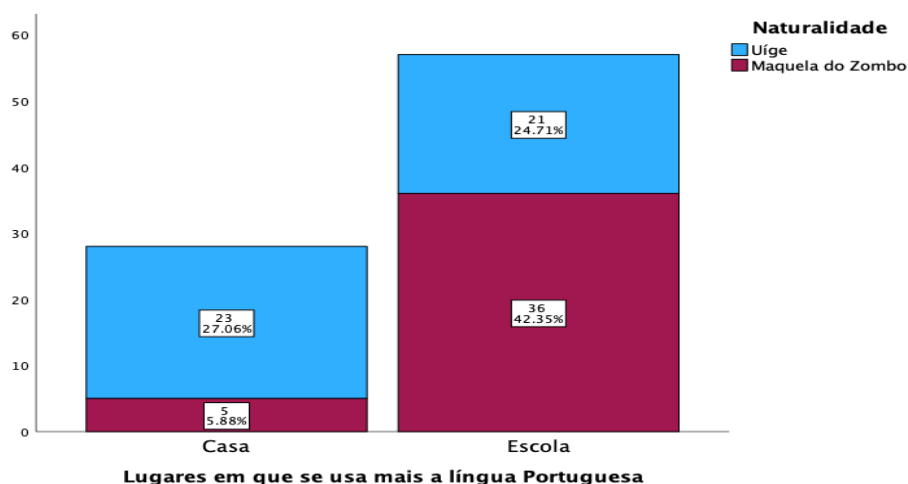
5.1.7. Lugares com mais Frequência de Uso do Português e do Kikongo no Quadro das Áreas de Naturalidade

Em função do conhecimento que os alunos têm do Português, os participantes indicaram os lugares em que se servem dele, com mais frequência, para comunicarem. A esse respeito, os gráficos representados nas secções a seguir indicam o enquadramento de cada caso.

5.1.7.1. Lugares em que se Usa mais o Português

Tendo em conta de que os alunos não dominam as línguas que têm à sua disposição da mesma maneira, esta subsecção situa os locais em que se regista um uso do Português, nos municípios de que os alunos são naturais.

Gráfico 7 — Lugares do uso frequente do Português



Fonte: elaboração do autor.

Os lugares em que o Português é mais falado pelos diferentes grupos de alunos encontram-se organizados em três grupos (casa, escola e nenhum), como se pode notar no Gráfico 7.

Todavia, em relação aos participantes que usam mais o Português em casa, vemos que em Maquela do Zombo há cinco casos versus 36 que têm a escola como espaço onde usam mais este meio de comunicação. Por seu turno, no grupo do Uíge há 23 participantes que comunicam mais através da língua portuguesa em casa, contra 21 que se servem mais deste sistema linguístico para comunicarem na escola.

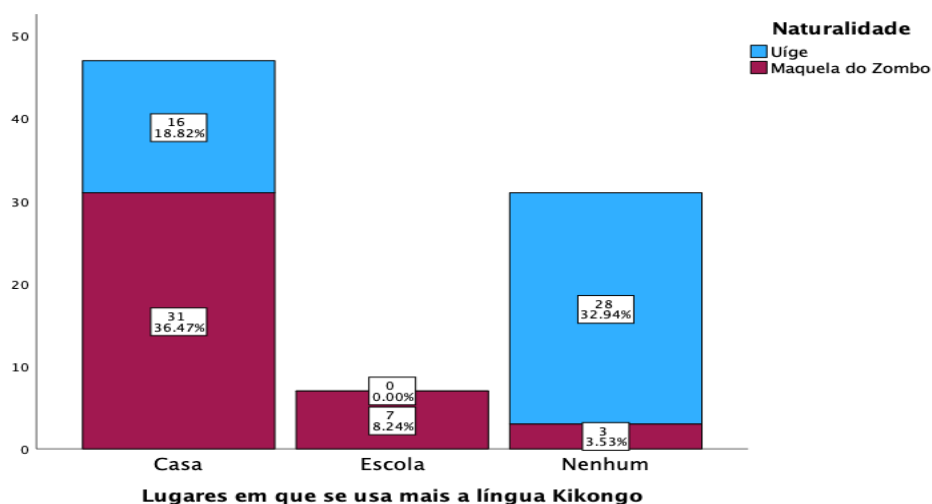
Assim, voltando ao gráfico, vemos que, enquanto em Maquela do Zombo, a maioria dos indivíduos usa mais o Português na escola, o que corresponde a uma percentagem de 42,35% da amostra); no Uíge, a maioria dos participantes usa mais o Português em casa, o que equivale 27,06% da amostra.

Refira-se que, no Uíge, os valores que indicam a discrepância entre o uso do Português em casa e na escola não são acentuados, o que indica um uso massivo desta língua tanto em casa quanto na escola. Todavia, para os participantes de Maquela do Zombo, a interação através do Português ocorre mais no espaço escolar, servindo-se, portanto, de outros meios para comunicarem fora da escola.

5.1.7.2. Lugares em que se Usa mais o Kikongo

À semelhança do que ocorre com o Português, os alunos usam o Kikongo com maior e/ou menos frequência em determinados lugares. Neste contexto, no gráfico abaixo encontram-se apresentadas as frequências dos lugares em que os participantes usam mais a língua Kikongo.

Gráfico 8 — Lugares do uso frequente do Kikongo



Fonte:

elaboração do autor.

Os lugares em que o Kikongo é mais falado pelos diferentes grupos de alunos encontram-se organizados em três grupos (casa, escola e nenhum), como se pode notar no gráfico acima.

Todavia, em relação aos participantes que usam mais o Kikongo em casa, vemos que em Maquela do Zombo há 16 casos *versus* 31 que têm a escola como espaço onde usam mais este meio

de comunicação. Por seu turno, no grupo do Uíge registam-se 28 alunos contra três que não usam o Kikongo em nenhum lugar.

Assim, voltando ao gráfico, vemos que, enquanto em Maquela do Zombo há registo de alunos que usam o Kikongo no espaço escolar, o que corresponde a 3,53%, no Uíge não se assinala nenhum participante nessa condição; no entanto, em casa, observa-se 18,82% do município do Uíge que usam mais o Kikongo em casa, contra 36,47% do município de Maquela do Zombo.

Contudo, para os participantes de Maquela do Zombo, o Kikongo é o principal meio de comunicação no seio familiar, daí o seu uso frequente.

5.1.8. Construções Sintáticas do Português

Esta secção traz uma análise ligada diretamente ao funcionamento do Português, com vista a verificar o modo como os diferentes grupos de línguas maternas usam o Português. Dito de outro modo, com este ponto pretende-se verificar a assimilação que os alunos possuem dos conteúdos que adquirem no espaço escolar, na disciplina de Língua Portuguesa. Para o efeito, foram seleccionadas três áreas morfossintáticas, nomeadamente *colocação de pronomes clíticos*, *uso dos determinantes* e *marcação do plural nos constituintes frásicos*.

Entretanto, para uma verificação mais consistente, cada campo inclui mais do que um caso que, por sua vez, se encontram analisados de forma isolada, com base nos dados contidos nas tabelas correspondentes a cada um deles.

Em termos de ordenação, no fim da designação da tabela encontra-se, entre parênteses, um número cardinal diferente da numeração que se encontra em outros casos. É, portanto, através desta indicação numérica que se encontram distinguidos os elementos em cada um dos domínios já referidos.

Para verificar a significância estatística, os dados analisados desta secção foram submetidos ao teste de associação, propriamente o Qui-Quadrado, de *pearson*.²¹ Assim, a subsecção a seguir apresenta a análise do primeiro domínio sobre a construção sintática.

²¹ Cf. O quarto capítulo, relativo à metodologia de estudo, apresenta mais detalhes sobre o teste do qui-quadrado.

5.1.8.1. Colocação de Pronomes Clíticos

Sabe-se que a gramática de uma língua é composta por diversas estruturas que, por sua vez, deverão ser usadas de acordo com as regras convencionais que se encontram nela, e que é através delas que se reconhece a norma-padrão de um sistema linguístico, sendo a classe dos pronomes uma dessas estruturas.

Por isso, aqui estão descritos os modos como os alunos que compõem os espaços escolares do Uíge posicionam os pronomes clíticos nas suas construções sintáticas, como se pode ver a seguir.²²

5.1.8.1.1. Primeiro Caso de Pronominalização

Aqui, tem-se como base de análise as construções sintáticas «nos chamaram para irmos à escola.» e «chamaram-nos para irmos à escola.», sendo o pronome o elemento «nos». A esse respeito, a tabela abaixo revela a descrição dos dados.

Tabela 7 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (1)

		Próclise	Ênclise	Total
KLM	Contagem	42	2	44
	Contagem esperada	27,2	16,8	44,0
	%	95,5%	4,5%	100%
PLM	Contagem	5	27	32
	Contagem esperada	19,8	12,2	32,0
	%	15,6%	84,4%	100%
Total	Contagem	47	29	76
	Contagem esperada	47,0	29,0	76,0
	%	61,8%	38,2%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Nesta tabela, nota-se que, no grupo KLM, há 42 (valor esperado 27,2) indivíduos que colocaram o pronome clítico «nos» antes da forma verbal (próclise) *versus* dois (valor esperado 16,8)

²² Cf. O ponto 5 .2. (Discussão de Resultados) apresenta mais detalhes sobre a colocação dos pronomes clíticos, numa abordagem comparativa entre o Kikongo e o Português.

que usaram a ênclise. Por seu turno, no grupo PLM há cinco (valor esperado 19,8) participantes que mencionaram a próclise contra 27 (valor esperado 12,2) que indicaram a ênclise.

A associação registada entre KLM e PLM face ao posicionamento dos pronomes clíticos nas construções sintáticas é significativa, vista através do valor do Qui-Quadrado, obtido em função dos dados contidos na tabela acima, $\chi^2 (1) = 50,032$, $p = .001$. Enquanto no KLM, a maioria (95,5%) dos indivíduos aponta próclise, no PLM, o número mais acentuado (84,4%) dos participantes indica a ênclise.

5.1.8.1.2. Segundo Caso de Pronominalização

A análise desta subseção resulta das seguintes frases: «Jesus me salvou.» e «Jesus salvou-me.». Neste caso, o elemento «me» é o pronome em causa.

Tabela 8 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (2)

			Próclise	Ênclise	Total
Língua Materna	KLM	Contagem	39	5	44
		Contagem esperada	25,5	18,5	44,0
		%	88,6%	11,4%	100%
	PLM	Contagem	5	27	32
		Contagem esperada	18,5	13,5	32,0
		%	15,6%	84,4%	100%
	Total	Contagem	44	32	76
		Contagem esperada	44,0	32,0	76,0
		%	57,9%	42,1%	100%

Fonte: elaboração do autor.

O segundo caso de pronominalização revela que, no grupo KLM, há 39 (valor esperado 25,5) indivíduos que colocaram o pronome clítico «me» antes da forma verbal (próclise) *versus* cinco (valor esperado 18,5) que usaram a ênclise. Por seu turno, no grupo PLM há cinco (valor esperado 18,5) participantes que mencionaram a próclise contra 27 (valor esperado 13,5) que indicaram a ênclise.

Neste caso, enquanto no KLM, a maioria (88,6%) dos indivíduos aponta a próclise, no PLM, o número mais elevado (84,4%) dos participantes indica a ênclise.

5.1.8.1.3. Terceiro Caso de Pronominalização

Neste ponto, serviram como base de análise as construções sintáticas «O Manuel te telefonou.» e «O Manuel telefonou-te.», sendo o pronome o elemento «te».

Tabela 9 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (3)

		Próclise	Ênclise	Total
KLM	Contagem	31	13	44
	Contagem esperada	19,7	24,3	44,0
	%	70,5%	29,5%	100%
PLM	Contagem	3	29	32
	Contagem esperada	14,3	17,7	32,0
	%	9,4%	90,6%	100%
Total	Contagem	34	42	76
	Contagem esperada	34,0	32,0	76,0
	%	44,7	55,3%	100%

Fonte: elaboração do autor.

A tabela acima revela que, no grupo KLM, há 31 (valor esperado 19,7) indivíduos que colocaram o pronome clítico «te» antes da forma verbal (próclise) *versus* 13 (valor esperado 24,3) que usaram a ênclise. Por seu turno, no grupo PLM há três (valor esperado 14,3) participantes que mencionaram a próclise contra 29 (valor esperado 17,7) que indicaram a ênclise.

Assinala-se, portanto, que nos participantes do KLM, a maioria (70,5%) dos indivíduos aponta a próclise, ao passo que no PLM, a maioria (90,6%) dos participantes indica a ênclise.

5.1.8.1.4. Quarto Caso de Pronominalização

A análise deste ponto resulta das frases a seguir: «o António é bom leitor. Aquele livro lhe pertence.» e «o António é bom leitor. Aquele livro pertence-lhe.». O pronome da construção sintática em referência é «lhe». Vejamos o modo como os dados se encontram colocados:

Tabela 10 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (4)

		Próclise	Ênclise	Total
KLM	Contagem	37	7	44
	Contagem esperada	29,5	14,5	44,0
	%	84,1%	15,9%	100%
PLM	Contagem	14	18	32
	Contagem esperada	21,5	10,5	32,0
	%	43,8	56,3%	100%
Total	Contagem	51	25	76
	Contagem esperada	51,0	25,0	76,0
	%	67,1%	32,9%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na tabela intitulada *Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (4)*, temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo, segundo a qual, no grupo KLM há 37 (valor esperado 29,5) indivíduos que colocaram o pronome clítico «lhe» antes da forma verbal (próclise) *versus* sete (valor esperado 14,5) que usaram a ênclise. Por seu turno, no grupo PLM há 14 (valor esperado 21,5) participantes que mencionaram a próclise contra 18 (valor esperado 10,5) que indicaram a ênclise.

Contudo, no grupo KLM, a maioria (84,1%) dos indivíduos aponta a próclise, ao passo que no PLM, a maioria (56,3%) dos participantes indica a ênclise.

5.1.8.1.5. Quinto Caso de Pronominalização

Neste ponto, considerou-se como ponto de análise as frases «António me entregou o teu livro.» e «o António entregou-me o teu livro.», sendo o pronome o elemento «me». A esse respeito, a tabela abaixo revela a descrição dos dados.

Tabela 11 — Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (5)

		Próclise	Ênclise	Total
KLM	Contagem	39	5	44
	Contagem esperada	30,1	13,9	44,0
	%	88,6%	11,4%	100%
PLM	Contagem	13	19	32
	Contagem esperada	21,9	10,1	32,0
	%	40,6%	59,4%	100%
Total	Contagem	52	24	76
	Contagem esperada	52,0	24,0	76,0
		68,4%	31,6%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na quinta e última tabela neste domínio, intitulada *Língua materna face à posição dos pronomes clíticos (5)*, temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 39 (valor esperado 30,1) indivíduos que colocaram o pronome clítico «me» antes da forma verbal (próclise) *versus* cinco (valor esperado 13,9) que o posicionaram depois da forma verbal (ênclise). Por seu turno, no grupo PLM há 13 (valor esperado 21,9) participantes que mencionaram a próclise contra 19 (valor esperado 10,1) que indicaram a ênclise.

Neste caso, enquanto no KLM, a maioria (88,6%) dos indivíduos aponta a próclise, no PLM, a maioria (59,4%) dos participantes indica a ênclise.

Contudo, no campo de colocação dos pronomes clíticos, conclui-se que os alunos que se inscrevem no PLM apresentam o maior número de casos que se enquadram no padrão do Português que a escola ensina, em relação aos participantes do KLM que mostram mais construções sintáticas em contramão com a gramática portuguesa.

Ainda na sequência de análise dos dados obtidos durante a realização do estudo, o passo a seguir reflete os grupos KLM e PLM face ao uso que estes fazem dos determinantes nas construções sintáticas.

5.1.8.2. Colocação de Determinantes

Os contextos em que as construções sintáticas são produzidas, geralmente, requerem a colocação de um determinante para fazer um enquadramento melhor da intenção de comunicação.²³

No entanto, esta parte visa analisar o modo como os alunos cujas línguas maternas se distinguem entre si, realizando a colocação dos determinantes nas suas construções sintáticas. O ponto a seguir apresenta o primeiro caso referente a esse respeito.

5.1.8.2.1. Primeiro Caso sobre a Colocação de Determinantes

A análise deste caso deu-se em função da seguinte frase: «Martins e Germano fizeram grande partida de futebol. A bola de ouro lhes pertence.» e «O Martins e o Germano fizeram uma grande partida de futebol. A bola de ouro pertence-lhes.» Vejamos, a seguir, a forma como estas frases se apresentam nos grupos KLM e PLM.

Tabela 12 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (1)

		F. com determ. ²⁴	F.sem determ. ²⁵	Total
KLM	Contagem	18	26	44
	Contagem esperada	25,5	18,5	44,0
	%	40,9%	59,1%	100%
PLM	Contagem	26	6	32
	Contagem Esperada	18,5	13,5	32,0
	%	81,3%	18,8%	100%
Total	Contagem	44	32	76
	Contagem Esperada	44,0	32,0	76,0
	%	57,9%	42,1%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na Tabela, intitulada *Língua materna em relação ao uso dos determinantes (1)*, vemos que no grupo KLM há 18 (valor esperado 25,5) indivíduos que colocaram o determinante na frase «O» *versus*

²³ Cf. Mais adiante, no ponto 5 .2., encontra-se uma discussão comparativa entre as línguas portuguesa e Kikongo, que apresenta mais detalhes sobre o uso dos determinantes.

²⁴ Cf. Frase com determinante.

²⁵ Cf. Frase sem determinante.

26 (valor esperado 18,5) que não o indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 26 (valor esperado 18,5) participantes que mencionaram o mesmo determinante na construção sintática contra seis (valor esperado 13,5) que não observaram este padrão.

Assim, no KLM, a maioria (59,1%) dos indivíduos não aponta determinantes, no PLM, o maior número (81,3%) dos participantes observa este padrão.

5.1.8.2.2. Segundo Caso em Relação ao Uso dos Determinantes

Com base nos dados obtidos das frases «teu filho é esperto, mas filho do Gildo não é esperto.» e «o teu filho é esperto, mas o filho do Gildo não é esperto», apresenta-se o seguinte quadro de análise:

Tabela 13 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (2)

		F. com determ.	F. sem determ.	Total
KLM	Contagem	13	31	44
	Contagem esperada	25,5	18,5	44,0
	% em Língua Materna	29,5%	70,5%	100%
PLM	Contagem	31	1	32
	Contagem Esperada	18,5	13,5	32,0
	% em Língua Materna	96,9%	3,1%	100%
Total	Contagem	44	32	76
	Contagem Esperada	44,0	32,0	76,0
	% em Língua Materna	57,9%	42,1%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na tabela acima, temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 13 (valor esperado 25,5) indivíduos que colocaram o determinante na frase «O» *versus* 31 (valor esperado 18,5) que não o indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 31 (valor esperado 18,5) participantes que mencionaram o mesmo determinante na construção sintática contra 1 (valor esperado 13,5) que não observaram este padrão.

No grupo KLM, a maioria (70,5%) dos indivíduos não aponta determinantes, no PLM, o maior número (96,9%) dos participantes observa este padrão.

5.1.8.2.3. Terceiro Caso em Relação ao Uso dos Determinantes

Os dados abaixo referem-se às seguintes construções sintáticas: «vossas filha não são bonita.» e «as vossas filhas não são bonitas.» Vejamos o modo como os alunos do KLM e PLM colocaram os determinantes nas frases:

Tabela 14 — Língua materna em relação ao uso dos determinantes (3)

		F. com determ.	F. sem determ	Total
KLM	Contagem	16	28	44
	Contagem esperada	26,6	17,4	44,0
	% em Língua Materna	36,4%	63,6%	100%
PLM	Contagem	30	2	32
	Contagem Esperada	19,4	12,6	32,0
	% em Língua Materna	93,8%	6,3%	100%
Total	Contagem	44	32	76
	Contagem Esperada	44,0	32,0	76,0
	% em Língua Materna	57,9%	42,1%	100%

Fonte: elaboração do autor.

A tabela referente ao caso três indica que, no grupo KLM, há 16 (valor esperado 26,6) indivíduos que colocaram o determinante na frase «as» *versus* 28 (valor esperado 17,4) que não o indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 30 (valor esperado 19,4) participantes que mencionaram o mesmo determinante na construção sintática contra dois (valor esperado 12,6) que não observaram este padrão.

Como se pode observar, enquanto no KLM, a maioria (63,6%) dos indivíduos não aponta determinantes, no PLM, o maior número (93,8%) dos participantes observa este padrão.

5.1.8.2.4. Quarto Caso em Relação ao Uso dos Determinantes

Finalmente, no domínio do uso dos determinantes, os dados do quadro a seguir resultaram das frases que se seguem: «Tua mãe é acolhedora.» e «A tua mãe é acolhedora.» Observemos como os participantes do KLM e PLM colocaram os determinantes nas construções sintáticas.

Tabela 15 — Língua materna em relação uso dos determinantes (4)

		F. com determ.	F. sem determ.	Total
KLM	Contagem	13	31	44
	Contagem esperada	23,7	20,3	44,0
	% em Língua Materna	29,5%	70,5%	100%
PLM	Contagem	28	4	32
	Contagem Esperada	17,3	14,7	32,0
	%	87,5%	12,5%	100%
Total	Contagem	41	35	76
	Contagem Esperada	41,0	35,0	76,0
	% em Língua Materna	53,9%	46,1%	100

Fonte: elaboração do autor.

Na tabela acima, temos acesso a outra tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 13 (valor esperado 23,7) indivíduos que colocaram o determinante na frase «a» *versus* 31 (valor esperado 20,3) que não o indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 28 (valor esperado 17,3) participantes que mencionaram o mesmo determinante na construção sintática contra quatro (valor esperado 14,7) que não observaram este padrão.

Como se vê, enquanto no KLM, a maioria (70,5%) dos indivíduos não aponta determinantes, no PLM, o maior número (87,5%) dos participantes observa este padrão.

Todavia, o modo como os participantes indicaram os determinantes na frase coloca o grupo PLM no quadro da norma-padrão do Português, uma vez que o maior número deles elaborou as construções sintáticas conforme orienta a gramática portuguesa. Neste domínio, a maioria dos alunos do KLM apresenta um padrão próprio que discorda da regra que caracteriza o ensino da língua portuguesa.

5.1.8.3. Marcação do Plural

A marcação do plural desempenha um papel fundamental na realização de qualquer de qualquer sistema linguístico do qual o Português não é exceção. Porém, para a sua indicação correta, é necessário que se observem as normas de cada língua que regulam o enquadramento deste

procedimento.²⁶ A esse respeito, as tabelas que se seguem apontam a marcação do plural dos grupos KLM e PLM.

5.1.8.3.1. Primeiro Caso sobre a Formação do Plural

Neste contexto, a base de análise tem a ver com os dados resultantes da frase a seguir: «São os galo que cantam, mas as galinha não cantam.» Observemos a forma como os grupos linguísticos marcam o plural:

Tabela 16 — Língua materna em relação à marcação do plural (1)

		F. com marca do plural ²⁷	F. sem marca do plural ²⁸	Total
KLM	Contagem	17	27	44
	Contagem esperada	27,2	16,8	44,0
	% em Língua Materna	38,6%	61,4%	100%
PLM	Contagem	30	2	32
	Contagem Esperada	19,8	12,2	32,0
	% em Língua Materna	81,3%	18,8%	100%
Total	Contagem	47	29	76
	Contagem Esperada	47,0	29,0	76,0
	%	61,8%	38,2%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na tabela anterior, temos acesso a mais uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 17 (valor esperado 27,2) indivíduos que marcaram o plural na frase «na palavra galos em vez de galo» *versus* 27 (valor esperado 18,8) que não a indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 30 (valor esperado 19,8) participantes que mencionaram a mesma marcação na frase contra dois (valor esperado 12,2) que não observaram este padrão.

Assim, no grupo do KLM, a maioria dos indivíduos indica frases sem a marcação do plural (27 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 61,4% da amostra), no grupo do PLM, o maior número dos participantes aponta construções sintáticas com o elemento do plural expresso (30

²⁶ Cf. Em relação às línguas portuguesa e Kikongo, o ponto 5.2 (Discussão de Resultados), apresenta as suas regras de formação do plural.

²⁷ Cf. Frase com marcação do plural.

²⁸ Cf. Frase sem marcação do plural.

em 32, o que equivale 81,3% da amostra). Estes dados revelam que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM não é o mesmo.

5.1.8.3.2. Segundo Caso sobre a Formação do Plural

O ponto de partida para a análise deste ponto é a construção sintática «todos os amigo do pai são professor.» Vejamos o modo como os dados se encontram colocados, de acordo com os grupos linguísticos em que os alunos se inscrevem.

Tabela 17 — Língua materna em relação à marcação do Plural (2)

		F. com marca do plural	F. sem marca do plural	Total
KLM	Contagem	13	31	44
	Contagem esperada	24,9	19,1	4,0
	% em Língua Materna	29,5%	70,5%	100%
	Contagem	30	2	32
PLM	Contagem Esperada	18,1	13,9	32,0
	% em Língua Materna	93,8%	6,3%	100%
	Contagem	43	29	76
Total	Contagem Esperada	43,0	29,0	76,0
	%	56,6%	38,2%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Nesta tabela (2), temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 13 (valor esperado 24,9) indivíduos que marcaram o plural na frase «nas palavras amigos em vez de amigo; professores em vez de professor» *versus* 31 (valor esperado 19,1) que não a indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 30 (valor esperado 18,1) participantes que mencionaram a mesma marcação na frase contra dois (valor esperado 13,9) que não observaram este padrão.

No grupo do KLM, a maioria dos indivíduos indica frases sem a marcação do plural (31 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 70,5% da amostra), no grupo do PLM, o maior número dos participantes aponta construções sintáticas com o elemento do plural expresso (30 em 32,

o que equivale 93,8% da amostra). Estes dados indicam que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM não é o mesmo.

5.1.8.3.3. Terceiro Caso sobre a Formação do Plural

A base de análise deste ponto resulta da seguinte construção sintática: «o Ronaldo marca muitos golo.» Reparemos nos dados do quadro abaixo:

Tabela 18 — Língua materna em relação à marcação do plural (3)

		F. com marca do plural.	F. sem marca do plural.	Total
KLM	Contagem	14	30	44
	Contagem esperada	25,5	18,5	44,0
	% em Língua Materna	31,8%	68,2%	100%
PLM	Contagem	30	2	32
	Contagem Esperada	18,5	13,5	32,0
	% em Língua Materna	93,8%	6,3%	100%
Total	Contagem	44	32	76
	Contagem Esperada	44,0	32,0	76,0
	% em Língua Materna	57,9%	42,1%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Nesta tabela, vemos que no grupo KLM há 14 (valor esperado 25,5) indivíduos que marcaram o plural na frase «na palavra golos em vez de golo» *versus* 30 (valor esperado 18,5) que não a indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 30 (valor esperado 18,5) participantes que mencionaram a mesma marcação na frase contra dois (valor esperado 13,5) que não observaram este padrão.

Contudo, vemos que, enquanto no grupo do KLM, a maioria dos indivíduos indica frases sem a marcação do plural (30 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 68,2% da amostra), no grupo do PLM, o maior número dos participantes aponta construções sintáticas com o elemento do plural expresso (30 em 32, o que equivale a 93,8% da amostra). Estes dados mostram que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM é divergente.

5.1.8.3.4. Quarto Caso sobre a Formação do Plural

Este ponto é resultado da frase a seguir: «Em Angola existem diversas línguas materna.» Os dados analisados encontram-se no quadro abaixo:

Tabela 19 — Língua materna em relação à marcação do plural (4)

		F. com marca do plural	F. sem marca do plural	Total
KLM	Contagem	12	32	44
	Contagem esperada	19,7	24,3	44,0
	% em Língua Materna	27,3%	72,7%	100%
PLM	Contagem	22	10	32
	Contagem Esperada	14,3	17,7	32,0
	% em Língua Materna	68,8%	31,3%	100%
Total	Contagem	34	42	76
	Contagem Esperada	34,0	42,0	76,0
	% em Língua Materna	44,7%	55,3%	100%

Fonte: elaboração do autor.

A tabela acima é uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 12 (valor esperado 19,7) indivíduos que marcaram o plural na frase «na palavra maternas em vez de materna» *versus* 32 (valor esperado 24,3) que não a indicaram. Por seu turno, no grupo PLM, há 22 (valor esperado 14,3) participantes que mencionaram a mesma marcação na frase contra dez (valor esperado 17,7) que não observaram este padrão.

No entanto, enquanto no grupo do KLM, o maior número dos indivíduos indica frases sem a marcação do plural (32 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 72,7% da amostra), no grupo do PLM, a maioria dos participantes aponta construções sintáticas com o elemento do plural expresso (22 em 32, o que equivale 68,8% da amostra). Estes dados apontam que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM revelam uma discrepância.

5.1.8.3.5. Quinto Caso sobre a Formação do Plural

Finalmente, em relação à formação do plural, a análise deste ponto baseou-se na seguinte frase: «Todos livro novo são importante.» A esse respeito, os dados encontram-se contidos na tabela a seguir:

Tabela 20 – Língua materna em relação à marcação do plural (5)

		F. com marca do plural	F. sem marca do plural	Total
KLM	Contagem	15	29	44
	Contagem esperada	27,2	16,8	44,0
	% em Língua Materna	34,1	65,9%	100%
PLM	Contagem	32	0	32
	Contagem Esperada	19,8	12,2	32,0
	% em Língua Materna	100%	100%	100%
Total	Contagem	47	29	76
	Contagem Esperada	47,0	29,0	76,0
	% em Língua Materna	61,8%	38,2%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Nesta tabela temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis em estudo. No grupo KLM, vemos que há 15 (valor esperado 27,2) indivíduos que marcaram o plural na frase «nas palavras livro em vez de livros; importante em vez de importantes» *versus* 29 (valor esperado 16,8) que não a indicaram. Por seu turno, no grupo PLM há 32 (valor esperado 19,8) participantes que mencionaram a mesma marcação na frase contra 0 (valor esperado 12,2) que não observaram este padrão.

Assim, no grupo do KLM, o maior número dos indivíduos indica frases sem a marcação do plural (29 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 65,9% da amostra), no grupo do PLM, a maioria dos participantes aponta construções sintáticas com o elemento do plural expresso (32 em 32, o que equivale a 100% da amostra). Estes dados indicam que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM revelam uma certa discrepância.

5.1.8.4. Produção Textual

A elaboração de texto constituiu a última atividade realizada no âmbito escolar, com os participantes, visando verificar a consistência dos resultados obtidos através de outros campos já referenciados.

Com base em alguns trechos do filme *Assalto em Luanda 2*, realizado por atores angolanos, baseando-se em factos reais do contexto da sua sociedade, cujas ações giram em volta de problemas sociais, económicos e familiares de Angola, os alunos produziram textos, referindo-se aos acontecimentos relativos à ação cinematográfica.

A caracterização que os participantes fizeram do enredo originou um conjunto de dados, que mereceu uma análise minuciosa, tendo em conta as regras da gramática portuguesa. Assim, a tabela abaixo ilustra o enquadramento dos registos obtidos no quadro dos grupos linguísticos que caracterizam o maior número de alunos:

Tabela 21 — Língua materna face à produção textual

		Desvio gramatical	Assert. gramatical ²⁹	Total
KLM	Contagem	26	18	44
	Contagem esperada	17,9	26,1	44,0
	Percentagem %	59,1%	40,9%	100% ³²
PLM	Contagem	5	27	32,0
	Contagem Esperada	13,1	18,9	100%
	% em Língua Materna	15,6%	84,4%	
Total	Contagem	31	45	76
	Contagem Esperada	31,0	45,0	76,0
	% em Língua Materna	40,8%	59,2%	100%

Fonte: elaboração do autor.

Na Tabela 22 temos acesso a uma tabela de contingência que cruza as duas variáveis. No grupo de KLM, vemos que há 26 (valor esperado 17,9) indivíduos que elaboraram textos que se inscrevem no desvio gramatical *versus* 18 (valor esperado 26,1) que não observaram o padrão da gramática veiculado pela escola nos seus textos. Por seu turno, no grupo de PLM há cinco (valor

²⁹ Cf. Assertividade gramatical.

esperado 13,1) participantes que assinalaram erros nos seus textos contra 27 (valor esperado 18,9) que apontaram textos com assertividade gramatical.

Todavia, no grupo do KLM, a maioria dos indivíduos elaborou textos com desvio gramatical (26 em 44 indivíduos, o que corresponde a uma percentagem de 59,1% da amostra), no grupo do PLM, a maioria dos participantes produziu textos com assertividade da gramática que a escola transmite (27 em 32, o que equivale 84,4% da amostra). Estes dados mostram que o padrão de resultados para os alunos do PLM e KLM não é o mesmo.

Refira-se que os graus de desvio e de assertividade gramatical verificados na produção textual referem-se, fundamentalmente, aos sintagmas nominal e verbal. No fundo, esta atividade é uma retoma dos casos anteriores, para dar ênfase às informações obtidas de outras variáveis no domínio do funcionamento da língua.

Assim, os alunos colocados no grupo «assertividade gramatical» são os que observaram as regras que regem as construções sintáticas. Nas frases que compõem os seus textos, os sintagmas nominal e verbal encontram-se devidamente representados, observando-se os determinantes, substantivos, formas verbais, adjetivos, advérbios, etc. Todavia, todos os alunos que não observaram o padrão de uso desses elementos nas suas produções textuais fazem parte do grupo do «desvio gramatical».

Contudo, como se pode ver, a avaliação sobre os conhecimentos de Português que os alunos possuem foi feita através de três domínios do funcionamento da língua (colocação de pronomes clíticos, uso dos determinantes e a marcação do plural), os quais nos permitiram distinguir o grau de aproveitamento entre os alunos em matérias de língua portuguesa.

Em todos os casos que serviram para testar o domínio de Português dos alunos, obteve-se um valor da probabilidade, $p < .005$, à semelhança do que está ilustrado na tabela abaixo, referente ao primeiro caso sobre a colocação dos pronomes clíticos (ver 5.1.8.1.1.):

Tabela 22 – Significância dos resultados do primeiro caso de pronomes

	valor	df	sig
Qui-quadrado de pearson	50.032 ^a	1	.001

Fonte: elaboração do autor.

Assim, os resultados permitem-nos rejeitar a hipótese nula (H_0) e aceitar a hipótese alternativa (H_1) e, consequentemente, concluir que há associação entre o KLM e PLM face aos conhecimentos da língua portuguesa. Existe uma discrepância entre os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário da província do Uíge, sendo os mais próximos do centro desta os que possuem o Português como língua materna que apresentam melhores resultados em vários domínios das suas aprendizagens, e os que se encontram em municípios mais afastados cujo meio de comunicação da maioria é o Kikongo revelam insuficiências na prática do Português. Os alunos do PLM encontram-se mais concentrados no município do Uíge, e o maior número dos participantes do KLM está localizado em Maquela do Zombo.

5.2. Discussão de Resultados

Esta parte apresenta uma discussão em torno dos resultados obtidos durante a pesquisa, com uma articulação entre as informações obtidas das variáveis e dos contextos delimitados e alguns estudos desenvolvidos no domínio em que se situa este estudo, identificando alguns fatores que, de alguma forma, poderão justificar a existência de dois grupos de alunos, que se distinguem na prática divergente que os mesmos fazem do Português.

Nesta secção, encontra-se refletido o contexto em que o Português é ensinado nas escolas angolanas, mas sobretudo realçando a diversidade de características linguísticas que os alunos da província do Uíge manifestam e que requer uma observação atenta na aprendizagem da língua oficial.

Em termos linguísticos, os resultados do estudo revelam um contexto multilingue onde se realiza o processo E-A, sendo as principais línguas o Português e Kikongo, sendo o maior número de falantes dessas línguas. Porém, entre estas duas línguas, o Kikongo toma a dianteira em termos do número de participantes que o têm como primeiro meio de comunicação.

Se quisermos considerar os grupos PLM e PLNM, o último terá mais representatividade, pois, para além dos participantes que têm o Kikongo como LM, juntar-se-ão os que possuem outras línguas maternas, tornando este grupo mais alargado em termos numéricos.

Com isso, faz sentido questionar: será que vale a pena ter o Português como a única língua de escolarização para um contexto como este? Esta é uma das questões fundamentais discutidos em torno deste capítulo. Assim, colocam-se no centro da discussão temas como a Didática do Português e o seu Enquadramento no Tempo e Espaço.

5.2.1. Visão Genérica dos Resultados do Estudo

O contexto escolar angolano é constituído por alunos que possuem línguas maternas que se distinguem, sendo, de um modo geral, as línguas portuguesa e kikongo as que representam o maior número de indivíduos. Porém, num âmbito mais específico, a representatividade desses meios de comunicação reflete diferentes regiões geográficas. Referindo-se aos lugares onde decorreu este estudo, observa-se que os alunos do PLM encontram-se mais concentrados no município do Uíge, ao passo que a maioria do KLM localiza-se em Maquela do Zombo.

Tratando-se de um assunto que, por sinal, condiciona o progresso académico e profissional de muitas comunidades, o debate a esse respeito não deve limitar-se à escola enquanto instituição. É, portanto, necessário observar outros elementos que constituem o meio em torno dos sujeitos aprendentes.

Olhando para os dados já analisados no ponto acima, com menor esforço, nota-se que há uma discrepância entre os alunos do PLM e KLM (ou PLNM), em relação a um conjunto de variáveis em seu torno, como as idades, as áreas de que são naturais, os lugares em que usam mais as línguas portuguesa e kikongo e os níveis de conhecimentos que possuem desses meios de comunicação, as funções profissionais dos seus encarregados de educação e as construções sintáticas.

Nesse sentido, o espaço escolar angolano apresenta características heterogéneas, verificadas através de variáveis que se distinguem. Assim, a escola, enquanto instituição que vela pela educação e instrução dos indivíduos na sociedade, não deve estar alheia a essa verificação, pois é através dela que, certamente, resultará a elaboração das melhores estratégias de ensino, que serão capazes de garantir uma qualidade e inclusão nas aprendizagens.

Se olharmos para a política educativa e linguística para o ensino de Angola, por exemplo, a adoção do Português como única língua de escolarização, com a exceção das escolas consulares que podem ministrar aulas nas línguas dos respetivos países,³⁰ a associação verificada entre os alunos face às variáveis já referidas aponta mais vantagens para o grupo do PLM, e coloca em desvantagem o grupo KLM. Vejamos, por exemplo, o que ocorre com as idades dos alunos.

Em termos de anos de idade com que frequentam o Segundo Ciclo do Ensino Secundário, os alunos manifestam uma discrepância face aos pontos geográficos em que residem e estudam. Nesse sentido, o artigo 32º (Organização do Ensino Geral Secundário), da Lei que altera a Lei nº 17/16, de 7

³⁰ Cf. Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro — *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*.

de Outubro — *Lei de Bases do Sistema Educativo e Ensino*, revela que esse nível de ensino compreende as 10^a, 11^a e 12^a Classes e é frequentado por alunos que completem, pelo menos, 15 anos. Para além do Ensino Secundário Geral, o documento menciona ainda a Formação Média Técnica, que corresponde ao Segundo Ciclo do Ensino Secundário Técnico, que se realiza após a conclusão da 9^a Classe, com uma duração de 4 anos, admitindo alunos também a partir de 15 anos.

Os dois níveis de ensino mencionados possuem um ano de diferença relativamente ao tempo de duração, entretanto, os mesmos não diferem no que concerne aos anos de idade que os alunos devem possuir no momento em que se matriculam. Isso quer dizer que, para o primeiro caso, se não houver abandono escolar e/ou reprovações, com 18 anos de idade, os alunos deverão concluir o referido ciclo de ensino, enquanto que, para o segundo caso, os aprendentes terminarão o Segundo Ciclo do Ensino Secundário com 19 anos de idade.

Os dados obtidos a esse respeito limitam as idades dos alunos do PLM entre 18 e 23 anos, enquanto que, para os participantes do PLNM cuja maioria faz parte do KLM, as idades vão de 18 a 26 anos. Se olharmos para os anos com que todos os alunos iniciam a sua formação do Segundo Ciclo, com menor esforço, vamos perceber que os alunos do PLM, localizados, maioritariamente no município do Uíge, são os primeiros a concluir o Segundo Ciclo do Ensino Secundário, em relação aos participantes do KLM cuja maioria se encontra em Maquela do Zombo.

As matérias escolares resultam do plano curricular que o Ministério da Educação indica, através do INIDE, que o define como documento basilar na gestão de processos de ensino e de aprendizagem, por quanto elenca a pluralidade de elementos que sustentam o currículo dos diferentes ciclos de ensino. Nele, impactam-se, *grosso modo*, as linhas gerais para a sustentabilidade de práticas educativas pretendidas com o currículo, nas diferentes instituições de ensino no país.

A definição do Currículo pressupõe a existência de uma política educativa para todo o território nacional, o que quer dizer que, independentemente da localização geográfica, os alunos servem-se dos mesmos instrumentos de ensino nas suas aprendizagens. Neste caso, havendo discrepâncias entre os mesmos, como sucede com as idades com que frequentam o mesmo ciclo de ensino, a desigualdade nos níveis de conhecimento do Português, a política educativa deve ser questionada, para responder, por exemplo, ao seguinte:

Em que consiste a discrepância das idades entre os alunos e a falta de domínio do Português daqueles que possuem o Kikongo como LM? Porque revelam os participantes do PLM um desconhecimento do Kikongo?

Entre outras respostas que possam resultar dessas perguntas, admite-se a seguinte: a razão de os alunos do PLM frequentarem o Segundo Ciclo do Ensino Secundário com uma idade inferior em relação à do PLNM pode consistir no facto de estes terem mais domínio do funcionamento do Português, na medida em que é a sua LM e este é o seu meio de escolarização, ao contrário daqueles que aprendem as matérias escolares por intermédio de uma LNM, facto que lhes pode colocar em situação de desvantagem, como a incompreensão das matérias que, por sua vez, resultarão em reprovações e desistências.

Nesta linha de abordagem, olhando para os diversos contextos etnolinguísticos de Angola, (Ndombele, 2017) atesta sobre a existência de muitas crianças que entram na escola sem o conhecimento do Português. A esse respeito, Mugginga (2016) corrobora na medida em que aponta casos em que, os alunos, devido ao desconhecimento que possuem da língua oficial, servem-se do Kikongo para comunicarem no espaço escolar.

Em relação ao Kikongo, os alunos do PLM apresentam um desconhecimento desta língua porque não existe, no Sistema de Educação angolano, uma política sólida que visa a inserção deste meio de comunicação no sistema escolar.³¹ Como se não bastasse, esses aprendentes vivem num meio familiar onde a maioria dos encarregados de educação tem como principal meio de comunicação o Português, ficando com menos possibilidades de aprendizagem neste domínio. Refira-se que, mesmo alunos que possuem o domínio do Kikongo, não adquiriram esse conhecimento numa instituição escolar, mas sim no meio familiar e social que os rodeia, onde a comunicação ocorre mais por intermédio deste sistema linguístico.

Essa dicotomia de línguas entre os alunos, onde uns dominam mais o Português e outros possuem mais conhecimentos do Kikongo tem uma interferência direta no processo de ensino e aprendizagem, condicionando as aprendizagens normais duma parte deles (fundamentalmente àqueles do PLNM).

Por isso, Pfeifer, Olmo & Sousa (2022, p. 17) referem que, nas situações em que o Português é a língua oficial, mas não língua materna de todos os cidadãos, como é o caso de Angola, o perfil dos professores, das suas práticas e representações, assim como das suas necessidades formativas e vivenciais tem vindo a ser integrado nas agendas investigativas atuais, reconhecendo-se, portanto, que a característica de professor de Português, em diferentes contextos e junto a diversos públicos-alvo, não pode ser moldado num formato único, sendo necessário compreendê-lo à luz da mutabilidade dos

³¹ Cf. Sobre a inserção das línguas nacionais no Sistema Escolar, a *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* prevê esse dado, mas ainda não se assiste a sua concretização.

cenários em que os docentes atuarão, das incertezas e das contingências que caracterizam esses cenários e das necessidades linguísticas comunicativas.

Seguindo esta lógica e olhando para os dados obtidos, vemos que os alunos mais afastados do centro do Uíge (em particular os de Maquela do Zombo), em quase todos os domínios da sua interação, comunicam mais usando a língua Kikongo, contrariamente aos indivíduos que vivem no município do Uíge e que interagem, maioritariamente, através do Português. Com isso, para permitir um E-A adequados ao meio em que se desenvolvem, o perfil de professor das zonas de maior concentração dos casos de Kikongo teria características próprias que se distinguem daquele que pratica a sua atividade profissional no espaço cuja língua mais falada é o Português. É, portanto, aqui que a política educativa angolana não observa o princípio de inclusão na aquisição de conhecimentos.

A discrepância entre os alunos do PLM e do PLNM no Segundo Ciclo do Ensino Secundário é um indicador que revela o quanto as estratégias educativas não foram fundadas na base de um ensino e aprendizagem inclusivo, e se, por acaso, tiveram em conta um processo de ensino isento de marginalização, então, as mesmas falharam em termos de materialização. A escala que separa os dois grupos é bastante expressiva, sendo o primeiro aquele que mais menores tem, facto que demonstra que é este que mais beneficia das políticas de educação.

Quanto maior domínio do Português os alunos tiverem, menor é a idade com que frequentam o Segundo Ciclo do Ensino Secundário, e, quanto menos conhecimentos do Português os alunos possuírem, maior será a idade com que os mesmos concluirão o Segundo Ciclo do Ensino Secundário, isto por um lado; por outro, a proficiência do Português justifica-se pela localização geográfica dos alunos, sendo os dos centros urbanos os mais privilegiados.

Geralmente, os alunos com bom desempenho académico terminam os ciclos de formação em períodos previstos nos seus planos curriculares. No entanto, o mesmo não ocorre com os alunos cujo nível de assimilação e discernimento dos conteúdos escolares é baixo, na medida em que tendem a concluir os ciclos de ensino com algum atraso em relação ao período normal dos outros, devido a um conjunto de fatores, entre as quais as reprovações resultantes da incompreensão das matérias administradas.

Assumindo esta análise, a discrepância das idades dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário resulta do facto de possuírem diferentes grupos linguísticos (PLM e PLNM), onde o grupo que apresenta as idades mais inferiores possui como língua de escolaridade a sua LM, o que, de

alguma forma, torna fácil as aprendizagens dos mesmos; o grupo que apresenta as maiores idades não tem a LM como língua de escolarização, o que torna difícil o processo das suas aprendizagens.

Por constituírem aspetos fundamentais para o sistema de ensino e aprendizagem que, em vários contextos, se destina a uma população plurilingue, o campo das investigações acerca do PLM e PLNM tem sido objeto de estudo de muitos investigadores, com a preocupação de apresentarem propostas de ensino para cada situação linguística, já que, geralmente, é dela que dependem as aprendizagens.³² Entre diversas investigações desenvolvidas neste domínio, assinalam-se os estudos *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*, de Tavares (2007); *Estudos em Português como Língua Estrangeira: Um Panorama da Área*, de Sobrinho, Tosatti, Neves, Leroy & Silva (2017); e *O Ensino de Português Língua Não Materna: Pesquisas e Práticas Bem Sucedidas*, de Albuquerque & Ramos (2021).

Outro dado que interessa realçar neste campo tem a ver com as funções profissionais dos encarregados de educação. A existência de mais encarregados de educação no município do Uíge que trabalham na função pública, em relação aos de Maquela do Zombo levanta uma série de questionamentos que recaem no contexto escolar, como a escolarização que eles tiveram, o comportamento que os alunos adquirem deles, a morada fixa dos professores que os ensinaram e formam como educandos, a ineficácia dos processos de ensino que dificultam as aprendizagens na circunscrição em que se encontram.

De um modo geral, se tivermos em conta que os funcionários são orientados a adotarem um comportamento, de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos de Administração Pública, como o uso da língua oficial no exercício da sua função, possuir um conhecimento relativo ao conteúdo da área em que trabalham, com a prática de um conjunto de situações que, em certa medida, foram adquiridas no contexto escolar, podemos assumir que as influências que os seus membros recebem deles são divergentes, sendo mais favoráveis para o ambiente escolar, daqueles que exercem as suas atividades na função pública, e desfavoráveis para aqueles que trabalham, por exemplo, no domínio doméstico.

Se quisermos alargar esta discussão, a discrepância das profissões dos encarregados dos alunos revela assimetrias entre as regiões de Angola e do Uíge, em particular, no que concerne ao funcionamento das instituições públicas, das quais a escola é parte e entre as quais, algumas

³² Cf. Sobre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem do Português, o quarto terceiro capítulo apresenta mais detalhes.

funcionam melhor, em relação as outras. Nesta lógica, admite-se a falta de inclusão dos processos educativos, se não vejamos:

O enquadramento dos funcionários na Função Pública ocorre por meio de concursos públicos, no qual são estabelecidos determinados requisitos para a sua realização. Entre esses elementos, consta o certificado de habilitações literárias, que deve conter uma determinada classificação exigida no momento de admissão dos quadros, seguindo-se outros procedimentos de avaliação que testam o grau de conhecimentos do candidato.

Assim, se há mais funcionários públicos no município do Uíge do que em Maquela do Zombo, quer dizer que a formação escolar dos membros dessas comunidades não ocorreu do mesmo modo, pressupondo existir um ensino melhor no primeiro município em relação ao segundo. Nesta lógica, a situação profissional dos encarregados de educação pode ser entendida como um reflexo do processo de E-A que eles tiveram.

Assumindo esta proposição, observa-se um sistema educativo assente na desigualdade de E-A, aquela que, desde um passado longínquo, privilegia as zonas urbanas, e isola as áreas mais afastadas da capital provincial, se tivermos em conta aos resultados obtidos dos alunos, face às variáveis «colocação dos pronomes clíticos, uso dos determinantes e formação do plural», onde se verificaram mais casos de proficiência linguística na capital da província do que no interior.

Em termos de conhecimentos do Português e do Kikongo, vimos que os alunos se dividem em dois grupos. Entretanto, importa trazer os fundamentos teóricos sobre as áreas da gramática avaliadas, para uma classificação dos mesmos.

O Português é ensinado em Angola de acordo com o Português europeu, segundo o qual as construções sintáticas devem observar as regras estabelecidas pela gramática. Assim, para a colocação dos pronomes clíticos neste sistema linguístico, considera-se uma forma própria que a distingue do Kikongo e de outras línguas, em geral. Todavia, nesse domínio, a secção a seguir compara os padrões dos sistemas linguísticos Kikongo e Português.

5.2.2. Pronomes Clíticos: um Estudo Comparativo entre Português e Kikongo

O funcionamento da língua é o resultado da articulação de um conjunto de palavras variáveis e invariáveis pertencentes a diferentes classes e subclasses, sendo os pronomes parte indispensável destas.

O pronome é uma classe de palavras variável, por vezes, em género e número, ou pessoa e número ou ainda em caso. O pronome nunca precede o nome. (Ribeiro, 2015, p. 203).

De um modo mais abrangente, segundo Barros (2011, p. 160), os pronomes classificam-se em seis subclasses: pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, pronomes relativos, pronomes interrogativos, e pronomes indefinidos.

Entre as diferentes classes pronominais, os pronomes pessoais átonos são os que mais interessam para este estudo, pois é nesta categoria que se enquadram os clíticos, uma das áreas que serviu para distinguir a prática do Português dos alunos.

Em Mateus *et alii* (2003, p. 828) *apud* Rodyingina (2009), os clíticos encontram-se distinguidos em duas classes, isto é, *o, a, os, as, lhe, lhes, se, me, te, nos, vos*, definidos como clíticos especiais, por não constituírem por si próprios uma unidade fonológica associada a um acento (ou uma palavra prosódica), diferenciando-se dos clíticos simples *que* e *porque*, o pronome relativo *que*, as conjunções *que, se, mas, e*, ou as preposições *de, para, por, com, em* e o quantificador *cada*.

As duas classificações sobre os clíticos foram discutidas por uma questão de situar o estudo, mas aquilo que mais interessa para esta análise são os pronomes clíticos especiais, os quais conduzem esta secção.

No Português europeu, os pronomes clíticos não possuem o mesmo padrão de colocação em todos os casos de utilização. Eles assumem o mesmo papel semântico, mas o seu posicionamento obedece a determinadas regras, tendo em conta o contexto comunicativo.

Na sua abordagem sobre o Português europeu, Mateus *et alii* (1989) distinguem dois padrões de ordem para os pronomes clíticos segundo os quais estes tipos de pronomes podem ocorrer na posição de adjacentes à esquerda ao verbo – posição proclítica – e na posição de adjacentes à direita ao verbo – posição enclítica, observando a obrigatoriedade de condições que determinam a ordem proclítica e as condições que exigem a ordem enclítica.

No uso da próclise, é obrigatória a ocorrência, por exemplo, de frases com uma negação predicativa (veja 1); frases em que o sujeito (em posição pré-verbal) é um SN existencial ou universalmente quantificado (veja 2); frases em que o sujeito (em posição pré-verbal) está sob o escopo de um operador como: *apenas, até, mesmo, só, também* (veja 3).

1 — O João *não a* viu no cinema ontem.

O Zê *nunca lhe* deu o livro.

2 – *Tudo a chateia.*

Alguém a viu no cinema ontem.

Nenhum amigo me telefonou.

3 – *Apenas o João a viu.*

Até a miúda te reconheceu na televisão.

Se, por um lado, os clíticos se distinguem em próclise e ênclise, como referem Mateus *et alii* (1989), por outro lado, Barros (2011) & Ribeiro *et alii* (2015) acrescentam a posição mesoclítica. Assim, para a aprendizagem dos pronomes clíticos, os manuais escolares estabelecem três padrões relativos ao posicionamento sintático dos mesmos.

Todavia, distinguindo-se da próclise e da ênclise já definidas, a mesóclise ocorre no interior do verbo conjugado no futuro do indicativo ou no condicional. Mateus *et alii* (*idem*, p. 201). O exemplo a seguir reflete este tipo de pronominalização.

Levar-me-ão de casa em casa, e esses serão os meus dias.

Porém, para o seu ensino e aprendizagem, os pronomes clíticos, por um lado, não devem desviar-se dos padrões preestabelecidos pela gramática que os regula; por outro lado, o seu uso não adota a mesma forma em todas as línguas e situações de comunicação, observando-se uma variação significativa entre estas e, por isso, a metodologia aplicada para o ensino dos mesmos deve corresponder à natureza de cada sistema linguístico.

Fruto disso, assiste-se a uma divergência entre o que se aprende na escola e a prática desse aprendizado, neste caso, a realização da língua oficial dos diferentes grupos de alunos.

No exercício do Português veiculado na escola, observa-se uma discrepância na colocação dos pronomes entre os alunos do PLM e os alunos do PLNM. Por um lado, os alunos pertencentes ao primeiro grupo alteram as posições de colocação dos pronomes, de acordo com o contexto em que comunicam, como mandam as regras da gramática do Português; por outro lado, nota-se nos alunos do segundo grupo um padrão de colocação dos pronomes clíticos imutável, do mesmo modo que ocorre em Kikongo.

Tal como em Português, a função sintática dos pronomes em Kikongo é de substituir ou referir os participantes do discurso, ou elementos da frase já referidos, como nomes, grupo nominal, e apresenta diferentes subclasses.

Tratando-se propriamente da língua portuguesa e do Kikongo, o padrão de posicionamento dos pronomes clíticos não sucede do mesmo modo nas duas línguas, até porque são línguas de origens diferentes, com estruturas gramaticais que se opõem.

Enquanto em Português o paradigma de colocação dos pronomes obedece a determinadas regras, nomeadamente a próclise, a mesóclise e a ênclise, em Kikongo, estes três processos não ocorrem. Todavia, por ser uma língua aglutinativa e prefixativa, como assegura Tavares (1934), independentemente do contexto de comunicação, se quisermos enquadrar os três padrões estabelecidos pela gramática portuguesa, o único entre os que terá espaço é a próclise, já que os pronomes clíticos em Kikongo aparecem sempre na posição antes da conjugação do verbo e nunca depois da forma verbal.

No seu livro *didático Longoka Kikongo*³³, que visa facilitar o ensino e aprendizagem da Língua Kikongo, Quiala (2013a, p. 20) apresenta a seguinte classificação dos pronomes pessoais desta língua:

- Pronomes prefixos-sujeitos;
- Pronomes infixos;
- Pronomes pessoais separados;
- Pronomes pessoais de insistência e enfáticos.

Desta classificação, pretende-se, por ora, compreender os pronomes infixos, que correspondem aos pronomes pessoais átonos. Neste sentido, as unidades linguísticas que desempenham a função dos clíticos em Kikongo são as seguintes:

Tabela 23 — Pronomes átonos de Kikongo

Pessoa	Número	
	Singular	Plural
1 ^a	<i>n ou m</i>	<i>tu</i>
2 ^a	<i>ku</i>	<i>lu</i>
3 ^a	<i>'n ou 'm</i>	<i>ba</i>

Fonte: elaboração do autor.

Apesar de ser mínima, existe diferença entre os pronomes clíticos da 1^a pessoa do singular e da 3^a pessoa do plural. A distinção entre ambas consiste no facto de, no primeiro caso, se verificar a

³³ *Longoka Kikondo* em Português quer dizer “aprenda o Kikongo”.

ausência de qualquer sinal gráfico, para além dos próprios clíticos e, no segundo caso, do aparecimento dos acentos graves que precedem os pronomes.

Segundo Quiala (2013a, p. 29), o *n* e o *m* da 1ª pessoa do singular não têm acento grave (` ) porque não são sílabas pré-nasalizadas e o *n* e o *m* da 3ª pessoa do singular têm acento grave ( `) porque se enquadram no caso das sílabas pré-nasalizadas.

Na sua abordagem, Quiala (*idem*, p. 84) compreende os pronomes infixos como elementos que substituem os nomes de pessoas (e também incluem nomes de coisas) e que se intercalam na própria forma verbal entre o pronome prefixo e o radical verbal.

Para o seu enquadramento sintático, o texto abaixo ilustra o padrão de colocação deste tipo de pronomes.

Kikongo	Português (tradução)
<i>Yezu wamvuluza</i>	Jesus salvou- me
<i>Yezu wakuvuluza</i>	Jesus salvou- te
<i>Yezu Wamuluza</i>	Jesus salvou- o (a)
<i>Yezu Watuvuluza</i>	Jesus salvou- nos
<i>Yezu Waluvuluza</i>	Jesus salvou- vos
<i>Yezu Wabavuluza</i>	Jesus salvou-os (as)

A partir da primeira frase do texto em referência, é possível identificar a relação sintática entre o pronome e a forma verbal. Neste caso, *wamvuluza* é a forma do verbo *vuluza*, que em Português quer dizer “salvar” e cujo pronome prefixado da 3ª pessoa é *wa* e o radical verbal é *vuluza*, ambos acompanhados do pronome clítico da 1ª pessoa *m* que fica intercalado entre o pronome prefixo e o radical verbal.

Os pronomes infixos desempenham a função sintática de complemento direto e indireto. (Quiala, 2013a).

Na frase *Yezu wamvuluza*, cuja tradução em Português é Deus, sendo o **me** complemento direto (CD), o pronome pessoal átono desempenha a função sintática de CD.

Como complemento indireto, vejamos o seguinte exemplo: *Nzambi wumpene mwana = Nzambi nene mwana kwa mono* que quer dizer, em Português, Deus deu-me o filho = Deus deu o filho a mim. Nesta frase, vê-se claramente o pronome pessoal átono da 1ª pessoa *m*, na forma *wumpene*.

Ainda sobre a clitização, podem considerar-se os seguintes exemplos:

Kikongo

Português (tradução)

Lunguani mvene makondo.

o Lunguani deu-lhe bananas.

Makuntima kuvena mbolo.

o Makuntima deu-te pão.

Nfumu vata luvene malongi

o chefe do bairro deu-vos ensinamentos

A tradução feita sobre as frases do Kikongo para o Português baseia-se nas regras defendidas pela gramática portuguesa, aquelas que são ensinadas na escola e que certamente compõem a sua norma-padrão, pois se se tomasse em conta a ordem por que os elementos se encontram organizados na frase em Kikongo, a posição dos pronomes clíticos na tradução para o Português sofreria alteração. Nesta linha, tomando o último texto como exemplo, a tradução seria a seguinte:

Lunguani mvene makondo.

o Lunguani lhe deu bananas.

Makuntima kuvena mbolo.

o Makuntima te deu pão.

Nfumu vata luvene malongi

o chefe do bairro vos deu ensinamentos.

Nas frases em que se anuncia o futuro, independentemente do modo em que estiverem conjugados e da forma das frases (afirmativa, negativa, ativa e passiva), os pronomes clíticos estão sempre em posição pré-verbal, facto que torna inexistente o padrão mesoclítico, mas que ocorre na língua portuguesa.

A esse respeito, Tavares (1934, p. 70) enfatiza o padrão de colocação do pronome clítico antes do verbo, e apresenta uma série de exemplos como a conjugação pronominal, dos quais se destacam os seguintes:

Frases em Kikongo

Tradução em Português

I-ku-n-tala ;

eu o verei, a verei, vê-lo-ei, hei, etc.;

U-ku-n-tala;

tu o verás, a verás, vê-lo-ás, vê-la-ás, etc;

O-ku-n-tala;

ele (a) o verá, a verá, vê-lo-á, vê-la-á, etc.

Como se pode ver nos exemplos, em Kikongo, o pronome clítico *n* encontra-se posicionado antes do verbo *tala*, mas a sua tradução em Português inclui todos os padrões de colocação dos clíticos em Português (próclise, mesóclise e ênclise). É desta forma que sucede em todas os tipos de futuros que requerem os pronomes pessoais átonos.

5.2.3. Situação de Colocação de Determinantes em Português e Kikongo

Os determinantes, segundo Raposo *et alii* (2013), constituem uma das classes de especificadores. Os determinantes do Português são o artigo definido *o* (e variantes morfológicas), o artigo indefinido *um* (e variantes morfológicas). Esses autores apontam ainda os determinantes demonstrativos *este*, *esse* e *aquele* (e variantes morfológicas) e outros. Entretanto, o nosso propósito não é o de enumerar todos os tipos de determinantes existentes, mas sim o uso destes elementos nas construções sintáticas e, neste caso, este quesito é verificado através do determinante definido *o*.

Para a realização sintática, em Português, os determinantes combinam-se com um grupo nominal a fim de produzir um constituinte capaz de designar uma entidade do universo do discurso, ou um grupo de tais entidades, em termos da sua identificação pelo interlocutor.

Olhando para as propriedades semânticas do artigo definido, o seu uso mais típico é em sintagmas nominais referenciais, isto é, usados pelo falante para designar uma entidade particular ou um grupo particular de entidades do universo do discurso, como em 1) *a caneta é minha* ou 2) *os livros estão em cima da mesa*; na interpretação chamada «referência genérica», pode também referir espécies ou classes naturais, como em 3) *a baleia é um mamífero*; e pode denotar propriedades individuais, quando tem valor predicativo, por exemplo, 4) *esse senhor é o meu médico*. (Raposo, 2013, p. 823)

Nos casos indicados, os substantivos encontram-se precedidos de alguns elementos, sendo esses os denominados determinantes artigos definidos, cuja inexistência coloca em causa o valor semântico da intenção comunicativa.

A melhor maneira de entender as propriedades semânticas do artigo definido com valor referencial, como propõe Raposo *et alii* (*ibidem*), consiste em compará-lo diretamente com o artigo indefinido. Considerem-se, então, os seguintes exemplos:

5) *A enfermeira* saiu do hospital às três da manhã.

6) *Uma enfermeira* saiu do hospital às três da manhã.

Ao usar o artigo definido no sintagma nominal (*a enfermeira*), o falante tem em mente uma enfermeira particular e assume que o ouvinte está em condições de a identificar, ou seja, a enfermeira em questão é conhecida de ambos. O falante veicula também a ideia de que essa enfermeira é única no contexto situacional em que a frase é usada: não há mais nenhuma nesse contexto ou, pelo menos, é a única que está na consciência dos interlocutores. Em contrapartida, ao usar o sintagma nominal indefinido, em (6), o falante, ainda que possa ter uma determinada enfermeira em mente, não assume que o ouvinte esteja em condições de a identificar, nem veicula a ideia de que ela é a única no contexto situacional em que a frase é usada; pois pode haver mais enfermeiras nesse contexto, apenas se dizendo de uma delas que saiu às três da manhã.

Como se pode ver nos exemplos apresentados, em Português, os componentes do sintagma nominal (artigo e nome) encontram-se explicitamente visíveis e, por isso, com menor esforço podem ser identificados, pois, apesar de fazerem parte do mesmo grupo, os limites que os separam são inconfundíveis, assim como não se pode duvidar da sua realização sintática.

Ao contrário do que ocorre na língua portuguesa, em Kikongo a realização do sintagma nominal possui uma forma própria que a distingue do Português, na medida em que os seus componentes não se articulam de forma isolada. Isso, de acordo com Quiala (2013a, p. 24), ocorre pelo facto de o Kikongo ser uma língua de prefixação, como são todas as línguas bantu (grupo linguístico do qual o Kikongo faz parte). Vejamos o que acontece nos exemplos a seguir:

7) *Vata dyanene*.

8) *Dyoko dyame dyanene*.

Nas frases 7 e 8, observa-se que o nome não se encontra precedido de outro constituinte que, neste caso, seria o determinante artigo; ou seja, a realização deste elemento na língua Kikongo é inexistente. Em contrapartida, traduzindo as mesmas para o Português, será obrigatória a colocação dos determinantes, fazendo jus à sua norma padrão, conforme se pode notar nas construções sintáticas (9 e 10).

9) *A minha* aldeia é grande.

10) *A minha* mandioca é grande.

Em 9 e 10 já se pode formar um sintagma nominal constituído por dois constituintes, propriamente do determinante artigo (*a*), pronome possessivo (*minha*) e os nomes *aldeia* e *mandioca*.

Contudo, à semelhança do que ocorre na pronominalização dos clíticos, o uso dos determinantes não possui o mesmo padrão nas línguas portuguesa e Kikongo, revelando cada uma um modo próprio que a caracteriza.

5.2.4. Reflexões sobre o Uso do Plural em Português e Kikongo

Uma das características do funcionamento das línguas é a marcação do número dos referentes do enunciado, cuja representação dependerá do valor numérico daquilo que se refere no momento de enunciação.

Como se sabe, algumas categorias de palavras em Português podem ser flexionáveis, de acordo com a situação de comunicação que requer o seu uso. Em Português, a informação de flexão é sempre realizada por sufixos (Mateus, Andrade, Viana & Villalva, 1990). É, portanto, este o sentido que regula a marcação do plural, do qual se devem inscrever todas construções sintáticas neste domínio do funcionamento da língua. Entretanto, o incumprimento deste procedimento implica, em termos morfossintáticos, o desconhecimento das regras deste sistema linguístico.

Contrariamente ao que ocorre em Português, na língua Kikongo, a marcação do número dos nomes, a concordância dos adjetivos, e as formas conjugativas dos verbos obtêm-se por prefixos colocados no princípio do radical (Quiala, 2013a).

Nesta lógica de abordagem, as línguas Bantu, das quais o Kikongo faz parte, são línguas aglutinantes, isto é, «a palavra é formada por afixação de morfema ou afixos presos a outro morfema ou afixos presos a outro morfema (raiz) que constituem o núcleo da palavra» (Quiraque, 2016 *apud* Calossa, 2019, p. 33).

Vistos os padrões que regem o melhor enquadramento das categorias morfossintáticas avaliadas no contexto escolar, e tendo em conta aos dados obtidos dessas variáveis, conclui-se que o grupo de alunos do PLM é o que apresenta o maior número de casos que se inscrevem no padrão da língua portuguesa. Por seu turno, a maioria dos participantes que possuem o Kikongo como LM, não observou as normas que ditam a composição frásica.

Por isso, se quisermos classificar as aprendizagens dos dois grupos sociolinguísticos, não restarão dúvidas de que os alunos do PLM farão parte do bom desempenho, enquanto que os do KLM serão enquadrados no quadro de mau desempenho escolar. Logo, a política educativa e linguística, em particular, corresponderá mais ao contexto do primeiro grupo, excluindo, entretanto, o segundo.

Portanto, a abordagem sucinta que compara as duas línguas, em termos das estruturas sintáticas, é outra componente que pode permitir a perceção de que os dois sistemas linguísticos funcionam em contramão. Essa observação leva-nos a revisitar o modo como os alunos do KLM estruturam as frases de PLNM, e notamos que as construções sintáticas que eles produzem têm uma similitude com as estruturas frásicas do Kikongo.

Esse comportamento pode ser identificado na seguinte frase, já referida anteriormente (na subsecção 6.1.8.1.1.): *nos chamaram para irmos à escola*. Como se pode ver, nesta construção sintática, o pronome clítico «nos» encontra-se no princípio da frase. Neste sentido, não havendo nenhum dos casos que obriga à colocação do pronome naquela posição, de acordo com a gramática portuguesa, esta frase não está bem elaborada. Entretanto, se transferirmos as estruturas do Kikongo, sem a alteração de qualquer elemento em termos de posicionamento, veremos que a frase está corretamente produzida, pois, nesta língua, a realização do pronome precede sempre os demais constituintes frásicos. Refira-se que esse exemplo representa a sequência dos demais casos morfossintáticos analisados na secção anterior.

Ora, é desta forma que a maioria dos alunos do PLNM (em particular do KLM) apontaram as frases em Português. Com isso, faz sentido assumir que o comportamento linguístico destes aprendentes resulta, todavia, entre outras causas que possam existir, de dois fatores, nomeadamente a política educativa (sobretudo a adoção do Português como a única língua do sistema escolar num espaço plurilingue), que se revela descontextualizada do ambiente sociocultural e linguístico em que ocorre o E-A, e o enraizamento do KLM que, de algum modo, dificulta a aquisição da norma do Português, já que são línguas com estruturas gramaticais que se opõem.

A conjugação dos fatores apontados dá espaço aos fenómenos de transferência e interferência linguísticas, através dos quais eles deslocam as marcas do KLM para o PLNM, se tivermos em conta que o Kikongo, assim como as demais línguas autóctones angolanas, são de prefixação (Quiala, 2013a; Fernandes & Ntongo, 2002; Tavares, 1934).

No que concerne ao primeiro fator, vale dizer que, de um modo geral, o domínio das matérias escolares parte do conhecimento da língua de escolarização. Dito de outro modo, a falta do conhecimento da língua em que são transmitidos os conteúdos na escola condiciona o processo das aprendizagens. Aliás, os resultados dos grupos de alunos estudados são exemplos claros disso mesmo. Logo, é responsabilidade da escola identificar os problemas do contexto em que se inscreve e, consequentemente, adequar as medidas educativas às necessidades locais.

Quanto ao segundo fator, KLM, refira-se que, na aprendizagem das línguas posteriores à LM, costuma ser recorrente assistir-se, implícita ou explicitamente, a indivíduos a confundirem as estruturas das línguas em interação, daí a existência das designações interferência e transferência linguísticas.

Relativamente aos processos linguísticos acima referidos, Almeida (2001) encara a transferência linguística como todos os fenómenos que direta ou indiretamente são o resultado do contacto e, conseqüentemente, da interferência (no sentido restrito da palavra) entre duas ou mais línguas; por seu turno, socorrendo-se de Baker (1992) e Newmark (1988), o mesmo autor resume a abordagem da transferência linguística por transferência lexical que, em seu entender, ocorre quando o termo ou o conceito da língua de partida não tem correspondente direto na língua recetora, por pertencer a uma realidade ou contexto cultural inexistente na língua de tradução.

Assim, a inexistência de sufixos na língua Kikongo, uma vez que é língua de prefixação, leva os alunos que a têm como língua materna a desviarem-se da norma padrão da língua portuguesa que se caracteriza, no âmbito de formação do plural, nos domínios da prefixação e sufixação.

Assumindo esta lógica, as estratégias de ensino angolano requerem atualizações que não sejam descontextualizadas da realidade sociolinguística em torno dos sujeitos para que se destinam. É, portanto, neste âmbito que o processo da política educativa deve ser refletido, se se quiser proporcionar um ensino isento de desigualdades.

Contudo, recorde-se que, entre outros fatores que possam existir, foram apontadas duas razões que, de certo modo, condicionam o processo das aprendizagens (política educativa descontextualizada e enraizamento do Kikongo). Porém, independentemente dos fatores que originam o mau desempenho escolar de alguns alunos, a existência de dois grupos, que se distinguem em termos de assimilação do conteúdo escolar é um facto. Por isso, a adoção de medidas que se traduzem no contexto sociocultural e social em que se desenvolve o ensino é necessária, com vista a criar um ambiente escolar melhor, capaz de proporcionar os mesmos direitos entre os sujeitos aprendentes. É, portanto, nesta lógica que se coloca a abordagem que se segue.

5.2.5. Perspetivas de um Ensino e Aprendizagem Inclusivo: proposta de um ensino bilingue

Em virtude do que já foi aludido em relação às diversidades sociolinguísticas e aos conseqüentes grupos de alunos que se distinguem em termos linguísticos e de aprendizagens, pode

dizer-se que a política linguística aprovada para o ensino, em Angola, parece beneficiar os alunos do PLM, e coloca em desvantagem os do PLNM, situação que requer uma nova estratégia que seja capaz de espelhar os anseios de todos os alunos, proporcionando-lhes os mesmos direitos de absorção de conhecimentos, já que é através da compreensão da língua de escolarização que dependem resultados académicos satisfatórios.

Na sua abordagem sobre o multilinguismo e multiculturalismo em Portugal do crescente contexto de imigração associado aos processos de globalização e de mobilidade no espaço europeu e mundial, que procura, entre outras condições, a escolarização das crianças e jovens, Bizarro (2013, p. 17) defende uma igualdade de direitos em relação à uma educação digna e, para tal, a escola não pode ser alheia a uma concretização do potencial humano individual e a uma plena cidadania numa sociedade que tem como língua oficial uma variante linguística que não é da família.

Noutro estudo, Delgado-Martins (1999 *apud* Silva, 2008, p. 136) considera a LM como um fator representativo da qualidade geral do ensino: indicador do insucesso nos vários níveis de ensino nacional, indicador de comparação do desenvolvimento e qualidade dos sistemas de ensino, elemento estruturante do sujeito a nível pessoal, social e profissional.

Assim, para os contextos sociais multilingues, muitas vezes costumam adotar-se políticas linguísticas baseadas no bilinguismo, que visam um ensino de carácter inclusivo, onde todos os sujeitos possam participar ativamente na emissão e na receção de conhecimentos. Porém, apela-se à necessidade de se refletir sobre o conceito de bilinguismo. À primeira vista, definir o bilinguismo não é uma tarefa difícil. De acordo com o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (Ferreira, 1986, p. 258) «bilingue» é a existência de duas línguas diferentes, tendo, por isso, a mesma designação um indivíduo que fala duas línguas diferentes (ou um texto que está escrito em duas línguas). Na visão popular, ser bilingue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Esta é também a definição sugerida por Seco, Andrés & Ramos (1999, p. 657) que entendem bilingue como «que habla dos lenguas o que las utiliza».

Opondo-se a esta visão em que parece fácil o conceito de bilinguismo, por se entender como um processo complexo nos seus mais variados aspetos, Mello (2011) apela à necessidade de não se compreender a educação bilingue como um fenómeno que se restringe apenas ao campo linguístico, mas como uma situação que requer também o envolvimento de uma série de componentes extralinguísticas. Apoiando-se em Akkari (1998), a autora ainda admite que a educação bilingue nem sempre é uma tarefa fácil, porque a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros

agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação, a compreensão de aspetos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade, como as línguas são vistas e usadas nas comunidades.

Uma realidade como a de Angola, com as mais variadas características linguísticas, requer um ensino assente no bilinguismo para permitir que o processo E-A tenha benefícios significativos para todos. A adoção de um ensino bilingue traria, certamente, entre outros benefícios, o aprimoramento das habilidades de interpretação, a lógica e a compreensão dos alunos, de acordo com as suas línguas maternas. Os alunos poderão ainda expandir a sua visão do mundo e desenvolver o seu pensamento cognitivo, bem como a antecipação das suas consciências metalinguísticas. O ensino bilingue contribuirá, de algum modo, para a integração de todos os estratos sociais no sistema de ensino, combater o abandono escolar que se regista em várias escolas, assim como facilitar o rendimento escolar.

Porém, apesar das características sociolinguísticas e culturais angolanas revelarem a necessidade de um ensino que permita a participação das línguas autóctones, a adoção e a execução do bilinguismo deve depender de resultados fiéis do diagnóstico da realidade para a qual o mesmo vai ser implementado. De lembrar que existem alguns estudos que tipificam o bilinguismo baseando-se no comportamento manifestado pelos falantes de uma comunidade que, apesar das convergências, demonstram divergências nas suas marcas linguísticas. Entre as divergências mencionadas por Hornberger (1991) *apud* Mello (2010, p. 119) constam, por exemplo, a inconsistência no uso de um mesmo termo ou expressão para se referir a diferentes tipologias, como é o caso das inúmeras variações dos programas denominados de «imersão» ou a proliferação dos termos usados para uma mesma tipologia, como acontece com expressões «educação transicional» ou «educação bilingue de manutenção», que também são conhecidas por «educação bilingue compensatória (ou assimilacionista, segregacionista, imersão estruturada, etc.)» e «educação bilingue desenvolvimental (ou ainda evolução de língua obrigada ou manutenção pluralista ou de grupo)»

De acordo com os programas propostos por Mello (2010, p. 119), a expressão «educação bilingue» está, evidentemente, orientada para as diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte dela) numa língua diferente daquela que normalmente usam em casa. Todavia, importa fazer um diagnóstico do contexto para o qual se destina o ensino, e, com base nisso, seleccionar o tipo de bilinguismo que mais se enquadra nas necessidades de aprendizagem verificadas.

Para demonstrar as divergências e convergências de execução dos programas bilingues, Mello (2010) distingue os programas de manutenção dos demais. Assim sendo, tais programas fazem uso de duas línguas durante um período de escolarização, geralmente superior, ao tempo que normalmente é destinado ao uso da L1 nos programas transicionais e diferem desses últimos porque têm objetivos pluralísticos e preservam a L1 dos alunos - alguns na modalidade oral, outros nas modalidades oral e escrita - enquanto eles desenvolvem a L2.

Outros programas têm objetivos pluralísticos de facto e fazem uso de duas línguas como meio de instrução ao longo de (quase) todo o processo de ensino das crianças. Esses programas são implementados por meio da inversão total ou parcial da L2 durante uma fase inicial e, gradativamente, passam a distribuir o tempo de instrução entre duas línguas ao longo dos anos, numa proporção até 50% do tempo para cada uma. Nesses programas, destinados a alunos que integram os grupos minorizados e/ou majoritários, a L2 pode ser tanto uma língua majoritária quanto minorizada. Apesar de apresentarem uma grande variedade quanto às características contextuais, esses programas denominados «programas de inversão, de enriquecimento, de duas línguas, de duas vias» têm como objetivo principal adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico das crianças.

Se os membros de uma sociedade devem ter os mesmos direitos de educação escolar; se a língua que não é de família pode dificultar as aprendizagens; se a LM é um fator representativo da qualidade de ensino e é elemento estruturante dos indivíduos a vários níveis; então aprender as matérias escolares por uma LNM, de que não se tem o domínio, não é um ato de inclusão, justiça social e cognitiva e, por isso, a marginalização da LM de um sujeito não só significará a negação de um bom ensino deste, como também implicará a falta de um ensino inclusivo.

A discussão sobre a língua de escolarização deve ser encarada como ponto de partida para o bom funcionamento das instituições escolares, sobretudo no que diz respeito ao processo de aprendizagem, uma vez que é através dela que resulta a qualidade de ensino.

Nestes termos, a adoção de uma língua autóctone para lhe conferir o estatuto de língua oficial, tornando-a como língua do sistema educativo, como se fez com o Português, seria um bom contributo. Neste sentido, estará assinalado o uso do bilinguismo no sistema escolar, que poderá proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos de PLNM.

Sobre o ensino bilingue, registam-se diversos estudos que o propõem como uma estratégia conveniente para as realidades multilingue, como é o caso de Angola, onde se assiste a um universo

escolar que diverge em termos das línguas maternas. Inscrevem-se, neste domínio, as investigações de Sequeira (1985); Simões & Correia (1992); Mendoza (2004).

Ao referir-se ao bilinguismo, Sequeira (1985, p. 2) apresenta um estudo com crianças bilingues, tendo concluído que as mesmas alcançaram a mais alta classificação em testes de desenvolvimento intelectual do que um grupo equivalente de crianças monolingues.

Assim, o ensino bilingue, para além de servir como um instrumento de inclusão nas aprendizagens, servirá também como forma de incentivar o espaço cognitivo dos alunos, dando-lhes oportunidades comparativas das duas culturas linguísticas, contribuindo para o alcance de melhores resultados escolares.

A consciência das desigualdades e dificuldades que podem resultar de um ensino feito na língua diferente da LM do aluno, e vistas as insuficiências do ensino monolíngue, sobretudo em regiões com uma diversidade linguística, levou a UNESCO (uma agência com propósitos educacionais, científicos e culturais, criada em 16 de novembro de 1945, vinculada ao Conselho Económico e Social das Nações Unidas), a defender a educação multilingue.

No campo dos sistemas linguísticos que cada comunidade possui, em conjugação com o processo de ensino e aprendizagem, a UNESCO defende que, em contextos multilingues, importa fomentar a educação multi- e bilingue, começando a aprendizagem na língua materna da criança³⁴.

A proposta da UNESCO é reforçada pelo manifesto de Girona (um documento desenvolvido pelo Comité de Traduções e Direitos Linguísticos) para defender a diversidade linguística em todo o mundo. Num dos dez pontos que compõem o documento, encontra-se assinalado que a educação escolar deve contribuir para a promoção da língua falada pela comunidade linguística do território³⁵.

Ainda em relação aos documentos de carácter transnacional, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* propõe o seguinte³⁶:

- o ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado;
- o ensino deve contribuir para a manutenção e desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado;

³⁴ Cf. O documento encontra-se disponível em <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15331>, acedido a 7 de setembro de 2023.

³⁵ Cf. Título do documento disponível em <https://www.pencatala.cat/wpcontent/uploads/2016/02/portugues-portuguese.pdf>, acedido a 7 de setembro de 2023.

³⁶ Cf. Título do documento disponível em <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>, acedido a 7 de setembro de 2023.

- o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo.

Como se pode observar, a discussão sobre o valor que se deve atribuir às línguas das comunidades e as suas influências no sistema educativo é um facto, visando combater as violações dos direitos linguísticos e das aprendizagens dos cidadãos.

Deste modo, a garantia dos mesmos direitos linguísticos entre os membros de uma comunidade passa por permitir o uso livre das suas línguas e através delas obter os diversos conhecimentos escolares.

Se é certo que existe um debate sobre a inclusão linguística e educativa, então não se pode duvidar da existência de pessoas marginalizadas em termos linguísticos e, por isso, o seu acesso à educação é deficitário, pois têm dificuldades de compreender a língua do ensino por ser diferente da sua LM.

Para o contexto angolano, a adoção do Português como única língua do sistema educativo implica a exclusão de todas as línguas autóctones e maternas de grande parte de angolanos, uma política linguística que pressupõe privilegiar apenas os alunos do PLM, comprometendo o êxito escolar dos sujeitos do PLNM.

A aprendizagem e o uso da(s) língua(s) autóctone(s) no espaço escolar poderá facilitar as aprendizagens, já que, apesar das diferenças que as línguas dos grupos étnicos angolanos apresentam, reconhecem-se muitos aspetos que as unem. Aliás, as marcas que as mesmas possuem em comum parecem superiores aos sinais que marcam as suas diferenças, o que implica que, cada aluno, independentemente do grupo étnico em que se inscreve, já possui, explícita ou implicitamente, algum conhecimento sobre os sistemas linguísticos que têm a mesma origem da sua língua materna.³⁷

Por partilharem muitas características, os alunos não só terão a facilidade de aprender o funcionamento estrutural de qualquer uma dessas línguas, como também estarão melhor preparados para absorverem os conhecimentos dos seus planos curriculares e, posteriormente, através das bases sistemáticas desta língua, o PLNM será aprendido e aperfeiçoado. Porém, por possuir uma estrutura completamente oposta às línguas autóctones, o aperfeiçoamento do Português requererá uma metodologia que reconheça a existência da gramática anterior dos alunos, que se distingue desta nova realidade linguística.

³⁷ Cf. Uma entre as investigações que trazem uma informação detalhada sobre a unidade genealógica das línguas autóctones angolanas é *Angola: Povos e Línguas*, de Fernandes & Ntongo (2002).

Alguns países com uma diversidade linguística como Angola já adotaram duas línguas oficiais, entre as quais uma autóctone e falada em todo o território nacional. É o caso, por exemplo, de Timor-Leste que tem como línguas oficiais o Tétum e o Português, sendo a primeira falada por todos os timorenses através da qual os alunos absorvem os primeiros conhecimentos escolares.

Neste país asiático, em obediência à Constituição da República Democrática de Timor-Leste quanto à identificação das línguas oficiais, a Lei de Bases da Educação de 2008 determina que «as línguas do ensino do sistema educativo são o Tétum e o Português.»³⁸

Para o seu enquadramento, os normativos dos ensinos básico e secundário instituem a progressão das duas línguas de ensino, com mais tempo letivo para Tétum do 1.º ao 7.º anos, passando este estatuto para o Português no 8º ano e seguintes.

A educação bilingue não é uma discussão recente entre os educadores e os órgãos governamentais. Nos Estados Unidos da América (EUA), o bilinguismo, ou seja, o uso de pelo menos duas línguas por indivíduos de uma sociedade é um fenómeno cuja história pode remontar há centenas de anos (Naiditch, 2007). Ainda nesta perspetiva de análise, o autor vai mais além:

Educação bilingue, ou seja, o uso de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira na escola para o ensino de diversas disciplinas, apesar de ser um fenómeno mais recente historicamente, também existiu de várias formas e resistiu a diferentes movimentos políticos e ideológicos desde, pelo menos, o século 19. Historicamente, educação bilingue desenvolveu-se como resultado do contexto de imigração e de movimentos políticos de direitos civis que buscaram igualdade em todos os setores da sociedade, inclusive em oportunidades educacionais.

Nos países do continente africano, regista-se, por exemplo, a Tanzânia que estatuiu duas línguas oficiais, entre as quais uma de matriz africana (Swaili) e outra de origem germânica ocidental.

Em termos percentuais, o Swaili é a língua franca da maioria da população, com 95%, enquanto o Inglês, a língua da antiga potência colonial britânica é mais ou menos compreendida por 5 % da população.³⁹

Como se pode ver, a ocorrência de mais do que uma língua oficial no espaço territorial é possível. Porém, isso não implica o alcance imediato de melhores resultados das aprendizagens, uma vez que a questão linguística, apesar do seu papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos científicos, não atua de forma isolada e imediata.

³⁸ Cf. Título do documento disponível em <https://www.publico.pt/2023/04/04/impar/opiniao/futuro-lingua-portuguesa-timorleste-2044922> acedido aos 10 de agosto de 2023.

³⁹ Cf. Título do documento disponível em https://pt.frwiki.wiki/wiki/Langues_en_Tanzanie acedido a 10 de agosto de 2023.

A preferência de uma língua que traduz a consciência de um todo do país é um passo significativo, mas a conjugação deste sistema linguístico com outros elementos que contribuem para a formação de vários saberes poderá, com certeza, trazer os benefícios desejados. A inobservância dos componentes que tornam um ensino de qualidade possível, certamente, compromete a eficiência do ensino bilingue. Neste caso, pode ocorrer a mesma estratégia de ensino em diferentes países, mas isso não quer dizer que os resultados que dela provierem serão equiparados, pois o fim último do sistema educativo dependerá do modo como são aplicados os diversos métodos de ensino.

Grosso modo, a excelência dos alunos é o resultado de diversos fatores anteriormente previstos, em consonância com o contexto onde se vai desenvolver o processo de ensino. Entre os diferentes elementos que implicam a qualidade escolar, assinalam-se os seguintes:

- Formação dos professores: a aprendizagem dos alunos não se torna um facto, de forma automática por causa destes terem ao seu dispor duas línguas oficiais. Para tal, os professores deverão estar devidamente preparados em matérias didáticas que correspondam àquilo que se vai ensinar, com vista a influenciarem os seus alunos a assumir uma certa atitude, criando neles uma capacidade analítica e crítica sobre os conhecimentos que vão adquirindo.

Em *Seminário sobre a Formação de Professores*, Soares & Dinis (1979), logo no seu prefácio, observavam que a eficácia de um sistema de ensino depende em grande medida da qualidade dos professores.

Em outros termos, Gomes *et alii* (1991, p. 77) realçam que o professor deve conhecer muito bem os programas da disciplina que leciona. Para além deste conhecimento, importa também saber seleccionar estratégias de trabalho adequadas, cuja aplicação não se concretizará se o professor não tiver treinado para organizar situações de ensino e de aprendizagem.

No domínio do ensino do PLNM, Bizarro (2013, p. 167) propõe um curso de Mestrado em questões interculturais e ensino inclusivo de PLS, tendo como destinatários os educadores de infância e os Professores dos Ensinos Básico e Secundário de todas as áreas disciplinares. Entre vários pontos do plano de estudos da referida proposta, sublinham-se os seguintes:

- Discussão de orientações da política educativa em L2;
- Reflexões sobre medidas educativas que promovam a igualdade de oportunidades e de desenvolvimento integral dos alunos;
- Mobilização de saberes próprios da especialidade e de saberes transversais;

- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, num quadro cultural da diversidade.

A proposta de Bizarro (2013) reconhece o professor como um dos agentes principais na formação dos indivíduos, enfatizando a necessidade de elevação das suas capacidades profissionais, através de um processo de formação capaz de articular os conhecimentos, de acordo com as necessidades educativas da comunidade da sua atuação.

Uma formação de professores adequada às características onde vai exercer a sua função é um passo significativo para a redução da exclusão escolar e para garantir um ensino de qualidade a todos os aprendentes. Nesse sentido, assumindo que os meios justificam os fins, os resultados positivos da escola dependerão da qualidade dos agentes responsáveis pelo ensino.

- Organização escolar: a realização de qualquer ensino requer meios próprios que o tornam possível, entre os quais se podem sublinhar os programas escolares, alinhados ao contexto sociocultural e linguístico dos alunos; os manuais escolares relacionados com os títulos programados, as infraestruturas e o apetrechamento da escola (carteiras, quadros ou materiais informáticos, giz ou marcadores, etc.)

Lima (1998, 54) enumera quatro características que, segundo defende, definem a escola como organização, isto é, «sistematicidade», «sequencialidade», «contacto pessoal direto» e «contacto prolongado», as quais permitirão a sua distinção relativamente a outras organizações educativas que correntemente são designadas “escolas” (escolas de beleza, de turismo, de línguas, de dança, etc.). Depois de enumerar as quatro características relativas à organização da escola, o autor esclarece que as escolas de interesse público são apenas aquelas que veiculam o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem.

A escola deve sempre funcionar tendo em observância os resultados que espera alcançar, com o uso de estratégias que resultem das componentes que justificam uma organização escolar, garantindo êxitos na sua avaliação.

A esse propósito, Lima (2011, pp. 15-57) defende que a avaliação educacional em contexto escolar será, assim, profundamente dependente da natureza das conceções organizacionais da escola e das respetivas definições de objetivos, tecnologias, estruturas, processos de planeamento e de decisão, liderança, mudança, etc.

Outra componente que vale ressaltar neste domínio tem a ver com a gestão escolar, afinal é através dela que todos os outros elementos são enquadrados nas instituições das aprendizagens para desempenharem as suas funções. A esse respeito, Cabe (2012, pp. 255-283) traz um contributo interessante segundo o qual existem dados mais do que suficientes que comprovam que a existência dos líderes educacionais de elevada qualidade faz toda a diferença na aprendizagem dos alunos.

Para o alcance das finalidades previstas para as aprendizagens, os líderes escolares socorrem-se de diversos instrumentos apropriados para cada tipo de conhecimentos, de acordo com o contexto em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Um desses materiais são os manuais escolares que, do ponto de vista de Silva (2008, p. 134), são vistos como textos recontextualizadores dos programas e que, por vezes, se vêem mesmo como um «livro sagrado» substituto e reconfigurador da doutrina dos programas oficiais.

Se, através dos manuais escolares, os programas podem ser recontextualizados, então a ideia, já referida anteriormente, segundo a qual o modelo do ensino bilingue pode servir para diferentes países, a sua aplicabilidade não deve necessariamente ser igual, devendo, por isso, acompanhar o contexto sociolinguístico e cultural de cada país, com todas as condições que o processo impõe.

Com isso, como refere Silva (2008), a função dos manuais escolares deve estar assente na recontextualização do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas) e na regulação da prática pedagógica (ao indicar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos de gramática, e ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos).

- Condições extraescolares: existem fatores externos que, direta ou indiretamente, influenciam o contexto escolar, e tornam cada vez mais difícil qualquer tipo de aprendizagem. No quadro destes elementos, pode-se ter como exemplo o difícil acesso aos bens alimentares, a falta de meios de mobilidade, a debilidade dos serviços de saúde.

A alimentação regular traz benefícios significativos para o bem-estar psicológico e físico das pessoas e dos alunos, em particular, e cria uma boa disposição para as aprendizagens. Logo, a ausência desta componente condiciona o processo de aquisição de conhecimentos. Neste caso, se compararmos dois alunos, dos quais um que teve as suas refeições normais antes de ir para a escola e outro que teve apenas uma refeição (ou nenhuma, com estômago vazio), certamente, o primeiro estará mais motivado e melhor preparado para a aprendizagem do que o segundo.

Aliás, Huggins & Celio (2002 *apud* Cabe, 2012, pp. 255-283) já apontavam a carência existente nas famílias como causa do fosso entre o sucesso e o abandono escolar.

A predisposição para as aprendizagens pode ainda ser influenciada pelos meios de mobilidade. Um aluno que percorre vários quilómetros a pé até chegar à escola poderá registar desgaste físico e mental. Porém, há maiores chances do seu colega que percorre o mesmo número de quilómetros de carro não ter o mesmo desgaste e estar em vantagem em termos de aprendizagem.

Os cuidados de saúde também exercem alguma influência no que concerne às aprendizagens dos alunos. Para uma boa qualidade na interação dos alunos com os conhecimentos planificados, é necessário que haja melhores condições de saúde, pois, ainda que todas as outras componentes estejam devidamente acauteladas, se os alunos apresentarem patologias, o nível de aquisição de conhecimentos pode estar abaixo do previsto. Por isso, a preocupação de melhorar as aprendizagens para garantir uma inclusão social deve privilegiar um sistema nacional de saúde de qualidade.

A conjugação das componentes diretamente ligadas ao ambiente escolar e extra escolar pressupõe o alcance dos melhores resultados dos planos de ensino, na medida em que se compreendem os fenómenos que, explicitamente, não fazem parte da escola, mas implicitamente influenciam o desempenho dos alunos. Mais do que isso, esta mentalidade pode ser entendida como forma de tornar o conhecimento didático e pedagógico mais alargado. A esse propósito, vale sublinhar três critérios que, na visão de Amor (2006, p. 34), contribuem para a configuração do currículo:

- o saber (o universo de conhecimentos, a sua natureza e valor formativo);
- educando (as características do sujeito de aprendizagem e o horizonte pedagógico que lhe diz respeito);
- a sociedade (o contexto sociopolítico e cultural de referência).

A certeza do conhecimento que um educador possui não implica a certeza da aprendizagem do aluno, pois as características do sujeito a quem se destina o ensino e o seu contexto habitual podem exigir uma metodologia própria, que, de algum modo, será suscetível de influenciar negativamente o processo de E-A.

Como se nota, registam-se diversos elementos que determinam o sucesso ou insucesso escolar. A sua ausência pode comprometer uma política linguística que num dado contexto serviu para melhorar uma condição e numa outra não serviu para produzir efeitos satisfatórios.

Olhando para o universo com uma experiência bastante antiga da educação bilingue, no caso concreto dos EUA, nota-se um maior avanço científico e tecnológico, facto que pode indicar a existência de um ensino de qualidade. A ser assim, faz sentido assumir que a política linguística do ensino destes

Estados adequa-se às necessidades de aprendizagens das suas comunidades. Logo, a experiência dos EUA é um bom exemplo para as sociedades plurilingues que pretendem proporcionar um ensino condigno aos seus membros. Assim, se nos EUA a legislação que guia e determina políticas de educação bilingue varia em termos federais, estaduais e municipais, em termos de participação de cada comunidade de emigrantes e até mesmo de indivíduos que podem participar dos debates acerca de políticas educacionais em suas comunidades (Naiditch, 2007), então, as discussões em torno do bilinguismo não devem depender apenas dos poderes centrais, requerendo, no entanto, abranger os outros poderes e instituições sociais capazes de contribuir sobre o assunto, de acordo com as suas condições sociolinguísticas.

5.2.6. Considerações Finais do Quinto Capítulo

A análise de dados permitiu-nos aclarar o problema que motivou a realização deste trabalho, e tornou possível responder às hipóteses alternativas levantadas na secção relativa à metodologia de estudo. Essa resposta deve-se ao facto de se confirmar a existência de alunos com línguas maternas diferentes no espaço escolar angolano e do Uíge, em particular, e, sobretudo, à identificação das discrepâncias existentes entre eles na prática do Português.

As características dos participantes neste estudo não são homogêneas, mostrando uma discrepância face a todas as variáveis tidas em conta na recolha de dados. Verificou-se uma forte relação das línguas maternas e das zonas de que os alunos são naturais face a um conjunto de fatores que se encontram, direta e/ou indiretamente, ligados ao ambiente das aprendizagens que ocorrem no espaço escolar.

Sabe-se que todo o ensino é fundado a fim de alcançar resultados satisfatórios que, por sua vez, vão solucionar determinados problemas sociais. Todavia, o sucesso nas aprendizagens não provém do acaso. Para que o mesmo seja um facto, não basta a existência de uma escola, professores e alunos, sendo, portanto, necessária a previsão e a execução de um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, influenciam o processo de E-A.

Em geral, todos os sistemas educativos se servem de meios de comunicação para a realização de E-A, o que requer de quem estiver na posição de aprendente um conhecimento da língua de escolarização, pois só assim estará preparado para a aquisição de conhecimentos.

Neste estudo, todas as variáveis linguísticas tidas em conta para verificar o conhecimento linguístico dos alunos, desde a língua usada no meio familiar, a língua mais falada pelos alunos, os níveis de conhecimento que os alunos possuem das línguas dos seus meios, e outros, indicam uma aproximação dos aprendentes do PLM à língua portuguesa, distanciando-os da língua Kikongo, e apontam um afastamento dos alunos do KLM do Português, aproximando-os da língua Kikongo.

Em termos geográficos, os grupos linguísticos em referência encontram-se situados nos municípios do Uíge e Maquela do Zombo. Porém, cada um deles revela-se mais numeroso num desses pontos geográficos, estando o PLM mais concentrado no primeiro e o PLNM (KLM, especificamente) no segundo municípios.

Fruto disso, os resultados do estudo mostram mais casos do cumprimento das normas gramaticais dos alunos do PLM do que do KLM, que revelaram mais desvios nas suas construções sintáticas.

Olhando para os padrões morfossintáticos já referidos, podemos concluir que os alunos do PLM mostraram um nível superior de assimilação das matérias do Português, uma vez que, em todas as variáveis do funcionamento da língua avaliadas, apresentaram os melhores resultados, em relação aos participantes do KLM, que manifestaram um grau de assertividade baixo, nas mesmas situações.

Tratando-se de alunos que buscam as suas aprendizagens no mesmo território, que beneficiam, certamente, das mesmas políticas de ensino, as discrepâncias que apresentam na disciplina de Português são anormais e, por isso, é de todo o interesse a identificação das causas dessa ocorrência e uma adoção de medidas educativas capazes de proporcionar um ensino inclusivo para todos os grupos sociolinguísticos.

Assim, para propiciar uma igualdade nas aprendizagens entre os alunos angolanos, a compreensão dos contextos das suas proveniências é fundamental. Todavia, a política linguística e a metodologia aplicada para o ensino devem espelhar a leitura real das necessidades de aprendizagens de todos os sujeitos, neste caso do PLM e do PLNM.

Contudo, a inclusão nas aprendizagens só será possível com o uso de uma metodologia diversificada que corresponda às características representativas dos grupos de PLM e de PLNM, já que são estes que formam o todo dos alunos angolanos e do Uíge.

Em suma, nesta secção, pode concluir-se que os dados revelam um ambiente escolar positivo para os alunos do município do Uíge (capital da província), que se adequa com a política educativa e

linguística, em particular nas áreas mais afastadas do centro da província (Maquela do Zombo, especificamente) como um local de insucesso onde o E-A ocorre com insuficiências, colocando em causa a abrangência das medidas educativas legisladas.

Todavia, as discrepâncias identificadas entre os alunos do Uíge podem abranger as demais províncias onde há maior concentração do KLM. Se, por um lado, o registo das dificuldades do Português que os alunos do KLM revelaram podem ser extensivas a alunos de todas as regiões com mais concentração de Kikongo, então, este fenómeno deve abranger, de algum modo, outros grupos etnolinguísticos da família bantu, devido à unidade genealógica existente entre elas, referida por Fernandes & Ntongo (2002) e corroborado por Langa (2002).

Vale, portanto, enfatizar duas notas que, certamente, comprometem as aprendizagens dos alunos do KLM, nomeadamente política educativa (sobretudo da língua de escolaridade), e o enraizamento do Kikongo nos alunos que o têm como LM. Em relação a este último aspeto, sabe-se que, ao iniciar as atividades escolares, o aluno já leva consigo conhecimentos básicos da sua LM que, de algum modo, tornam compreensível a sua aprendizagem. Por exemplo, um indivíduo do KLM já possui um saber sobre as unidades lexicais água, comida, crime e justiça, quer nos aspetos morfossintáticos, quer em relação à semântica.

Entretanto, a facilidade que o mesmo tem na escolarização através da sua LM não será a mesma, ao ser obrigado a estudar por intermédio de um sistema linguístico que desconhece, pois terá que dominar, antes de mais, as estruturas básicas desta língua. O aluno nesta condição pode ser comparado a um indivíduo que possui o Português como LM, único meio de comunicação que conhece, mas a sua escolarização ocorre na língua inglesa.

Conclusão, Limitações e Sugestões para Estudos Posteriores

Introdução

Todo o estudo pressupõe encontrar explicações em torno do problema que deu origem à sua realização. Entretanto, depois de desenvolver todos os pontos conjugados com a natureza do contexto desta investigação, este capítulo apresenta as conclusões obtidas através das partes já tratadas, limitações reveladas a partir do espaço sociocultural e linguístico selecionado para a realização da investigação e, por último, sugestões para estudos posteriores que poderão trazer mais contornos sobre os contextos sociolinguísticos e educativo angolanos.

Conclusões

Nos cinco capítulos que antecedem este foram tratadas questões que compreendem o quadro genérico de toda a investigação, com um olhar atento aos contextos sociolinguístico e, sobretudo, educativo de Angola, particularmente, da província do Uíge onde foi recolhida a amostra.

Depois da seleção do problema que originou o presente estudo, foram pesquisados estudos já realizados neste domínio, com vista a ter uma noção sobre as perspetivas em que os mesmos se inscrevem. Neste sentido, recordam-se, por exemplo, os estudos de Mingas (2000); Fernandes & Ntongo (2002); Langa (2002); Timbane *et alii* (2021).

As aprendizagens, geralmente, representam o reflexo de um processo de ensino, o qual visa transmitir novos conhecimentos, ou sistematizar os que já são conhecidos pelos aprendentes. É, portanto, neste sentido que se enquadrou o segundo capítulo desta investigação, uma vez que trazia noções sobre o ensino do Português, realçando a necessidade deste processo.

É inegável o facto de o ensino em Angola se realizar num meio multilingue, o que, de alguma forma, acarreta um conjunto de processos a que as línguas estão sujeitas, como, por exemplo, a transferência e a interferência linguísticas. Apesar disso, não se nota a presença de políticas educativas que possam espelhar as diferenças sociolinguísticas existentes entre as diferentes comunidades, observando-se a não aceitação da diferença cultural entre Portugal e Angola, tão pouco a admissão de que exista, no território angolano, um uso do Português que se distinga de Portugal, tendo em conta as especificidades culturais e tradicionais de Angola que se manifestam no Português. Por esta razão, assiste-se a um estigma sobre não apenas o uso do Português que resulta do contacto entre o

Português e a sociolinguística autóctone, como também das próprias línguas nacionais. Assim, o angolano que possui uma fonética igual (ou parecida) à de um português é visto como um indivíduo culto em relação ao angolano que usa a língua portuguesa influenciado pelas línguas autóctones, mentalidade que pode ser desconstruída, por não refletir a verdade, através da escolarização dos indivíduos, com o uso de metodologias apropriadas capazes de trazer a real situação linguística dos angolanos na sociedade e na escola, em particular.

Todo o ensino é fundado em alcançar resultados satisfatórios que, por sua vez, servirão para dar soluções a determinados problemas sociais. Todavia, o sucesso nas aprendizagens não provém do acaso. Para que o mesmo seja um facto, não basta a existência de uma escola, professores e alunos, sendo, portanto, necessária a previsão e a execução de um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

Para proporcionar uma igualdade nas aprendizagens entre os alunos angolanos, a compreensão dos contextos das suas proveniências é fundamental. Assim, a política linguística e a metodologia aplicada para o ensino devem espelhar a leitura real das necessidades de aprendizagens de todos os sujeitos, neste caso do PLM e do PLNM.

Todavia, a inclusão nas aprendizagens só será possível com o uso de uma metodologia diversificada que corresponda às características representativas dos grupos do PLM e do PLNM, já que são estes que formam o todo dos alunos angolanos e do Uíge, em particular.

O processo de ensino e de aprendizagem, e do ensino do Português em particular, é influenciado pelos fatores linguísticos e extralinguísticos, o que exige dos autores ligados à educação alargar as suas discussões pedagógicas a estas duas componentes, sob pena de não identificarem as causas do fracasso dos alunos.

O ensino da língua portuguesa no espaço escolar ocorre num contexto de contraste de alunos, que possuem características divergentes no que concerne às línguas maternas de comunicação. Além da língua oficial que representa a LM de uma parte de aprendentes, o ambiente escolar alberga outra parte de alunos do PLNM, e sobretudo do KLM.

Os planos curriculares do Segundo Ciclo do Ensino Secundário não preveem o ensino do Kikongo, verificando-se, por isso, uma ausência de instrumentos didáticos em torno deste meio de comunicação. Estes documentos revelam ainda o plano de formação de professores ligados aos diversos ramos de saber, mas não salientam algo que tenha a ver com a preparação dos profissionais em matérias de Kikongo.

Para os alunos que o têm como primeira língua, o Kikongo, certamente, interfere na aprendizagem do PLNM e, por isso, existe a necessidade de compreender os fatores extralinguísticos do meio em que se inscrevem estes alunos, como, por exemplo, o meio familiar e social em que estes se encontram inseridos.

A inserção do Kikongo no sistema escolar é, pois, de todo o interesse, para que os alunos compreendam, de forma sistemática, as estruturas gramaticais que compõem esta língua e, por sua vez, sejam capazes de estabelecer as diferenças e similitudes que a mesma possui com outros meios de comunicação. Para além disso, o ensino e a aprendizagem do Kikongo poderão ajudar a compreensão da prática que os angolanos fazem do Português, se tivermos em conta a correlação que, muitas vezes, ocorre entre línguas.

Num domínio mais abrangente, vistas as semelhanças significativas entre as principais línguas angolanas, os alunos do KLNLM podem representar os demais alunos que possuem outras línguas autóctones como maternas e, por isso, constituem um bom indicador para desencadear um estudo capaz de salientar as reais circunstâncias de aprendizagem dos alunos do PLNM em todo o território angolano.

Como já foi referido, este estudo traz uma noção genérica sobre o processo de ensino e aprendizagem em Angola. Porém, mais do que isso, o mesmo delimitou um campo de atuação mais específico, a fim de trazer uma discussão precisa sobre o espaço escolar. Entretanto, a conjugação das características da população-alvo e as finalidades pressupostos deste estudo permitiu a seleção de um conjunto de procedimentos metodológicos que melhor se situam no fenómeno observado. Todos os métodos apontados neste capítulo são o resultado da conjugação de diferentes elementos, mas todos possuem um ponto comum, que é a realização deste estudo. Trata-se, pois, das características da população-alvo, dos objetivos preconizados, da recolha e do tratamento de dados.

Assim, as estratégias metodológicas aplicadas ao longo do processo investigativo permitiram recolher, organizar e analisar um conjunto de dados que refletem os diferentes grupos de alunos que compõem as escolas angolanas e da província do Uíge, de modo específico.

Contudo, as finalidades obtidas aqui representam o resultado das estratégias metodológicas previamente observadas. É, portanto, no quadro desses métodos que foi possível identificar os grupos do PLM e do PLNM, e os efeitos do processo de ensino sobre os alunos que fazem parte desses grupos linguísticos.

Registou-se a falta de homogeneidade das características dos participantes neste estudo, mostrando uma discrepância face a todas as variáveis tidas em conta na recolha de dados. Verificou-se uma forte relação das línguas maternas e das zonas em que os alunos são naturais face a um conjunto de fatores que se encontram, direta e/ou indiretamente, ligados ao ambiente das aprendizagens que ocorrem no espaço escolar.

Nesta investigação, todas as variáveis linguísticas tidas em conta para verificar o conhecimento linguístico dos alunos, desde a língua usada no meio familiar, a língua mais falada pelos alunos, os níveis de conhecimento que os alunos possuem das línguas dos seus meios, e outros, indicam uma aproximação dos aprendentes do PLM à língua portuguesa, distanciando-os da língua Kikongo, e apontam um afastamento dos alunos do KLM do Português, aproximando-os da língua Kikongo.

As dicotomias de resultados que os alunos manifestam, em termos linguísticos, reflete-se na escola, onde se verifica o bom desempenho dos alunos do PLM e maus resultados dos alunos do KLM, na disciplina de Português, isto porque o sistema escolar considera apenas o Português como língua de escolarização.

Tratando-se de alunos que buscam as suas aprendizagens no mesmo território, que beneficiam, certamente, das mesmas políticas de ensino, as discrepâncias que apresentam na disciplina de Português são anormais e, por isso, é de todo o interesse a identificação das causas dessa ocorrência e uma adoção de medidas educativas capazes de proporcionar um ensino inclusivo para todos os grupos sociolinguísticos.

Para garantir uma igualdade nas aprendizagens entre os alunos angolanos, a compreensão dos contextos das suas proveniências é fundamental. Assim, a política linguística e a metodologia aplicada para o ensino devem espelhar a leitura real das necessidades de aprendizagens de todos os sujeitos, neste caso do PLM e do PLNM.

Todavia, a inclusão nas aprendizagens só será possível com o uso de uma metodologia diversificada que corresponda às características representativas dos grupos de PLM e de PLNM, já que são estes que formam o todo dos alunos angolanos e do Uíge.

A avaliação dos vários grupos de alunos foi realizada através de diferentes variáveis, permitindo uma explicação e discussão com mais abrangência possível. Neste sentido, regista-se que a maior parte das respostas obtidas assinalam diferenças substanciais entre os alunos que frequentam às escolas do Uíge.

Em suma, os dados obtidos durante a realização do estudo permitiram-nos compreender que em Angola e no Uíge, em particular, em termos de línguas, existem dois grupos de alunos, designadamente de PLM e de PLNM, mas possuem em comum o Português como língua de escolarização. Nesse sentido, vale recordar que o facto de existirem alunos cujas primeiras línguas de comunicação diferem, já tinha sido referido por alguns autores, como é o caso de Quivuna (2014); e Mudiambo (2014).

No que concerne ao domínio do Português, assinala-se uma grande discrepância entre os alunos do PLM e do PLNM (particularmente do KLM). O primeiro grupo apresenta um conhecimento mais acentuado das normas gramaticais que regem o funcionamento desta língua, ao passo que o segundo grupo revela um nível baixo no domínio das regras da gramática da língua portuguesa.

A prática do Português entre os alunos difere, não apenas em termos de grupos linguísticos em que cada um se inscreve, mas também em termos de localização geográfica das suas naturalidades e, consequentemente, das escolas em que se formam.

Através deste estudo, foi possível registar que o maior número de alunos do PLM encontra-se mais concentrado no município do Uíge (capital da província), e a maioria dos aprendentes do PLNM e do Kikongo, sobretudo, está localizada em Maquela do Zombo.

Estes dados mostram que os municípios mais afastados da capital da província do Uíge alberga o maior número de alunos de KLM, sendo que os mais próximos concentram o número mais elevado de aprendentes do PLM, o que nos leva a assumir que quanto mais perto do centro do Uíge os alunos estiverem, maior será o domínio do Português e melhores serão os seus resultados escolares, e quanto mais distantes da capital da província eles estiverem, menor será o seu conhecimento da língua portuguesa e pior será o seu desempenho escolar. O município do Uíge, onde se observa a maior concentração de alunos do PLM, é o que apresenta uma percentagem maior de assertividade das normas da gramática do Português, contrariamente ao que ocorre em Maquela do Zombo, local que apresenta um número baixo de alunos do PLM e um valor numérico alto de aprendentes do KLM.

Contrariamente ao que sucede ao Português, os alunos do município do Uíge revelam menos domínio da língua Kikongo, sendo que os aprendentes de Maquela do Zombo são os que apresentam o maior domínio deste meio de comunicação. Ou seja, à medida que se vai afastando do centro do Uíge o conhecimento de Kikongo diminui, aumentando, portanto, os níveis do seu domínio.

Todavia, os contextos familiar, social e linguístico dos diferentes grupos de alunos apontam um ambiente saudável para a escolarização aos alunos do PLM, cuja maioria está no centro (ou mais

próximo da capital da província) do Uíge, porém, mostram um recinto desfavorável aos aprendentes do KLM, aqueles cujo maior número está em Maquela do Zombo (ou nas áreas mais distantes do centro da província do Uíge.)

Neste caso, os resultados mostram um quadro que coloca os alunos do PLM em vantagem, em relação aos do KLM, uma vez que se verifica um grau de assertividade das questões linguísticas avaliadas na parte do primeiro grupo, e um desvio acentuado da norma do Português do lado daqueles que possuem o KLM.

Assim, sem afastar a possibilidade de existirem outros fatores, a condição linguística é assumida como um elemento que condiciona a prática divergente do Português no contexto escolar. Para os alunos do PLM, a aprendizagem do Português parece realizar-se sem grandes sobressaltos, já que é este o sistema linguístico que lhes serviu como meio de comunicação desde tenra idade, ao passo que, para os aprendentes do PLNM, registam-se dificuldades no uso das normas do Português, facto que pode acusar a LM deles (neste caso, o Kikongo como a causa desse comportamento), pois confundem e/ou transferem as marcas da LM, na aprendizagem da LNM (Português).

Contudo, tratando-se de um estudo que visa, fundamentalmente, avaliar o grau de assimilação entre os alunos do PLM e do KLM, as discrepâncias assinaladas em relação ao domínio das línguas Kikongo e Português podem abranger as demais províncias onde há maior concentração do KLM. Se, por um lado, o registo das dificuldades do Português que os alunos do KLM revelaram podem ser extensivas a alunos de todas as regiões com mais concentração de Kikongo, então, por outro lado, este fenómeno deve abranger, de algum modo, outros grupos etnolinguísticos da família bantu, devido à unidade genealógica existente entre elas, referida por Fernandes & Ntongo (2002).

Por fim, convém, portanto, realçar duas notas que, certamente, devem estar entre os fatores que comprometem as aprendizagens dos alunos do KLM, nomeadamente a política educativa (sobretudo a língua de escolaridade), e o enraizamento do Kikongo nos alunos que o têm como LM.

Limitações do Estudo

Antes de mais, importa recordar que o ensino em Angola é realizado através de diferentes classes que formam os distintos ciclos de ensino, entre os quais o Ensino Primário, o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, o Segundo Ciclo do Ensino Secundário e o Ensino Superior.

O contexto linguístico em que todos os ciclos de ensino se concretizam é o mesmo, o que pressupõe a ocorrência do problema que originou esta investigação em todas as fases de escolarização dos alunos do PLM e do KLM, com maior ou menor frequência em cada uma delas.

Todavia, por questões de economia de diferentes tipos de recursos necessários para tornar o estudo realizável, assinalam-se determinadas limitações, mais propriamente:

- Exclusão de outras línguas maternas, além do Português e Kikongo: no meio em que o estudo foi realizado, observam-se alunos que possuem outros meios de comunicação como línguas maternas que não são o Português nem o Kikongo. No entanto, esses grupos foram omitidos para não interferirem nos resultados do estudo;
- O facto de restringir a investigação ao Segundo Ciclo do Ensino Secundário: tendo em conta que, em todo o espaço escolar, o Português é ensinado num contexto multilingue, a aplicação dos instrumentos deveria abranger outros níveis escolares;
- Restrição dos municípios para a recolha de dados: visto que o Kikongo é falado maioritariamente nas províncias do Uíge, do Zaire e de Cabinda, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados estender-se-ia às três províncias em referência. Além disso, o Uíge é constituído por 16 municípios, por isso a recolha de dados seria feita em mais destas áreas, em vez de dois das mesmas.

Outro dado que merece um destaque quanto às limitações tem a ver com a inexistência, nas referências bibliográficas a que tivemos acesso, de estudos que visem a verificação e/ou comparação das aprendizagens dos alunos que possuem línguas maternas diferentes, quer no quadro geral dos planos curriculares, quer no domínio da língua portuguesa. Neste caso, os resultados obtidos neste estudo em relação às discrepâncias dos diferentes grupos de alunos, em termos das suas línguas maternas, não tiveram nenhum ponto de comparação, para ver, por exemplo, as zonas de maior ou menor incidência do fenómeno verificado.

Sugestões para Estudos Futuros

O mosaico linguístico angolano é vasto, o que faz com que existam diferentes grupos no que concerne às suas línguas maternas. Assim, as escolas desse território acolhem uma diversidade de alunos que convergem em alguns aspetos (como possuir o Português como língua de escolarização), mas divergem em outros domínios (como o facto da LM em que se distinguem).

Considerando os fundamentos teóricos que revelam, não apenas a existência de diversas línguas que coabitam em Angola, mas também as divergências e a unidade genealógica existente entre ambas (sobretudo nas línguas nacionais), assim como os resultados deste estudo que apontam uma grande discrepância entre os alunos do PLM e do KLM, urge a necessidade de se realizarem mais estudos situados nas aprendizagens dos alunos que compõem as escolas angolanas. Por isso, sugerimos o seguinte:

- Como já se viu anteriormente, em muitos casos do seu funcionamento, existem muitas semelhanças entre as línguas nacionais, discrepâncias assinaladas entre os alunos do PLM e do KLM, podem ser transversais a outros grupos linguísticos. Entretanto, seria pertinente que se desenvolvessem mais estudos que visam verificar o desempenho escolar entre os alunos que possuem outros sistemas linguísticos como línguas maternas e os que têm o Português como LM.

- O espaço geográfico selecionado para a realização deste estudo foi a província do Uíge, uma entre as três províncias com maior concentração dos falantes da língua Kikongo. Todavia, é importante que sejam realizadas investigações que delimitem as outras áreas onde se registam os números mais elevados de falantes do Kikongo, para ver se a associação verificada no espaço escolar do Uíge entre os alunos do PLM e do KLM face às diferentes variáveis, sobretudo àquelas diretamente ligadas ao funcionamento do Português, que ocorre do mesmo modo.

- Os fundamentos teóricos mostram que as línguas Portuguesa e Kikongo possuem estruturas diferentes em todos os níveis (ou quase todos os níveis) das suas estruturas e funcionamentos. É, portanto, fundamental que se desenvolvam estudos neste âmbito, com vista a trazê-los ao contexto escolar, para que os alunos tenham um domínio sistemático desses meios de comunicação, criando neles a capacidade de descobrirem as suas diferenças estruturais.

- Olhando para os resultados deste estudo, observa-se que a maioria dos alunos do KLM apresenta dificuldades no uso do Português, facto que condiciona as suas aprendizagens, já que esta é a única língua de E-A. Contudo, é pertinente que sejam levados a cabo estudos que visem a inclusão do Kikongo no processo de ensino, para ser ensinado e servir também como língua de escolarização. Mais do que isso, por partilharem uma generalidade genealógica, como já foi referido anteriormente, a adoção do Kikongo para lhe conferir o estatuto de língua oficial, o que, a par do Português, no sistema educativo, seria uma forma interessante de inclusão de todos os grupos etnolinguísticos nas aprendizagens escolares. Todavia, os estudos nesse domínio são de extrema importância.

- Dado que este estudo foi situado no Segundo Ciclo do Ensino Secundário (um ciclo intermédio, na medida em que se enquadra depois do Ensino Primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e antes do Ensino Superior.), a verificação da proficiência em línguas em interação e com as suas consequências em outros níveis de ensino é de todo o interesse, com vista a avaliar a maior ou menor incidência das discrepâncias entre os alunos nos diferentes usos do PLM e do KLM.

Em suma, a escola é vista como a instituição que prepara os indivíduos que, por sua vez, vão servir a sociedade em diversos campos, permitindo-lhes, de certo modo, a realização dos seus projetos. Assim, as discrepâncias verificadas entre os alunos do PLM e do PLNM representam um ensino desigual, o que requer estudos mais aturados que possam trazer soluções que permitam um ensino inclusivo.

Se entendermos o baixo índice de funcionários públicos de encarregados de educação dos alunos do PLNM, uma das variáveis tida em conta durante a investigação, como resultado de um ensino ineficiente que tiveram durante a sua escolaridade, então podemos assumir que, enquanto prevalecerem as desigualdades de conhecimentos entre os alunos de PLM e de PLNM (KLM, em particular), uma das consequências que se pode esperar será, portanto, o não enquadramento numa parte destes aprendentes no quadro da função pública, ou ainda em outras instituições que possuam critérios de admissão que requerem conhecimentos obtidos no espaço escolar. Assim, ficarão comprometidas as realizações social e individual dos indivíduos cujas aprendizagens não foram bem sucedidas.

Referências Bibliográficas:

- Adriano, P. S. (2015). *A Crise Normativa do Português em Angola*. Luanda: Mayamba Editora.
- Afonso, M., Gomes, J. A. F. & Adão, J. M. (2019). *Programas de Língua Portuguesa – 7ª, 8ª e 9ª Classes*. Luanda: Editora Moderna.
- (2019). *Programas de Língua Portuguesa – 10ª, 11ª e 12ª Classes*. Luanda: Editora Moderna.
- (2019). *Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico*. Luanda: Editora Moderna.
- Afonso, L. A. (2003). *A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos como Política para as Pessoas em Situação de Refúgio no Brasil*. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Albuquerque, D. & Ramos, R. L. (2021). *O Ensino de Português Língua Não Materna: Pesquisas e Práticas Bem Sucedidas*. Alagoinhas: Editora Bordô Grena.
- Almeida, J. M. P. (2001). *A Transferência Linguística e a Tradução*. Porto: Universidade do Porto.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amor, E. (1993, 1994, 2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2007). Ensino da Língua Portuguesa – algumas prioridades. In M. Gama (org.), *A Política da Língua Portuguesa* (pp. 63-77). Braga: Centro de Estudos Lusíadas.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. & Balsa, A. (2016). Formar Leitores Literários, Competentes e Críticos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In A. C. Silva (Org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* (pp. 80-93). Famalicão: Edições Húmus.
- Augusto, M. A. (2015). A História do Ensino da Língua Portuguesa em Angola. In *Verbum-Cadernos de Pós-Graduação*, N.º 7, 60-70.

- Assis, C. L. & Nepomuceno, C. M. (2008). *Processos Culturais: endoculturação e aculturação*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba.
- Bagno, M. (1997). *A Língua de Eulália. Novela Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto.
- Banza, A. P. (2014). O Português em Angola: uma Questão de Política Linguística. In A. Fiéis, M. Lobo & A. Madeira (orgs.), *O Universal e o Particular. Uma vida a comparar. Homenagem a Maria Francisca Xavier* (pp. 29-38). Lisboa: Edições Colibri.
- Barbosa da Silva, D. (2014). *A língua nacional como afirmação da cultura nacional no exterior: o caso da francofonia*. <https://doi.org/10.13140/2.1.5137.6645>, pp. 1-15.
- Barros, V. F. (2011). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bernardo, J. P. E., & Severo, C. G. (2018). Políticas linguísticas em Angola : sobre as políticas educativas in (ex) clusivas. *Revista Abralín*, 17, 210–233.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2013). Formação de Professores de PLNM na FLUP: Questões Interculturais e Ensino Inclusivo do Português Língua Segunda. In R. Bizarro, M. A. Moreira, C. Flores (orgs), *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. (pp. 155-172). Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Bizarro, R., Moreira, M. A.& Flores, C. (2013). Reptos à Investigação e Ensino em Português Língua não Materna. In R. Bizarro, M. A. Moreira, C. Flores (orgs), *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. (17-23). Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e os Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bundo, M. E. M. (2020). *Criação de Materiais Didáticos para o Ensino do Português Língua não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Cabe, N. C. (2012). Preparação e Desenvolvimento de Líderes Escolares: Implicações para as Políticas de Justiça Social. In R. A. Quantz (org.), *Repensar a Gestão Escolar: Educação, Cultura e Democracia*. (pp. 255-283). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Calossa, B. V. (2019). *Aquisição e Erosão no Desenvolvimento Linguístico de Falantes Bilingues em Angola*. Braga: Universidade do Minho.
- Chicuna, A. M. (2015). *Portuguesismos nas Línguas Bantu*. Lisboa: Edições Colibri.

- Carvalho, J. A. B. (2013). Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda/Língua Estrangeira: Entre a Generalização e a Especificação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, C. Flores (orgs), *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, (pp. 145–154). Lisboa: Lidel– Edições Técnicas.
- Carvalho, J. A. B. (2016). o papel da linguagem na aprendizagem: problemática da (in)definição de conceitos nos documentos curriculares portugueses In A. C. Silva (Org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* (pp.23-40). Famalicão: Edições Húmus.
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Silva, A. C. & Pimenta, J. (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga Universidade do Minho.
- Casteleiro, J. M. & Correia, P. D. (2008). *O Novo Acordo Ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.
- Castilho, A. T. (2005). Língua Portuguesa e Política Linguística: o Ponto de Vista Brasileiro (pp. 193-222). In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cobe, F. N. (2010). *Novo Dicionário Português – Kikongo*. Luanda: Mayamba.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Correia, S. C. B. (2012). *O Reino do Congo e os Miseráveis do Mar: o Congo, o Sonho e os Holandeses do mar*. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Costa, T. M. C. J. (2015). *Umbundismos no Português de Angola*. Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1991). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Domingues, A. M. & Silva, J. M. C. (1942). *O Ensino Elementar da Língua: Problemas Pedagógicos*. Porto: Livraria Simões Lopes.
- Fernandes, J. & Ntongo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editora Nzila.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

- Ferreira, V. (2014). *Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In A. S. Silva. & J. M. Pinto. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel Edições.
- Fonseca, A. (1984). *Sobre os Kikongos de Angola*. Lisboa: Edições 70.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa:
- Freire, P. (1989). *Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, S. I. N. F. (2015). *A Língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma Metodologia de Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Gill, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Girard, D. (1976). *As Línguas Vivas Ensino e Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Governo de Angola (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei N° 17/16, de 7 de Outubro*.
- Gomes, A.; Cavacas, M.; Leitão, I. P.; Casteleiro, J. M.; Martins, M. A.; Ribeiro, M. A.; Ferreira, M. J.; Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbankian.
- Angola (2001). Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, *Lei de Bases do Sistema de Educação*.
- (2014). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.
- Hill & Hill (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Editora Sílabo.
- Langa, D. (2002) Algumas reflexões em volta das classes locativas em Changana. In Direção Científica, *III Seminário de Investigação na UEM: Livro de Comunicações* (pp. 153-163). Maputo: Imprensa Universitária.

- Lima, L. C. (2011). Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In L. C. Lima. S. Eugénio Alves da, L. Lima Torres, V. Sá, C. V. Estêvão (orgs.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. (pp.15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, A. M. (2016). *Método Estatístico I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.
- Lopes, J. (2006). *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Pernambuco: Editora Universitária da UFPE.
- Lucchesi, D. (2012). *A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico (Language Change Theory: a critical review)*, pp. 793–805.
- Lücks, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório. & R. M. Mayer. (orgs.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*. Lisboa. Lidel – Edições Técnicas.
- Maia, A. S. (1994). *Dicionário Complementar Português – Kimbundu – Kikongo*. Luanda: Editorial Missões.
- Mateus, M. H. & Cardeira, E. (2007). *Norma e Variação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. M., Andrade, A., Viana, M. C. & Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcellesi, J. B. & Gardin, B. (1975). *Introdução à Sociolinguística – A Linguística Social*. Lisboa: Editorial Aster.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisas, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. São Paulo: Editora Atlas.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1991). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, J. (2018). *A Sociolinguística e o Ensino do Português em Angola: Conceções e Práticas Docentes na Cidade do Lubango*. Covilhã. Universidade da Beira Interior.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Muginga, J. A. A. (2016). *Multilingue: Caso de Português na Fronteira de Kimbata (Município de Maquela do Zombo)*. Uíge: Instituto de Ciências da Educação do Uíge.
- Mello, H. A. B. (2011). Educação bilíngue: uma breve discussão. *In Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, N.º 9 (1), pp. 118–140.
- (2010). Educação bilíngue: uma breve discussão. *In Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, N.º 1, pp. 118-140, 2010.
- Mendoza, F. M. (2004). *Primeira Infancia, Bilingüismo y Educación Infantil*. Lagunana de Duero. Editorial de la Infancia.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Luanda*. Luanda: Campo das Letras Editores.
- Mudiambo, Q. (2014). *Estudos Linguísticos sobre a Lexicologia e a Lexicografia de Aprendizagem (aplicados) ao Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Naiditch, F. (2007). Educação bilíngue e multiculturalismo: o exemplo americano = *Bilingual education and multiculturalism: the american example*. *Educação*, N.º 1, pp. 133–147.
- Ndombele, E. D. (2017). Reflexões sobre as línguas nacionais no sistema de ensino. *In RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n.º 31, pp. 71-88.
- Ndombele, E. D. & Afonso, M. (2021). Reflexões sobre o Uso e Atribuição dos Nomes na Cultura dos Bakongo. *In Giga & Sepá: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, N.º1, pp. 103-119.
- Oliveira, A. D. B., Botelho, A. P. R., Lamas, E. P. R., Gomes, J. A., Branco, M. C. C., Morais, M. F. A., Almeida, M. J. M., Pereira, M. L. A., Santana, M. O. R., Ribeiro, P. S., Marcos, V. Z. C.

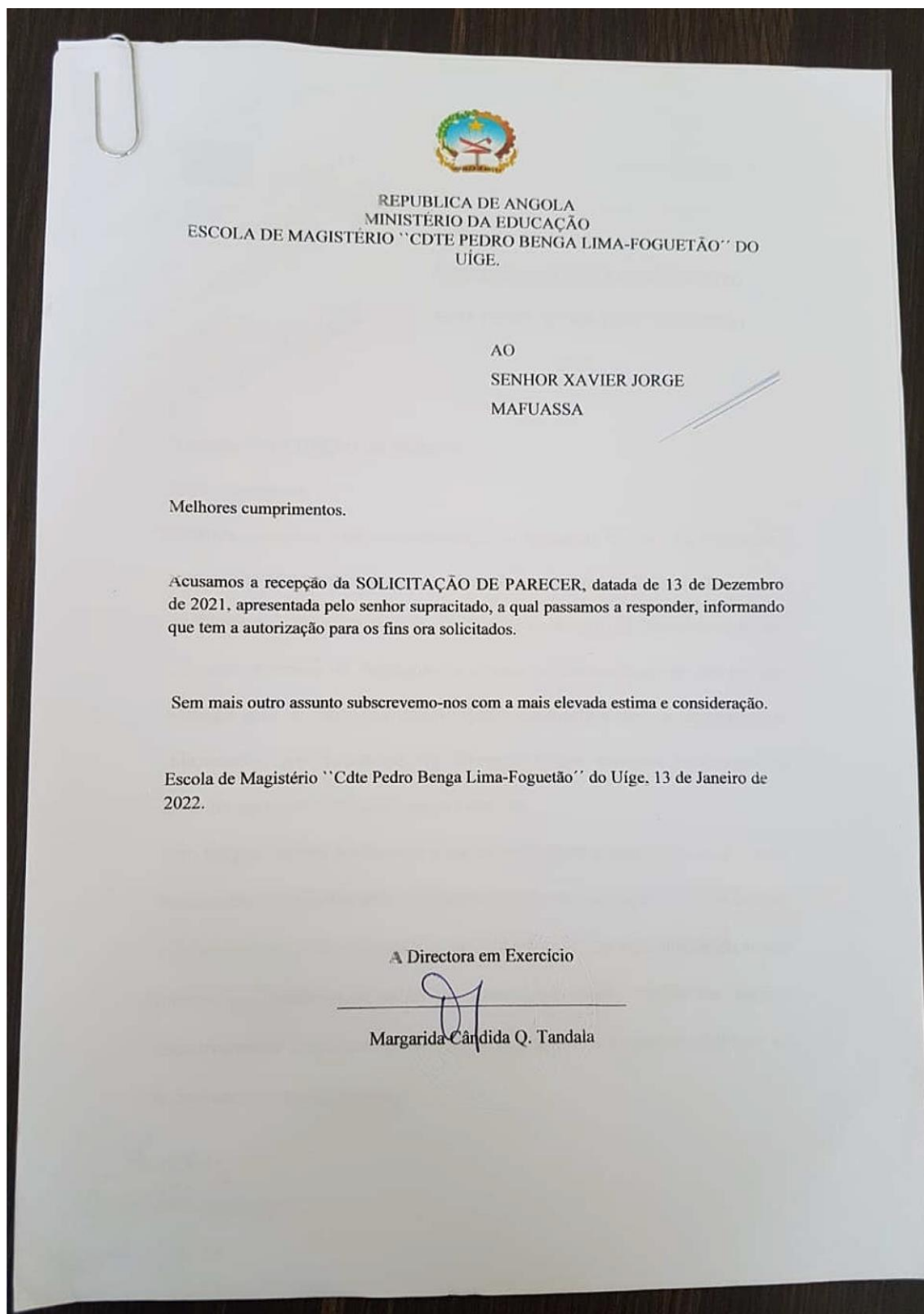
- (2000). *Dicionários de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Pfeifer, S. M, Olmo, F. C. & Sousa, S. (2022). Ensino e Aprendizagem do Português como Língua não Materna: Contextos, Estatutos e Práticas de Ensino numa Visão Crítica. *In* F. Calvo del Olmo, S. Melo-Pfeiter & S. Souza. *Português Língua Não Materna: Contextos, Estatutos, e Práticas de Ensino numa Visão Crítica*. (pp. 17-52). Porto: U. Porto press.
- Pestana & Gagueiro (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. N. N. (2008). *Os Bakongo de Angola: Religião, Política e Parentesco num Bairro de Luanda*. São Paulo: FFLCH/USP.
- Pinto, P. F. (2010). *O Essencial sobre Política de Língua*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pires, Q. (2023). *Microdicionário do Português Popular Falado em Angola*. Luanda: Parelha Editora.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de Dados na Investigação em Psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Quiala, M. B. (2013a). *Longoka Kikongo*. Luanda: Mayamba Editora.
- (2013b). *Longoka Kikongo: Soluções dos Exercícios*. Luanda: Mayamba Editora.
- Quivuna, M. (2014). *Lexicologia Aplicada ao Ensino do Léxico em Português Língua não Materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Mendes, M. (2013). *Gramática do Português*. (vols. 1-2). Coimbra: Fundação Colouste Gulbenkian.
- Redinha, J. (1970). *Distribuição Étnica da Província de Angola*. Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.
- Redinha, J. (1956). *Etnossociologia do Nordeste de Angola*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.
- Rodrigues, A. F. (2016). O Professor de Português Língua não Materna: Que Perfil? Uma Abordagem. *In* A. C. Silva (org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua*. (pp. 42-57). Famalicão: Edições Húmus.

- Rocha, H., Martins, R. & Pascoal, R. (2021). *Estatística Descritiva para as Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, R. S. & Neubert, P. S. (2023). *Introdução à Pesquisa Bibliográfica*. Santa Catarina: Editora da UFSC.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.
- Seco, M., Andrés, O., & Ramos, G. (1999). *Diccionario Del Español Actual*. Madrid: Aguilar.
- Sequeira, M. F. N. G. (1985). *O Bilinguismo como Fator de Desenvolvimento Metagnitivo e Telalinguístico*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F., Castro, V. & Sousa, M. L. (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2014). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, V. (2007). Ilusões e Desilusões sobre a Política da Língua Portuguesa. In M. Gama *et alii* (orgs), *A Política da Língua Portuguesa* (pp. 13-26). Braga: Centro de Estudos Lusíadas.
- Simões, A. & Correia, L. M. (1992). *Educação Bilingue: Perspetivas Linguísticas e Avaliação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, O & Dinis, F. (1979). *Seminário sobre Formação de Professores*. Lisboa: Escola Separata.
- Sobrinho, J. C., Tosatti, N. M., Neves, L. O. Leroy, H. R. & Silva, M. F. V. (2017). *Estudos em Português como Língua Estrangeira: Um Panorama da Área*. Belo Horizonte: CEFET-MG.
- Tavares, L. (1934). *Gramática Kikongo*. Luanda: Imprensa Nacional da Colónia de Angola.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

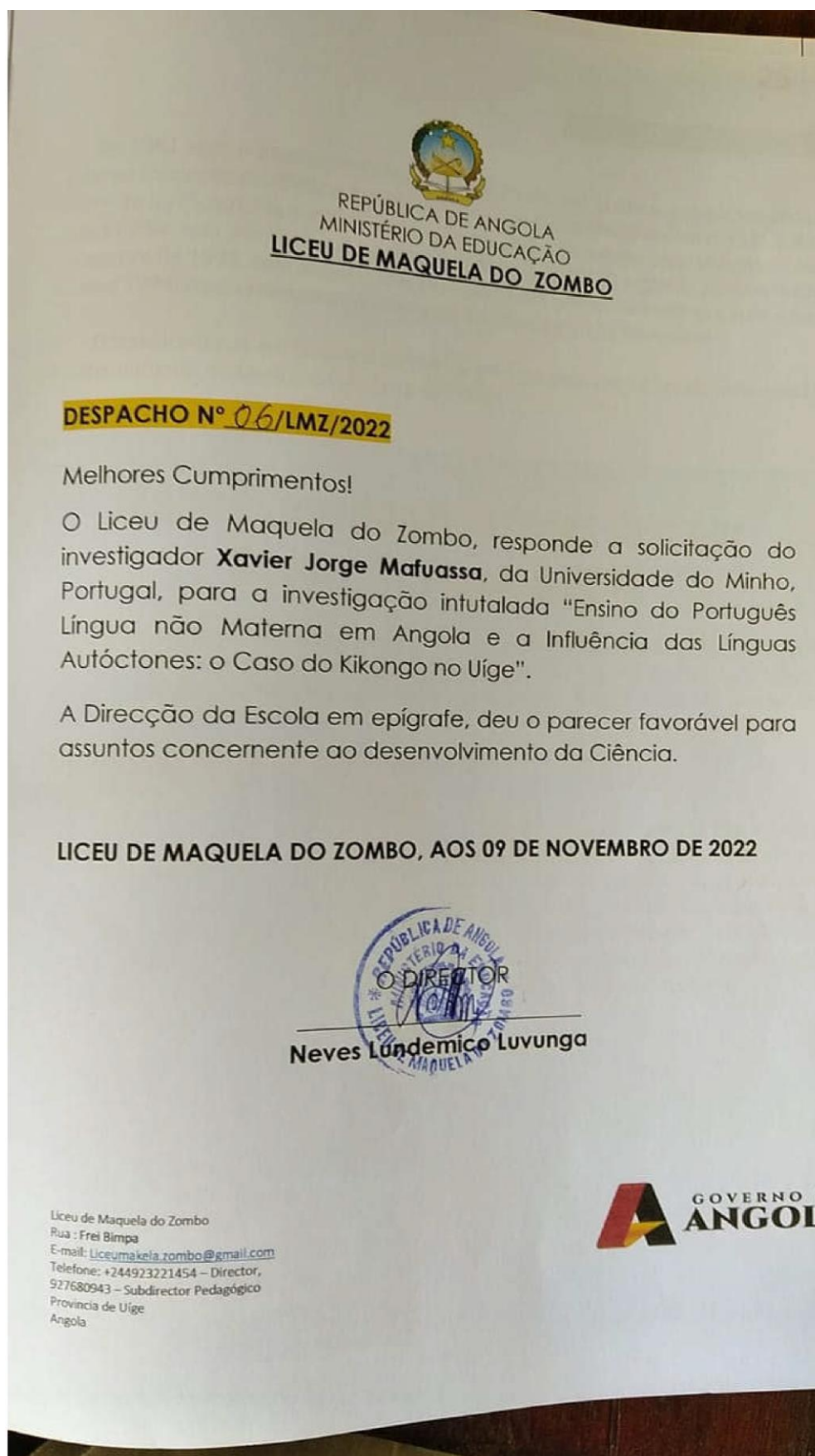
- Timbane, A. A., Sassuco, D. P. & Undolo, M. (2021). *O Português de/em Angola: Peculiaridades Linguísticas e Diversidade no Ensino*. São Paulo: Opção Editora.
- Undolo, M. (2016). *A Norma do Português em Angola*. Bengo: ESP-Bengo.
- Varó, E. A. & Linares, M. A. M. (1997). *Dicionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vermes, G. & Boutet, J. (1989). *Multilingüismo*. São Paulo: Editora Unicamp.
- Vilalva, A. (2003). Estrutura Morfológica Básica. In Maria H. M. M., Ana M. B., Inês D., Isabel H. F., Sónia, F., Gabriela M., Fátima. O., Marina V. & Alina, V. (Orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 917–938). Lisboa: Editorial Caminho.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (orgs.) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Xufre, P., Pereira, L. N. Coelho, P. S. & Pinheiro, J. A. (2020). *As Sondagens: Princípios, Metodologias e Aplicações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Zau, D. G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Anexos

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação: Literacias e Ensino do Português

Anexo 3

Questionário A

Este inquérito pressupõe recolher informações para a realização de uma Tese de Doutoramento, no domínio das Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino do Português, intitulada “Ensino do Português Língua não Materna em Angola e a Influência das Línguas Autóctones: o caso do Kikongo no Uíge”, a ser efetuada no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O estudo vai inquirir os alunos das escolas Magistério “Cdte Pedro Benga Lima — Foguetão” do Uíge e Liceu de Maquela do Zombo. As questões visam recolher as marcas do Kikongo que os alunos transferem para a aprendizagem e o uso do Português.

Por questões de ordem ética e de privacidade dos inquiridos, os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais e anónimos, sendo exclusivamente utilizados para a realização desta investigação.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e disponibilidade.

1. Informação biográfica

- 1.1. Naturalidade: _____
- 1.2. Local de residência: _____
- 1.3. Idade: _____ anos
- 1.4. Sexo: masculino ☐. feminino ☐
- 1.5. Nível de escolaridade: _____
- 1.6. Nome da instituição: _____

2. Questões linguísticas

- 2.1. Qual é o teu nível de conhecimento das seguintes línguas? Assinala com um “X” o nível de conhecimento de cada língua.

Kikongo	Baixo	Médio	Alto
Português	Baixo	Médio	Alto

- 2.2. Marca com um “X” a língua mais falada pelos teus encarregados de educação.

Português ☐

Kikongo ☐

Outra ☐

- 2.3. Quais são as profissões dos teus encarregados de educação?

- 2.4. Qual é a tua primeira Língua?

Português ☐

Kikongo ☐

Outra ☐

- 2.5. Indica a língua que gostas de usar no teu dia a dia?

Português ☐

Kikongo ☐

- 2.6. Sinaliza a língua que mais usas durante o dia.

Português ☐

Kikongo ☐

Outra ☐

2.7. Em que lugares costumás usar mais as línguas Kikongo e Português?

Português	Casa	Escola	Nenhum
Kikongo	Casa	Escola	Nenhum

3. Construção frásica

Qual das seguintes frases é mais natural para ti? Marca com “X” a frase que te soa mais natural.

3.1 Nos chamaram para irmos à escola. ☐

Chamaram-nos para irmos à escola. ☐

3.2 Jesus me salvou. ☐

Jesus salvou-me. ☐

3.1. O Manuel te telefonou. ☐

O Manuel telefonou-te. ☐

3.3. O António é bom leitor. Aquele livro lhe pertence. ☐

O António é bom leitor. Aquele livro pertence-lhe. ☐

3.4. Martins e Germano fizeram grande partida de futebol. A bola de ouro lhes pertence. ☐

O Martins e o Germano fizeram uma grande partida de futebol. A bola de ouro pertence-lhes. ☐

3.5. Teu filho é esperto, mas o filho do Gildo não é esperto. ☐

O teu filho é esperto, mas o filho do Gildo não é esperto. ☐

3.6. Vossas filha não são bonita. ☐

As vossas filhas não são bonitas. ☐

3.7. Tua mãe é acolhedora. ☐

A tua mãe é acolhedora. ☐

3.8. Tenho duas casa. ☐

Tenho duas casas. ☐

4. Achas que as seguintes frases estão corretas? Se entenderes que uma não está bem ou que está incorreta, escreve por baixo dessa frase a sua correção.

4.3. São os galo que cantam, mas as galinha não cantam.

4.4. O António me entregou o teu livro.

4.1. Todos os amigo do pai são professor.

4.1. Diga ao António para não bebe álcool.

4.2. O Ronaldo marca muitos golo.

4.3. Em Angola existem diversas línguas materna.

4.4. Todos livro novo são importante.

4.5. A Primeira filha já tem duas empresa.

4.6.As folha de limoeiro curam irritação na garganta.

4.7.O João comeu cinco banana.

4.8.Pai comprou várias laranja.

4.9.Os bairro da minha cidade são organizados.

Data atual:_____/_____/2022

Anexo 4



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação: Literacias e Ensino do Português

Anexo 4

Questionário B

Este inquérito pressupõe recolher informações para a realização de uma Tese de Doutoramento, no domínio das Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino do Português, intitulada “Ensino do Português Língua não Materna em Angola e a Influência das línguas autóctones: o caso do Kikongo no Uíge”, a ser efetuada no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O estudo vai inquirir os alunos das escolas Magistério “Cdte Pedro Benga Lima — Foguetão” do Uíge e Liceu de Maquela do Zombo. As questões visam recolher as marcas do Kikongo que os alunos transferem para a aprendizagem e o uso do Português.

Por questões de ordem ética e de privacidade dos inquiridos, os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais e anónimos, sendo exclusivamente utilizados para a realização desta investigação.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e disponibilidade.

1. Informação biográfica

1.1. Naturalidade

1.2. Idade

1.4. Nível de Escolaridade

1.5. Nome da Instituição

1.6. Profissão dos encarregados de educação

2. Questões Linguísticas

2.1. Qual é o teu nível de conhecimento das seguintes línguas? Assinala com um “X” o nível de conhecimento de cada língua.

Kikongo	Baixo	Médio	Alto
Português	Baixo	Médio	Alto

2.2. Marca com um “X” a língua mais falada pelos teus encarregados de educação.

Português ☐

Kikongo ☐

Outra ☐

2.3. Qual é a tua primeira Língua?

Português ☐

Kikongo ☐

Outra ☐

2.4. Em que lugares costumás usar mais as línguas Kikongo e Português?

Português	Casa	Escola	Nenhum
Kikongo	Casa	Escola	Nenhum

3. Construção frásica

4. Qual das seguintes frases é mais natural para ti? Marca com “X” a frase que te soa mais natural.

3.1. Nos chamaram para irmos à escola. ☐

Chamaram-nos para irmos à escola. ☐

3.2. Jesus me salvou. ☐

Jesus salvou-me. ☐

3.3. O Manuel te telefonou. ☐

O Manuel telefonou-te. ☐

3.4. O António é bom leitor. Aquele livro lhe pertence. ☐

O António é bom leitor. Aquele livro pertence-lhe. ☐

5.5. O António me entregou o teu livro. ☐

O António entregou-me o teu livro. ☐

3.6. Martins e Germano fizeram grande partida de futebol. A bola de ouro lhes pertence. ☐

O Martins e o Germano fizeram uma grande partida de futebol. A bola de ouro pertence-lhes. ☐

3.1. Teu filho é esperto, mas filho do Gildo não é esperto. ☐

O teu filho é esperto, mas o filho do Gildo não é esperto. ☐

3.2. Vossas filha não são bonita. ☐

As vossas filhas não são bonitas. ☐

3.3. Tua mãe é acolhedora. ☐

A tua mãe é acolhedora. ☐

4. Achas que as seguintes frases estão corretas? Se entenderes que uma não está bem ou que está incorreta, escreve por baixo dessa frase a sua correção.

4.1. São os galo que cantam, mas as galinha não cantam.

4.2. Todos os amigo do pai são professor.

4.3. O Ronaldo marca muitos golo.

4.4. Em Angola existem diversas línguas materna.

4.5. Todos livro novo são importante.

Data atual: _____/_____/2022

Anexo 5

Anexo 5

Atividade audiovisual

Título do filme: *Assalto em Luanda 2*

O filme *Assalto em Luanda 2* foi realizado por atores angolanos, baseando-se em factos reais do contexto angolano, cujas ações giram à volta de problemas sociais, económicos e familiares de Angola.

O filme apresenta um país sem oportunidades de emprego, facto que leva muitos habitantes a optarem por uma conduta anormal, invertendo a ordem social. Assiste-se a jovens que entram no mundo de assaltos por falta de emprego. A prática de ações criminosas e violentas que caracterizam o enredo do filme é justificada pelos seus autores como a forma encontrada para sobreviverem.

Finalmente, o desfecho do filme é marcado por um confronto entre as forças policiais e os autores de atos que perturbam a ordem pública, resultando em mortes e prisões.

A escolha do filme reside no facto de tratar questões que refletem a realidade de muitos angolanos e de congregar diferentes grupos etnolinguísticos que, por sua vez, divergem no uso do Português.

Ora, o nosso interesse não é de analisar o conteúdo do filme, mas verificar os textos que serão produzidos a partir do mesmo.

5.1. Com base nos excertos selecionados do filme *Assalto em Luanda 2*, elabora um texto, tendo em conta as ações ligadas ao desvio de boa conduta. Os textos deverão focalizar-se nos seguintes aspetos:

- A delinquência;
- Causas e consequências da delinquência;
- Como são identificadas as principais personagens que praticam a delinquência: pela sua atividade, e pela idade (adolescência, juvenil, adulta);

(NOTA: À semelhança do questionário anterior, esta atividade visa aferir as diferenças de assimilação das regras do Português entre os alunos do PLM e do PLNM, com vista a identificar a proficiência ou improficiência do Português entre os diferentes grupos de alunos, sobretudo o modo como eles fazem a construção dos sintagmas nominal e verbal.)

Data atual: _____/_____/2022

Anexo 6



1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Programas de Língua Portuguesa

7ª, 8ª e 9ª Classes





República de Angola
Ministério da Educação

PROGRAMAS DE

LÍNGUA PORTUGUESA

10^a, 11^a e 12^a Classes

2.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

FORMAÇÃO GERAL

Anexo 8

