

Artigo:

A Língua Portuguesa no contexto do sistema educacional angolano: desafios e perspectivas

The Portuguese language in the context of the Angolan educational system: Challenges and perspectives

La lengua portuguesa en el contexto del sistema educativo angolano: desafíos y perspectivas

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18102079>

Dinis Fernando da Costa

Universidade do Namibe, Angola

Teresa de Almeida Patatas

Universidade do Namibe, Angola

Resumo

A língua portuguesa em Angola goza de uma hegemonia desleal em relação as línguas autóctones no contexto de ensino e aprendizagem no subsistema do Ensino Superior que aprova esta língua como o único meio de instrução na sala de aulas o que tem concorrido consideravelmente para o elevado fracasso concernente ao ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva, este trabalho tenta compreender o fenómeno por detrás das dificuldades que estudantes universitários enfrentam na disciplina de língua portuguesa. Aplicando o método de inquérito por questionário intencional a um conjunto de 150 estudantes universitários do 2ºano, os resultados propõem que a falta de hábitos assim como desinteresse pela leitura por parte de estudantes, a falta de bases sólidas da língua portuguesa, a falta de conhecimentos metodológicos-didáticos de ensino da língua portuguesa, baixa carga horária atribuída à disciplina de língua portuguesa no plano curricular, tem concorrido para o fracasso no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua portuguesa, línguas autóctones, ensino superior.

Abstract

The Portuguese language in Angola enjoys an unfair hegemony in relation to indigenous languages in the context of teaching and learning in the Angolan higher education subsystem, which approves this language as the only means of instruction in the classroom. This has contributed considerably to cases of ineffective teaching and learning experiences. From this perspective, this work attempts to understand the phenomenon behind the difficulties that university students face in the Portuguese language as a curricular subject. Using the intentional questionnaire research method with a group of 150 2nd year university students, the results point out that lack of habits as well as lack of interest in reading on the part of students, lack of solid foundations in the Portuguese language, lack of methodological-didactic knowledge for teaching the Portuguese language, and the low number of hours allocated to the Portuguese language subject in the curriculum, have significantly contributed to the challenges in the teaching and learning of the Portuguese language.

Keywords: Portuguese language, indigenous language, higher education.

Resumen

En Angola, el portugués goza de una hegemonía injusta sobre las lenguas maternas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en el subsistema de educación superior, que lo aprueba como único medio de enseñanza en el aula, lo cual ha contribuido significativamente a la alta tasa de fracaso en la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, este trabajo busca comprender el fenómeno que subyace a las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en la disciplina de lengua portuguesa. Aplicando el método de encuesta intencional a un grupo de 150 estudiantes universitarios de segundo año, los resultados sugieren que la falta de hábitos de lectura y el desinterés por la lectura entre los estudiantes, la falta de una base sólida en portugués, la falta de conocimientos metodológicos y didácticos sobre la enseñanza del portugués y la escasa cantidad de horas dedicadas a las disciplinas de lengua portuguesa en el currículo han contribuido al fracaso en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa.

Palabras-clave: Lengua portuguesa, lenguas maternas, educación superior.

INTRODUÇÃO

Angola é uma ex-colônia portuguesa que obteve a independência em 1975. Apesar da grande diversidade linguística endógena, a língua portuguesa permaneceu como a língua oficial de Angola. Na Constituição da República (2010), Artigo 10º, lê-se: “a língua oficial da República de Angola é o português” (p. 11). Tal como no tempo da colonização continuou sendo a língua de ensino, a Lei 17/16, de 7 de outubro (Artigo 16º, alínea 1) afirma que “o Ensino deve ser ministrado em português” (p. 3995).

O domínio da língua portuguesa em detrimento de línguas autóctones é explicada por Macaringue (2017, p.51-52) que diz “os portugueses investiram em larga escala para a expurgação da identidade cultural dos *angolanos* com vista a torná-los novos “cidadãos portugueses”, contudo, sem gozarem das benesses que tal nacionalidade atribuía”. Outrossim, é importante avaliar-se como a lógica do que está institucionalizado é subvertida pelas práticas consuetudinárias dos usos da linguagem, o que resulta na nativização e endogeneização do Português Europeu à ecologia *angolana* e, com isso, as línguas bantu reforçam a sua territorialidade e prestígio como meios, também válidos (Macaringue, 2017).

Neste sentido, apesar do ensino ser em português que basicamente para alguns alunos é língua materna, em particular para aqueles que vivem em zonas urbanas, há alunos que ainda vivem à margem deste «grande privilégio», aqueles que vivem em zonas rurais onde a língua portuguesa não tem destaque, é pouco usada nos contextos comunicativos. Queremos com isso dizer que “uma franja maioritária de angolanos tem ainda nas línguas nacionais a sua língua materna, situação que segundo dados oficiais, tem

contribuído decisivamente para as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos” (Gaspar, 2015, p.iii).

Estes alunos apresentam dificuldades na língua, impedindo, até certo ponto, o seu sucesso escolar desde o ensino primário ao nível universitário. Neste contexto este trabalho procura responder à questão: Quais são os fatores que contribuem para o elevado insucesso na aprendizagem da língua portuguesa no contexto do ensino superior angolano por um lado e que medidas devem ser tomadas para reverter o caso por outro lado? O presente caso de estudo focou-se em apenas uma e também a única instituição pública de ensino superior da província do Namibe.

Esperamos que este artigo se junte ao volume de poucos trabalhos existentes nas ex-colónias de Portugal, na África, no contexto pós-colonial que contribuem para uma reflexão mais ampla sobre a hegemonia da língua portuguesa, em relação as línguas autóctones no sistema de ensino em geral e no subsistema de ensino superior em particular, por um lado e pelas dificuldades que estudantes universitários enfrentam tanto na aprendizagem da língua assim como as atitudes que exibem na aprendizagem da mesma por outro lado.

Talvez seja imperativo realçar que apesar de alguns trabalhos já publicados terem investigado sobre a temática, alguns ainda optam por avaliações superficiais, isto é limitando-se a apontarem os problemas identificados, sem engajarem de maneira crítica à literatura e os dados obtidos e sem necessariamente sugerirem práticas que possam, total ou parcialmente, inverter a situação; esperamos promover esta dinâmica neste trabalho. O estudo efetuou uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e aplicou um inquérito por questionário a uma amostra intencional.

CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO

A realidade angolana é plurilíngue derivada na multiplicidade étnica existente, criando deste modo um contexto sociolinguístico complexo e sem fronteiras territoriais, especialmente com as migrações originadas pela guerra civil (1975-2002) e a posterior paz nacional (em 2002).

Durante o tempo colonial “o ensino implementado pelos portugueses [...] não considerou a diversidade sociocultural e linguística do povo angolano o que, em grande parte, acabou impedindo que esses povos se desenvolvessem dentro de seus universos” (Miranda, 2023, p. 362). Consequentemente,

O primeiro elemento obrigatório na vivência do povo nativo angolano foi o domínio da língua do colonizador. As diferentes línguas que faziam parte do cotidiano do povo foram coercivamente substituídas pela língua do colonizador que desde então foi instituída de forma hegemônica como a língua usada nos processos socioculturais, educacionais e administrativos, se sobrepondo às demais línguas existentes, o que consequentemente culminou no enfraquecimento e apagamento de uma boa percentagem dessas línguas” (Miranda, 2023, p. 362).

No entanto, um dos inúmeros obstáculos e dificuldades da aprendizagem e domínio “é o NÃO USO da língua portuguesa enquanto prática social do povo africano sob domínio português” (Sousa, 2009, p. 266). Gomes (2014, p. 61) afirmou que “durante os cinco séculos da presença portuguesa em Angola, o português não conseguiu transformar-se em língua de todos os angolanos”. Angola deixou de estar sob esse domínio em 1975. Vilela (2001, p. 33) comenta que, após as independências nacionais dos diversos países africanos, as línguas dos colonizadores “foram conservadas (...) com o estatuto de ‘línguas oficiais’, ou seja, línguas que permitem aos novos estados, maiores aberturas para o mundo”.

Em continuidade, o português tornou-se na língua oficial de Angola (conforme suprarreferido na Constituição da República Angolana, 2010). Deste modo, permitiu ao país, por exemplo, a entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Também, conforme mencionado, continuou como a língua de ensino (Lei 17/16, de 7 de outubro, Artigo 16º). Foi considerada como língua de “unidade nacional” (Gomes, 2014, p. 61).

Embora que desde 2008 haja o incentivo nacional para o ensino formal das línguas autóctones nas escolas, e na Constituição de Angola (Assembleia Nacional, 2010) afirmar que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola” (artigo 19º, nº 2), urge esclarecer que o procedimento de inserção das línguas angolanas na educação formal “obedece a critérios geográficos ou regionais, evitando conflitos etnolinguísticos; portanto cada zona linguística nacional ensina e aprende a sua língua (Gomes, 2015, p. 77, citado por Martins et al., 2016, p. 408).

A verdade é que “dentro dos contextos sociais e educacionais angolanos são comuns atitudes de preconceitos linguísticos, o tradicional é visto como inferior e ultrapassado o que consequentemente acaba alimentando a ‘superioridade’ da cultura dos países de primeiro mundo” (Miranda, 2023, p. 368).

Uma das justificações para o complexo mundo linguístico angolano é que o português,

Apesar de ser uma língua de origem externa, é a maior língua materna que se encontra em Angola, pois tem o maior número de falantes, tanto como língua materna, quanto como segunda língua (...) as línguas locais (...) têm um raio de influência muito limitado, não passando do domínio local ou regional (Gomes, 2015, p. 77, citado por Martins et al., 2016, p. 408).

Este último pensamento é até certo ponto adversado por Ndombele e Timbane (2020, p. 289) ao afirmarem que as línguas africanas “são faladas como línguas maternas para a maioria dos angolanos especialmente nas zonas suburbanas e rurais. São línguas dos ritos de passagem, dos ritos de casamento, de evocação dos antepassados e de uso no funcionamento da estrutura tradicional local”.

Ainda sobre estas línguas Ndombele (2017, p. 76) refere que:

As línguas de Angola desempenham um valor muito importante nas comunidades, porque (a) elas servem como meio de comunicação por excelência entre falantes do mesmo código linguístico, (b) ajudam a salvaguardar as identidades culturais, costumes, valores éticos, tradições transmitidas de geração a geração e (c) o seu uso promove um melhor ajustamento entre o meio familiar e o escolar.

CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Angola há pesquisadores a aprofundar essa temática. Por exemplo, Ndombele e Timbane (2020, p. 304) expõem nesta área: “observa-se que os alunos têm dificuldades na leitura, na escrita e na expressão/compreensão oral”.

Gomes (2014, p. 6) fez uma pesquisa com o objetivo de “estudar as relações que são criadas entre o português, língua oficial, e as línguas locais angolanas de origem africana, no processo escolar de ensino e aprendizagem”. Procurou responder à questão “como as crianças que, a partir do seio familiar, falam uma língua local angolana de origem africana aprendem o português?” (Gomes, 2014, p.6). O seu estudo que focou-se na província de Cabinda, concluiu que “mesmo nas aldeias onde, aparentemente, predomina a língua portuguesa, o ambiente familiar está marcado por um bilinguismo com intensidades diferentes [...]. O português é a língua maioritária das gerações mais jovens” (Gomes, 2014, p. 61).

Outro exemplo similar é a pesquisa de Viti (2016, p. 48) que apresentou e procurou responder à questão “por que motivo os alunos apresentam enormes dificuldades na escrita?”. Uma das causas anunciada foi a variedade linguística de origem dos alunos diferente da língua padrão que encontram na escola. Concluindo que há interferência das línguas de origem bantu na escrita dos alunos. Essa “complexidade cresce gradualmente do Ensino Primário ao Primeiro Ano da Universidade” (Viti, 2016, p. 48).

Outra causa apontada foi “o insuficiente conhecimento explícito do Português Europeu Standard (PES). Barros (2002, p. 40, citado por Viti, 2016, p.48) considera que:

As limitações dos alunos têm por causa, essencialmente, a dificuldade de compreensão do PES, na medida em que, de uma maneira geral, os alunos se expressam em Português Popular Angolano (PPA). Logo, a sua capacidade de compreensão da Língua Portuguesa é inferior à capacidade de expressão. Assim, vai-se verificando que, desde o Ensino Primário até à Universidade, os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem do PES, por interferência das línguas nacionais faladas no país.

Nessa área Ndombele e Timbane salientaram que:

As interferências das línguas africanas no português obrigam uma atualização metodológica constante do professor de português para que possa responder à realidade angolana desafiando a complexidade à variedade angolana do português que é diferente do português de Portugal” (2020, p. 289).

O bilinguismo nas famílias é comum na realidade angolana. Ndombele e Timbane (2020, p. 296) explanam que as dificuldades de aprender a língua portuguesa começam na primária quando a criança começa a sua educação formal, afirmando que:

A criança chega à escola com pelo menos uma língua africana. Uma vez que essa criança já consolidou a estrutura da língua africana encontra dificuldades na compreensão da estrutura do português. Em algum momento há transferência de construções gramaticais da língua africana para o português, o que faz com que os alunos tenham notas fracas na disciplina de português.

Na fase da juventude “o português falado por jovens angolanos, por exemplo, já não é igual com aquele que as gramáticas portuguesas sugeriram ao longo dos anos em que o português foi ensinado em Angola”, a este fato pode-se acrescentar que “os dicionários e gramáticas utilizadas em Angola foram concebidos, elaborados em Portugal. Eles representam a variedade portuguesa do português e não a variedade angolana do português” (Ndombele e Timbane, 2020, p. 305). A estas causas acrescenta-se que:

A prática pedagógica cotidiana em terras angolanas permite constatar a inexistência de competências adquiríveis em níveis de escolaridade anteriores, em virtude de durante longos anos, e ainda hoje, as aulas de Português terem sido confiada a professores não formados na área específica de Linguística Portuguesa [...]. Em consequência, a escola continua a formar cidadãos com pouca competência de escrita, o que os torna inseguros, sem autonomia, espírito crítico e capacidade de enfrentar diversas situações na sociedade em que se encontram inseridos (Viti, 2016, p. 49).

Achamos pertinente destacar estudos realizados por Neto (2009) relacionado à avaliação sobre a competência linguística e comunicativa dos alunos do 2.º ciclo do ensino secundário, em Angola que, revelou a maior parte dos alunos até ao final do curso não consegue atingir as competências básicas pré-definidas para o final deste nível. Foram apontadas como as causas: (a) o baixo nível de formação dos professores, (b) o fato da elaboração dos programas não ter sido antecedida por um levantamento das áreas problemáticas no processo de ensino/aprendizagem; (c) as aulas de língua

portuguesa quanto ao conteúdo e a metodologia; e por último (d) o fenómeno da interferência linguística. Cabe também enfatizar que esse subsistema de ensino é que precede o ensino superior. Isto implica dizer que, os problemas em muitos casos são acarretados ao ensino superior.

As causas acima referidas foram apontadas pelos pesquisadores na área, embora sejam ainda insuficientes para compreender a amplitude da realidade, mostram a complexidade deste fenómeno e a necessidade do seu aprofundamento. Espera-se que a presente pesquisa possa ser um contributo para esse alvo.

CONTEXTO LOCAL – NAMIBE

Focou-se a província do Namibe, que fica no litoral sul do país. Onde, segundo os resultados do Censo 2014, “o português é falado por mais de metade da população (68%) com maior predominância nas áreas urbanas, onde 88% da população fala a língua portuguesa, contra somente 32% na área rural” (INE, 2016, p. 38). Sobre as línguas locais, “o Umbundu é a segunda língua mais falada com 20%, seguindo-se as línguas Nyaneca e Muhumbi com 12% e 11% respetivamente” (INE, 2016, p. 38). As outras línguas faladas na província são: Còkwe, Kwanyama, Fiote, Kikongo, Kimbundu, Nganguela, e, Luvale. Destas, as ensinadas na província desde 2012 são o Umbundo e o Nyaneca (a primeira e segunda língua endógena mais faladas, como referido). Da reorganização na rede de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) pelo Decreto Presidencial nº 235/20 de 29 de Outubro surge a Universidade do Namibe (UNINBE), da fusão de três IPES locais. Esta é a única instituição pública de ensino superior nesta província. Nesta instituição a língua portuguesa é uma cadeira do 1º ano dos programas dos diversos cursos. Foi introduzida em 2015 a nível universitário após ter-se detetado dificuldades linguísticas nos estudantes, especialmente ao nível da escrita.

ASPETOS METODOLÓGICOS

Para compreender melhor o fenómeno do trabalho em estudo, aplicou-se um inquérito por questionário aos estudantes da UNINBE, Dezembro de 2024 a Fevereiro de 2025, uma amostra intencional de 150 participantes do 2º ano de licenciatura dos vários cursos oferecidos pelas Faculdades de Ciências das Pescas, Faculdade de Engenharia e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanidades. Visto que o trabalho tenta compreender o fenómeno por detrás das dificuldades que os estudantes enfrentam na disciplina de Língua Portuguesa, a seleção de participantes baseou-se em dois critérios que achamos pertinente nomeadamente: (a) A nota de língua portuguesa que os estudantes obtiveram no Exame de Acesso ao subsistema do Ensino Superior e, (b) A nota que os estudantes obtiveram no exame do 1º ano. Isto é, focamo-nos naqueles estudantes que obtiveram a nota de 13,4 valores ou inferior que na escala de avaliação no subsistema de Ensino de Angola corresponde à classificação de 'suficiente'; os estudantes com nota superior a esta foram excluídos.

Em termos de análise, baseamo-nos em análise de conteúdo. Isto é, começamos por avaliar as fichas (questionários preenchidos) e posteriormente agrupamo-las em vários subtemas, os que mais foram apontados como a génese do problema que os impedia que se destacassem na língua portuguesa, nomeadamente: (a) falta de hábitos e interesse pela leitura por parte de estudantes, baixa carga horária atribuída à disciplina de língua portuguesa, falta de bases da língua portuguesa nos níveis de Ensino Primário e Secundário, complexidade da gramática da língua portuguesa, falta de metodologias de ensino da língua portuguesa, falta de oportunidade de praticarem a língua portuguesa de forma correta.

Apesar dos vários motivos apontados pelos estudantes, devido a natureza deste trabalho, focamo-nos somente em quatro aspetos, isto é,

excluímos a temática ligada à 'complexidade da gramática da língua portuguesa' e 'falta de oportunidade de praticarem a língua portuguesa de forma correta'.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme abordado na seção anterior, os resultados da avaliação nos remetem para os seguintes casos (mais frequentes) que os estudantes enfrentam na aprendizagem da língua portuguesa. Entre as maiores razões apontadas como um dos grandes obstáculos consta a «pouca leitura» com 67,3% seguido de «pouco contacto com pessoas que usam corretamente a língua portuguesa» com 46,6%, posteriormente a «falta de bases em língua portuguesa». Estes aspetos e outros abordados na seção antecedente serão abordados nas posteriormente com maior detalhe.

Falta de hábitos e interesse pela leitura por parte dos estudantes

A falta de hábitos e interesse pela leitura mereceu uma significativa atenção de 67,3% dos estudantes como um do principal impedimento para aprendizagem da língua portuguesa. Acreditamos, como ponto de partida, ser pertinente articular que “a educação tem a leitura como meio de inclusão social e de melhoria para a formação dos indivíduos. Assim sendo a função primordial e essencial da escola é ensinar a ler, ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura” (Rauen, 2010, pp. 1-2).

Evidentemente, fica registado que corroboramos com o pensamento de Costa *et al.* (2006, p. 35), que diz, “o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos”. Deste modo, a leitura é responsável por contribuir, de forma

significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade [...] ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, isto é, estabelecendo desta maneira, uma sólida relação de dados concisos, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo (Krug, 2015).

É interessante notar como as ideias de Rauen (2010), Costa *et al.* (2006) e Krug (2015) em torno do conceito leitura corroboram, destacando a sua influência, explícita, no desenvolvimento cognitivo e metalinguístico do indivíduo.

Pressupostos teóricos revelam que a leitura é plenamente assumida como uma atividade promotora das capacidades cognitivas do aluno. Do mesmo modo, ela é entendida como facilitadora do desenvolvimento cognitivo do aprendente (Figueiredo e Bizarro, 2000, p.466; Rauen, 2010). Ainda, é vista como prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas (Krug, 2015).

Efetivamente, levando em consideração os aspectos indicados que nos despertam sobre a importância da leitura, talvez a questão de destaque é, o que acontece com estudantes que não desenvolvem gosto ou hábito pela leitura, como é o caso de muitos, conforme os resultados revelam, e que como justificativa apontam a falta de materiais didáticos, por um lado e a motivação intrínseca, por outro lado, como as principais razões de não se engajarem em leituras? Em resposta e de forma objetiva e clara, Olubunmi (2018, p. 114-115), alerta que:

Student who finds it difficult to engage in serious reading is not likely to do well in his/her studies because reading can develop the individual affectively, cognitively as well as his/her psychomotor traits. Besides, to succeed in school and invariably in life, means to be competent in reading.

Nesta vertente, o autor explica que a leitura diferencia os seres humanos às outras criaturas; tornando esta competência linguística a primordial para a compreensão e sucesso do aluno, comparando-a com as outras tais como ouvir, falar e escrita (Olubunmi 2018, *nossa tradução para português*).

É importante aqui criar uma conexão desse estudo ao de Olubunmi (2018), em termos de objetivos, que os assemelha. O estudo de Olubunmi, tentou entre vários objetivos, descobrir os fatores que influenciavam o declínio da leitura entre os estudantes de licenciatura assim como a estabelecer a existente relação entre a leitura e o desempenho acadêmico.

O estudo de um modo geral, e as questões, em particular, que nortearam o trabalho, são pertinentes visto que, apesar de ambos trabalhos serem distintos em termos de contexto sociopolítico, económico e cultural, nos ajudou a perceber os mesmos problemas vividos pelos estudantes universitários em Angola. Os resultados revelaram que os estudantes universitários de hoje não têm interesse pela leitura (60,9%) e igualmente não têm paciência suficiente para querer se envolver em leitura (17,4%). Estes dois fatores tiveram a maior percentagem que totaliza 78,3%. Como causa, Olubunmi (2018), explica que o advento da televisão, bem como o acesso aos *e-books* (leitura online) incentivaram os estudantes a perderem o interesse pela leitura de manuais físicos.

Por outra, visto que a maioria dos estudantes têm acesso aos *smartphones* onde eles fazem seus rascunhos e suas anotações pelo fato de os mesmos encararem esses materiais mais práticos do que outros como computadores portáteis ou livros didáticos, alguns dos entrevistados argumentaram que a falta de acesso aos livros (físicos) reduziram o seu interesse pela leitura. Os resultados apresentam uma implicação séria no desempenho académico dos estudantes, uma vez que um aluno que não tem

interesse em ler não poderá engajar-se seriamente em seus estudos (Olubunmi, 2018).

Embora que no contexto angolano o *smartphone* é ainda um luxo que poucos cidadãos conseguem ostentar, nenhum estudante assumiu que esse instrumento seja uma das causas. Outrossim, a escassez de livros e o difícil acesso aos mesmos foram apontados como os maiores obstáculos à leitura. Assumimos também, embora implícito nas respostas, o número reduzido de livros nas bibliotecas da universidade tem ajudado no processo de pouca aderência à leitura.

Inexistência de Bases da Língua Portuguesa do Ensino Básico

Em relação a, 'inexistência de bases da língua portuguesa do ensino básico', 42% dos estudantes indicam este aspeto como uma das causas do fracasso na língua portuguesa. Gorgulho (2016) estabelece, de forma clara, a existente relação entre o conhecimento base, neste vertente da língua portuguesa, aos conhecimentos linguísticos subsequentes ao argumentar que ao nível da gramática, no 1.º ciclo do ensino básico, objetiva-se que os alunos se apercebam e compreendam as regularidades da língua, para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais. Ou ainda melhor, segundo a autora, pretende-se, com conhecimento básico:

Que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. Isto é, espera-se que, de ciclo para ciclo, a consciência metalinguística dos alunos se desenvolva, de forma progressiva, de modo a alcançar um conhecimento reflexivo da língua (Gorgulho, 2016, p.147).

Como em qualquer área do conhecimento, também na área da língua portuguesa (e do seu conhecimento gramatical em particular) se torna necessária a existência de uma base estável dos termos relevantes que sirva de

referência para o trabalho a efetuar ao longo dos diferentes níveis de ensino (Silva, 2008, p.95). Esse argumento valida o princípio de gradação que permite com que os alunos de forma natural aprendam a língua partindo de textos menos complexo para mais complexos, consolidando os conhecimentos de forma gradual “para que compreendam as regras que lhe estão subjacentes, não se pretendendo que o aluno memorize regras” (Gorgulho, 2016, 158).

Com base a essa informação é compreensível perceber a frustração dos estudantes que apontam a falta de bases como um dos grandes desafios na aprendizagem da língua portuguesa, ao ponto de desmotivá-los à leitura, por um lado e obtenção de notas muito baixas nesta disciplina por outro lado. Os resultados apontam este fator como um dos mais preocupantes em relação aos demais que concorrem, de um modo geral, para o insucesso escolar, nesta disciplina.

Assim sendo, para enfatizar, o ensino da gramática deverá, tanto quanto possível, seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo (Silva, 2008, p. 96). Silva, alerta que o ensino-aprendizagem progressivo da língua fará tanto mais sentido quanto mais sistematizado for o tipo de tarefas propostas. Segundo o autor, ao invés de se pretender que o aluno se limite a recitar regras que depois não sabe aplicar, preconiza-se que seja dada ao aluno oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraíndo (Silva, 2008, p. 97).

Em resumo, a falta de bases na língua neste contexto, do nosso ponto de vista, não só contribui negativamente na aprendizagem dos alunos, como também acaba desmotivando-os a aprender a língua que com certeza é vista como complexa, por estes mesmos estudantes conforme o seguinte excerto: *“De fato, a língua portuguesa e a matemática, no contexto do ensino em Angola são*

classificadas por muitos alunos como as mais complexas. Quanto à língua portuguesa a dificuldade é comum ser atribuída ao contexto de aprendizagem da gramática”.

Falta de conhecimentos metodológicos-didáticos de ensino da Língua Portuguesa

Começamos essa seção, como nota introdutiva, por fazer uma reflexão que achamos pertinente, sobre a figura do professor na sala de aulas. Para tal, emprestamos as palavras de Ololube (2006), que diz:

The traditional stereotype of teachers as people who stand in front of the classroom and teach children has been at odds for many years now. Modern teachers are expected not only to impact knowledge but also to foster adjustment of students; understand student's basic cognitive and social problems (p.2).

O argumento de Ololube, vem claramente reforçar a necessidade do professor atual perceber a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de língua, utilizando métodos inovadores que promovam a qualidade de aprendizagem e que motiva e desperta positivamente o estudante a ter interesse em aprender a língua e por fim mantê-lo na sala de aula; o que Newmann e Wehlage (1995) denominam de 'authentic pedagogy' e não 'magic bullet'.

Didaticamente, a metodologia representa os métodos e as técnicas que devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o responsável em utilizar a metodologia de forma adequada a fim de possibilitar o acúmulo e apropriação dos saberes necessários à formação dos alunos (Secundino, 2020, p. 3785-3786). Importa salientar que é neste contexto de busca de conhecimentos, que o uso de novas metodologias tem sido considerado como um forte recurso didático no ensino da Língua Portuguesa (Secundino, 2020, p. 3787).

Esta visão contraria os resultados. Muitos alunos avaliam negativamente os professores nesta vertente, coletivamente argumentando que o seu desempenho em aprender português “*deve-se à falta de especialistas nesta área*” ou ainda “*deve-se à metodologia, sem qualidade, que os professores utilizam para ensinar esta língua*”. Isto é, por um lado insinuando que os seus professores, formados em ensino de língua portuguesa, não são capazes de lhes oferecer um aprendizado profissionalizante ou de qualidade ou ainda os mesmos não estão capacitados para ensiná-los. Nesta perspetiva os estudantes recomendam que, “*a universidade deve recrutar professores competentes para lecionar a cadeira*”.

O argumento desses alunos não é isolado, pois é corroborado por Muamununga (n.d, p.5), no contexto angolano, que sustenta, muitos professores apresentam deficiências no domínio do idioma (língua portuguesa), o que impacta diretamente na qualidade das aulas e a capacidade de transmitir os conhecimentos linguísticos aos alunos. O autor vai além apontando que para melhorar o ensino do português em Angola, é necessário investir em programas de formação inicial e contínua específicos para os professores de língua portuguesa. Segundo o autor, esses programas devem abordar não apenas o domínio do idioma, mas também as metodologias de ensino mais eficazes (Muamununga, n.d).

Esta perspetiva justifica o argumento de Newmann e Wehlage (1995) sobre a componente essencial a ter em consideração no professor, isto é que desenvolvam as capacidades cognitivas dos estudantes. Segundo estes autores:

The quality of education depends ultimately not on specific technique, practices or structure, but on more basic human and social resources in a school, especially on the commitment and competence (the will and skill) of educators, and of course on students' efforts to learn (Newmann e Wehlage, 1995, p.10).

Concordamos plenamente com o parecer de Silva (2013, citado em Gorgulho, p.155-156) que corajosamente aborda um assunto que é ainda tabu, ao realçar que em muitos casos nos deparamos com professores que não têm um conhecimento aprofundado sobre um determinado conteúdo, o que os leva a utilizarem apenas as propostas de trabalho dos recursos didáticos mais utilizados, de que é exemplo o manual escolar. Em algumas situações, não complementam esses materiais com outras ferramentas de trabalho, deixando muitas lacunas na abordagem dos conteúdos.

De fato, sem tentar roubar protagonismo de alguns professores que não se encaixam nessa caracterização, muitos são perfeitamente identificados pelos atributos aqui apontados por Silva, razão pela qual a maioria dos estudantes que participam deste estudo não se cansam em descrever deficiências em termos psicopedagógicos de alguns professores. É importante destacar que do ponto de vista da relação entre o professor e o aluno, com certeza sem excluir a comunidade em que o último está inserido, segundo Dewey,

Which interests us most is naturally the progress made by the individual child of our acquaintance, his normal physical development, his advance in ability to read, write, and figure, his growth in the knowledge of geography and history, improvement in manners, habits of promptness, order, and industry—it is from such standards as these that we judge the work of the school (teacher) (2017, p.15).

Se no processo de ensino o foco é o aprendizado do aluno, conforme Dewey insinua, é inquestionável que para termos um sistema educacional de reconhecido mérito científico e pedagógico é necessário qualificar os nossos professores, pois, sem dúvida, estes são um núcleo central de todos os sistemas educativo, interferindo diretamente no desenvolvimento de competências dos nossos alunos (Azevedo e Teixeira, 2011, p. 23).

Nesta vertente, defendemos que uma estratégia que o professor pode adotar para fazer com que os alunos considerem a gramática algo interessante de aprender, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade [...], poderá passar pela aposta em metodologias de estudo que lhes permitam observar e experimentar dados, em vez de se focalizarem na memorização de taxonomias (Gorgulho, 2016).

Em síntese, cabe ao professor utilizar estratégias, metodologias e técnicas de ensino que sejam capazes de assegurar aos alunos o conhecimento indispensável para seu desenvolvimento humano, sendo obsoleto as formas de ensino da Língua Portuguesa pautadas em conteúdos despidos de qualquer significado para a vida cotidiana do aluno (Secundino, 2020, p. 3775). Concluimos esta seção argumentando que “um profissional da educação sem preparo, [...], desprovido de recursos para conduzir seus alunos ao caminho certo para aprendizagem de qualidade, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo” (Krug, 2015, p. 2).

Baixa carga horaria atribuída à disciplina de Língua Portuguesa

É comum a tendência de escolas, com particular destaque em Angola, reduzirem as horas letivas de disciplinas relacionadas ao ensino de línguas, proporcionando a impressão que são de menor relevância comparadas às outras nas áreas como ciências exatas. É, o caso da língua inglesa que na maioria dos cursos é outorgada duas horas de contacto semanal. Exceto nos exames de acesso para o ingresso ao subsistema de ensino superior e para cursos de linguística, em que a língua portuguesa ganha protagonismo como uma das disciplinas nuclear para todos os cursos.

Para enfatizar, a língua portuguesa é somente ensinada no primeiro ano, apesar ser estatística (a media dos 150 estudantes que passaram no exame de acesso é de 11,9 valores e a media da nota de exame do 1º ano é de 13,3 valores).

Partilha-se a ideia, por exemplo, que a aprendizagem da gramática revela um grande percurso sinuoso, desprovido de 'utilização real', sendo as aulas, em que esta temática é trabalhada, consideradas penosas, que para docentes, porque não vislumbram o sucesso pretendido, quer para discentes, na medida em que muitos continuam a considerar desnecessária a sua aprendizagem, logo *uma perda de tempo*" [nosso grifo] (Correia et al., 2011, p. 82).

Razão pela qual muitas instituições apegam-se a essa teoria para validar a atribuição de carga horária reduzida às disciplinas de língua, em particular a língua portuguesa. Será prudente termos a carga horária da disciplina de língua portuguesa tecnicamente reduzida ao protagonismo zero?

Talvez é importante apontar que 45 % de estudantes atribuem o problema de baixa carga horária no ensino de português como um dos obstáculos para aprendizagem da língua portuguesa. A medida é encarada pelos estudantes como proporcional ao insucesso escolar visto na realidade outras disciplinas dependerem desta. Para contornar a situação, os estudantes propõem entre várias medidas, para mencionar algumas, por exemplo, (a) "*diminuição das cadeiras de cálculo para dar espaço à língua portuguesa*"; (b) "*acrescer horas extras para o programa de ensino da língua portuguesa*"; (c) "*tornar a língua portuguesa uma cadeira nuclear e implementá-la em todos os anos*" (d) "*ter aulas de língua portuguesa até ao 5º ano*".

Essas recomendações que os próprios estudantes identificam como significativas para preencher a lacuna no ensino-aprendizagem da língua portuguesa vêm francamente propor medidas que talvez consigam superar a atual conjuntura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribuiu para a reflexão dos desafios que estudantes universitários no contexto da província do Namibe enfrentam no

ensino/aprendizagem da língua portuguesa num contexto sociolinguístico em que as línguas autóctones não desfrutam de protagonismo na arena educacional. Nesta perspetiva, o estudo evidenciou a necessidade de repensar, de um modo geral, no(s) modelo(s) pedagógicos, metodológicos e científicos de ensino da língua portuguesa optando por aqueles que proporcionem competências linguísticas e cognitivas ao estudante, capazes de estimular o pensamento crítico e em particular motivando-os a desenvolver “competências gerais de dimensão cultural, pois a língua, cultura e sociedade são indissociáveis, uma vez que a língua é veículo da cultura dos povos, de uma representação coletiva” (Neto, 2009,p.84).

Assim sendo, é argumentar “que o ensino da língua portuguesa em Angola demanda uma abordagem holística e contextualizada, que leve em consideração a formação de professores *que deve* ser sensíveis à diversidade, e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural dos estudantes” Muamununga, n.d.p.11).

Concluímos esta seção discorrendo que não existem pesquisas esgotadas, contudo esta deixa a possibilidade para novas contribuições na área e aguça a vontade de investigar mais e indiretamente levanta questões de implicações pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa num contexto singular como Angola.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, R. & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1º ciclo: espelho da formação de professores?. *Forum Linguístico*, 8, p.23-39.
- CENSO 2014. Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 – Província do Namibe*. INE, 2016.
- Constituição da República de Angola. (2010). Governo de Angola.

Correia, R., Neves, E. & Teixeira, M.A. (2011). Importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. *Novos Desafios no Ensino do Português*, p.82-91.

Costa, M. C.R., Pinilla, M. A. M., Zimbres, A.L.C.T., Bonfatti, A.M.L., da Costa-Leite, A.V., Coutada, L.M.M. & Rodrigues, T.B.M. (2006). Língua portuguesa. In M.F. Barroso, & M. Mandarino (Eds.), *Reorientação curricular: Linguagens e códigos*. Linguagens e Códigos (pp.33-97). Secretaria de Estado de Educação do RJ.

Decreto Presidencial nº 285/20 de 29 de outubro, Diário da República, 1ª série, nº 173.

Dewey, J. (2017). *The school and society*. University of Chicago Press.

Figuereido, O. & Bizarro, R.A. (2000). Leitura como um processo cognitivo. In M. G. Pinto., J. Veloso & B. Maia (Eds.), *Psycholinguistics on threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of the applied psycholinguistics. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Gaspar, S. M. F. (2015). *A formação inicial de professores de língua portuguesa em Angola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

Gomes, S. F. (2014). *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português*. Dissertação de Mestrado em Educação – FAE – UFMG.

Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. A. (2016). Importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita – o uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, 2, p.146-168.

Krug, F. S. (2015). A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, 10(22), p.1-13.

Lei 17/16, de 7 de outubro, Diário da República, I Série – Nº 170.

Macaringue, I. E. A.(2017). Políticas linguísticas de Moçambique: controvérsias e perspectivas. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31, p.47-69.

Martins, A. A. & Gomes, S, F.; Cá, V. J. B. (2016). Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. *Educação em Revista*, 32(4), p.391-412.

Miranda, F. K. A. (2023). A problemática da alfabetização bilíngue no ensino formal da província da Huíla-Angola. *Revista TEL*, 14(1), p.361-370.DOI 10.5935/2177-6644.20230019.

Muamununga, A.C. (n.d). Desafios do ensino da língua portuguesa em Angola: Perspectivas e reflexões. CONEDU: Congresso Nacional.

Ndombele, E. D. & Timbane, A. A. (2020). O ensino de língua portuguesa em Angola: Reflexões metodológicas em contexto multilíngue. *Vertentes & interfaces II: Estudos linguísticos e aplicados*, Fólio – *Revista de Letras*, 12(1), p.289 – 313.

Ndombele, E. D. (2017). Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. *RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31, p. 71-89.

Neto, C.G. (2009). O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “ Garcia Neto” (Luanda-Angola). Dissertação de Mestrado em Língua e cultura portuguesa. Universidade de Lisboa.

Newman, F. & Wehlage, G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools. Association of Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

Olubunmi, L.P.S. (2018). Reading habits amongst university undergraduates: Implications for academic performance. *International Journal of Learning and Development*, 8(2), p.114-129.

- Ololube, N. (2006). Methodological Competencies of Teachers: A Study of Nigeria. *Academic Leadership: The Online Journal*, 4(2) 7. DOI: 10.58809/PTNQ1950.
- Rauen, A. R. F. (2010). *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo, p.390-4.
- Secundino, F.K.M. (2020). As novas metodologias de ensino da língua portuguesa no ensino fundamental II. *European Academic Reserach*, VIII(6), p.3772-3790.
- Silva, E. R. (2006). Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, XV.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, p.89-106.
- Sousa, L. M. (2009). Educação e Liberdade na África lusófona. *Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua*, 3(6), p. 264-268.
- Vilela, M. (2001). Reflexões sobre a política linguística nos PALOP. *Africana Studia*, 4, 2001, p.33-48.
- Viti, N. V. (2017). Dificuldades de escrita em diferentes níveis de ensino: Um caso angolano. Tese de doutoramento em linguística. Especialização em linguística do texto e do discurso. Universidade Nova de Lisboa.