

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Francisco Sita

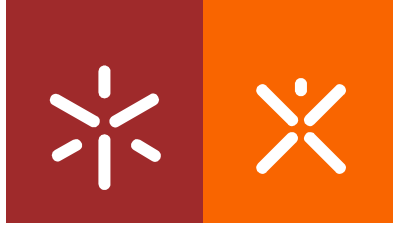
**A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO  
EM ANGOLA: Uma abordagem ecológica do  
currículo escolar**

**A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA:  
Uma abordagem ecológica do currículo escolar**

Francisco Sita

UMinho | 2019

abril de 2019



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Francisco Sita

**A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO  
EM ANGOLA: Uma abordagem ecológica do  
currículo escolar**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular  
e Inovação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**

## **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 DEUS-PAI, Dono da minha vida e da minha sabedoria;

À Professora Doutora MARIA DE LURDES DIAS DE CARVALHO, Orientadora deste trabalho, por tudo;

À minha esposa e colega do Curso, GRACIETTE DE JESUS COELHO SITA, “**Dona Arménia**” como a chamo carinhosamente, que é o meu pilar e a minha candeia;

Aos nossos/meus queridos PROFESSORES do Curso que deram tudo de si para o bem do processo da nossa/minha formação;

Ao Professor Doutor Padre BONIFÁCIO TCHIMBOTO, pelo encorajamento, disposição, sugestões, opiniões e orações;

Ao Dr. SAMUEL MALEZE, Diretor Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia de Benguela, pelas informações e autorização de contato com os Chefes de Departamentos da Inspeção Escolar e da Educação, Coordenador Provincial da Língua Umbundu e Diretores de Repartições Municipais de Educação, Ciência e Tecnologia a nível da Província de Benguela;

Ao Dr. MÁRIO KAJIMBANGA, Diretor Provincial da Cultura de Benguela pela autorização de contactar a chefe de Departamento do Património Histórico e Cultural;

Ao Mestre RUFINO DANIEL FORTUNA CAMELA e Dr. CALVINO JOSIAS CACHAMBALELE, pela revisão da informatização deste trabalho;

Às ENTIDADES/PESSOAS SINGULARES que tiveram um papel importante, cada qual de maneira distinta na minha formação e na elaboração deste trabalho;

A todos os COLEGAS DE CARTEIRA pela gentileza e colaboração de suas ideias valiosas e pontuais;

Aos meus FAMILIARES que viram o meu especial afeto adiado por causa da minha formação e deste trabalho;

NDAPANDULA TCHALWA!

(MUITO OBRIGADO!)

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: Uma abordagem ecológica do currículo escolar

## Resumo

O tema em estudo “*A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: Uma abordagem ecológica do currículo escolar*” parte das nossas preocupações com o ensino e aprendizagem da língua e cultura Umbundu no Ensino Primário em Benguela. A questão de investigação define-se como: *Quais as perceções dos professores e entidades oficiais da educação e cultura da província de Benguela sobre a língua Umbundu no currículo do Ensino Primário?* Limitamo-nos ao estudo das escolas, seu corpo diretivo e professores para além das entidades da Cultura na Província. Seleccionámos de forma aleatória catorze Professores em cada um dos dez Municípios, três Chefes de Departamentos da D.P.E.C.T.; nove Diretores de Repartições Municipais de Educação e um Chefe de Departamento da D.P.C., totalizando 153 intervenientes. O objetivo geral é analisar o currículo e as práticas curriculares nas escolas do Ensino Primário da província de Benguela no que respeita à língua Umbundu. Os objetivos específicos são: i) averiguar as perceções dos inquiridos sobre a inserção do Umbundu no currículo do Ensino Primário em Angola/Benguela, quer na escola rural quer na escola urbana; ii) averiguar as perceções dos inquiridos sobre a formação inicial de professores e a cultura do Umbundu na escola e iii) refletir sobre os desafios que se colocam à escola na promoção da língua Umbundu, nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua. O estudo recorreu às técnicas de Inquérito por questionário (de respostas abertas e fechadas) e entrevistas semiestruturadas para a recolha dos dados. Os resultados apontam para a necessidade de inserção da língua Umbundu no currículo do Ensino Primário. Paralelamente, surge a perceção da necessidade de formação de professores competentes e especializados na língua e cultura Umbundu bem como a perceção pouco positiva dos intervenientes sobre os recursos pedagógicos e curriculares, a fim de permitir a diversificação de metodologias ativas e ecológicas no e para o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Cultura Umbundu; Ensino Primário; Escola rural e Urbana; Formação inicial dos professores; Práticas curriculares.

# THE UMBUNDU LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL IN ANGOLA: An ecological approach to the school curriculum

## Abstract

The topic under study "*THE UMBUNDU LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION IN ANGOLA: An ecological approach to the school curriculum*" is part of our concerns about the teaching and learning of Umbundu language and culture in primary education in Benguela. The question of research is defined as: *What are the perceptions of teachers and official entities of education and culture of the Benguela Province in Umbundu language in the curriculum of Primary Education?* We limit ourselves to the study of schools, their governing bodies and teachers beyond the entities of Culture in the Province. We randomly selected fourteen Professors in each of the ten Municipalities, three Heads of Departments of D.P.E.C.T.; nine Directors of Municipal Education Divisions and one Head of Department of D.P.C., totaling 153 participants. The general objective is to analyze the curriculum and curricular practices in primary schools of Benguela Province with respect to Umbundu language. The specific objectives are: i) to investigate the perceptions of the respondents about the insertion of Umbundu in the curriculum of primary education in Angola/Benguela, both in the rural school and in the urban school; ii) to investigate the perceptions of the respondents about the initial formation of teachers and the culture of Umbundu in the school and iii) to reflect on the challenges that the school faces in promoting the Umbundu language, especially when parents and guardians do not speak or they do not give value this language. The study used the techniques of questionnaire survey (of open and closed answers) and semi-structured interviews for data collection. The results point to the need to insert the Umbundu language into the Primary Education curriculum. At the same time, there is a need to train competent and specialized teachers in the Umbundu language and culture, as well as the lack of positive feedback from the participants on the pedagogical and curricular resources, in order to allow the diversification of active and ecological methodologies in and for the process teaching and learning.

**Keywords:** Curricular practices; Initial teacher training; Primary Education; Rural and Urban School; Umbundu culture.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
A LÍNGUA UMBUNDU NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: Uma abordagem ecológica do currículo escolar .....	v
Resumo .....	v
THE UMBUNDU LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL IN ANGOLA: An ecological approach to the school curriculum.....	vi
Abstract .....	vi
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>vii</b>
Índice de abreviaturas .....	x
Índice de figuras.....	xi
Índice de quadros.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>4</b>
<b>CURRÍCULO, GLOTODIDÁTICA E O UMBUNDU .....</b>	<b>4</b>
1.1. O Currículo, a educação e o ensino em Angola .....	5
1.2. O Currículo no Ensino Primário em Angola .....	6
1.3. Plano de estudos do Ensino Primário.....	11
1.4. Conceito, abrangência e a presença da glotodidáctica bantu no Ensino Primário em Angola .....	12
1.5. Enquadramento histórico-linguístico de Angola.....	17
1.6. A Educação e Ensino aos Ovimbundu .....	21
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>33</b>
<b>O ENSINO DE UMBUNDU NA ESCOLA PRIMÁRIA.....</b>	<b>33</b>
2.1. Atual legislação .....	35
2.2. O papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu .....	36
2.2.1. Processos de ensino e aprendizagem .....	37
2.2.2. A língua materna no meio rural .....	38
2.2.3. A língua segunda no meio urbano.....	41
2.2.4. Objetivos e Métodos .....	43
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>47</b>



<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO UMBUNDU .....</b>	<b>47</b>
3.1. Formação de professores .....	48
3.2. Perfil do docente de Umbundu .....	53
3.3. O perfil do professor de Umbundu hoje.....	56
3.4. Proposta de métodos pedagógicos para o Umbundu.....	59
3.5. Generalidades sobre a manualística de Umbundu.....	63
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>66</b>
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
4.1. Metodologia: um estudo de caso .....	67
4.2. Problemática de investigação, objetivos e Sujeitos de investigação .....	68
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	70
4.4. Procedimentos e modelo de análise dos dados.....	71
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>75</b>
<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
5.1. Entrevista a gestores provinciais e municipais da Educação .....	76
5.1.1. Quanto à inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário .....	76
5.1.2. Quanto à formação de professores .....	86
5.1.3. Quanto aos recursos pedagógicos .....	91
5.2. Entrevista a gestores provinciais da Cultura .....	97
5.3. Inquérito aos professores da Língua Umbundu .....	98
5.3.1. Língua Umbundu, currículo e aprendizagens escolares .....	99
5.3.2. Recursos pedagógicos.....	104
5.3.3. Formação de professores e práticas profissionais .....	105
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>112</b>
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>112</b>
6.1. A inserção do Umbundu no currículo do Ensino Primário na escola rural e na escola urbana....	113
6.2. A formação inicial de professores e a cultura do Umbundu na escola.....	117
6.3. Os desafios que se colocam à escola na promoção da língua Umbundu.....	119
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>121</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>125</b>
Referências bibliográficas .....	126
Webgrafia.....	131
Legislação e normativos .....	132
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>
APÊNDICE Nº 1: Guião de Entrevista aos Chefes dos Departamentos e aos Diretores de Repartições Municipais da D.P.E.C.T. de Benguela .....	137
APÊNDICE Nº 2: Guião de entrevista ao Chefe de Departamento do Património Histórico-Cultural da Direção Provincial da Cultura .....	139
APÊNDICE Nº 3: Inquérito por questionário aplicado aos professores da Língua Umbundu .....	140
APÊNDICE Nº 4: Respostas do Diretor Nº 01 (D1) .....	143
APÊNDICE Nº 5: Respostas do Diretor Nº 02 (D2) .....	146
APÊNDICE Nº 6: Respostas do Diretor Nº 03 (D3) .....	147
APÊNDICE Nº 7: Respostas do Diretor Nº 04 (D4) .....	148
APÊNDICE Nº 8: Respostas do Diretor Nº 05 (D5) .....	154
APÊNDICE Nº 9: Respostas do Diretor Nº 06 (D6) .....	156
APÊNDICE Nº 10: Respostas do Diretor Nº 07 (D7) .....	158
APÊNDICE Nº 11: Respostas do Diretor Nº 08 (D8) .....	159
APÊNDICE Nº 12: Respostas do Diretor Nº 09 (D9) .....	161
APÊNDICE Nº 13: Respostas do Diretor Nº 10 (D10) .....	162
APÊNDICE Nº 15: Respostas do Diretor Nº 11 (D11) .....	164
APÊNDICE Nº 16: Respostas do Diretor Nº 12 (D12) .....	166

## Índice de abreviaturas

ALACAN	Academia Africana de Línguas
D.P.C.	Direcção Provincial da Cultura
D.P.E.C.T.	Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
I. E. L.	Inovação no Ensino da Leitura
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação
LBSEE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
LE	Língua Estrangeira
MED	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONG's	Organizações Não-governamentais
P.I.E.L. - Angola	Projecto Inovação no Ensino da Leitura em Angola
PAN/EPT	Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

## Índice de figuras

Figura 1 - Percentagens de respostas relativas à questão “Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?” .....	77
Figura 2 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto “ <i>À criação do Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro</i> ” .....	78
Figura 3 – Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>Qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?</i> ” .....	80
Figura 4 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>O que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?</i> ” .....	81
Figura 5 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>Como pai/ encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?</i> ” .....	84
Figura 6 – Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?” .....	85
Figura 7 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Considera que todos os professores que leccionam a Língua Umbundu possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básica para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade?” .....	87
Figura 8 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in)formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?” .....	88
Figura 9 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>Como é feita a seleção/escolha dos professores para leccionarem a Língua Umbundu?</i> ” .....	89

Figura 10 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>Quais foram os critérios para essa seleção/escolha dos professores?</i> ” .....	90
Figura 11 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Que avaliação faz sobre os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?” .....	92
Figura 12 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Que suportes, instrumentos e meios pedagógico-didáticos existem nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu?” .....	93
Figura 13 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “ <i>Valhamos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho</i> ” .....	95
Figura 14 – Perceção dos professores sobre a questão “ <i>Como acha a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário?</i> ” .....	100
Figura 15 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?</i> ” .....	100
Figura 16 - Perceções dos professores sobre a questão “Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu com os seus alunos?” .....	101
Figura 17 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?</i> ” .....	102
Figura 18 - Perceções dos professores sobre a questão “Como ensinar corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?” .....	102
Figura 19 - Perceções dos professores sobre a questão “Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos?” .....	103

Figura 20 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Como resolver o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta Língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?</i> ” .....	104
Figura 21 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Considera que estes manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?</i> ” .....	104
Figura 22 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Considera que nos Kit’s de material didático para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didático?</i> ” .....	105
Figura 23 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Na sua opinião os seminários/estágios que tem tido, são um pilar seguro para o melhoramento da sua tarefa didático-pedagógica?</i> ” .....	106
Figura 24 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?</i> ” .....	106
Figura 25 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos)</i> ” .....	107
Figura 26 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Considera que, para um ensino eficiente, a Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários e Formação de Professores para melhor preparação dos futuros professores?</i> ” .....	108
Figura 27 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Na sua opinião, os programas para o ensino da Língua Umbundu fomentam uma atualização permanente dos professores?</i> ” .....	108
Figura 28 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?</i> ” .....	109
Figura 29 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Considera que a metodologia que utiliza na sala de aulas contribui para um bom aproveitamento escolar dos alunos?</i> ” .....	109
Figura 30 - Perceções dos professores sobre a questão “ <i>Que metodologia de ensino utiliza para o ensino da Língua Umbundu?</i> ” .....	110

Figura 31 - Percepções dos professores sobre a questão “ <i>Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?</i> ” .....	110
---	-----

Figura 32 - Percepções dos professores sobre a questão “ <i>Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho</i> ” .....	111
--	-----

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Mapa do plano de estudos no Ensino Primário .....	11
--	----

Quadro 2: Síntese da amostra .....	69
------------------------------------	----

Quadro 3: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões.....	71
--	----

Quadro 4: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões.....	72
--	----

Quadro 5: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões.....	73
--	----

## INTRODUÇÃO

A iniciativa do Governo angolano de inserir as Línguas Nacionais no Ensino Primário (Decreto nº40/85 de 18 de Novembro, do então Conselho de Defesa e Segurança) é digna de encómios porquanto o conhecimento das línguas locais ou nacionais leva ao aprofundamento científico e das relações entre as diversas *nações*, concebidas como etnias, e leva também ao desenvolvimento económico, cultural e social, seja do povo utente da língua seja de outros povos que a ele se abrem numa partilha de conhecimentos, de amizade, do poder e do saber.

A Língua Umbundu, de origem bantu, é a língua falada pelo grupo cultural que vive maioritariamente no Centro-Sul de Angola, nas províncias de Benguela, Bié e Huambo, parte das províncias de Kwanza Sul e Huila. Todavia, é também falada por alguns cidadãos em municípios limítrofes com aquelas províncias, para além de a sua presença e influência serem notáveis noutras províncias como nas do Namibe e do Kwandu Kumbangu e noutras localidades no país e na diáspora.

Nascemos na Província de Benguela e somos ovimbundu de origem. Estamos licenciados em Linguística Francesa, pelo então Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Agostinho Neto (2005) e em Ensino do Português e Línguas Nacionais (opção Umbundu) pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela (2016). Este trajeto pessoal e profissional faz-nos mais amigos da língua Umbundu e amantes de seu ensino/transmissão de forma mais devida, mais próxima e ecológica.

Consideramos que o ensino da língua é um processo complexo e exigente na medida em que deve contar com professores especializados, com domínio de conhecimentos científicos e práticos das suas características e exigências, capazes de ensinar e valorizar a língua materna de seus alunos. Por isso, preocupa-nos saber que a Língua Umbundu está inserida no currículo do Ensino Primário porquanto não se verifica a formação inicial dos respetivos professores nos Magistérios Primários e nas Escolas de Formação de Professores o que poderá dificultar o seu ensino.

Paralelamente, como se verifica que apenas existem manuais escolares destinados a 1<sup>a</sup> classe, preocupa-nos também a falta de suportes pedagógicos e material didático de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> classes para que o ensino desta Língua seja o melhor e de forma adequada e conveniente em todas as classes do Ensino Primário.



Atualmente, nos meios urbanos, podemos verificar que não está sendo ensinada/transmitida às crianças, adolescentes e jovens o que pode vir a causar o seu desaparecimento. Como temos algumas noções dessa língua e porque não temos muitos escritos sobre ela à nossa disposição, pretendemos investigar quais as percepções dos professores e entidades oficiais da Educação e da Cultura da província de Benguela sobre a língua Umbundu no currículo do Ensino Primário. Pretendemos também que todos os cidadãos, crianças, jovens ou adultos possam aproveitar o bom que esta língua transporta como cultura, hábitos e costumes, mas também averiguar formas ou modalidades do processo de ensino e aprendizagem que contribuam para uma aprendizagem e uso eficaz desta língua.

O trabalho aqui apresentado está dividido em seis capítulos, exatamente como consequência assumida da metodologia do curso, que decorrem do caminho delineado e refletido ao longo do processo de investigação, à luz das questões problemáticas que o orientaram cabendo a corresponder a cada parte, para além dos métodos próprios, conteúdos específicos.

O primeiro capítulo denomina-se de CURRÍCULO, GLOTODIDÁCTICA E O UMBUNDU. Nele vamos focar o Currículo, a educação e o ensino em Angola, o Currículo no Ensino Primário em Angola, o Plano de estudos do Ensino Primário, o Conceito, a abrangência e a presença da Glotodidáctica bantu no Ensino Primário em Angola, o Enquadramento histórico-linguístico de Angola e a Educação e Ensino aos Ovimbundu nas épocas pré-colonial, colonial e pós-colonial. Contra a evidente escassez bibliográfica, pensamos poder reunir material suficiente para tirar inferências congruentes.

O segundo capítulo ocupa-se do ENSINO DE UMBUNDU NA ESCOLA PRIMÁRIA. Falaremos um pouco do Decreto-Lei nº 77/21 de 09 de Dezembro, a Actual Legislação do ensino das línguas nacionais no Ensino Primário em geral, do Papel da Escola na aprendizagem da Língua Umbundu, dos Processos de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu nos meios rural, como língua materna e urbano, como língua segunda, dos Objectivos e Métodos.

No terceiro capítulo abordamos a FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO UMBUNDU. Preocupa-nos a formação de professores para o melhor ensino do Umbundu, pelo que procuramos aqui, expor e propor, com argumentação científica pertinente, algumas propostas para um melhor ensino desta língua. Consideramos lugar obrigatório falar criativamente sobre o perfil do docente da língua Umbundu hoje, o que o Ministério da Educação deve fazer pelo/para o professor, de Propostas de objetivos e métodos pedagógicos para o seu ensino e de Propostas de manuais escolares desta disciplina na Escola.

O quarto capítulo ocupa-se da METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO. Falaremos da Metodologia: um estudo de caso, da Problemática de investigação, objetivos e Sujeitos de investigação, das Técnicas e instrumentos de recolha de dados e dos Procedimentos e modelo de análise dos dados.

Com base nesta metodologia, no quinto capítulo fazemos a explanação e APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS onde apresentaremos os dados recolhidos nas Entrevistas a gestores provinciais e municipais da Educação e da Cultura e a síntese dos resultados dos Inquéritos aos professores da Língua Umbundu. Do material dos nossos informadores-chave havemos de deduzir conclusões que, embora provisórias, não-de dar conta do sentir social sobre o caso.

O sexto capítulo ocupa-se da DISCUSSÃO DOS RESULTADOS onde cruzamos os dados obtidos no quinto capítulo com a teoria e nossa análise para chegarmos a uma ilação que achamos ser a mais conveniente.

Para terminar temos as CONCLUSÕES nas quais damos a conhecer a resposta às questões de investigação, salientando os aspectos inovadores como síntese do nosso trabalho. Terminamos com as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS da literatura científica que serviu de suporte a esta dissertação de mestrado. A análise dos estudos feitos pelos conhecedores da matéria em ensino das línguas e do Umbundu como uma língua que estava botada ao esquecimento em estudo por parte dos seus próprios filhos não por sua própria vontade, tornou-se imperiosa para alerta das políticas governamentais do seu/nosso tempo.

Assim, com este trabalho pretendemos contribuir, de uma maneira modesta, com ideias que possam melhorar a ministração desta língua de Ekwikwi no Ensino Primário. A concretizar-se, teremos resgatado do olvido e do desprezo este património identitário de mais de 23% dos angolanos que esperamos venha a ser melhorado, em investigações futuras, por mais interessados no assunto e conhecedores desta língua.

## **CAPÍTULO I**

### **CURRÍCULO, GLOTODIDÁTICA E O UMBUNDU**

## Introdução

Ao longo deste capítulo apresentamos uma breve alusão ao currículo e às questões curriculares, à educação e ao ensino em Angola, mais precisamente direcionado ao Ensino Primário na atualidade, o conceito da glotodidáctica, bem como algumas considerações sobre a construção e desenvolvimento destes aspetos. Por último, falaremos do Umbundu no que toca a sua geografia, suas variantes e ensino aos povos Ovimbundu antes, durante e depois da época colonial.

### 1.1. O Currículo, a educação e o ensino em Angola

Não podemos iniciar este tópico sobre o currículo em Angola sem antes clarificar o conceito e abrangência de currículo.

Considerando o sentido etimológico, a palavra currículo significa o curso, o percurso, o trajeto da vida de uma pessoa ou grupo de pessoas. Considerando o sentido formal e normativo das políticas educativas e curriculares corresponde ao conjunto de leis e regulamentos que estabelecem o que deve ser ensinado nas escolas, naquelas sociedades, naquele tempo histórico e cultural. José Gimeno Sacristán (1988) sustenta o conceito de currículo como “um projecto selectivo de cultura, social, cultural, política e administrativamente condicionado, que regula a actividade escolar e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como está configurada” (Gimeno-Sacristán 1988, p. 40).

Nesta linha de pensamento, o currículo e a educação (suas influências, tradições, costumes e linguagens sociais, políticas, económicas culturais, etc.) estão profundamente cobertos pelas políticas, ou seja, são espaços de produção ativa e de assimilação de cultura. Consequentemente, o currículo não é o meio de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas antes o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura (Campos & Brito da Silva, 2009, p.37).

José Augusto Pacheco, já em 2001, considera que o conceito de currículo é polissémico e divergente e afirma:

Situando-nos nessa divergência e na variabilidade conceptual do termo, duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano (2001, p. 16).

Todavia, o autor acrescenta a ideia da dificuldade de determinar um conceito consensual de currículo e refere que:

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se define ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2001, p.20).

São então estas estruturas políticas e administrativas que constituem e definem a própria política curricular, definida por Gimeno Sacristán (1988) como:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (Gimeno-Sacristán, 1988, pp.129-130).

Pensando no sentido das políticas educativas e curriculares do país onde se desenrola o presente estudo, a Reforma Curricular (2003) em Angola constitui uma componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo (2001), contida na Lei nº 13/01, Lei de Bases do Sistema Educativo de 31 de Dezembro. Pretende responder às expectativas de quantos se encontram envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional, mas também de vários sectores da sociedade angolana.

Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km<sup>2</sup> e sua população é estimada em vinte e cinco milhões setecentos oitenta e nove mil e vinte e quatro habitantes (República de Angola, 2016). É um país plurilingue onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongu, Tchokwe e Ngangela (INIDE, 2003, p.2).

Angola conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A sua lei constitucional (2010) consagra a educação como direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa.

## **1.2. O Currículo no Ensino Primário em Angola**

Em 1977 foi aprovado o primeiro Sistema Nacional de Educação e Ensino pós-independência cuja implementação se iniciou em 1978 e que teve como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Em 2001 a Assembleia Nacional aprovou o segundo Sistema Nacional de Educação, a Lei de Bases do Sistema de Educação, a chamada Lei 13/01 de 31 de Dezembro, com os seguintes princípios gerais:

- Integridade,
- Laicidade,
- Democraticidade,
- Gratuitidade
- Obrigatoriedade.

Muito recentemente, a Assembleia Nacional aprovou o terceiro Sistema Nacional de Educação, a Lei nº 17/16 de 07 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino com os seguintes fins:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva;
- c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;
- d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;
- e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade individual e colectiva;
- f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

- g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo (Art.º 4).

Este documento contém também o delinear do que se pretende com esta ação cuja estrutura (Art.º 17, ponto 2) integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-escolar;
- Subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema da Educação de Adultos;
- Subsistema do Ensino Superior.

O Subsistema do Ensino Geral é composto por:

- Um Ensino Primário de 6 classes (básico e obrigatório);
- Um Ensino Secundário que o seu I ciclo de 3 classes é obrigatório e o II ciclo que integra 4 classes (Anexo nº 1 do Art.º 20º da mesma lei).

Dado que o presente estudo se focaliza no âmbito do Ensino Primário, centramo-nos, de seguida, apenas no currículo deste nível de escolaridade em Angola.

Segundo a Reforma Curricular (INIDE, 2003), a decisão de uma Reforma Curricular justifica em si o demorado processo da sua concepção e do seu desenvolvimento, ou seja, da sua experimentação. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016) fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares.

Optamos por apresentar, de forma sucinta, os normativos e leis em vigor no subsistema de Ensino Geral visto que o processo de ensino e de aprendizagem da língua que estamos tratando entra pela primeira vez no Ensino Primário e preocupa-nos a falta de material didático e a formação inicial dos respetivos professores nas instituições vocacionadas para o efeito.

Os objetivos gerais do Subsistema do Ensino Geral, conforme o artigo 25º da Lei nº 17/16, são os seguintes:

- a) Assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas;
- b) Assegurar conhecimentos técnico-científicos e tecnológicos que favoreçam um saber-fazer eficaz e eficiente que se adapte às exigências de desenvolvimento económico e social;

- c) Educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento;
- d) Promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para a aprendizagem de uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida;
- e) Assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida activa;

O Ensino Primário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social (que exige o país) ou para o prosseguimento de estudos. O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos (por exemplo, eliminar o analfabetismo).

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016) determina, no seu artigo 29º, que o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Estes objetivos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem:

***A nível do saber:***

- Conhecer e aplicar instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita;
- Revelar ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequados às tarefas;



- Conhecer o meio natural e social que o circunda;
- Conhecer o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

#### *A nível do saber-fazer*

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

#### *A nível do ser*

- Revelar atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana;
- Revelar atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene;
- Demonstrar atitudes corretas de regras e normas de conduta.

Na escolaridade obrigatória (classe da iniciação, Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário)<sup>1</sup>, o currículo escolar deve refletir um projeto educativo, ecológico e contextual, integrado e globalizador, sustentando diversas faces da cultura e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos de forma a possuírem destrezas e habilidades consideradas fundamentais na sociedade.

Segundo o INIDE (2003, p. 10), neste nível de escolaridade (e particularmente nos quatro primeiros anos), criam-se condições para proporcionar aos alunos:

- uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar;
- a aquisição progressiva de que são capazes de aprender o que se lhes propõe, o que os torna auto – confiantes;
- a aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida ativa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória;
- Uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização;
- o uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo.

---

<sup>1</sup> Ponto nº 2 do artº 12º da Lei 17/16- Lei de Bases de Educação e Ensino

No artigo 27º, da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016) lemos o seguinte:

1. O Ensino Primário é o fundamento do Ensino Geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do Ensino Secundário.
2. O Ensino Primário tem a duração de 6 (seis) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completem 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula.

Concluimos que o Ensino Primário, unificado de seis anos, constitui

[...] a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos; é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis do **ser**, **saber-fazer** e do **saber-ser** (INIDE, 2003, p.10).

### 1.3. Plano de estudos do Ensino Primário

O *Projecto Inovação no Ensino da Leitura em Angola* (P.I.E.L.- Angola), para o Ensino Primário, definiu um conjunto de 11 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídas em função ao nível de escolaridade.

Nas 4 primeiras classes existem 7 disciplinas com carga horária semanal uniforme de 24 tempos de 45 minutos cada. Nas duas últimas classes existem 11 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos letivos de 45 minutos cada (Quadro 1).

Quadro 1 - Mapa do plano de estudos no Ensino Primário

Nº	Disciplinas Classes	Horário Semanal					
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
01	Língua Nacional	5	5	5	5	3	3
02	Língua Portuguesa	4	4	4	4	5	5
03	Matemática	7	7	7	7	6	6
04	Estudo do Meio	3	3	3	3	-	-
05	Ciências da Natureza	-	-	-	-	4	4
06	História	-	-	-	-	2	2
07	Geografia	-	-	-	-	2	2
08	Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	2	2
09	Educação Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2
10	Educação Musical	1	1	1	1	1	1
11	Educação Física	2	2	2	2	2	2
	<b>Total 11</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaboração Própria

## 1.4. Conceito, abrangência e a presença da glotodidáctica bantu no Ensino Primário em Angola

Consideramos Didáctica como “a arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento”<sup>2</sup>. Por sua vez, a Glotologia é “a ciência que estuda comparativamente as diversas línguas, considerando suas origens e formação”<sup>3</sup>. A partir destas duas definições podemos dizer que a Glotodidáctica é uma maneira natural de ensinar e aprender uma língua baseando-se em alguns pilares e exigências para que esse ensino seja aplausível e, portanto, relevante e coerente.

Ao ato de transmitir e receber mensagens chamamos comunicação. A faculdade e ação de comunicar e de se comunicar definem a linguagem, a linguagem humana. Esta, por sua vez, realiza-se principalmente na língua, enquanto processo sistémico de signos codificados segundo o génio de um determinado povo. A comunidade e cada um dos seus habitantes precisam de aceder e valorizar este património como forma de integração e interação com a sociedade. Por isso, um dos lugares incontornáveis da educação será sempre a cultura, o contexto ecológico de forma a preparar o educando para a língua na língua.

Como refere Marques (2000, p. 54), “ao processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada indivíduo, ao processo de transmissão da herança cultural às novas gerações” devemos chamar de educação. A educação, efetivamente, deve ter por objetivo a aquisição e o desenvolvimento social, intelectual, moral, físico e afetivo/emocional do educando, transmitindo-lhe o património cultural herdado das gerações passadas (Queiroz, 2003, p. 96). O maior conteúdo e meio deste património é, certamente, a língua.

As duas definições referentes aos conceitos de educação unem-se num ponto: preparação do homem para a vida pois a educação prepara o homem sob o ponto de vista intelectual, espiritual, físico, social, moral e afetivo. É com ela que o homem realiza, de uma forma satisfatória, as ações que planifica, isto é, o desenvolvimento do homem passa necessariamente pela educação. Daí que os adultos devem proporcionar às novas gerações uma conduta e valores que permitam o bem-estar social e cultural.

---

<sup>2</sup> <https://www.dicio.com.br/didatica/>. Consultado aos 28/02/17

<sup>3</sup> <https://www.dicio.com.br/glotologia/> Consultado aos 28/02/17

Por outro lado, está também a atividade, que tem por objetivo o desenvolvimento das aptidões verbais do sujeito falante, estreitamente ligada com sua correta socialização, com seu desenvolvimento psicomotor e com a maturação de todas as suas capacidades expressivas simbólicas (Bechara, 2000, p. 14). A isto se chama de educação linguística. Assim,

[...] fazer uma opção pela educação linguística significa negarmos qualquer compartimentarização das práticas de linguagem. Significa centrar o ensino nas práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise linguística, aí incluído o estudo da gramática. Tais práticas, se tomadas de maneira estanque, não se justificam, uma vez que a gramática da língua permeia as atividades de leitura e de produção de textos e estas, por sua vez, necessitam de um suporte gramatical mesmo que não explicitado<sup>4</sup>.

Como disse E. Bechara (2000, p.15):

A educação linguística consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só ela é a maneira que ele tem para se expressar, nem tão pouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre e, portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não! O professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que saiba escolher e eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística, etc.

Fazendo isso, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupas para escolher o vestuário adequado aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupas linguístico, no qual o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

Desta feita, qual o papel da escola, do professor, da educação formal? Para iniciar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, é necessário definir os **objetivos de aprendizagem**, como por exemplo:

- Proporcionar às crianças um conhecimento/compreensão de nova língua e culturas para que estas aprendam a aceitar as diferenças entre os povos, os grupos, os indivíduos;
- Articular a capacidade de comunicação com a compreensão de novos conceitos.

A aprendizagem de uma língua traz para as crianças algumas **vantagens** de ordem física, cultural e social, como:

---

<sup>4</sup> *Educação linguística: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*, in [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115421\\_03\\_cap\\_07.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115421_03_cap_07.pdf). Consultado aos 14.12.16

- O desenvolvimento da acuidade auditiva e fonadora, em tempo útil, favorecendo a futura aprendizagem mais profunda das línguas;
- A tomada de consciência da não universalidade dos seus usos e costumes e, em última análise, do seu sistema de linguagem;
- A descoberta do outro e a consequente abertura ao outro;
- A possibilidade de enriquecimento da língua materna pela comparação e pela compreensão de novas estruturas linguísticas, algumas de utilização quotidiana;
- O desmistificar de estereótipos, negativos e positivos, relativos ao que é estrangeiro.

Todavia, a tipificação das línguas é bastante complexa<sup>5</sup>. À medida que uma língua é transmitida à criança pelas pessoas que com ela vivem desde o seu nascimento, sejam pais, amigos ou demais familiares, denomina-se *língua materna*, pois passa a ser um instrumento de comunicação desde a tenra idade, já que a criança vai adquirindo um número crescente de palavras até conseguir nomear acções, produzir frases e orações que não tenha aprendido. Em poucas palavras, língua materna é a que se fala em torno de uma criança durante os primeiros anos de vida e através da qual ela adquire o uso da linguagem (Mateus & Villalva, 2006, p. 97). Quando a língua é falada num determinado território refletindo uma determinada herança técnico-cultural, representando um elemento característico de uma consciência nacional, sendo nos casos mais evoluídos suporte de uma expressão literária autónoma tem o nome de *língua nacional*, isto é, a língua utilizada no quotidiano pelos membros de uma sociedade para quem é língua materna, podendo coincidir, ou não, com a língua oficial dessa sociedade (*Ibidem*, p. 98).

Nos países onde as línguas maternas não estão suficientemente descritas, como é o nosso caso de Angola, é necessário que apareça uma com estatuto de língua oficial e com a função de unificação nacional, a chamada *língua veicular* ou *língua segunda*. Tecnicamente é a língua não materna, da maioria dos falantes de uma determinada comunidade ou de grupos, mas é usada como meio de escolarização e como língua veicular nas instituições administrativas e oficiais. A aprendizagem da língua segunda faz-se normalmente em contexto escolar e permite a inserção do indivíduo no sistema sociopolítico dominante. Neste sentido, pode constituir um fator de ascensão social (*Idem*) e, à medida

---

<sup>5</sup> A língua apresenta tipos de variações linguísticas relacionadas com as interações sociais da sociedade dinâmica e em constante transformação, dependendo de fatores específicos, como: o tempo, a condição social, a faixa etária, a diferença existente entre uma região e outra. Assim sendo, destacamos as *variações diafásicas* que representam as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, ao assunto a tratar se deve ser formal ou informal. Estas variações são geralmente designadas de registos de língua; as *variações diatópicas* ou *variações geográficas* que são as ocorridas em razão das diferenças regionais e, por outra, as *variações diastráticas* ou *variações socioculturais* que são aquelas variações que ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais, como por exemplo a linguagem dos advogados, dos estudantes, dos médicos, dos mecânicos; variações diacrónicas ou variações históricas que são as variações ao longo dos tempos, onde se observa uma diferença considerável entre a língua falada hoje e a falada há vários séculos a nível da pronúncia, do léxico, etc. (Duarte, s.d.).

que se vai usando na escola para transmissão de conhecimentos escolares e científicos, torna-se a *língua de escolaridade*.

Falemos então da necessidade da *educação bilingue* porque ela contribui para a modernização e elevação do estatuto das línguas nacionais e das práticas culturais. A esse respeito Chimbutane (2011, p. 110, citado por Severo, Siteo & Pedro, 2014, p. 63) afirma que “o uso das línguas locais na escola (re) humaniza os seus falantes ‘ao promovê-los de cães’ para seres humanos”.

Os efeitos da oficialização da língua portuguesa e de seu uso em contextos formais administrativos, comerciais, literários, escolares e comunicação social incluíram o amortecimento do prestígio social e simbólico das demais línguas nacionais angolanas porque atualmente a política de revalorização das línguas nacionais ocorre em paralelo com a rápida expansão da Língua Portuguesa como língua materna, especialmente nos centros urbanos. Podemos concluir que a expansão da Língua Portuguesa torna-se cada vez mais acelerada e, por conseguinte, uma ameaça séria da existência das línguas nacionais. Paralelamente, surgem questões e desafios, como por exemplo: i) a escassez de materiais didáticos nestas línguas, ii) a pouca formação profissional de professores e iii) o desejo de grande parte dos pais e encarregados de educação de que os seus filhos e educandos aprendam a Língua Portuguesa devido ao prestígio social e económico. Por outras palavras

Se hoje a gestão do multilinguismo em África emerge como uma questão central e desafiadora é porque enfrenta os desafios das sociedades pós-coloniais: lidar com conceitos e práticas coloniais diante de uma realidade que resiste à colonização das línguas, das pessoas, das práticas e do pensamento. As línguas tais como as conhecemos são invenções coloniais, e se elas são tomadas como um problema contemporâneo a ser gerido, tal problema é, em grande medida, herança de práticas coloniais que têm sido cada vez mais questionadas e transformadas. As línguas africanas e indígenas não são realidades autónomas e abstratas que precisam ser protegidas, mas são produto de práticas sociais de grupos sociais multiétnicos que precisam ter sua existência garantida num mundo democrático e intercultural. Outro efeito das práticas linguísticas coloniais é a pluralidade da singularidade, ou seja, a invenção de diferenças entre línguas que coexistiam sem diferenças (Chimbutane, 2011, p. 110, citado por Severo, Siteo & Pedro, 2014, p. 63).

A promoção de uma língua não passa só pela legislação, mas depende do orgulho e a lealdade dos seus falantes. Simultaneamente, o ensino deve sempre ser ministrado numa língua familiar ao aluno, ou seja, na sua língua materna, pois a língua é o suporte da cultura que veicula.

Por isso, o ensino efetuado nessa língua é, ao mesmo tempo, o ensino de uma boa parte da cultura (ecológica e linguística), o que poderá evitar muitos dos maus resultados que se verificam no Ensino Primário, ou ainda, a fraca formação de muitos estudantes das zonas rurais. Estas situações

podem estar, muitas vezes, ligadas ao fato de o ensino ser ministrado numa língua que o aluno não domina e/ou o professor domina mal. A educação bilingue é, ou poderá ser, do nosso ponto de vista, um projecto real, contextual e ecológico, capaz de resolver os problemas pedagógicos de que o sistema educativo angolano sofre ainda hoje. Ela deve ser merecedora de todos e todos se devem apropriar dela.

Ao estudarem as suas línguas maternas de modo formal e oficial na escola, as crianças estarão a agir sobre elas como especialistas e agentes reguladores no seio das comunidades, papel que certamente irão fortalecendo à medida que forem crescendo. Por sua vez, os pais e encarregados de educação poderão aprender novos termos nas suas línguas nativas através dos seus próprios filhos e sentir-se-ão orgulhosos quando reconhecerem que afinal as suas línguas são capazes de preencher as necessidades de comunicação até no domínio técnico-científico.

A forma como o ensino bilingue for organizado e ministrado na escola, para além de apoiar o desenvolvimento da língua da comunidade, ajudará também a abordar preocupações mais gerais dessa comunidade, como sejam o poder mais geral a nível material, económico e político através da língua nativa. Assim, a educação bilingue estará a contribuir para conferir poder a comunidades tradicionalmente desfavorecidas.

A educação bilingue contribuirá para a criação de novos mercados de trabalho, nomeadamente os relacionados com o desenvolvimento de materiais de ensino-aprendizagem em línguas nativas. A prestação de serviços na área de produção e a tradução de vários tipos de materiais para as línguas locais, como os que serão usados na educação para a saúde pública crescerão. Devido ao fato de estas línguas serem agora ensinadas nas escolas, alguns empregadores começarão a considerar o seu conhecimento como um requisito válido para o acesso a empregos relevantes. Isto significará que estas línguas ganharão a necessária visibilidade no mercado formal de trabalho que poderá estimular o cidadão a desejar aprendê-las em contextos formais (Severo, Siteo, Pedro, 2014, p. 64). A esse respeito, o Professor Kwesi Kwa Prah, fundador do *Centre for Advanced Studies of African Society* (CASAS), numa entrevista dada à *Learning África Report* em 2013, afirmou: “Nenhum país pode progredir na base de uma língua tomada de empréstimo” (Severo, Siteo, & Pedro, 2014, p. 66).

Desta feita, o desenvolvimento da democracia e da unidade nacional no nosso país depende diretamente do acesso, por parte dos seus cidadãos, à participação política efetiva em diferentes domínios tais como: ensino, governação, legislação, tribunais, etc., o que só pode acontecer se as línguas desses cidadãos são línguas que facilitam tal acesso.

Tendo em conta que a oficialização de uma língua implica o seu uso em todas as situações de carácter oficial, impõe-se um trabalho de preparação para que as línguas nacionais possam preencher cabalmente a sua função.

Com isso, achamos que a Língua Portuguesa deve reter a sua função estatutária como língua oficial, de ligação e de unidade a nível nacional, deve começar a ser '*domesticada*' rumo ao estatuto de língua nacional.

## 1.5. Enquadramento histórico-linguístico de Angola

Angola é um país situado na zona subequatorial e tropical do hemisfério Sul, no sudoeste de África com uma população de vinte e cinco milhões setecentos oitenta e nove mil e vinte e quatro habitantes (República de Angola, 2016, p. 15). Faz fronteira com a República do Congo e a República Democrática do Congo ao norte, com a República da Zâmbia ao leste, com a República da Namíbia ao sul e ao Oeste é banhada pelo oceano Atlântico. A fronteira marítima possui uma orla costeira de extensão total de 1600 km e tem significado vital tanto para o próprio país, como para os países vizinhos (República Democrática do Congo e República da Zâmbia) que não possuem saída para o mar, e a fazem através do território angolano pelo corredor do Lobito na Província de Benguela.

Como conta a história, todos os povos *bantu* que vivem a sul do Equador vieram da Zona do Níger Congo, Região dos Grandes Lagos, na África Central, por causa das guerras que os povos do Magrebe lhes impuseram devido ao alastramento do deserto do Sahara. Por conseguinte, procuravam terras aráveis que facilitassem a agricultura bem como a pastorícia, mas a fraca resistência militar e a procura de melhores condições de vida fizeram com que esses povos viessem parar nessas localidades.

O fato de a maioria das línguas do nosso país pertencerem à família linguística *bantu*, e partilharem traços linguísticos e padrões discursivos similares, pode ser usado para reforçar a harmonização desta adaptação linguística. A promoção destas línguas deve ser da responsabilidade conjunta, das autoridades públicas, com iniciativas da sociedade civil/ONG's, incluindo instituições internacionais, como a UNESCO e a Academia Africana de Línguas (ACALAN), entre outras, para que se cumpra o que disse António Agostinho Neto (1985, pp. 32-33, citado por Severo, Siteo, & Pedro, 2014, p. 79) quando dizia:

O uso exclusivo da Língua Portuguesa como língua oficial, veicular e utilizável na nossa literatura, não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua



diversidade no país, mais tarde ou mais cedo deveremos tender para a aglutinação de alguns dialectos, a fim de facilitar o seu contacto.

De acordo com a classificação das línguas africanas proposta por Greenberg (1963), as **línguas nacionais de Angola** pertencem:

A) À subfamília *San*, da grande família *Khoi* e *San (Khoisan)*, representada pela *língua !Nkhung*, falada maioritariamente na província do Kwandu Kumbangu. As línguas da família *Khoisan* são faladas pelos hotentotes, que entre si se designavam por *khoi*, e os *mua-kankala*, que entre si se designavam por *San*. O termo *Khoisan*, proposto por J. Shapera e retomado por vários pesquisadores, é a combinação de duas palavras (*khoi* ou *khoim*) que para os autores Severo, Siteo e Pedro (2014, p. 81) significa “acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais”. Os *Mua-kankala* conhecidos cientificamente por *Khoi San* encontram-se nas Províncias da Huila, Kunene e Kwandu Kumbangu. A estes juntam-se os Mucubais ou Vaherero que vivem na Província da Huila e os Vátua no deserto do Namibe. Vivem também no Sul da província de Benguela (originais dos vandombe) e na República da Namíbia (Herero). Estes grupos minoritários são todos nómadas (Muaca, 2001, p. 23).

B)- À subfamília *Niger-Congo*, da grande família *Congo-Kordofaniana*, representada pelas *línguas do grupo Bantu*. As línguas *Bantu* estendem-se por todo o território nacional, sendo algumas delas comuns a determinados países vizinhos, o que faz delas línguas nacionais transfronteiriças.

De entre os povos que falam essas línguas sobressaem os seguintes:

- a) Os *Bafiote* que ocupam a Província de Cabinda com extensão na República Democrática do Congo e na República do Congo Brazzaville;
- b) Os *Bakongu* que habitam as Províncias do Uíge e do Zaire e as regiões de Matadi e Kissantu, na República Democrática do Congo;
- c) Os *Ambundu* que ocupam as Províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Malanje e parte da Província do Kwanza Sul;
- d) Os *Nhaneka-Humbi* que ocupam maioritariamente a Província da Huila;
- e) Os *Ngangela*, que ocupam maioritariamente a Província do Kwandu Kumbangu;

f) Os *Kwanyama* que ocupam maioritariamente a Província do Kunene e com larga presença no Norte da República da Namíbia, com a designação mais genérica de Oshivambo (língua) e Ovambo ou Ambós (povo);

g) Os *Tchokwe* que habitam as duas Províncias da Lunda e a Província do Moxico com ramificações na Província do Kwandu Kumbangu e na República Democrática do Congo;

h) Os *Ovimbundu* espalhados pelas Províncias de Benguela, Bié, Huambo, e com fortes cunhas nas Províncias da Huila, Moxico, Kwandu Kumbangu, Kwanza Sul e, pela guerra, presentes também em Luanda, na vizinha República da Zâmbia, em outros países vizinhos e não só.

Os **Ovimbundu** emigraram do nordeste de Angola, na área da Baixa de *Kasanje*, terra dos *Ambundu* que falam a Língua *Kimbandu* para as áreas do Bié e Benguela. Os *Ovimbundu*, pela sua posição geográfica, teriam tido ligações com os *Ambundu* da Baixa de *Kasanje*, com os *Tchokwe* e com os *Lunda* o que lhes permitiu ser um povo polivalente e de fácil adaptação. Esta hipótese está mais próxima da verdade histórica e dá aos *Ovimbundu* uma característica: a versatilidade (Ukwatchali, 2009, p. 114).

Falando da situação social, a **nação Umbundu** tem a sua estrutura para se distinguir como comunidade de pessoas. Antes do século XX dominavam os sistemas sociais matrilineares, que se ocupavam dos direitos de propriedade, enquanto a autoridade política passava pelo patriarcado.

A base da estrutura social dos Ovimbundu é a família (*epata*), dirigida por um mais velho respeitado (*ukulu w'endamba*), que se alarga na aldeia (*imbo*) com um governo dirigido por um ancião da aldeia (*sekulu y'imbo*). Este ancião é, antes de tudo, um chefe espiritual, que garante o culto dos antepassados e dos espíritos, com um poder moral que lhe vem da sua autoridade sagrada, que lhe consente administrar a justiça, a integridade dos costumes e das tradições.

As aldeias (*ovambo*) formam a unidade de governo sócio-político-religioso (*ombala*) que é a expressão política do sentimento comunitário dos Ovimbundu. É o centro do território coletivo. A sua fundação exige ritos sagrados, para que se penetre na corrente vital dos antepassados, que asseguram a solidariedade e torna sagrado o lugar com a presença ativa dos habitantes do mundo invisível. As diversas unidades de governo sócio-político-religioso (*olombala*) formam os reinos (*olofeka*) (Ukwatchali, 2009, p. 120-121).

O **Umbundu** é uma língua *Bantu* da família Niger-congolesa, falada na África subsariana, embora também possa ser considerada uma síntese do *bantu-kongo* e do *bantu-lunda*. Outra hipótese, ainda, veria a Língua Umbundu como uma língua *sui generis* e Ovimbundu com suas características particulares; assim é que esse povo teria descido acompanhando a costa atlântica, partindo da Nigéria e, como agricultor, dirigiu-se aos planaltos do Huambo e Bié, zonas favoráveis à agricultura (Ukwatchali, 2009, p. 114).

Segundo os dados do Censo populacional angolano (2014), o Umbundu é a língua nacional com maior número de falantes, 23% da população angolana, e é a segunda língua mais falada depois da língua portuguesa (República de Angola, 2016, p. 51).

A **Língua Umbundu** é tonal visto que o tom ou a entoação da pronúncia das vogais pode alterar o sentido da palavra, isto é, a sua entonação faz parte da sua estrutura semântica. Com efeito, uma mesma palavra pode ter diferentes significados, dependendo do tom usado para pronunciar as suas sílabas conforme acontece com a maioria das línguas africanas. Tomemos como exemplo apenas uma palavra para aclarar o que acima afirmamos:

- Onende *Ondjila* yimwe yipālalā enene (a rola é um pássaro que voa muito alto);
- *Ondjila* yoko *Kuvale vayipanga tchiwa* (o caminho, a via, para Cubal foi bem reparado(a)).
- *Omōla a Katumbu ovela ondjila* (a criança da Katumbu padece de epilepsia).

Assim, a palavra *Ondjila* tem significado de pássaro, caminho ou via, ou ainda doença conforme o contexto.

Em Angola, a Língua Umbundu disseminou-se por um vasto território a meio da metade Oeste. Segundo Ramiro Aleixo (s.d.),

o grupo dos ovimbundu é, actualmente, formado por vários subgrupos: Va-Mbalundu, va-Viye, va-Wambu, va-Ngalangi, va-Kimbulu, va-Ndulu, va-Kingolo, va-Kalukembe, va-Sambu, va-Ekeketete, va-Kakonda, va-Kitatu, va-Sele, va-Mbwi, va-Hanha, va-Nganda, va-Cikuma, va-Ndombe e va-Lumbu. Estes subgrupos vivem na região que compreende o Huambo (zona de solo fértil e onde se podem cultivar cereais, horticultura, e com boas condições para o gado, especialmente bovino), a Huila, sobretudo nos municípios de Caconda, Caluquembe e na própria cidade do Lubango, cuja população é maioritariamente Ovimbundu, o Bié, igualmente uma zona fértil e de clima saudável; Benguela, região igualmente com terrenos muito férteis, excepto o litoral, onde existem minérios de cobre, ferro, enxofre, sulfato de sal, etc., e uma parte do Cuanza Sul, Moxico e Kwandu Kumbangu (...) (Aleixo, s/d).

Face a estas especificidades, apresentamos uma abordagem sobre a educação e o ensino aos povos ovimbundu, antes, durante e depois da época colonial, pelo que chamamos a atenção de não relacionar com o falado acima sobre a educação e o ensino em Angola.

## **1.6. A Educação e Ensino aos Ovimbundu**

Uma primeira característica, e confirmada por muitos estudiosos dos Ovimbundu, está relacionada com as capacidades que as crianças ovimbundu demonstram na aprendizagem, e mais concretamente na linguagem, aprendendo a falar muito rapidamente. A primeira interpretação que se dá a este fenómeno vem do facto de elas serem raramente deixadas sozinhas (Childs, 1949, citado por Malumbu, 2002, p. 239). Quando não estão com os pais ou com os irmãos encontram-se com os outros membros da família alargada e a sua existência traduz-se num contínuo processo de socialização através da interação e comunicação, o que parece comum a todas as crianças de outras etnias bantu e não só. Não existe um método melhor de introduzir as pessoas em novos conhecimentos e de as forjar nos usos, nos costumes, nas tradições e nas crenças senão através da participação direta nas diferentes manifestações e actividades sociais.

O processo da inculturação, ou seja, aquele processo através do qual os membros de uma determinada cultura tomam consciência dessa mesma cultura, enquanto participam nela, é, entre os Ovimbundu, muito dinâmico e dura toda a vida conjugando a experiência com a formação para a organização numa unidade inseparável (Edwards, 1961, citado por Malumbu, 2002, p. 240).

### **Na época pré-colonial**

A educação entre os Ovimbundu apresenta-se como veículo natural da cultura para a organização e gestão através da função cultural da família alargada. A participação direta, a observação e a imitação, sobretudo por parte das crianças, em relação ao que fazem os adultos, não são os únicos métodos empregues pelos Ovimbundu no processo de educação informal, tradicional ou não formal. Este processo é também sistematicamente acompanhado e assistido através de ritos próprios de iniciação. Na época pré-colonial, para os ovimbundu, havia a formação/educação informal que se baseava em conselhos que os mais novos recebiam dos mais velhos e a experiência de vida que aqueles recebiam destes. Esta era dada em qualquer lugar e momento.

Os *espaços educativos e de aprendizagem formal* ou institucional contam com instituições e lugares próprios onde decorre o processo. Este fato verifica-se nas diferentes regiões socioculturais de Angola, mudando apenas de denominação dos mesmos. Essas instituições são diferenciadas dependendo do sexo. Para os jovens do sexo masculino o ensino passava-se no *ondjango*<sup>6</sup> e no *Otchoto*<sup>7</sup>. Para os do sexo feminino, o lugar ideal era na cozinha onde ficavam com as mais velhas para a educação feminina enquanto acompanhavam uma delas a fazer a *tchisangwa*<sup>8</sup> ou outra atividade. É de realçar que esta formação/educação aos jovens era efetuada à noite depois do jantar em jeito de lazer. Havia também outras instituições como *Evamba*<sup>9</sup> para a iniciação masculina dos rapazes de catorze anos em diante e *Efeko*<sup>10</sup> para a iniciação das raparigas.

Essa educação formal entranhou-se de tal forma nos ovimbundu que, atualmente, segundo Malumbu (2002, p. 246) “nas modernas famílias agrícolas ovimbundu é costume ver as crianças e os rapazes do Ensino Primário e mesmo Secundário que entram de férias a participarem na produção agrícola junto aos seus pais agricultores”.

No que se refere aos *conteúdos educativos* havia várias formas de educação aos adolescentes e jovens como, por exemplo, a recitação de textos orais de sabedoria e folclore populares: provérbios, adivinhas, lendas, etc. onde se adquiria uma moral que guiava as pessoas pelo bom caminho.

Com a participação no *ondjango* a criança/adolescente inicia uma intensa educação consciente virada para três aspetos da sua formação, nomeadamente, ética religiosa, ética social e ética profissional. Assim,

a) A ética religiosa diz respeito à consciencialização da criança ou do adolescente sobre temores reais ou imaginários relativos a fatos que podem meter em perigo a estabilidade social ou a vida do adolescente e de cada indivíduo da sociedade. Os aspetos psíquicos evocam à criança ou ao adolescente fatos que devem suscitar nela ou nele repugnância e pudor ético (*evi vikutisa osōyi*), temor ou veneração divina (*evi vikola*) e ainda de tudo aquilo que o adolescente deve evitar por conduzir a perigos ou sanções sociais (*vy'okusanda ovimbu*). Nesse período a criança e o adolescente são psicologicamente preparados para enfrentar tais perigos ou para adotar atitudes justas perante outras pessoas da sociedade em

---

<sup>6</sup> *Ondjango*: espaço familiar ou comunitário onde os mais velhos resolvem os mais diversos problemas da população, como os julgamentos, a entronização dos chefes, os conselhos, a recepção de visitas, etc. (*ondjo yo hango*).

<sup>7</sup> *Otchoto*: lugar aberto com dois ou três troncos de lenha onde se reuniam os mais velhos da comunidade à noite para o habitual serão com os mais novos transmitindo-lhes os conhecimentos da vida.

<sup>8</sup> Sumo de farinha de milho feito à moda própria dos ovimbundu.

<sup>9</sup> Circuncisão.

<sup>10</sup> Corte dos lábios da vulva; Circuncisão feminina.

conformidade com as instruções que recebem no processo de socialização segundo a educação não formal que recebem no seio da família conjugal e da família alargada. Em termos de amadurecimento psíquico, os adultos esperam das crianças que elas próprias expressem espontaneamente as suas capacidades, mas não faltam processos de ajustamento comportamental acompanhados com a participação em todas as actividades que as rodeiam. Esses aspetos formativos são depois intensificados para os adolescentes através das assembleias do *ondjango*.

b) A ética social diz respeito à familiarização da criança e do adolescente com a estrutura da família alargada, seus pressupostos, exigências e implicações socioeconómicas. A criança e o adolescente devem conhecer perfeitamente o lugar que ocupa cada um deles no seio da família nuclear e no seio da família alargada. A criança e o adolescente sabem dentro da estrutura da família o tratamento que lhe é devido, as funções sociais e os trabalhos que deve exercer quando se encontra com indivíduos mais velhos ou mais novos. Nesse sentido, a criança é submetida a uma experiência, para provar a sua própria capacidade intelectual e a sua maturidade psíquica. O ajustamento da pessoa aculturada reúne numa única unidade orgânica o elemento fisiológico, psicológico, social e cultural a que os ovimbundu chamam de *olondunge*, isto é, a racionalidade desenvolvida ou seja a qualidade da pessoa aculturada (*omunu walongiwa*) (Childs, 1949, citado por Malumbu, 2002, p. 240).

De entre as áreas sobre as quais incide a ética social destacamos as seguintes:

- A aprendizagem da obediência: é um aspeto de extrema importância porque tem a ver com a segurança pessoal e coletiva pois quem não obedece corre o risco de tropeçar e de atuar em direção perigosa para si e para o coletivo;

- O respeito: as crianças são educadas no respeito em todas as ocasiões. Quando avistam uma pessoa respeitável, não se devem aproximar muito. Incute-se-lhes, desde pequenas, o respeito pelos mais velhos e idosos. Sempre que alguém a quem se deva respeito se aproxime delas, estas devem afastar-se imediatamente e, se chamadas por ele, ao se aproximarem não devem levantar os olhos do chão, porque se fixarem esse alguém de frente, incorrem em gravíssima falta de respeito;

- A generosidade: as crianças são educadas na bondade e na generosidade pois esta última é um agir em função das exigências do amor, da ética e da solidariedade pois ela demonstra a grandeza da alma;

- O cuidado a ter na linguagem: desde a tenra idade a linguagem da criança é controlada e gerida pelos pais, pois não só aprende a falar, mas a linguagem deve ser apropriada dependendo das circunstâncias e do meio em que se encontra;

- A hospitalidade: as crianças são educadas a ter uma vida em comunidade em que a vida e os bens são partilhados, quem tem mais, dá um pouco a quem não tem. Se se recebe uma visita na aldeia, por exemplo, todos os lares contribuem com um pouco de comida para apoiar o visitado, passando assim o visitante de um a ser da responsabilidade coletiva da comunidade;

- A proibição do furto: o roubo nos meios rurais é considerado como um dos piores vícios, condenáveis e puníveis drasticamente. Os jovens são educados a respeitar o que é alheio, com humildade, e desencorajar a cobiça desenfreada;

- Educação sexual e conjugal: através dos ritos de iniciação, os rapazes e raparigas recebem instruções próprias sobre a educação sexual e conjugal;

Para além do empenho dos pais (progenitores), o processo de inculturação (*okulonga olondunge*) é processual e da responsabilidade de toda a sociedade, de modo particular da responsabilidade de todos os adultos dentro da estrutura da família alargada. Deste modo, todo e qualquer adulto, em todo e qualquer momento e lugar, pode e deve intervir imediatamente para reprimir nos adolescentes as atitudes julgadas erradas ou menos corretas ou para lhes indicar formas de um comportamento socialmente considerado correto e, por conseguinte, aceitável.

Não obstante a sua duração por toda a vida, a educação formal concentra-se em momentos próprios da idade do adolescente, através dos ritos de iniciação. Durante esses ritos as atitudes inicialmente assimiladas pela criança, quase inconscientemente, são tornadas conscientes e reforçadas com exercícios da formação de carácter de modo a incutir no indivíduo comportamentos julgados socialmente úteis para atingir determinados objetivos necessários ao bem da sociedade e ao equilíbrio psíquico, físico e do processo de inserção social do indivíduo na sociedade.

No processo da educação formal joga um papel importante a frequência do *ondjango*, onde se encontram homens e adolescentes para discutir e falar de questões de atualidade social de rotina e não só.

c) A ética profissional diz respeito ao aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades adquiridas, sobretudo na adolescência nos encontros da assembleia (*ondjango*) ou nas experiências

duras da vida, através das técnicas de manejo de instrumentos de trabalho agrícola e de todos os outros instrumentos de serviço social. O processo de formação para a organização e gestão e divisão do trabalho entre crianças e adultos e entre homens e mulheres é complementado pela função estratificada. Esta determina a divisão dos membros da família alargada em grupos etários aos quais se confiam responsabilidades e deveres próprios da idade. Assim,

- O grupo etário: o grupo etário mais importante, em termos de hierarquia, de responsabilidades sociais, de mérito e de respeito é o dos anciãos (*olosekulu*). Estes, para além das responsabilidades de tomadas de decisões em colaboração com os chefes mais altos da sociedade, garantem e velam pelo cumprimento das instituições socioculturais e da determinação e efetiva aplicação de sanções aos refratários dessas instituições socioculturais. Os grupos etários são importantes porque na sua base se estabelece a hierarquia social, a ordem de prioridade em termos de direitos e deveres na sociedade da família alargada. Com base nesses mesmos grupos estabelece-se o direito de mandar e o dever de obedecer e pode-se exercer o poder de decisão na família alargada e na unidade familiar de produção económica rural. Com base nesses grupos estabelecem-se expectativas comportamentais e podem-se fazer projetos de organização para o trabalho comunitário na estrutura organizativa da família alargada e conjugal (Malumbu, 2002).

- As tarefas: as tarefas desempenhadas pelas crianças de diferentes sexos são diferenciadas nos respetivos papéis, sendo que, as do sexo feminino ajudam as mães nas atividades domésticas como pilar, acarretar água, apanhar lenha, cozinhar, lavar a roupa, de entre outras, e as do sexo masculino ajudam os pais e os tios nas atividades diárias como a criação dos animais e o seu pastoreio, a caça, apanhar/cavar ratos comestíveis, colocação de colmeias nas árvores e recolha de mel, ordenhar.

- A socialização dos jovens: para além da vida comunitária nas aldeias, os jovens têm tido uma participação especial em acampamentos organizados para a sua socialização.

- A preparação para a dureza da vida: tal como refere Malumbu (2002, p. 246) “dada a unicidade, dinamismo e organização as crianças e os adolescentes crescem através da participação nas atividades e responsabilidades de uma vida adulta, mas os adultos não forçam as etapas de crescimento, estas realizam-se como um processo. Cada idade tem as suas próprias tarefas na sociedade da família alargada e na organização produtiva, sobretudo em termos de produção agrícola e respetivo comércio”. Posteriormente, Kundonguende (2012, p. 52) afirma que “o costume da formação leva a que os jovens aprendam a suportar a dor, criar coragem, suportar a exposição ao tempo frio ou calor, às águas geladas,



a falta de alimentação, passar por duros testes, aprender a tolerar as circunstâncias difíceis da vida, etc.”.

O trabalhar muito na sociedade Umbundu equivale, em parte, à evocação da graça e da benevolência de todos porque a preguiça não é tolerada. O trabalho, em termos místicos, é concebido como instrumento da evocação da graça dos espíritos benignos. O incentivo ao trabalho entre os ovimbundu foi levado a cabo por ritos sociais.

A família restrita é o primeiro instrumento de instrução que a criança e o adolescente Umbundu têm à disposição. Para os ovimbundu a vida na sociedade é escola e a escola é a vida na sociedade; não existem comportamentos estanques, isto é, não há entre os ovimbundu educação que não seja em função de algo de concreto na vida. Todo o acontecimento novo deve ser sujeito de nova aprendizagem e objeto de novas investigações para melhorar a vida individual e as relações com o mundo externo. A educação é já em si um processo de formação. Não existe uma separação entre a vida e a educação; essa é tomada na sua dimensão psicológica, fisiológica, social e cultural como uma unidade integradora da pessoa humana e instrumento da sua realização e, por conseguinte também da sua perfeita inserção na sociedade (Malumbu, 2002, pp. 245-246).

A criança é introduzida nos aspetos práticos da vida quotidiana pelo pai, a mãe, pelos irmãos mais velhos do mesmo sexo e por outros membros da família alargada constituindo o seu *grupo de agentes educativos*.

Em conformidade com a tradição, podem ser particularmente responsáveis por um determinado aspeto de formação do adulto, como é o caso de: i) o tio paterno para as questões de tipo económico e da gestão da hereditariedade ou ii) a tia materna na educação da criança ou do adolescente para as questões do relacionamento com pessoas do outro sexo e com todas as outras pessoas da sociedade da família alargada. Para aclararmos ainda mais o acima exposto, podemos dizer que a educação não formal, informal ou tradicional é progressiva e sujeita-se ao modo de vida e às atividades de cada região, usando para efeito os métodos da oralidade, da imitação e das experiências dos mais velhos.

Os seus principais agentes educativos são:

- A mãe é figura sagrada que desempenha o papel principal na educação da criança, a suave conselheira e companheira dos primeiros passos da vida até aos seis - sete anos, idade a partir da qual

os rapazes passam para a alçada do pai ou do tio materno, e as raparigas passam para as tutoras que são tias, avós, irmãs mais velhas, mulheres com capacidade e conhecimentos da filosofia tradicional e que gozam de grande prestígio na comunidade.

- O pai, por sua vez, é a segunda figura mais importante no desenvolvimento da educação da criança, que na prática intervém só mais tarde, na fase da assimilação dos costumes, depois que a mãe já fez o essencial. Para além do empenho dos pais (progenitores), o processo de inculturação (*okulonga olondunge*) é processual e é da responsabilidade de toda a sociedade, de modo particular da responsabilidade de todos os adultos dentro da estrutura da família alargada para com as crianças e adolescentes dessa mesma estrutura como já o dissemos acima.

- Os avôs, os velhos, os tios, na educação tradicional, são a conexão da sua família com o passado. Sua história pessoal e a história da sua família são os elos das crianças com o passado. As crianças saberem de onde vêm é um ingrediente importante para a sua identidade. Eles, os mais velhos, desempenham um papel genericamente de conselheiros incontestáveis. Por isso, tudo o que eles dizem e aconselham deve ser tido em conta, respeitado e praticado, pois são eles que têm experiência de vida e sabem o que vem mais adiante (Carson, 1996, p. 102).

## **Na época Colonial**

O ensino ao nativo teve sempre a ver com a evolução sócio histórica do sistema colonial em Angola. No primeiro período o objetivo era “civilizar”, “ajudar” o indígena a sair da sua barbárie, pois ele era visto como tendo uma cultura selvagem.

Assim, a educação escolar surgiu como o meio adequado para fazer com que o indígena se tornasse “civilizado”, isto é, adotasse os padrões de comportamento europeu porque este possuía uma cultura avançada.

Depois temos o período em que o ensino indígena foi considerado como o primeiro passo para a integração do aluno no ensino oficial ou o ensino normal. Este período conduziu ao fim oficial da discriminação, isto é, à eliminação da denominação de ensino indígena, passando somente a existir o Ensino Primário.

Nesta caracterização evolutiva do ensino indígena, não se pode excluir o papel da Igreja ou das missões religiosas, quer católicas quer protestantes, pois enquanto, em muitos casos, a presença do

Estado estava confinada ao litoral ou às zonas urbanas, as missões religiosas tinham uma presença bastante grande no interior do território.

É inegável que houve uma estreita colaboração ou cooperação entre o Estado português e as Missões católicas, fruto da relação histórica que existia entre estas duas instituições. O ensino indígena proporcionou a ascensão daqueles que na sua maioria não podiam ingressar no sistema oficial de ensino. Os postos escolares, as escolas-capelas, as escolas normais dos indígenas, por se encontrarem muitas vezes próximos das suas casas, permitiram que os alunos frequentassem as aulas sem muitas dificuldades de deslocação. Quer as Missões religiosas católicas quer as protestantes jogaram um papel fundamental naquilo que seria futuramente a elite que levou à transformação de uma Angola colonial para uma Angola independente (Tanga, 2013).

A educação e ensino formal, ao povo Umbundu do planalto central, começa praticamente em 1881 com a fundação da Missão Evangélica do Bailundo, onde os primeiros missionários construíram uma escola sob a orientação do Reverendo Miller, enquanto o Reverendo Sanders se dedicou ao estudo da Língua Umbundu, transportando-a para a escrita, a fim de facilitar a compreensão entre os Ovimbundu do Centro de Angola (Henderson, 1990).

As Missões católicas entre os ovimbundu do Centro de Angola começaram em 1885 no Bailundo e Bié quando a de Caconda começou em 1882. Mesmo assim, só em 1900 abriu a primeira escola rural, mas em 1895 três padres e cinco irmãos leigos davam já aulas a 95 rapazes, estando 20 deles a aprender carpintaria, serralharia, marcenaria e alvenaria, enquanto o ensino das 89 raparigas estava ao cargo de quatro religiosas de S. José de Cluny (Henderson, 1990, pp. 75-77).

## **Na época Pós-colonial**

O 25 de Abril de 1974, mais do que um produto histórico dos nacionalistas portugueses, teve a sua génese na luta armada que os nacionalistas africanos de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, impuseram ao colonialismo português, criando uma situação favorável para a Independência das ex-colónias de África e o fim da ditadura em Portugal.

Assim, a guerra desencadeada nos territórios destes países, criou uma premissa para que com ela se abrissem as portas para as suas independências. Desta feita, foi muito importante o sacrifício dos Movimentos Nacionalistas angolanos (FNLA- Frente Nacional de Libertação de Angola, MPLA- Movimento

Popular de Libertação de Angola e UNITA- União Nacional para a Independência Total de Angola), pois com este esforço surgiu a independência que veio a favorecer os próprios angolanos com relação a acessibilidade ao processo de ensino. Ainda pouco antes da proclamação da independência, o país envolve-se numa sangrenta guerra pelo poder que envolveu os três movimentos de libertação não beneficiando em momento algum o processo de ensino, pois todas as atenções estavam direcionadas na implantação da paz e estabilidade do país.

Um mês a seguir à Independência, o governo da então República Popular de Angola, sob a direção do MPLA, promulgou a Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro, que consagrava a nacionalização do ensino por ter compreendido a importância do setor no desenvolvimento do país inteiro e da sua população. Não estamos a dizer que os outros Movimentos de Libertação nas suas zonas de atuação não implementaram o ensino.

Esta nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo (*escola para todos*), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido a sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

Com a proclamação da Independência pelo MPLA, os objetivos imediatos do novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, político e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial.

Tendo em conta que nesse tempo a situação da educação não era das mais favoráveis, e consciente do alto nível de analfabetismo existente na sociedade angolana da altura, uma das principais medidas a ser implementada a nível nacional, em 1976, foi a Batalha da Alfabetização, pois indicadores do Ministério da Educação, na época, publicados na revista Novembro, apontavam que cerca de 85% da população era analfabeta e entre os alfabetizados poucos possuíam qualquer qualificação e só a maioria não significativa possuía uma qualificação profissional.

A alfabetização teve uma grande aderência por parte da população, quer no campo, quer nas fábricas, nos quartéis e, em muitos casos, as aulas decorriam debaixo das árvores (Quiache, s/d).

Segundo dados da UNICEF, entre 1992 e 1996, a guerra destruiu mais de 1500 salas de aulas em Angola. O país enfrenta assim, o enorme desafio de fazer subir o número de crianças no Ensino Primário estimadas em 2.1 milhões em 2003, para 5 milhões em 2015.

Além disso, a educação foi gravemente afetada nas últimas décadas por fatores como baixo orçamento para o setor, falta de infraestruturas escolares adequadas, falta de material escolar, insuficiente corpo docente em qualidade e em quantidade, turmas muito grandes e com alunos de várias idades e monolíngues principalmente nas zonas rurais, programas inadequados, condições de trabalho degradadas e inadequadas para o exercício da atividade docente. Esse conjunto de fatores contribuiu para as altas taxas de abandono e de reprovação.

Letícia Ponso no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, citando Quino (2005), afirmou que

[...] com o estabelecimento da paz, o governo angolano desenvolveu muitos planos de reconstrução económica e estrutural do país, destacando-se o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (PAN/EPT) e o Plano-quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo da República de Angola. O propósito inicial desses modelos de desenvolvimento educacional e comunitário seria a busca da hegemonização de traços comuns que uniriam os angolanos. Um dos meios principais por parte do governo para se alcançar esse propósito é o reconhecimento de uma única língua como oficial ou nacional. A própria implantação do novo Estado nacional reforçou a presença do português, usado no exército, no sistema administrativo, no sistema escolar, nos meios de comunicação, no estado, etc.

Dessa forma, como a educação tradicional dos povos bantu nunca foi oficializada nem pelo governo colonialista português, tão pouco pelo governo pós-independência, a educação angolana ainda faz-se nos moldes ocidentais, segundo o modelo europeu colonial, que nunca teve interesse em que os angolanos estudassem e pudessem questionar o poder do Estado.

A autora acrescenta que, partir do ano letivo de 2006, o ensino de línguas nacionais, enquanto disciplina curricular em fase experimental, integraria o currículo de algumas escolas do Ensino Primário. Todavia, considera que o nível de estudo e de descrição das línguas nacionais angolanas são ainda incipientes, não gozam de um estatuto definido, e são usadas “somente de línguas de comunicação em situações e espaços restritos enquanto o português exerce um papel plurinacional, de uso nos domínios da vida sócio-política-económica, cultural e veicular no país” (Ponso, 2011).

## **CAPÍTULO II**

### **O ENSINO DE UMBUNDU NA ESCOLA PRIMÁRIA**

## Introdução

Começamos este capítulo com o Decreto nº 77 de Norton de Mattos, ex-governador da então Província de Angola, onde figurava o seguinte:

Tendo ouvido o conselho executivo, e usando das faculdades que me são conferidas pelas leis em vigor; Hei por bem decretar o seguinte:

Art.º Iº - Nenhuma missão de ensino e propaganda religiosa, poderá estabelecer-se na província de Angola, sem prévia licença do governador-geral, requerida com a indicação do local onde pretende instalar-se, e obrigando-se:

1º A provar que os seus membros são ministrados da religião que professam ou auxiliares da missão;

2º A submeter à aprovação do governador-geral o problema civilizador que se propõe executar;

3º A ensinar a língua portuguesa;

4º A não ensinar qualquer língua estrangeira;

5º A ministrar aos indígenas o ensino profissional ou agrícola em harmonia com a legislação em vigor na província.

Art.º IIº - Não é permitido ensinar nas escolas das missões, línguas indígenas.

Art.º IIIº - O uso da língua indígena, só é permitido em língua falada na catequese, e como auxiliar no período do ensino elementar da língua portuguesa:

1º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa, por meio de folheto, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.

Art.º Vº...

1º Quando se tratar de sucursais com escolas, não poderá ser passado o bilhete de identidade sem que o professor nativo saiba falar o português.

Art.º VI – As missões religiosas serão dadas as seguintes vantagens:

3º Um subsídio anual de 3.000\$00 a cada missão que tenha em serviço permanente um professor europeu, missionário ou não, que possua as condições e habilitações necessárias para bem ensinar a língua portuguesa (...)" (Norton de Mattos, 2009, s/p.)

Esta e outras decisões coloniais muito contribuíram, e continuam a contribuir, para muitos angolanos continuarem a desvalorizar os seus costumes, os seus hábitos, as suas línguas maternas africanas, enfim, a sua cultura. Por isso, o investigador de linguística, Bonifácio Tchimboto, ao falar no terceiro Congresso Internacional de Língua Portuguesa, promovido pela Universidade Jean Piaget de Angola (2014) em Setembro, em Luanda, refere:

A “carga negativa” do tempo colonial associada à utilização das línguas nacionais ainda persiste em muitas famílias de Angola, que preferem que os filhos aprendam apenas português, podendo assim estar comprometida a aprendizagem das línguas nacionais. Muitas famílias receiam que o tempo necessário para aprender a segunda língua, nacional, influencie as restantes actividades dos mais novos, optando apenas pelo idioma oficial. Para muitos angolanos ainda persiste a lembrança da placa de madeira com a inscrição “*burro*”, colocada aos estudantes mais novos apanhados na escola, no tempo colonial português, a falar Umbundu. Essa carga pesada sobrevive ainda hoje na cabeça de muitos. Temos entre os nossos concidadãos aqueles que olham para o bilinguismo como um defeito, que a competência em duas línguas é um defeito, porque na altura do tempo colonial português a luta era tentar evitar falar Umbundu a todo o custo. Hoje, em público, infelizmente muitos dizem que não se deve usar a língua africana.

## 2.1. Atual legislação

Como o afirmamos anteriormente, Angola é um país plurilingue, onde existem a língua portuguesa e as línguas nacionais formadas por duas famílias distintas: A *Khoisan*, falada pelos Boschímanes, caçadores-recolectores e a *Bantu* falada pela maioria da sua população.

Desde a conquista da independência nacional que o governo angolano anda preparando condições para que as Línguas Africanas de Angola tenham o mesmo estatuto que a Língua Portuguesa. Para o efeito, foi criado, em 1978, o Instituto de Línguas Nacionais, através do decreto nº 62 de 06 de Abril, sob tutela do Ministério da Educação, cujas atribuições se prendiam, essencialmente, com a investigação científica no domínio da linguística e integrava, na sua estrutura orgânica, entre outros, um Departamento de Línguas Nacionais e outro de Línguas Estrangeiras. Em 1985, o Conselho de Defesa e Segurança, através do decreto nº 40 de 18 de Novembro, extingue o Instituto Nacional de Línguas e cria o atual Instituto de Línguas Nacionais, sob tutela do Ministério da Cultura. Este Instituto tem como finalidade estudar cientificamente as línguas nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Do ponto de vista da investigação científica, o Instituto de Línguas Nacionais compreende dois departamentos: O Departamento de Linguística Descritiva e Aplicada e o Departamento de Documentação e Tradição Oral. Algum trabalho de louvar, embora não apareça nas livrarias, como o *Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*, *Esboço Fonológico* e o *Alfabeto* foi produzido por esse Instituto.

Através da Resolução nº3/87 de 23 de Maio do Conselho de Ministros, foram aprovados, a título experimental, os alfabetos das línguas nacionais *Kikongo*, *Kimbundu*, *Umbundu*, *Tchokwe*, *Oxikwanyama* e *Mbunda* e suas regras de transcrição.

Fez-se um Anteprojeto Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais que se remeteu a quem de direito para aprovação<sup>11</sup>, mas que até à presente data não o aprova para sua posterior aplicabilidade. Embora a língua portuguesa tenha sido, em certa altura, importante para a edificação da unidade nacional, a realidade atual do país demonstra que tal unidade também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento das línguas nacionais não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e ações educacionais que incluam essa mesma diversidade.

---

<sup>11</sup> <http://www.angodebates.blogspot.com/...aqui-vai-um-contributo-do-instituto-de.html> sábado, Setembro 17, 2011, acesso aos 20/10/2016.



## 2.2. O papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu

A escola deve ser vista como uma instituição de intervenção social, enquanto promotora de valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre populações de diferentes etnias e culturas.

A escola dos dias de hoje é uma Escola Construtiva (Tonucci, 1986). Construtiva porque permite ao educando construir o seu próprio conhecimento. Este autor fundamenta esta característica de escola, em oposição à Escola Transmissiva, em três pressupostos:

- 1 - o educando “sabe e vem para a escola para refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver”;
- 2 – “o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos”;
- 3 – “a inteligência (...) é um “vaso cheio” que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação” (Tonucci, 1986, p. 172).

Hoje, com a abertura à comunidade, a **escola** deixou de ser um lugar de elite e isolado para passar a ser um local de partilha de saberes, de aceitação de todos os tipos de diferenças, de interferências e intervenções *de e para* o meio. Desta forma, e sempre tendo em conta os contextos diversificados onde trabalha, a escola atual preconiza um professor reflexivo, flexível e mediador de saberes e de conhecimentos.

A sala de aula da escola é o espaço privilegiado para os alunos, submetidos a um ensino formal, desenvolverem competências já adquiridas e adquirirem novas competências. O que acontece nesse espaço resulta de variáveis que, por um lado, têm a ver com condições que só ao professor dizem respeito, por outro lado, com o conjunto de alunos – o que sabem e o que são – e ainda com condições que a escola oferece e com as diretivas institucionais, ou seja, com a política educativa em geral e da língua em especial, e com as medidas tomadas para as fazer passar do papel à sua execução. Assim,

[...] à escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem as competências linguísticas que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos; saber-fazer que lhes permitam resolver problemas; atitude que os ajudem a afirmar-se; respeito por si, pelos outros, pelo trabalho, como forma de serem reconhecidos como parte integrante do mundo em que se movem (Ferraz, 2006, p.22).

Ora, a aprendizagem da língua Umbundu vai começar a fazer-se, utilizando-se essa mesma língua. É o que ouvimos e como ouvimos, o que dizemos e como dizemos, o que lemos e como lemos, o que escrevemos e como escrevemos que a possibilitarão. Se acrescentarmos os *ondes*, os *porquês* e os *para quês* estaremos a ver a extensão da responsabilidade da escola nestas aprendizagens (Ferraz,

2006, p.23, adaptação nossa). Estamos certos que estas não são as únicas atribuições da escola para o ensino do Umbundu pelo que outras podem ser acrescidas para o seu enriquecimento, se depois cumpridas na íntegra.

### 2.2.1. Processos de ensino e aprendizagem

A Didáctica da Língua tem um percurso metodológico notável e merece a atenção de todos os que se dedicam ao seu ensino. Para C. Puren (1988, citado por Sousa, 2009, p. 26) “metodologias são o conjunto de procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o quê, como e quando ensinar. Os procedimentos ligam-se aos recursos materiais selecionados para pôr em prática a teoria”. Ana Cristina Cannas (2013, citando Fordham, 1995) afirma na sua dissertação de mestrado:

A aprendizagem de uma língua é um trabalho que exige método e, conseqüentemente, o seu ensino também o exige. Qualquer professor de línguas nunca conseguirá ensinar de forma eficaz um educando a falar, a compreender, a ler e a escrever uma língua sem um método de trabalho definido e organizado (p.33).

Segundo Pilletti (1991, p. 101) “a sequência de atividades sistemáticas nas quais interatuam o professor e o aluno, com vista à construção, assimilação sólida e consciente de conhecimentos, hábitos e habilidades”, constitui o *processo de ensino e aprendizagem*. Para o autor, a sua concretização necessita de *estratégias pedagógicas* adequadas, ou seja, “um conjunto de saberes que levam o professor a agir em resultado da análise da situação que enfrenta, usando métodos e propondo atividades produtoras de sucesso” (p.102).

Quanto ao **ensino das línguas**, achamos que o seu principal objetivo deve ser facilitar a construção de conhecimento e a aquisição de saberes sobre os textos e as comunicações orais que fazem parte da sociedade onde as crianças, jovens ou adultos estão inseridos, para a língua materna, ou de sociedades ou contextos apropriados, para a língua estrangeira. Desta forma, “o ensino deve ser caracterizado pela ênfase dada à aprendizagem resultante de experiências colhidas em situações concretas e experiências vividas pelo próprio educando” (Curado, 2005, p. 26, citado por Cannas, 2013, p.34).

As línguas são sistemas de comunicação que se alteram em contexto de utilização e são condicionadas pelo tempo e pelo espaço. Desta feita,

O ensino das línguas é um dos domínios de aplicação da linguística, que permite hierarquizar aprendizagens em função da complexidade dos fenómenos linguísticos envolvidos e também permite encontrar estratégias adequadas à resolução de

problemas suscitados pela consolidação das competências linguísticas aprendidas. Neste domínio, há que distinguir o ensino da língua materna do ensino das outras línguas (língua segunda e/ou língua estrangeira). O ensino da língua materna não apresenta uma língua nova, não ensina a falar porque todos os alunos desta língua materna são seus falantes nativos. Neste caso, o seu ensino é o ensino de um uso específico dessa língua, geralmente o uso consagrado pela norma, e é a consideração da língua como um objeto de conhecimento, o que passa pela explicitação do saber gramatical de cada aluno.

O ensino das línguas estrangeiras tem outras características; em muitos casos, inicia-se com o primeiro contacto dos estudantes com essas línguas: trata-se, pois, de adquirir competências linguísticas diferentes. Numa fase inicial, a aprendizagem de uma língua estrangeira encontra semelhanças com a aquisição de linguagem levada a cabo nos primeiros anos de vida e não as aulas de língua materna. Uma outra distinção que deve ser feita, no domínio do ensino e aprendizagem das línguas, é a distinção entre a aprendizagem do oral e a aprendizagem do escrito, dado que as competências envolvidas nestas duas actividades linguísticas não são idênticas (Mateus & Vilalva, 2006, p. 90).

Nestes termos, consideramos relevante apresentar o ensino da língua Umbundu dividido em dois contextos diferenciados - o meio rural e o meio urbano – já que, no **meio rural** se exhibe como língua materna, enquanto, no **meio urbano**, se mostra como língua estrangeira ou língua segunda das crianças. Nesta perspectiva, apresentamos de seguida a explicitação em separado.

### 2.2.2. A língua materna no meio rural

A casa e o meio são espaços de aquisição da linguagem. A capacidade de linguagem, isto é, a possibilidade de utilizar os sons orais (produzidos pelos “órgãos da fala”) para exprimir o seu pensamento e comunicá-lo aos outros, é inata no homem e vai-se desenvolvendo com a idade. Só em casos de graves lesões cerebrais (ou se não houver qualquer contacto social) é que esta capacidade não é exercida. A aquisição da comunicação oral faz-se de uma forma natural, sem que seja possível medir o trabalho do professor nem o do aluno. Assim, ensino da língua materna em contexto escolar constitui um empreendimento complexo porque no início da escolaridade o aluno já possui um conhecimento substancial da sua língua adquirida em meio natural. Esse conhecimento varia segundo fatores diversos, biopsicológicos e socioculturais.

Como são os professores que orientam o processo de ensino e aprendizagem, o que acontece em aula de Língua Materna não corresponde a um método único. Se os programas são documentos em que se prescreve o que deve ser ensinado e se estabelecem níveis de desenvolvimento a serem atingidos pelos alunos, eles são documentos escritos e por isso, estão sujeitos a leituras diferentes. E as leituras têm como consequência que se privilegie, por vezes, aquilo de que se gosta ou o que se sabe melhor ou se considera mais importante.

E as armas que se terçam entre os que são a favor de um ensino que privilegia o conhecimento linguístico e os que privilegiam os conhecimentos literários revelam que o que acontece em sala de aula não obedece a padrão único no que diz respeito aos objetivos e aos conteúdos programáticos. A montante da conceção dos programas também as opiniões divergem, sendo muitas vezes esquecido o público a que se dirigem, a sua diversidade e as reais necessidades da população escolar.

Depois, os alunos, do que se ensina, aprendem o que para eles tem sentido, o que pode construir resposta a necessidades de resolverem com êxito problemas de comunicação ou outros em que reconhecem a utilidade do que aprendem. Do que os programas prescrevem e que os professores ensinam ao que os alunos aprendem há uma distância tanto menor quanto o que se fizer dentro da sala de aula tiver a ver com os interesses que os alunos têm ou que é possível desencadear neles.

Relativamente à leitura, à escrita ou ao conhecimento explícito da língua, o tempo de que o professor dispõe tem que ser repartido por atividades motivadoras que possibilitem a progressão nas áreas mais deficitárias, convencendo os alunos de que se aprende a escrever escrevendo, tomando conhecimento dos erros cometidos e das causas que os motivaram; que se aprende a ler lendo, aprendendo estratégias de leitura diversificadas; que se aprende o funcionamento da língua refletindo sobre o modo como ela se estrutura, aplicando as regras a que está sujeita (Cf. Ferraz, 2006, p.72).

Sequeira e colaboradores (2008) afirmam que

[...] cada um de nós é confrontado com uma língua mal acaba de nascer. Alguns garantem que, ainda no seio materno, o nascituro ouve e reage aos sons da fala da mãe. Essa primeira língua, a que chamamos “língua materna” é essencial para o desenvolvimento das relações sociais (que permitem à criança exprimir as suas necessidades básicas e obter satisfação – comida, higiene, carinho) e da organização mental (que lhe permite construir um pensamento próprio e compreender o mundo que o rodeia) (p.12).

Os autores acrescentam que

[...] a oralidade é o espaço da nossa intimidade, das relações com os que nos estão próximos, sejam eles amigos, companheiros, rivais. É com eles que estabelecemos relações preferenciais, é a eles que temos de compreender, explicar as nossas ideias, exprimir os nossos sentimentos e desejos, conversar, discutir, namorar. E, na maior parte dos casos, a oralidade da nossa língua materna é bem suficiente para tal (p.13).

Por isso, achamos ser importante proteger e reforçar a língua materna no sentido do desenvolvimento integral da pessoa humana e do crescimento das suas capacidades.

Daí a responsabilidade da sociedade em facultar à criança condições externas e internas para que ela atinja o domínio completo e eficaz da sua língua materna, pois é nela que a criança, o jovem, o adulto vai pensar, imaginar, sonhar, rezar e lhe vai fornecer as categorias mentais, as percepções da sociedade que a envolve, os instrumentos que lhe permitirão exercer os seus deveres cívicos e reclamar os seus direitos como membro dessa sociedade.

Sabemos que esta atenção e reforço da língua materna no nosso país, embora o governo proteja as línguas nacionais (Art.º 16º nº 2 e 3 da lei 17/16), são muito difíceis porque a mentalidade colonial de considerar as línguas nacionais como línguas de “*cães*” ainda prevalece nas mentes de muitos angolanos. No entanto, o que desejamos é que todo o indivíduo seja respeitado na sua língua materna e nela possa construir os mecanismos de autoafirmação e de integração social, porque a língua materna é a porta de entrada para a aprendizagem de outras línguas que, provavelmente, serão mais úteis ao falante, para participar na sociedade em que as circunstâncias o inserirem ou, meramente, por interesses culturais ou académicos. Assim, é por comparação com a sua língua materna, por aproximação e diferenciações, que cada pessoa aprende uma nova língua e a assimila. Isso é aceitável através da gramática, com as suas regras e categorias bem como através do vocabulário, com as suas especificidades, riquezas e aparentes deficiências.

É verdade que as marcas da língua materna são frequentemente indestrutíveis; por isso, um bom professor de línguas deve ter em conta os hábitos linguísticos dos seus alunos.

Conforme Sequeira e colaboradores (2008) o afirmam:

É necessário ter em conta os hábitos linguísticos articulatórios (que chegam a criar situações de «surdez fonológica»), a estrutura gramatical, os usos pragmáticos. Tudo isso interfere na aprendizagem de uma nova língua com consequências inesperadas para quem não conhece minimamente o passado linguístico dos seus alunos.

Por isso, considera-se que, à entrada na escola, a criança já conhece os sons da língua e respetivas regras de comunicação, as regras produtivas de formação de palavras e frases.

Adelaide Monteiro, na sua comunicação feita durante o Seminário sobre o contexto sociolinguístico e situacional da aprendizagem de língua portuguesa, em Cabo Verde, na 1.ª fase do Ensino Básico, IIPC (pp. 101-102), dizia:

Quanto ao uso das línguas cabo-verdiana e portuguesa pelos alunos temos o seguinte cenário: Todos têm a língua cabo-verdiana como língua materna e é a língua utilizada em casa, com os amigos da família, os da escola e outros. É nesta língua que muitas vezes eles se dirigem aos professores e estes, por sua vez recorrem recursivamente à língua cabo-verdiana durante as aulas para explicarem as matérias. No recinto

escolar, ouve-se a língua cabo-verdiana em 100% dos casos. O uso da língua portuguesa acontece no interior da sala de aula, pela boca do professor que também nesse mesmo momento utiliza a língua cabo-verdiana caso verifique que a sua mensagem não foi compreendida (caso que acontece frequentemente).

Conforme sugere Giroux (1997, p.162), é bom que reflitamos, discutamos e resolvamos “as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. Possenti (2002) aponta-nos o caminho dizendo que “somente teremos mudanças significativas no ensino de *Umbundu*<sup>2</sup> se uma nova concepção de língua e de ensino de língua prevalecer”.

### 2.2.3. A língua segunda no meio urbano

Seja qual for o caminho escolhido, o objetivo é oferecer ao aluno de língua não materna um conjunto de situações relevantes e diversas de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente, envolvendo-o em atos comunicativos significativos que o conduzam a uma maior interação e integração.

Dunn (1983) partilha a ideia de que as crianças são aprendentes entusiásticos que querem e gostam de aprender. Segundo esta autora, é importante aproveitar este entusiasmo e mantê-lo durante as aulas, que deverão ser motivadoras e adequadas ao seu desenvolvimento.

As crianças aprendem a LE usando-a, sem atribuir grande importância à correção, fruindo da comunicação, experimentando os novos sons sem inibições, isto é, para estes jovens aprendentes o importante é usar a língua e não a forma como a usam.

Da mesma forma, Cameron (2001) considera vantajosa a aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, referindo: “*the central characteristics of foreign language learning lies in the amount and type of exposure to the language*” (p. 11).

Podemos, então, afirmar que quanto mais tempo os alunos estiverem em contacto com a língua estrangeira maior será a aprendizagem, desde que salvaguardados os princípios pedagógicos subjacentes ao ensino da língua a que anteriormente nos referimos. Outra das razões apontadas por esta autora situa-se no âmbito da designada “*Critical Period Hypothesis*” (p.17), segundo a qual os alunos do nível etário mais baixo atingirão um desempenho mais elevado, relativamente aos seus colegas mais velhos, sobretudo no que diz respeito à pronúncia e à compreensão da leitura. A aprendizagem da LE,

---

<sup>2</sup> Nossa adaptação

nos primeiros anos de escolaridade, deverá realizar-se integrando-a nas restantes aprendizagens (...) e não a mantendo à margem do currículo nuclear (Ibidem).

A escola é responsável pelo ensino e, conseqüentemente, pela aprendizagem da língua (Ferraz, 2006, p. 20). Com frequência, entende-se que, aprender a língua implica que o aluno proceda à substituição das estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros.

Assim, no meio urbano, a criança está imersa na língua portuguesa, em toda a parte ouve-a falar, encontra-a escrita. Aí a criança aprende a língua Umbundu por gosto ou por dever escolar. Há outras questões a ter em conta: nem sempre se aprende a língua segunda por prazer ou por dever assumido e, às vezes, a criança sente-se violentada nos seus direitos de homem e de cidadão, chegando a viver situações de revolta mais ou menos surda porque nunca é consultada sobre o que quer aprender.

O ensino da língua Umbundu como língua segunda não pode ignorar todos estes fatores e os programas escolares que o devem suportar devem tê-los em linha de conta pois Sequeira e colaboradores (2008), a este respeito, dizem que

[...] ensinar uma língua não é como gravar uma informação em cima de uma «tábua rasa» - o aprendiz já dispõe de um instrumento (mais ou menos consolidado) para comunicar com os outros e exprimir a sua originalidade e, através dele, já organizou a sua capacidade de compreender e interagir com o mundo. Aprender uma segunda língua não é só aprender a articula-la com a que anteriormente existia (e, preferencialmente, continua a existir e a desenvolver-se); é muitas vezes aprender uma nova visão do mundo, uma nova cultura, uma nova teia de relações sociais (p.13).

O fato da língua Umbundu não ser a língua materna de alta percentagem das crianças do meio urbano da *nação*<sup>13</sup> Umbundu implica que o seu ensino se faça com metodologia adequada, capaz de minimizar as dificuldades de aprendizagem de uma língua que não se aprende desde o berço e de promover o sucesso das crianças como alunas e como cidadãos.

Assim, a aprendizagem da língua Umbundu para estas crianças como futuras recetoras e como produtoras de mensagens nas vertentes oral e escrita, ditará a sua inserção na sociedade em que se encontram como membros ativos e efetivos de pleno direito. Pretendemos que todos os cidadãos, crianças, jovens ou adultos, possam aproveitar o bom que esta língua transporta como cultura, hábitos e costumes.

---

<sup>13</sup> Conjunto de Províncias de Angola que correspondem aos povos que falam uma língua nacional comum. No caso do Umbundu são as Províncias de Benguela, Huambo e Bié.

## 2.2.4. Objetivos e Métodos

Cardoso e Camara (2011, p. 2203) afirmam que

Saber as finalidades do ensino de língua materna é ponto de partida para qualquer professor.

Cada uma das atividades pensadas, os textos selecionados, a maneira de falar, de agir, devem ser/estar coerentes com os objetivos a serem selecionados. Definir a concepção de linguagem é o norte para pensar as finalidades, que por sua vez é norte para definir os métodos e averiguar os resultados. O professor deve sempre revisitar as suas metas e questionar seus métodos. E com um espírito de pesquisador, com base em pressupostos teóricos, deve retomar suas convicções de tempos em tempos, reelaborando-as, estudando, levantando novas hipóteses, procurando respostas, enfim, refletindo sobre sua prática, e reinventando-a.

Cabe-nos referenciar neste ponto os objetivos e métodos para o ensino da língua Umbundu no geral.

Tal intenção não nos surge para desautorizarmos ou menosprezar a autonomia do professor no uso de métodos e objetivos que achar pertinentes, mas sim para apresentar opções que, em seu contexto, pode achar convenientes para o exercício da sua atividade docente, partindo de sua experiência, das características dos seus alunos e das condições existentes na sua escola.

Antes de tudo, o professor precisa de sentir que faz parte integrante de uma comunidade educativa, com **projetos** e **objetivos** bem traçados e consciente que o seu trabalho se for mal feito pode comprometer o sucesso dos demais membros dessa comunidade. Desta feita, o professor tem, de acordo com os objetivos traçados pela Direção escolar onde se enquadra, traçar os seus próprios objetivos e cumpri-los.

Um dos objetivos da educação linguística é investir em atividades de *linguagem oral* bastante desprezadas no ensino tradicional. Outro objetivo é reformular os papéis tradicionais do professor e aluno substituindo o discurso sem interlocutor real pelo *discurso pedagógico*, no qual podemos verificar um intercâmbio nas relações de diálogo entre professor e aluno, ambos sujeitos de sua prática linguística e social.

Mais ainda, o professor de língua Umbundu deve estar consciente de que o saber gramatical não contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, visto que saber Umbundu significa saber usar a língua Umbundu e saber a gramática Umbundu significa saber descrever e interpretar os fenómenos linguísticos Umbundu. Acompanhando o raciocínio de Possenti (2002), podemos concluir que



[...] não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Se erram em estruturas como “os livro(s)”, que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar gênero de “vaca”? Esse tipo de sugestão só fará sentido para quem estiver convencido de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica (pp.37-38).

O professor, educador linguístico, não deve perder de vista que o seu papel é ensinar a língua a falantes nativos e, para tanto, é preciso reconhecer o que os alunos já sabem e o que não sabem para determinar os objetivos de estudo (Oliveira, 2002). De entre vários objetivos que o professor deve traçar para um bom ensino da língua Umbundu podemos enumerar os seguintes:

- Desenvolver capacidades de comunicação oral e escrita nas duas línguas (portuguesa e Umbundu).
- Valorizar os saberes linguísticos e culturais de origem.
- Aproveitar as transferências de saberes linguísticos para potenciar a aprendizagem formal do português, do Umbundu e dos conteúdos escolares.
- Desenvolver a consciência linguística das crianças, levando-as ao reconhecimento da equivalência comunicativa e social das línguas.
- Desenvolver atitudes de curiosidade pela diversidade e pelo saber, de aceitação crítica das diferenças, de cooperação e de afirmação das perspectivas e vontades próprias.

Mas, como se atingem estes objetivos? Com que métodos? Com que estratégias? Muitos metodólogos preferem utilizar o termo **Abordagem** em vez de **Método**, pois consideram-na mais abrangente por englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da linguagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.

Por exemplo, o pressuposto de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas, vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas. Esta abordagem será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem dá-se pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem (Leffa, 1988).

O ensino de línguas pode ter por base diferentes concepções de como elas podem ser ensinadas e aprendidas, estando o ensino vinculado a decisões sobre o conteúdo programático e sua sequência. Em função disso, o ensino de línguas enfrenta inúmeras críticas e questionamentos, tendo em conta a

priorização da necessidade de se avaliar e pensar o ensino de maneira mais condizente com a realidade do aluno, do professor e da escola.

Catarina Neves (citando Reis & Adragão, 1992, pp. 15-16) afirma:

a) **O aprendente é mais importante do que a matéria que se ensina**<sup>14</sup>. O aprendente é, e isto não é novidade na articulação ensino/aprendizagem, o polo de toda a relação pedagógica. Ele é um indivíduo, um detentor de uma competência original, portador de necessidades específicas de aprendizagem. O conceito de turma, como conjunto de alunos com necessidades idênticas, não encontra espaço numa aula de língua materna. Cada aluno é autor do seu itinerário e sujeito de um progresso próprio na articulação de cada novo item. A sua aprendizagem faz-se por enriquecimentos sucessivos, por consolidação e não por colagem de informações. Não há por isso cabimento para uma metodologia monolítica e uniforme mas para didácticas disjuntas e congregadas. O aluno encontrará assim o seu desafio ao seu crescimento e o convite constante ao prazer de descobrir e aperfeiçoar a sua própria competência. Mais do que perguntar-se “como ensinar?”, tem o professor que perguntar-se “a quem ensinar?”, consciente de que a língua não é propriedade sua mas de todos os falantes e que, dependendo do estatuto de cada um, assim a execução varia e sugere estratégias diferentes.

b) **Falar (ler, escrever) é um comportamento**. Mais do que ensinar ao aluno noções, regras de análise, categorias e esquemas, o professor é chamado a propor-lhe comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objectivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje. Isto significa inclusivamente uma reflexão e uma compreensão dos laços entre as dimensões linguística e extralinguística da comunicação, entre os comportamentos verbais e não verbais do indivíduo.

c) **A língua assemelha-se a um poliedro espelhado em que cada face reflecte a realidade**. Ainda que a atenção do docente incida prioritariamente na língua padrão, um estudo da língua materna não pode ignorar a diversidade de níveis e registos que a constituem. Isto quer dizer, simultaneamente, respeitar as produções dos alunos, sobretudo se elas veiculam pertenças sociais, abri-los ao conhecimento e à interpretação das variantes do autor e treiná-los na utilização dos registos adequados às diferentes condições de comunicação (interlocutores, situação, tema...). A competência de comunicação terá que prevalecer sobre a competência linguística. A gramaticalidade de cada produção é um objectivo, mas a aceitabilidade tem primazia, porque há diferentes níveis de necessidade de correcção gramatical e a verdade é que esta, só por si, nunca é suficiente para uma boa comunicação.

d) **A função comunicativa comporta uma vertente informativa, uma interpessoal e uma textual** e, destas a informativa não é a mais importante. Na relação estabelecida pela linguagem há que ter em conta, com igual peso, os conteúdos de comunicação, os intervenientes e a forma definitiva que tal comunicação assume. Tal forma pode ser considerada o espaço de liberdade de escolha do falante, para além do condicionalismo estabelecido pela imagem que os interlocutores têm um do outro, pelo contexto situacional e, em última análise, pelo assunto de que se trata. O ensino da língua materna não pode ignorar estes diferentes elementos, fundamentais na estruturação de qualquer execução linguística.

Poderemos completar estas ideias com Fraga de Azevedo (2010, p. 106)

[...] ensinar e aprender não são conceitos cujas acepções mantenham entre si relações de implicação biunívocas. Aprender não é uma consequência directa ou imediata do

---

<sup>14</sup> Sublinhado nosso

acto de ensinar. Do mesmo modo, ensinar não acarreta necessariamente que aquele a quem se ensina aprenda (...)

Concordamos com Fraga de Azevedo (2010) e consideramos necessário - e relevante - uma reflexão sobre a formação profissional de professores, uma reflexão sobre os principais responsáveis sobre o ensino, mas também sobre aqueles que todos os dias aprendem com os seus próprios alunos.

## **CAPÍTULO III**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO UMBUNDU**

### 3.1. Formação de professores

A mudança organizacional a que a escola, enquanto instituição, está sujeita, deverá ser acompanhada de uma aquisição de competências que permitam responder aos novos desafios com que os membros das comunidades educativas, e em particular os professores, se confrontam atualmente. Neste contexto, impõe-se a necessidade de desenvolvimento de competências nos domínios científico e pedagógico por parte de todos os professores. Ermelinda Cardoso e Assunção Flores (2009, p.660) no seu artigo *A Formação Inicial de Professores em Angola: Problemas e Desafios* afirmam a este respeito:

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem económica e social que perturbam profundamente a condição e a actuação do professor, muitos problemas, mais directamente ligados à sua preparação, nas componentes científica e pedagógica, comprometem o actual modelo de formação de educadores, tornando-o improficuo na consecução de seus objectivos.

O primeiro desses problemas, diz respeito à forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa obviamente de dominar com vista à sua qualificação profissional. O domínio destes conteúdos é absolutamente necessário, mas a forma como eles são trabalhados no processo de ensino-aprendizagem não tem sido diferenciada. Trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de sequência na relação tempo-profundidade (Leite Barbosa, 2003).

As autoras (Cardoso & Flores, 2009) afirmam que são “reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação” (p.660), quer para o Ensino Primário quer para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário, limitação essa que está “relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação”, mas que se agrava “pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento”.

Francisco Caloia Alfredo e Jussara Cristina Barboza Tortella (2014) desenvolveram também um estudo sobre a *Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico* e concluíram:

[...] a formação de professores não se distancia do contexto sociocultural em que ela ocorre. A prática educativa pode refletir a educação e formação que se pretende. Embora a formação de professores evidencie aspectos técnicos em seu processo, ela não se afasta da dimensão política e considera-se fundamental entender e valorizar os vários saberes, sem deixar de garantir uma formação de alto nível.

Ao longo da sua formação inicial o futuro professor experimenta e vivencia práticas docentes que irá, muito provavelmente, reproduzir ao longo da sua profissionalidade.

Concordamos com Christopher Day (2001, p.17) que considera o desenvolvimento profissional “um assunto sério” e crucial, pois dele depende, em grande parte, a melhoria da qualidade dos professores e, em última análise, da qualidade do ensino e da educação.

Para isso, estes têm obrigação de manter um elevado sentido de consciência profissional sobre os seus pontos fortes e sobre os seus pontos mais frágeis, procurar a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da Educação. Para Nóvoa (2006, p. 9) isso implica um reforço dos conhecimentos disciplinares, mas também a aquisição de uma cultura profissional, no quadro de uma relação próxima com as realidades escolares concretas.

Todavia, a cultura profissional aprendida e apreendida na formação inicial

[...] não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. De salientar que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação (Cardoso & Flores, 2009, p.660).

Isso implica o professor consciencializar-se que é visto como um fator determinante da qualidade do serviço educativo e que a sua profissionalidade deve estar em permanente atualização. Gimeno-Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Já Nóvoa (2009, p. 12) encara a profissionalidade composta de cinco pontos importantes que são: *Conhecimento, Cultura profissional, Tato pedagógico, Trabalho em equipa e Compromisso social*. Neste sentido, o professor deve estar seguro nos *conhecimento(s)* – conceptuais (conhecimentos), procedimentais (destrezas) e atitudinais (atitudes e valores) - que vai transmitir aos seus educandos.

As exigências da sociedade contemporânea determinam que o professor deve saber que não basta a competência em criar condições de aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos. É necessário adquirir e integrar uma *cultura profissional* capaz de educar para as relações sociais através de atividades sociais e pro-sociais. O professor deve ter *tato pedagógico*, ser autocrítico, reflexivo sobre as situações concretas, que combinem a ação com a reflexão, tanto dentro como fora da sala de aulas,

para que possa ser o ator de uma ação inovadora e reflexiva, participando na implementação de políticas educativas como protagonista, através das boas práticas pedagógicas. Mais ainda, a colegialidade e *trabalho em equipa* ajudará o professor a ser capaz de se adaptar às transformações constantes (científicas, tecnológicas, sociais, económicas) o que exige da sua parte a superação do individualismo (que em muitos lugares caracteriza esta classe profissional) em que cada um pensa no seu próprio resultado. Deve criar um novo espírito de abertura e predisposição em aprender em conjunto, mas também em aprender a educar, com os outros colegas em conjunto. Por fim, Nóvoa fala do *compromisso social* do professor, já que este deve promover um ambiente onde a interacção social seja privilegiada permitindo aos alunos uma troca entre eles mesmos e com o professor.

Na verdade, a profissionalidade docente não pode ser dissociada daquilo a que Nóvoa (2009, p. 12) chama “*personalidade do professor*”, isto é, todo o perfil pessoal, cultural e social que envolve e condiciona um agente de educação e formação. A sua tarefa didáctico-pedagógica “é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional” (Nóvoa, 1992b, p. 16). Nesta mesma obra, o autor identifica o professor por três “AAA”:

- **Adesão** – porque implica a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.
- **Ação** – porque na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do fórum profissional e do fórum pessoal.
- **Autoconsciência** – porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (Idem).

Outro aspecto sobre a formação de professores está relacionado com os formadores de formadores. Cardoso e Flores (2009, p.661) consideram que “O que se verifica na maior parte das vezes é que o formador de formadores não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo tipo de constrangimentos”. A este propósito, um estudo recente realizado por Rosalina Mone Cango e Marisa Irene Castanho (2016) sobre a *Formação de Professores em Angola: Sentidos Produzidos por Alunos de um Curso de Formação de Professores* apresenta resultados preocupantes:

Os participantes referem-se a dificuldades na relação com os professores, a falta de domínios dos conteúdos por parte de alguns professores, ao não interesse em adaptar as metodologias para melhor compreensão dos conteúdos, a injustiças em sala de aulas em especial na correção de provas, a falta de afeto com os alunos, a

obrigatoriedade em decorar/memorizar a matéria e a falta de incentivo para com o aluno e de liberdade. Tudo isso traz como resultado dificuldades de aprendizagem, dificuldades de inter-relações entre professor e alunos, sentimento de injustiça e o anseio de serem melhores professores no futuro. (p.56)

As autoras Ermelinda Cardoso e Assunção Flores (2009, p.661) apontam ainda problemas na formação profissional ao nível:

- do tempo de prática profissional – estágio – pois

[...] as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a licenciatura dando quatro aulas o que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão; os alunos enfrentam grandes dificuldades, quando eles precisam, mudar do papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula

- da débil formação para aquisição e desenvolvimento de competências sociais ecológicas, pois a formação não potencia

[...] o desenvolvimento da necessária sensibilidade e competências face ao contexto sócio – cultural em que o formando, ou seja o futuro- professor, exercerá a sua actividade. O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico – sociais do processo educacional concreto em que vai actuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

- da ausência de integração curricular, articulação, transversalidade e interdisciplinaridade, verificando-se que “ *Os futuros professores nesses cursos não conseguem um mínimo de efectiva integração que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si com as demais disciplinas de conteúdos*”.

- da insuficiência de formação para a docência (tempo e espaço), pois

[...] são “amputados” os tempos lectivos o que não garante uma duração suficiente para o desenvolvimento da formação no âmbito da docência. A permanência do futuro profissional no contacto com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é, pelo contrário, passageira e curta.

Todavia referem também que

[...] os Institutos de Ciências da Educação de Angola, ou seja, as actuais escolas superiores de formação de professores, não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana actual, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores, que possam:

Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar.

Intervir na aula com eficácia nas suas interacções de comunicação.

Estabelecer relações sócio-afectivas que permitam um clima de aula positivo.



Praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação.

Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores.

Tomar decisões fundamentadas.

Trabalhar em equipa.

Manifestar atitudes reflexivas

Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo.

Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

Torna-se, então, necessário (re) pensar e (re) construir os modelos de formação inicial de professores, (re) organizar seus currículos, (re) construir o perfil de professor e competências adjacentes, que privilegiam as características e potencialidades dos alunos e do contexto, mas também o conjunto de conhecimentos - conteúdos e métodos - que se devem utilizar de forma fundamentada e cientificamente sustentada. Assim sendo, na formação inicial de professores é necessário que estes adquiram e desenvolvam saberes e conhecimentos da profissão (conhecimentos profissionais), emergjam na família e cultura profissional (socialização profissional), pois “quando o professor intervém numa situação educativa actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento-base profissional previamente adquirido” (Cardoso & Flores, 2009, p. 664).

Segundo Mateus e Villalva (2006, p. 90), a formação de professores é outra das áreas em que se torna indispensável a aplicação dos conhecimentos em linguística.

Ao professor de língua materna cabe a grande responsabilidade de esclarecer aos alunos universitários a diferença entre os diversos domínios linguísticos na produção textual, sem esquecer de realçar a diferença entre a produção de um trabalho científico e outro artístico ou literário. Nos dois últimos, a manifestação da língua pode se dar pelo uso da linguagem coloquial ou popular, no primeiro, e mesmo nos últimos, é preciso destacar a primazia do uso da norma padrão quando se trata de expressar a finalidade do trabalho ou informar seus elementos estruturais básicos.

Assim, um professor de Umbundu, língua materna, precisa de saber pedagogia, de ter conhecimentos sólidos de didática, de conhecer bem a língua que é, simultaneamente, objeto de ensino e de aprendizagem e de instrumento de comunicação, de dominar estratégias de leitura, de conviver com as obras, embora muito poucas, de autores mais representativos da nossa literatura e de ter informações sobre a língua portuguesa, como língua contrastiva, e sobre aquelas que os alunos

procuram, caso do inglês. Não deve dissociar-se da abertura de espírito às mudanças científicas, tecnológicas, sociais e culturais.

Por tudo isto, consideramos necessário apresentar de seguida, uma breve alusão ao perfil do docente de Umbundu, e aos desafios que hoje se colocam a estes mesmos docentes, para além de questões relacionadas com os recursos pedagógicos e curriculares, sua necessidade, existência e acessibilidade.

### 3.2. Perfil do docente de Umbundu

Segundo Severino, Siteo e Pedro (2014, p. 27), as línguas africanas e indígenas, onde se encontra classificada a Língua Umbundu, não são realidades autónomas e abstratas que precisam de ser protegidas, mas são produto de práticas sociais de grupos multiétnicos que precisam de ter sua existência garantida em um mundo democrático e intercultural.

O professor da Língua Umbundu, obviamente, deve reunir em si as mais elementares exigências de qualquer docente. Neste sentido, antes mesmo de abordar as notas características do docente do Umbundu, comecemos por apontar alguns indicadores mais gerais de perfil do professor, tal como exige o nosso tempo e a nossa terra.

Nóvoa (2006) afirma:

Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola.

Ao exercer as suas funções, o professor precisa de sentir que faz parte integrante de uma comunidade educativa – uma comunidade de aprendizagem -, com objetivos e projetos bem delineados e consciente que a sua atuação pode comprometer o sucesso dos mesmos. Assim sendo, o professor tem, de acordo com os objetivos delineados pela organização escolar onde se insere, traçar os seus próprios objetivos e cumpri-los. Para tal, pede-se aos professores que sejam autocríticos, que reflitam sobre as situações concretas, que combinem a ação com a reflexão, tanto dentro como fora da sala de aulas, para que possam ser os atores de uma ação inovadora e reflexiva, participando na implementação de políticas educativas como protagonistas, através das boas práticas pedagógicas (Schön, 1992).

Nos nossos dias é urgente a redefinição de um novo perfil do professor, capaz de se adaptar às transformações pelas quais o mundo vai passando nos diferentes setores da vida social, o que exige da sua parte a superação do individualismo, em que cada um pensa no seu próprio resultado.

Deve-se criar um novo espírito de abertura e predisposição a aprender em conjunto com os outros colegas durante toda vida, porque, segundo Nanni (2000, citado por Boaventura, 2014, p. 11), “é em declínio a imagem do professor que é capaz de educar individualmente, se nem sequer os pais são capazes de educar sozinhos. É necessário que os educadores aprendam a educar em conjunto”.

O grande desafio que se põe aos professores atualmente é que hoje não basta a competência em criar condições de aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos. É necessário e urgente educar para as relações sociais através de atividades sociais e pro-sociais.

Deste modo,

[...] a arte de ensinar deve fazer com que ao mesmo tempo que os alunos aprendem os conteúdos, realiza-se de igual modo a colaboração, a solidariedade, a responsabilidade, o aumento da auto-estima, o prazer de estar com os outros, o encorajamento e a motivação, o sucesso e a realização dos objectivos que individualmente seriam impossíveis de realizar (idem).

A jeito conclusivo, estamos de acordo com o autor quando diz:

A redefinição do perfil do professor deve caracterizar-se pela passagem de um professor que tudo sabe, que transmite comunicando como fonte de saberes e reduz os alunos a simples ouvintes, à uma imagem de professor caracterizada como:

- 1º- Um operador qualificado e competente com uma identidade bem definida;
- 2º- Uma figura de rede capaz de trabalhar e gerir relações com todas as pessoas;
- 3º- Um facilitador da aprendizagem;
- 4º- Um operador multimédia que sabe utilizar a globalidade de mensagens;
- 5º- Um protagonista de investigação educativa, em vez de um executor de currículos já definidos;
- 6º- Um trabalhador de conhecimentos, um sujeito que crê em formas de educação para melhorar a realização das pessoas, da qualidade de vida, de culturas num clima de convivência democrática.

Este novo perfil do professor exige um novo estilo de preparar e formar os professores. É de salientar que, no âmbito de qualquer reforma do sistema educativo,

[...] o professor bem preparado é chave de toda a inovação educativo-didática, o factor determinante da qualidade da escola. Cada inovação educativa requer um impulso

externo como uma política educativa e um investimento económico adequado, porém a sua gradual atuação e implementação exigem a inteligência, a competência e a convicção pessoal por parte do professor (p.177).

Enquanto sujeito de relações, de comunicação, de transmissão e elaboração de saberes e conteúdos culturais, sujeito que se serve de metodologias e de técnicas de animação, de instrumentos e subsídios, e enquanto sujeito que programa e avalia a sua atividade, a capacidade de aprendizagem dos alunos, os resultados conseguidos, tudo isto exige uma sólida e profunda formação dos professores. Por outro lado, é fundamental que, desde a formação inicial, os professores sejam conscientes de que hoje a formação prioritária da nova escola é a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, abandonando a sequência tradicional estudo-interrogação, e passar a uma comunidade educativa de discentes e docentes empenhados coletivamente no processo de aprendizagem dos objetos de estudo e na construção de um saber compartilhado.

Nesta perspetiva da escola comunidade, é importante que se faça recurso a métodos e processos de ensino capazes de valorizar, simultaneamente, os aspetos cognitivos e sociais, mas também os aspetos afetivos e relacionais do sujeito aprendiz. As transformações sociais e económicas nos vários setores da vida coletiva fazem-nos entender a urgência e a necessidade de refletir e, em alguns casos, mudar o estilo da formação de professores porque nos nossos dias tudo está numa fase de mudanças aceleradas.

Pode-se falar da formação em várias perspetivas, nós, porém, falamos da formação como um processo integrante do desenvolvimento pessoal. Nesta visão a formação segundo Nanni, (1997, citado por Boaventura, 2014, p.13) é “o processo através do qual a pessoa chega à maturação das suas potencialidades subjectivas, aprende o que tem necessidade, consolida as próprias capacidades, habilita-se a viver de modo pessoal e em relação”. É um processo que se realiza na interação com o ambiente e em concreta circunstância histórica, cultural, material através da mediação e apoio de figuras como (os pais, educadores, mestres, professores, animadores, assistentes) ou de instituições como a família, a escola, a igreja, os grupos, associações, os *mass media* e atividades de carácter individual e social.

Existem diferentes modos de conceber a formação de professores. Segundo Dieguez (citado por Boaventura, 2014, p. 14), “a formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino”. Dominguez, de igual modo citado por Boaventura afirma que

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma

aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação (...) inovador, trabalhando em equipas com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

De fato, das diferentes definições que se dão à formação de professores fazem-nos ver que existem muitas imagens para caracterizar o professor tais como: sujeito reflexivo e inovador, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve um currículo, sujeito que toma decisões, líder. É de salientar que as diferentes imagens que caracterizam o professor são um reflexo dos diferentes modelos e teorias do ensino, que influenciam como modelos na formação de professores (Boaventura, 2014, pp. 11-13).

### 3.3. O perfil do professor de Umbundu hoje

A formação de professores exige, de pleno direito, uma atividade supervisora que, em atitude colaborativa dos diferentes atores envolvidos, leva ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais de relevo, à compreensão da educação como objeto de investigação e de ação e à inovação da educação. (Bizarro & Moreira, 2010, p. 11). Falamos, então, de competências (conceptuais/conhecimentos/saberes; procedimentais/saber-fazer; atitudinais/ saber ser; saber estar, saber conviver), ou seja, dos saberes que os professores devem possuir e que os tornam capazes de (re) tomarem um perfil adequado às transformações e globalizações. Assim temos:

*a) O que o professor de Umbundu deve saber antes de mais:*

Todo professor de línguas deve saber que ele é a prova de métodos, ou melhor, ele deve adoptar a sua própria pedagogia, incorporando o que há de melhor em cada aprendizagem/abordagem e adequar esse conhecimento à sua sala de aulas (Jesus, 2013). Deve saber que o seu serviço é humanista e humanitário, enquanto estiver ao serviço do ensino da língua.

A língua entra nas humanísticas como disciplina rainha, pelo óbvio fato de ser ela o respiro da alma de um povo. Levar à escola uma língua africana, até hoje relegada à baixa classe, é um ato humanitário extremamente nobre; é contribuir para a libertação histórica dos seus falantes. O professor deve saber, igualmente, que há angolanos que não conhecem outra língua além do Umbundu. E, como esta não se usa em nenhum documento ou instituição oficial, seus falantes são obrigados a recorrer a terceiros (até a intérpretes estrangeiros) para falar com o polícia na rua, para dizer a própria doença ao médico, para conhecer a Lei constitucional... É um exílio na própria pátria! O Professor Tchimboto, na

sua comunicação feita durante o III Congresso da Língua Portuguesa (2014), em Luanda, Angola, foi mais perentório:

Como poderia fazer usufruto dos direitos de cidadão um angolano que, tendo apenas a língua africana, precisa de intérpretes para aceder aos documentos oficiais, precisa de interpretes para aceder a quaisquer departamentos estatais, interpretes para aceder à escola e até para ser atendido em serviços hospitalares? Assim é hoje em Angola. A independência do país completa 40 anos, mas a libertação das línguas angolanas ainda está por acontecer.

O professor de Umbundu deve saber, pois, que a disciplina de que é docente impõe-se como condição do desenvolvimento humano e, como disse o Professor Kwesi Kwaa Prah (Severo, Siteo, Pedro, 2014, p. 66), “nenhum país pode progredir na base de uma língua tomada de empréstimo”.

Desta feita, pensamos que com o uso da Língua Umbundu em todas as situações de carácter social como no ensino, governação, legislação, tribunais e muito mais, fará com que a maior parte dos cidadãos desta etnia participe diretamente na política efetiva, desenvolvendo a democracia e a unidade nacional com maior número de falantes. Esperar que todos os angolanos falem Português, para que possam usufruir de direitos e garantias que lhes são devidos, é ilusório e seria desumano, pelo que,

O professor dos atuais sistemas educativos tem de ter consciência que é um profissional de educação e formação, especializado numa determinada área científica e pedagógica que deverá complementar e actualizar através da formação contínua de modo permanente. Deve igualmente ter consciência que o seu conhecimento é posto ao serviço de uma comunidade com vista ao enriquecimento cultural, técnico, científico e social de um grupo de indivíduos que se deseja sejam cidadãos ativos e produtivos dentro dos grupos sociais e comunidades em que se inserem e que contribuam, de forma positiva, para o desenvolvimento do país onde exerçam uma atividade (Gonçalves & Martins, 2008, citado por Annas, 2013, p. 29).

***b) O que o professor da Língua Umbundu deve ser:***

Para além de vocação missionária e humanitária, o professor deve saber também que sua obra é ingente e espinhosa, ou seja, ele é professor de uma disciplina que, na prática, não tem história. Ele deve criá-la. Ora, o pioneirismo não é obra de todos. Deverá o professor do Umbundu, por isso, ser também um pesquisador da disciplina que leciona, contribuindo para o melhoramento do método e dos conteúdos. Face a isto e para um melhor ensino da Língua Umbundu, os professores devem imprimir uma metodologia participativa, isto é, buscando e valorizando as experiências e as vivências dos próprios alunos quanto às expressões linguísticas.

***c) O que o professor da Língua Umbundu deve fazer:***

O professor tem a responsabilidade de desenvolver atividades que levem os alunos a uma reflexão sobre as descobertas linguísticas, estruturais, fonético-fonológicas, textuais, comunicativas e culturais que estão fazendo sobre a língua como condutor destes a uma autonomia de aprendizagem, sem a qual se torna quase impossível avançar.

Para que haja aprendizagem, o professor deve promover um ambiente onde a interação social seja privilegiada permitindo aos alunos uma troca entre eles mesmos e com o professor. A ação do professor mudou e, ao invés de esperar uma resposta pronta do aluno, ajuda-o a construir e mobilizar conhecimentos, ou seja, o professor deve aprender a compartilhar seu poder e fazer o empoderamento dos seus alunos, aceitando, refletindo, debatendo, construindo interpretações e dando voz aos alunos, permitindo a sua construção identitária como sujeitos do discurso. O professor deve evitar impor os seus pontos de vista, suas perspectivas e interpretações na interação com os seus alunos porque assim compromete a promoção de oportunidades de interação pela qual deve primar.

A disciplina de Umbundu tem características que a distingue das demais disciplinas de línguas por ser pioneira no ensino e, por isso, o seu ensino oferece muitas dificuldades, como por exemplo: as diferenças entre a língua portuguesa, de origem latina e ela, de origem bantu, o dilema entre privilegiar-se o saber sobre a língua ou saber usá-la, ou seja, entre o saber e o saber-fazer...

*d) O que o Ministério de tutela deve fazer pelo professor:*

Os conhecimentos (in) formais que o comum professor possui da Língua Umbundu não são suficientes para que desenvolva de modo satisfatório as competências linguísticas e comunicativas com vista a permitir um ensino de qualidade desta língua. Para isso, achamos que ele deve adquirir conhecimentos científicos, técnicos e didáticos. Onde pode ele aquirir tais conhecimentos? Certamente não poderá ser simplesmente da sua experiência empírica e espontânea. A didática do Umbundu deverá ser incluída nas Escolas de Formação de Professores e nos Magistérios Primários. Somos de opinião que a escola formal de formação de formadores deverá empreender, a título complementar, seminários e estágios com os já professores em ordem a atualizar a sua formação profissional específica para o melhoramento da sua atividade didático-pedagógica, sem que estes estágios e seminários substituam a respetiva formação profissional inicial.

Impõe-se, pois, que o Ministério da Educação oriente as suas Direções Provinciais das áreas que falam Umbundu para a inclusão desta Língua e sua didática nos currículos dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores com vista a apetrechar os futuros professores do

Ensino Primário de conhecimentos sobre esta disciplina. Enquanto isso não acontece, continuem a realizar-se seminários de capacitação para os professores que estão no exercício das suas funções.

Para além do mais, será preciso que os Ministérios da Cultura e da Educação, através do Instituto de Línguas Nacionais e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, empreendam esforços no sentido de notificarem as entidades eclesiais e afins para uma possível unificação da escrita da Língua Umbundu, ou, se melhor, a elaboração de um acordo ortográfico desta Língua.

### 3.4. Proposta de métodos pedagógicos para o Umbundu

Considerando a diversidade de contextos (variantes) da língua Umbundu, achamos que é importante conceder certa autonomia curricular ao professor já que ele é o único capaz de avaliar estes contextos e fazer as intervenções necessárias para que a aprendizagem seja eficaz.

Assim, o professor é visto como responsável por formar alunos linguisticamente competentes para executar uma atividade que colabore para o seu desempenho escolar e social, pois a sua inclusão no currículo escolar tem como objetivo facilitar o acesso à informação principalmente nos campos de negócios, agricultura e atividades culturais já que um dos papéis da escola é formar cidadãos aptos a interagirem com o mundo e dialogar com ele. Leite, no seu artigo, *Uma análise da dimensão multicultural no currículo* afirma:

Em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêm e se sentem legitimados. Uma «escola para todos» e em que «todos são diferentes» exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.

Hoje, no discurso sobre a educação em Angola, ouve-se muitas vezes dizer-se que a sociedade vai mal, em muitos dos seus aspetos, porque a escola não educa. E, alguns, de modo injusto, quase que atribuem a culpa de todos os males sociais ao mal funcionamento da escola que não é capaz de educar, como se todos os aspetos da vida social fossem definidos no interior da escola. É verdade que a escola tem a sua parte de responsabilidade em relação à valorização das relações intra e inter pessoais no próprio ambiente social, mas também é necessário recordar que a escola se enquadra num determinado contexto ecológico, absorve da sociedade-comunidade as suas características e especificidades e,



consequentemente, ela própria e todos os seus agentes também sofrem as consequências do não funcionamento adequado de outras agências de educação e de outros setores importantes da vida social.

Aos professores cabe fazer com que os efeitos devastadores desta situação sejam minimizados através de uma tomada de atitude diante dos obstáculos e uma possível reversão do quadro. De que maneira o professor de Umbundu pode fazer um trabalho diferenciado com seus alunos diante de tantas dificuldades? Segundo Jesus, ele deve saber que “o papel do professor não é só o de executar uma tarefa, mas «carregar nas costas» os sucessos e os insucessos do pesado fardo que lhe é imposto pelas condições adversas de seu trabalho” (Jesus, 2013).

Neste contexto, Tonucci refere que

O professor já não é, ou melhor, já não finge ser aquele que tudo sabe e que sobre tudo pode dar respostas, está explícito que não pode conhecer o que os seus alunos conhecem, mas sabe como se trabalha sobre os conhecimentos, como os deve confrontar, como se deve proceder. Já não é um improvisador (...) é um profissional. O professor dos dias de hoje pode ser visto como um professor portador de saberes diversos, organizador, orientador de metodologias, ou seja, um mediador entre o saber e os educandos.

Em relação à escola, de modo muito particular, é verdade que muitos educadores fazem de modo inadequado uma separação entre a dimensão teórico-prática e a dimensão ético-social do seu agir educativo a ponto de valorizarem de modo unilateral a importância da sua ação educativa, deixando de parte a valorização da dimensão ético-social da própria ação, esquecendo que esta dimensão determina o ambiente e o estilo educativo na relação entre o educador e os educandos. Ora, é necessário chamar atenção ao facto que

[...] o agir educativo é caracterizado por duas dimensões: a teórico-prática e a ético-social. Estas duas dimensões não devem ser postas uma contra a outra, como hoje se tende a fazer, mas devem colaborar a nível operativo. As competências teórico-práticas permitem ao educador de construir espaços educativos nos quais os educandos possam desenvolver o próprio crescimento pessoal, social, cultural, profissional, moral. As competências ético-sociais por sua vez são condições fundamentais para que os espaços educativos sejam animados de valores e significados para que os educandos possam escolher modelos de acção e de comportamento, a fim de que se crie um clima e uma plataforma comunicativa positiva (Pellerey, citado por Boaventura, 2014, pp. 59-60).

O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o *status quo*. Neste sentido, a autonomia é um interesse coletivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

Como herança do longo fardo da escola colonial e da mentalidade recebida do período de guerra civil, muitos professores mantêm uma relação educativa muito rígida em relação aos seus educandos e este modo de se relacionar tem repercussões muito concretas na vida dos mesmos.

Assim, na sua relação com os formandos, os educadores, segundo LA MARCA, *La funzione educativa dell'insegnate-tutor* (citado por Boaventura, 2014, pp. 59-60), “deveriam ser sempre prontos a descobrir os aspetos positivos de cada aluno focalizando a sua maior atenção sobre ele e as suas lacunas; deveriam reconhecer um trabalho bem feito, dar o justo valor ao empenho realizado; ajudar o aluno a aceitar a responsabilidade das suas decisões e do seu empenho” porque

[...] quando a criança entra na escola para aprender, quando o ensino formal tem início, a atenção a prestar ao que ela sabe (e não ao que não sabe) é determinante para o seu sucesso. Quem ensina não pode ignorar que os alunos a quem se dirige adquiriram já saberes que lhes permitem servir-se da língua mas que há diferenças entre a forma como a dominam. Por outro lado, não pode esquecer que a língua que ele próprio fala está marcada pelos mesmos condicionamentos que são causa das diferenças em relação aos discentes. Sabe-se que muito do insucesso da aprendizagem resulta do facto de a língua que o professor utiliza não ser compreendida pelos alunos. Pode estar em causa o uso de variantes regionais ou de níveis de língua desadequados (Ferraz, 2006, p. 18).

O professor da Língua Umbundu deve ter consciência sobre a complexidade da sua aprendizagem por parte dos seus alunos, pelo que o seu maior desafio deve ser desenvolver um trabalho escolar que vise incorporar os conhecimentos dos alunos à disciplina e ampliar as oportunidades de acesso a outros conhecimentos, culturas e realidades. Este desafio não pode servir de pretexto para um ensino pautado em textos descontextualizados visando à exploração de aspetos vocabulares ou gramaticais resumido em exercícios de tradução, cópia e repetição mecânica. Por isso, o seu papel fundamental é mostrar aos seus alunos e fazê-los entender a função social da língua como meio de comunicação e de interação. A sua habilidade de mediar o aprendizado da língua e o respeito às diversidades de atitudes, opiniões e conhecimentos de cada um é essencial para o sucesso das atividades.

Falar de competências linguísticas é falar-se de conhecimentos de vocabulário, de conjugação verbal, de domínio das estruturas gramaticais da língua, de processos de argumentação, das regras a observar quando se escreve um texto, de estratégias de leitura que permitem usar um texto informativo ou usufruir o prazer de ler, em todas suas dimensões, um texto literário.

Ser competente no uso da língua é saber mobilizar em tempo oportuno e de forma eficaz esses conhecimentos, essas capacidades. Ser competente é ser capaz de realizar tarefas ou enfrentar situações

que mobilizam noções e conhecimentos adquiridos, informações recolhidas, técnicas, métodos. É saber usar um vocabulário rigoroso nas diferentes situações de comunicação; é construir frases ou textos respeitando as regras da sua organização (Ferraz, 2005, pp.27-28), o que ainda é muito difícil, se não impossível, para os professores de Umbundu porquanto os sistemas fonéticos, fonológicos e gramaticais, a elaboração dos conteúdos programáticos e a formação dos professores e dos formadores dos formadores não se fazem sentir como deve ser.

Assim, para termos uma formação aceitável dos futuros professores de línguas no geral e em particular do Umbundu, é importante que:

- A relação educativa tenha como meta fundamental facilitar o desenvolvimento pessoal do indivíduo em crescimento para que alcance a sua autonomia e seja responsável.
- Os formadores adotem um estilo educativo não autoritário nem permissivo, mas um estilo democrático, isto é, um educador que “realiza a sua autoridade através do diálogo” (Franta, 1988, citado por Boaventura, 2014, p. 60).
- O professor democrático “fomente a autonomia pessoal dos alunos, ajude-os a escolher as questões a tratar, não se preocupe unicamente com a disciplina, mas também do processo de desenvolvimento dos seus alunos” (Fernandez, 2006, citado por Boaventura, 2014, p. 60).
- Por causa de algum comportamento ambíguo e pouco adequado por parte de alguns professores nas nossas escolas, os futuros professores de línguas em formação ou a virem ser formados aprendam a partir da própria relação com os seus formadores e da observação de todo o ambiente que caracteriza a própria instituição de formação de professores, como deve ser uma verdadeira relação educativa e um positivo ambiente escolar que favoreça a instrução e a educação.
- As atitudes dos formadores não sejam o único elemento que faz o ambiente educativo, mas com esse também o conjunto dos elementos materiais que rodeiam a vida quotidiana do centro de formação, para que se convertam em elementos que condicionam comportamentos e atitudes positivas e para isso formarem parte fundamental para a criação de um ambiente educativo.

- Se formulem estratégias linguísticas que tenham em conta a necessária complementaridade entre a Língua Portuguesa, como língua oficial, e a Língua Umbundu, como língua nacional.
- A escola atual preconize um professor de Umbundu reflexivo, flexível e mediador de saberes e conhecimentos.

### 3.5. Generalidades sobre a manualística de Umbundu

O que se ensina e o que se aprende pode resultar do que a escola oferece (Bibliotecas, Centro de Recursos, material informático; da ação do professor ‘com formações e motivações diversas’); dos alunos e dos recursos disponíveis em casa (espaços de trabalho; ajudas de quem sabe mais; gramáticas, dicionários, enciclopédias, livros, jornais, revistas) (Ferraz, 2006, p. 71).

O manual escolar é um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa apoiar o desenvolvimento de capacidades e saberes, para a mudança de atitudes, para a aquisição e mobilização dos conhecimentos propostos nos programas curriculares nacionais em vigor. Neste sentido, devem apresentar a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de revisão, aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada. Alguns estudos realizados sobre os modos como os professores usam os manuais escolares confirmam que estes constituem um recurso de trabalho de grande importância. No essencial, os professores parece usá-los sobretudo como fonte de tarefas a realizar na aula e como trabalho de casa.

Os manuais escolares também são importantes para os pais e encarregados de educação porque os ajudam na informação sobre o que, na generalidade, os seus educandos fazem na escola.

Para além disso, o contato dos encarregados de educação com os manuais escolares dos seus educandos é benéfico não apenas para a educação e aprendizagem destes últimos, mas também para os primeiros, pois eles também relembram ou aprendem alguma coisa quando os consultam. Assim, os manuais escolares, ao promoverem o interesse partilhado pelos assuntos neles tratados, favorecem uma maior proximidade entre os educandos e os restantes membros da sociedade visto que os conteúdos neles desenvolvidos tornam-se temas significativamente frequentes de conversas pelo que são imprescindíveis para o ensino de qualquer disciplina. Daí a grande importância da sua elaboração para todas as classes bem como outros materiais didáticos para que a atividade docente seja mais eficaz.

Por isso, achamos que o ensino da Língua Umbundu deve ter como suporte os estudos científicos que incluem os sistemas gramaticais, a elaboração dos conteúdos programáticos, etc., baseando-se num estudo contrastivo, se necessário, com a Língua Portuguesa.

Deve-se contar com a elaboração de dicionários (Umbundu – Português, Português – Umbundu e Umbundu – Umbundu), gramáticas, livros de leitura, manuais de Estudo do Meio, de matemática, e outros manuais didáticos afins para um bom apoio didático-pedagógico aos alunos, aos docentes e a todos interessados na aprendizagem desta língua. A angariação destes meios é uma necessidade urgente e pontual para que o ensino do Umbundu ora começado não se aborte antes da 6ª classe e, se possível, evolua para as classes subsequentes.

O Ministério da Educação elaborou coleções de dez manuais de Umbundu para a 1ª classe, publicados por Maskew Miller Longman (Pty) Ltd em Cape Town, segundo o Projecto Molteno, 2008, que pensamos ser uma iniciativa bem pensada e inteligentemente posta em prática.

Achamos, entretanto, que as coleções dos dez manuais pequenos, esparsos como estão, acabam por confundir e dispersar os destinatários. Face a esta constatação, pensamos ser relevante uma análise para que os diversos manuais sejam reunidos num único volume e que os seus títulos sejam revertidos para os títulos dos conteúdos ou unidades temáticas, já que cada manual apresenta no seu geral um tema.

A redução dos vários manuais a um único volume contribuiria também para diminuição de gastos financeiros. De resto, a serem usados por crianças, os muitos e variados manuais arriscariam ser frequentemente perdidos na escola ou no caminho da escola.

Para além das observações acima, cumpre-nos igualmente propor aqui algumas anotações corretivas, no tocante a questões de conteúdos e de grafia no interior dos manuais à disposição.

- a) Nas capas dos manuais, onde se lê (*Elivulu Iya 6, Iya 7, Iya 8, Iya 9, Iya 10*) deve ler-se (*Elivulu Iye 6, Iye 7, Iye 8, Iye 9, Iye 10*).
- b) De um modo geral, todos os manuais da 1ª classe apresentam abusivamente o uso dos verbos no presente do indicativo mesmo quando estes deviam estar nos outros tempos e modos. De igual modo nota-se o uso abusivo do pronome pessoa da 3ª pessoa do singular e a repetição desnecessária dos substantivos próprios. Para nós, isso pode deturpar, retardar e atrapalhar a aprendizagem de quem já fala a língua e para quem não a fala iria aprende-la com algumas debilidades, especialmente quanto ao emprego dos verbos e pronomes pessoais da 3ª pessoa.

**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## Introdução

Neste capítulo pretendemos apresentar a metodologia utilizada no estudo deste nosso trabalho investigativo como uma atividade de natureza cognitiva (Coutinho, 2011), e que achamos constituir cientificidade, sistematização, rigor. Metodologicamente, segue as características de um estudo de caso, de natureza descritiva e interpretativa.

A pesquisa abrange os dez Municípios da Província de Benguela nos quais selecionamos: 14 professores da língua Umbundu em cada um dos municípios de forma aleatória para além dos 12 responsáveis da Educação e 1 responsável da Cultura. Podemos garantir que os resultados não sofreram manipulação intencional (Bogdan & Biklen, 1994) com intuito fundamental de melhor compreender o objeto em estudo respeitando a forma como se nos apresentaram.

### 4.1. Metodologia: um estudo de caso

Sendo um trabalho sobre uma língua nacional - o Umbundu - em comparação com a Língua Portuguesa, em termos de ensino, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos para este trabalho, aos meios à disposição e aos agentes do processo educativo, real ou omissos, desta mesma língua, a pesquisa abriu-se a uma multiplicidade de métodos.

Utilizamos como método inicial e contínuo a pesquisa bibliográfica, também conhecido por análise de documentos, fontes secundárias ou ainda *status quaestionis*, que para Marconi e Lakatos (2002, p. 33), visa a busca de informações bibliográficas relacionadas com a temática a abordar, baseadas em material publicado em livros, dissertações e internet, para que de forma lógica e criativa possamos fazer crítica e comparação acerca do problema em estudo.

Trata-se de uma abordagem qualitativa de carácter interpretativo, de um **estudo de caso** que pretende estudar de forma profunda “*com quem*” e os “*como*” acerca do ensino e aprendizagem do Umbundu nas escolas do Ensino Primário na Província de Benguela.

O estudo de caso é uma das mais utilizadas metodologias de investigação qualitativa no âmbito da investigação em educação e, portanto, torna-se a mais adequada já que surge para examinar um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real.

Tal como Robert Yin afirma no seu livro *Estudo de caso: planeamento e Métodos* (2003),

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (p. 21).

Esta **abordagem de caráter descritivo e interpretativo** (Yin, 2003) rege-se pelos critérios de objetividade, unicidade e singularidade do contexto a estudar, não se pretendendo de forma alguma a generalização para outros contextos sociais ou culturais, ou ainda para outras línguas nacionais.

## 4.2. Problemática de investigação, objetivos e Sujeitos de investigação

No nosso labor quotidiano como docentes, pais, encarregados de educação e como cidadãos, constatamos que Neto (1985), citado por Severo, Siteo e Pedro (2014), afirmou:

O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável nas nossas literaturas, não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade no país, mais tarde ou mais cedo deveremos tender para a aglutinação de alguns dialectos, a fim de facilitar o seu contacto (p.79).

O Conselho de Defesa e Segurança criou o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as línguas nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral.

Posteriormente, o Ministério da Educação em 1999 criou a Comissão para a Inserção das Línguas Nacionais no Ensino Primário. Contudo, decorridos mais de trinta anos as políticas educativas nacionais e currículo nacional só implementaram o ensino destas línguas nacionais, em particular do Umbundu, na 1ª classe e lá vão mais de dez anos. Por isso, a nossa investigação se centrar nesta etapa da educação primária.

O ensino informal, não formal e formal destas línguas, em particular a Umbundu, pressupõe que o professor tenha delas formação e conhecimento implícito e explícito a fim de que seja um modelo e um alicerce forte e seguro, testemunho para que as novas gerações possam vir se familiarizar e partilhar a cultura e a sabedoria dos seus antepassados.

É nesta linha que elaboramos o presente trabalho formulando o seguinte **problema de investigação**:

*Quais as percepções dos professores e entidades oficiais da educação e cultura da província de Benguela sobre a língua Umbundu no currículo do Ensino Primário?*

O **objeto de investigação** deste trabalho recai, por isso, sobre o currículo e a língua Umbundu no Ensino Primário e formação dos docentes deste nível de escolaridade. Não podendo abranger todo o país nem a *nação* Umbundu, limitamo-nos ao estudo das escolas, seu corpo diretivo e professores da



Província de Benguela para além das entidades da Cultura na Província. Analisada a dimensão real do problema e após sérias reflexões à volta do mesmo na busca das metas a atingir no âmbito da sua resolução, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** Analisar o currículo e as práticas curriculares nas escolas do Ensino Primário da província de Benguela no que respeita à língua Umbundu.

**Objetivos Específicos:**

- Averiguar as perceções dos inquiridos sobre a inserção do Umbundu no currículo do Ensino Primário em Angola/Benguela, quer na escola rural quer na escola urbana;
- Averiguar as perceções dos inquiridos sobre a formação inicial de professores e a cultura do Umbundu na escola;
- Refletir sobre os desafios que se colocam à escola na promoção da língua Umbundu, nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua.

Os dados, que caracterizam a **amostra** afeta a esta investigação (Quadro 1), são relativos aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Primário, na Província de Benguela, distribuídos pelos seus dez Municípios.

Para tornar a amostra representativa, selecionámos de forma aleatória 14 Professores em cada Município, sendo 7 da sede municipal e 7 das zonas rurais, perfazendo 140 Professores.

Também fazem parte da amostra 13 (treze) intervenientes compreendendo: 3 (três) Chefes de Departamentos da Direção Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia; 9 (nove) Chefes de Repartições Municipais de Educação, bem como 1 (um) Chefe de Departamento da Direção Provincial da Cultura, totalizando 153 intervenientes.

Abaixo, passamos a apresentar o quadro resumo (Quadro 2) do explicitado no parágrafo acima:

**Quadro 2: Síntese da amostra**

	Sede Provincial	Sedes Municipais	Zonas Rurais	Total
INTERVENIENTES				

Chefes de Departamentos da Direção Provincial da Educação de Benguela	3	-	-	3
Chefes de Departamento da Direção Provincial da Cultura	1	-	-	1
Chefes de Repartições Municipais da Educação	-	9	-	9
Professores	-	70	70	140
TOTAL GERAL	4	79	70	153

Fonte: Elaboração própria

### 4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram elaborados três instrumentos de trabalho nomeadamente: Entrevista aos Chefes de Departamentos da Direcção Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia (D.P.E.C.T.) de Benguela e aos respetivos Diretores de Repartições Municipais (Anexo 1), Entrevista ao Chefe de Departamento do Património Histórico-Cultural da Direcção Provincial da Cultura (Anexo 2) e Inquérito por questionário aos professores da Língua Umbundu (Anexo 3).

Assim, e segundo Good e Halt (citados por Marconi & Lakatos, 2003, p. 195-196), usamos a **entrevista** que “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” Para nós a entrevista contribuiu para sabermos o que os responsáveis da Educação e da Cultura acham sobre o assunto em estudo. A sua utilização possibilitou a recolha de dados sobre o objeto de estudo através de um guião construído com uma série de perguntas escritas semiestruturadas, selecionadas previamente e de resposta fechada.

Aplicamos esta técnica aos responsáveis provinciais e municipais da Educação por terem uma visão mais globalizante sobre o processo de ensino da língua Umbundu na Província e ao responsável do Ministério da Cultura na Província por notarmos que tem orientações necessárias para a classificação das línguas nacionais quanto à sua inclusão no sistema educativo.

Usamos também o **inquérito por questionário** que Natércio Afonso (2005, p.101), nos refere que a sua aplicação possibilita “...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”. Assim, o inquérito por questionário aos professores foi aplicado para sabermos junto dos elementos que realizam a atividade de ensinar, como vai e o que acham do processo de ensino-aprendizagem da língua Umbundu. Com esse inquérito achamos que podemos abranger maior número de informantes para tornar o nosso trabalho mais aceitável.

Segundo Ana Maria Barbosa (2012, p. 85),

Se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de conceção. A vantagem em utilizar um inquérito por questionário dependerá da clareza das perguntas, natureza das pesquisas e das habilitações literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não - resposta aumentará.

Neste nosso trabalho possibilitou a recolha de dados de uma forma direta, o que permitiu perceber o estado da situação a estudar a partir das opiniões expressas pelos sujeitos da amostra.

#### 4.4 Procedimentos e modelo de análise dos dados

Antes de iniciarmos a recolha de dados devemos refletir sobre “que tipo de informação se procura?”, “de que forma se pretende recolhe-la?” e “como se registar?” (Latorre, 2003). Para tal, a construção e validação dos instrumentos de recolha de dados contou com a verificação de dois juizes peritos: a orientadora desta investigação e um outro docente doutorado da Universidade do Minho.

Após a validação dos instrumentos de recolha de dados foram contactados os diretores provinciais da Educação, Ciência e Tecnologia e da Cultura por via documental (Anexos 4 e 5) pedindo autorização de interagirmos com os quadros sob sua tutela que mereceu uma resposta aplausível de nossa parte pelo que desde já agradecemos.

Depois de contactados, os entrevistados acharam por conveniente a entrevista ser por escrito pois na voz da maioria, ajudaria a analisar e reflectir melhor as respostas.

Enumeramos as questões das nossas entrevistas dirigidas aos responsáveis da Educação e da Cultura na Província de Benguela, bem como os inquéritos por questionário dirigidos aos professores da língua Umbundu e, em seguida, elaboramos três grelhas de análise em função das questões colocadas aos inquiridos e entrevistados (Quadros 3, 4 e 5) para depois as respostas serem analisadas através de gráficos que passaremos a explicar no capítulo logo em seguida. Após a numeração dos documentos, foi realizada uma leitura flutuante que permitiu obter a perceção global das respostas, para além da criação das categorias de análise.

**Quadro 3: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões**

OBJETIVO	
<i>1. Averiguar as perceções dos inquiridos sobre a inserção do Umbundu no currículo do Ensino Primário em Angola/Benguela, quer na escola rural quer na escola urbana</i>	
SUJEITOS INVESTIGAÇÃO/QUESTÕES	
ENTREVISTA a gestores provinciais da Cultura	O então Conselho de Defesa e Segurança criou o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, (...). Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O

	<p>que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou chefe de Departamento?</p> <p>[...] legislação sobre as línguas nacionais o seu cumprimento cabal por parte das estruturas da Educação a nível central e intermédio, nomeadamente em relação ao Umbundu?</p> <p>Acha que a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário veio a tempo oportuno?</p> <p>Em seu entender qual a relevância, o interesse, do ensino desta língua na escola?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?</p>
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO aos professores da Língua Umbundu	<p>Como acha a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário?</p> <p>Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?</p> <p>Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?</p> <p>Considera que a metodologia que utiliza na sala de aulas contribui para um bom aproveitamento escolar dos alunos?</p> <p>Considera que os manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?</p> <p>Considera que nos Kit's de material didáctico para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didáctico?</p>
ENTREVISTA a gestores provinciais e municipais da Educação	<p>Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?</p> <p>O Conselho de Defesa e Segurança cria o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro (...). Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto director ou responsável?</p> <p>Em seu entender, qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?</p> <p>Como pai/encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?</p> <p>Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?</p> <p>Em seu entender o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?</p> <p>Que avaliação faz sobre os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?</p> <p>Que suportes, instrumentos e meios pedagógico-didácticos existem nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efectivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu?</p> <p>Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho</p>

#### Quadro 4: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões

OBJETIVO	
<i>Averiguar as percepções dos inquiridos sobre a formação inicial de professores e a cultura do Umbundu na escola</i>	
SUJEITOS INVESTIGAÇÃO	
ENTREVISTA a gestores provinciais da Cultura	
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO aos professores da Língua Umbundu	<p>Quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?</p> <p>Na sua opinião os seminários / estágios que tem tido, são um pilar seguro para o melhoramento da sua tarefa didáctico-pedagógica?</p> <p>Considera que para um ensino eficiente da Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários para melhor preparação dos futuros professores?</p> <p>Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?</p> <p>O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos)</p> <p>Na sua opinião, os programas para o ensino da 1ª classe fomentam uma atualização permanente dos professores?</p>

ENTREVISTA a gestores provinciais e municipais da Educação	<p>Considera que todos os professores que leccionam a Língua Umbundu possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básica para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade?</p> <p>Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in) formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?</p> <p>Como é feita a seleção/escolha dos professores para lecionarem a Língua Umbundu?</p> <p>Quais foram os critérios para essa seleção/escolha dos professores?</p>
--	--

### Quadro 5: Organização dos dados: por objetivos, intervenientes e questões

OBJETIVO	
<i>3. Refletir sobre os desafios que se colocam à escola na promoção da língua Umbundu, nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua</i>	
SUJEITOS INVESTIGAÇÃO	
ENTREVISTA a gestores provinciais da Cultura	<p>Em seu entender qual a relevância, o interesse, do ensino desta língua na escola?</p> <p>Acha que com a introdução da Língua Umbundu no Ensino Primário é um passo dado para uma integração nacional?</p> <p>Acha que o ensino da Língua Umbundu contribui para o resgate dos valores morais e culturais?</p>
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO aos professores da Língua Umbundu	<p>Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino aprendizagem da Língua Umbundu com os seus alunos?</p> <p>Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos</p> <p>Que metodologia de ensino utiliza para o ensino da Língua Umbundu?</p> <p>Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?</p> <p>Como ensina corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?</p> <p>Como resolve o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta Língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?</p>
ENTREVISTA a gestores provinciais e municipais da Educação	<p>Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?</p>

O nosso trabalho trata de uma pesquisa de natureza qualitativa. A abordagem descritiva e interpretativa permitiu, todavia, que, sempre que possível, os dados tenham sido organizados e apresentados em forma de gráficos, frequências e percentagens para a sua maior e melhor perceção. A análise dos dados seguiu os critérios propostos pela análise de conteúdo preconizada por Bardin (2009), onde na

**Pré-análise** - determinamos os documentos que constituirão o "corpus" a ser analisado (as observações livres, as entrevistas, os questionários e documentos como jornais e fotografias);

**Exploração do material** - Codificação e categorização utilizando critério semântico (significativo), construindo desta forma categorias temáticas adequadas ao tipo de análise que realizaremos;

**Tratamento dos resultados** - Inferência e a interpretação - é a fase da reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais empíricos. Confronto entre o conhecimento acumulado e o adquirido.

Por fim, fizemos a triangulação dos dados que permite combinar vários métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos (Flick, 2005). A triangulação de dados refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, como forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (Flick, 2005), o que permite que o investigador seja crítico face aos dados recolhidos. Paralelamente, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, não podemos esquecer que “A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p.6).

**CAPÍTULO V**  
**APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

## Introdução

Ao longo deste capítulo são apresentados e analisados os resultados das entrevistas e dos inquéritos aplicados aos sujeitos que constituíram a amostra produtora dos referidos dados, bem como apresentação de algumas notas sobre as percepções dos docentes, acerca dos métodos e dos manuais escolares de Umbundu.

### 5.1. Entrevista a gestores provinciais e municipais da Educação

Nesta parte apresentamos as opiniões dadas pelos responsáveis da Educação, Ciência e Tecnologia em Benguela (Chefes de Departamentos da Direção Provincial e Diretores de Repartições Municipais). O guião de entrevista era composto por treze perguntas previamente estabelecidas, repartidas em três secções: 1) “A inserção da língua Umbundu no Ensino Primário”; 2) “A formação de professores” e 3) “Os recursos pedagógicos”.

#### 5.1.1. Quanto à inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário

Quanto à questão relacionada com a inserção da língua Umbundu no Ensino Primário, foram formuladas seis questões de resposta aberta, nomeadamente:

1. Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?
2. O Conselho de Defesa e Segurança cria o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou responsável?
3. Em seu entender, qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?
4. Em seu entender o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?
5. Como pai/encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?



6. Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?

Quando questionados sobre a **inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu** (Fig. 1), a grande maioria dos entrevistados (65%) considera globalmente importante.

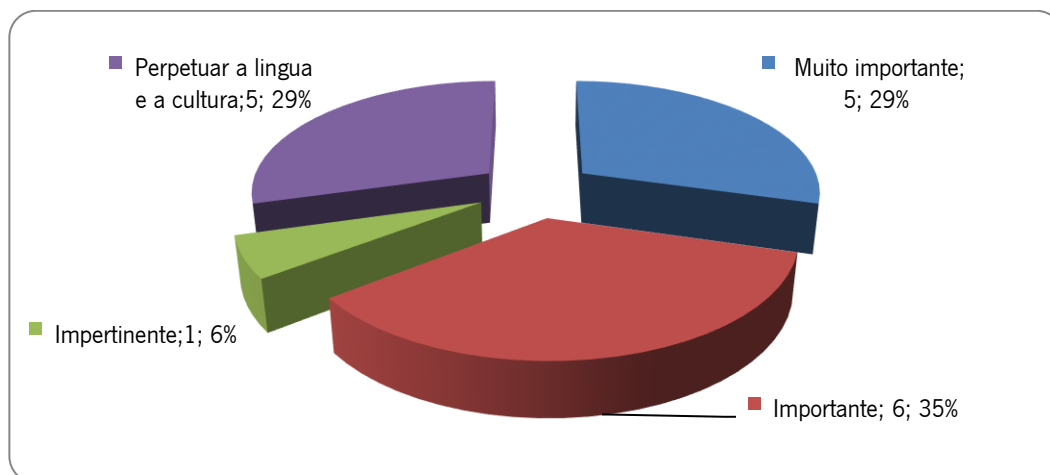


Figura 1 - Percentagens de respostas relativas à questão “Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?”

Tal como se pode observar na figura anterior, a grande maioria (n=11) dos diretores entrevistados considera importante a inserção do Umbundu no Ensino Primário. Globalmente, considera que “*aprender uma língua é assimilar uma cultura*” (D1), cultura que “*representa uma das etnias angolanas, [e] identifica culturalmente os Ovimbundu*” (D3). Neste sentido, o ensino da língua no ambiente escolar permitirá “*aprendizagem de forma efectiva e eficiente*” (D2) e, como tal, permitirá “*que a mesma seja bem falada e bem escrita*” (D3). Disse também que a inserção das línguas nacionais no Ensino Primário “*permite a sua manutenção nas comunidades falantes, cultivar novos valores culturais nos alunos e educa-los de acordo os nossos hábitos e costumes*” (D8).

Muito embora sobressaia a importância e pertinência nos dados recolhidos, surgem algumas preocupações e sugestões, no que respeita à *formação de professores* (D5), “*formação de técnicos e material de apoio didáctico...*” (D12) e ainda à *continuidade* em mais classes (D5).

Em sentido contrário, podemos verificar que um dos entrevistados considera que “*Persiste em mim a dificuldade de compreender a pertinência da introdução das línguas nacionais no Ensino Primário regular*” e acrescenta:

*“Defendo por isso que no Ensino Primário fosse inicialmente salvaguardado o ensino elementar do cálculo ou da matemática, da língua portuguesa (enquanto língua de união) da geografia e história, das expressões artísticas, de educação física e recreação e de forma extra-curricular o inglês e o francês” (D4).*

Pretendia-se também verificar a perceção dos gestores quanto à criação do Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. Por isso, os informantes foram questionados sobre **O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou responsável?** (Fig. 2)

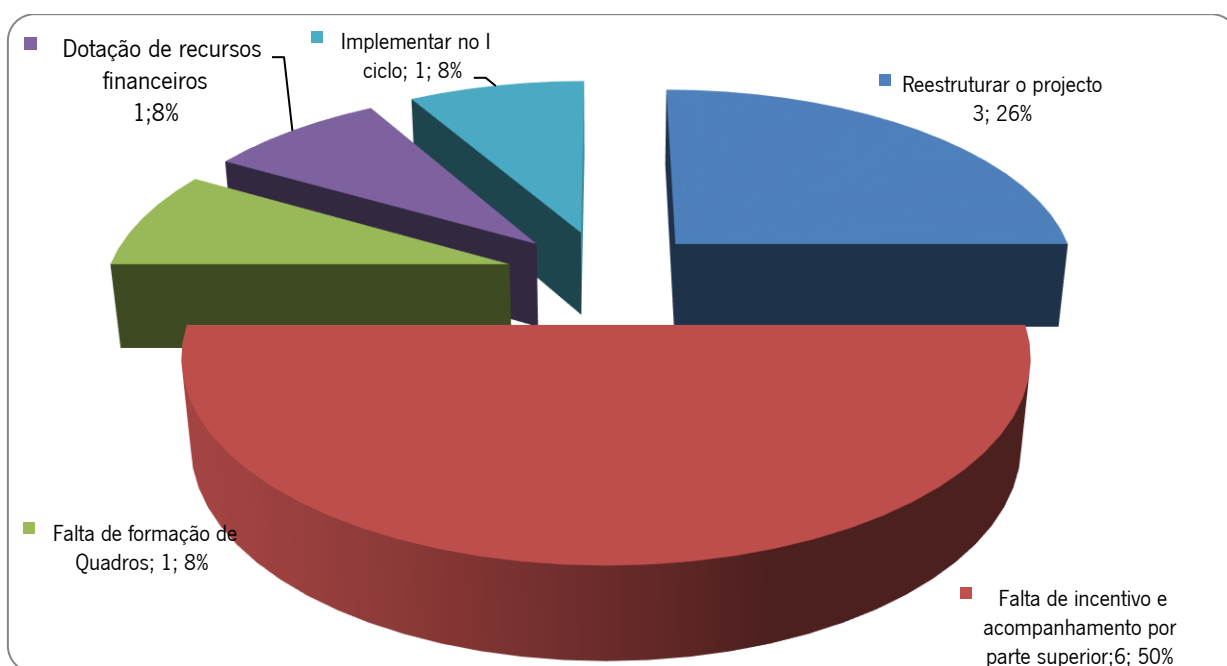


Figura 2 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto “À criação do Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro”

Esta questão não tem resposta unanime. Uns, consideram que a decisão tomada pelo executivo angolano de elaborar o Decreto nº 40/85 de 18 de Dezembro

*“foi boa e visou sobretudo conferir reconhecimento ao valor das línguas nacionais relativamente ao seu uso na vida social, económica e política devido ao seu caracter de depositário de valores culturais de grande importância para a compreensão de manifestações éticas e filosóficas do povo e que não foram absorvidas pela cultura “dita europeia” corporizada na língua portuguesa” (D4).*

Assim, tal como se pode observar na figura acima, constata-se que metade dos nossos entrevistados (n=6), reclama pela falta de incentivo e acompanhamento por parte das estruturas centrais do estado. Afirma que

*“constata-se alguma falta de incentivo e formação contínua aos professores que falam fluentemente a língua em referência, o apetrechamento em material de apoio, supervisão eficaz e eficiente exigindo que sejam cumpridas as três etapas (experimentação, avaliação e generalização em todas as classes)” (D3).*

Por isso, considera que é necessário *“Estruturar o projecto por formas a abranger os alunos das classes seguintes, os meios didácticos e outros suportes” (D2).*

Como o país continua ainda com fraturas várias na sua integração, passados mais de trinta anos, *“acho que se impõe o realinhamento das políticas públicas neste sentido que passariam pela dotação de recursos financeiros ao Ministério da Cultura e as Universidades para o seu envolvimento no estudo” (D4).*

Todavia, os gestores consideram que *“Legislar não basta” (D11)* e manifestam percepções, sugestões e ideias, como por exemplo:

*“É preciso acompanhar e monitorar o que se legislou para se ter noção do progresso ou regressão do processo (D11).*

*[é necessário dar], mais vitalidade ao ensino desta língua, de tal maneira que se sinta o seu impacto nas escolas” (D11).*

*“[...] a minha posição é que se generalizasse para todas as classes do Ensino Primário” (D 12).*

*“Sendo responsável, reforço a ideia de que os alunos não devem aprender as línguas nacionais como um mero instrumento de comunicação, mas também para que elas sejam um instrumento de apreensão de conhecimentos em outros domínios do saber” (D 6).*

Partindo desta questão, tornava-se necessário entender, **qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?** (Fig. 3) As respostas podem ser sistematizadas em 2 categorias: por um lado, a “aprendizagem escolar e cultural do aluno” e, por outro lado pela “formação de professores”.

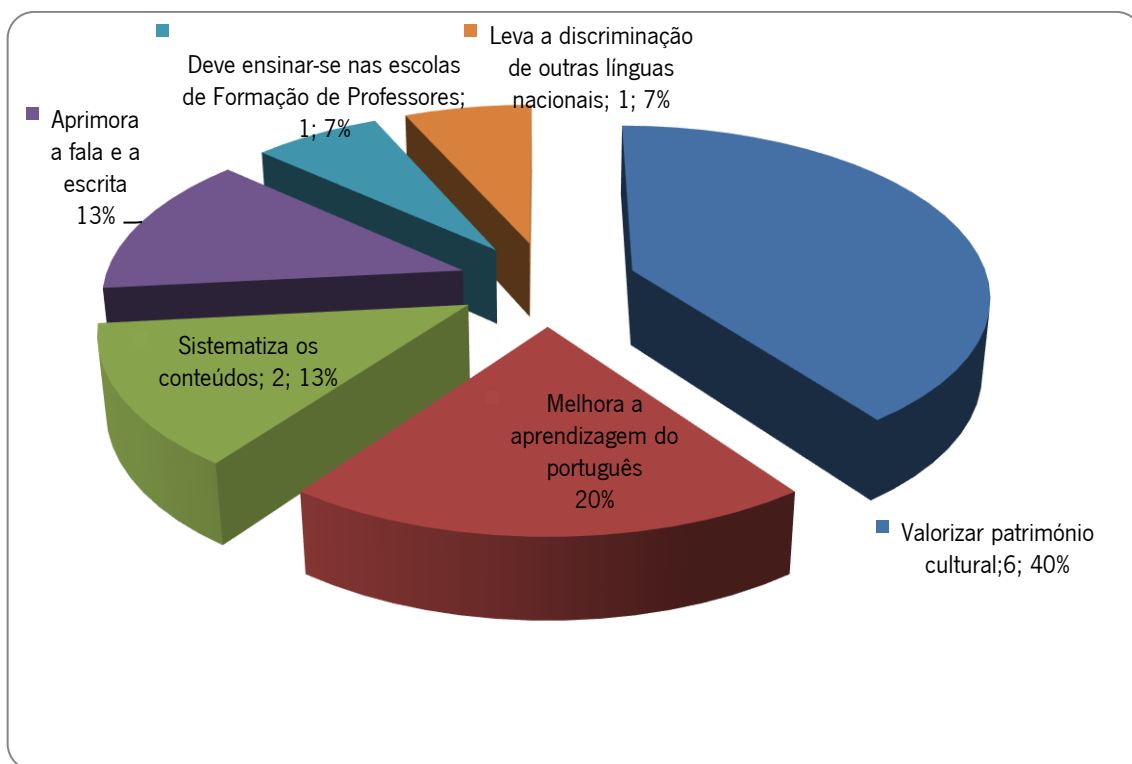


Figura 3 – Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?”

As doze entidades por nós entrevistadas apresentam percepções diversificadas sobre o interesse e a relevância do ensino desta língua, que podem ser sistematizadas em 2 (duas) grandes áreas:

**- A aprendizagem escolar e cultural do aluno:**

- “com o ensino desta língua nas zonas rurais melhora-se a aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos” (D1, D6, D7),
- “Considero relevante o ensino e aprendizagem desta língua, pois os alunos do ensino primário precisam já lidar-se com a mesma, aprimorando a fala e a escrita” (D1e D3)
- “permite que o aluno possa valorizar o que constitui o seu próprio património cultural”, (D1, D4, D6, D7, D8, D12)

**- A formação de professores:**

- “a introdução fosse nas escolas de formação de professores que seja de nível básico, médio ou superior onde se revela essencial” (D12)

- “o ensino da língua Umbundu e de outras línguas nacionais (sobretudo as mais dominantes) assume-se importante sobretudo nas escolas de formação de professores como forma de dotar os futuros professores de instrumentos de comunicação variados na condução do processo de ensino e aprendizagem ante a estrutura multicultural da população estudantil da escola em Angola” (D4).

Todavia, em sentido antagónico surge uma voz de alerta:

“a atender pela estrutura multicultural da população estudantil deste nível e ao carácter integrador e unificador deste subsistema de ensino, a introdução da língua Umbundu apesar do seu simbolismo, poderia na verdade levar a discriminação de outras línguas também angolanas além de fazer-se em detrimento de disciplinas que ajudariam a armar a criança de ferramentas do conhecimento que habilitam a enfrentar as exigências nos níveis subsequentes” (D4).

Para além destas preocupações de multiculturalidade na população estudantil do ensino básico, questionaram-se os informantes sobre **o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?** (Fig. 4).

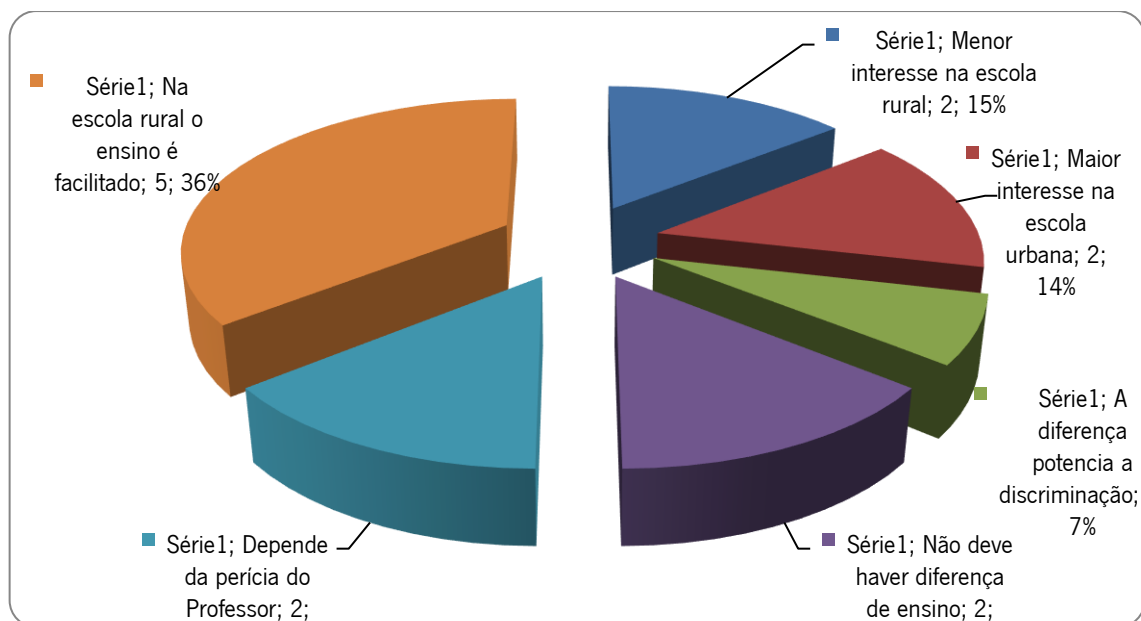


Figura 4 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “O que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?”

A maior parte das respostas dos nossos entrevistados afirma que o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana é que ‘Na escola rural o ensino é facilitado’. Esta

duplicidade de olhares para a escola também é manifesta nas percepções dos diretores e responsáveis, embora possamos verificar alguma dispersão nas percepções dos informantes.

Consideram que o “papel do professor” no ensino do Umbundu está facilitado nas **escolas rurais**:

- *“O ensino desta língua na escola rural está mais facilitado em detrimento da urbana, pois desde tenra idade as línguas nacionais nas zonas rurais são usadas como meio de comunicação com o mundo exterior” (D4);*
- *“Apesar de se considerar mais fácil lecionar esta língua na escola rural pelo facto de a maioria tê-la como língua materna” (D3);*
- *“O ensino desta língua diferencia-se tanto na comunidade rural assim como na urbana. Isto porque, para além de algumas crianças serem bilingues, o Umbundu aparenta ser uma língua principal no quotidiano. Entretanto, as dificuldades de apreensão dos conhecimentos não são bastante acentuadas. Todavia, na comunidade urbana a maior parte das crianças já tem umbundu como língua segunda. Desta maneira, a língua de prestígio é a portuguesa, o que pode dificultar, inviabilizar o ensino da língua Umbundu” (D6);*
- *“O ensino desta língua na escola rural teria menos dificuldades pelo facto da maior parte dos alunos desta comunidade expressar-se em Umbundu” (D11).*

Ao contrário do que afirmaram a cima, dizem também que o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural é o “Menor interesse dos alunos”, pois *“nas zonas rurais o cidadão fala Umbundu de acordo a sua variante, mas não tem o mesmo interesse porque pensa que não tem aplicação na vida prática” (D4 e D9)*. Com isso, *“existe menos interesse para o aprendizado desta língua, mesmo com o elevado grau de compreensão por parte dos estudantes” (D 10)*.

Em relação a **escola urbana** dizem que

- *“Existe maior interesse para a aprendizagem desta língua apesar do menor grau de compreensão por parte dos estudantes” (D10);*
- *“Na escola urbana tem mais interesse” (D9);*
- *“Nos centros urbanos há algum interesse pois alguns pais e encarregados de educação incentivam os seus filhos e os próprios alunos participam nas aulas” (D8).*

Houve também respostas que acharam “Não deve haver diferença de ensino”:

- *“Não julgo que haja uma diferença acentuada com o ensino e aprendizagem na escola urbana, pois as crianças sobretudo, têm uma capacidade excepcional de aprender” (D3).*
- *“O contexto globalizante do currículo remete-me a pensar que o ensino das línguas nacionais não deveria distinguir-se pela natureza rural ou urbana do espaço em que se insere” (D4).*

Apenas uma resposta diz que a “perícia do professor” é que determina a aprendizagem nestes termos:

*“Tudo dependerá da capacidade do professor na aplicação de métodos e técnicas que suscitem interesse e motivação, colocando o aluno no centro da sua própria aprendizagem (D3).*

Que a “diferença potencia a discriminação” é uma das respostas que nos foi apresentada nas seguintes palavras:

*“Apesar de estar a perfilar várias correntes que defendem o contrário ou seja que entendem inclusive recomendável ensinar-se alunos da escola rural nas respectivas línguas nativas, a verdade porém é que, tal violaria o princípio da igualdade de oportunidade consagrado na LBSEE<sup>15</sup> além de que, potenciará uma exclusão positiva dos alunos destas áreas na grande jornada social da assimilação do “conhecimento poderoso” (D4).*

Quando questionados sobre **“Como pai/encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?”** (Fig. 5) verificamos que, globalmente, os entrevistados se sentem satisfeitos.

---

<sup>15</sup> Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

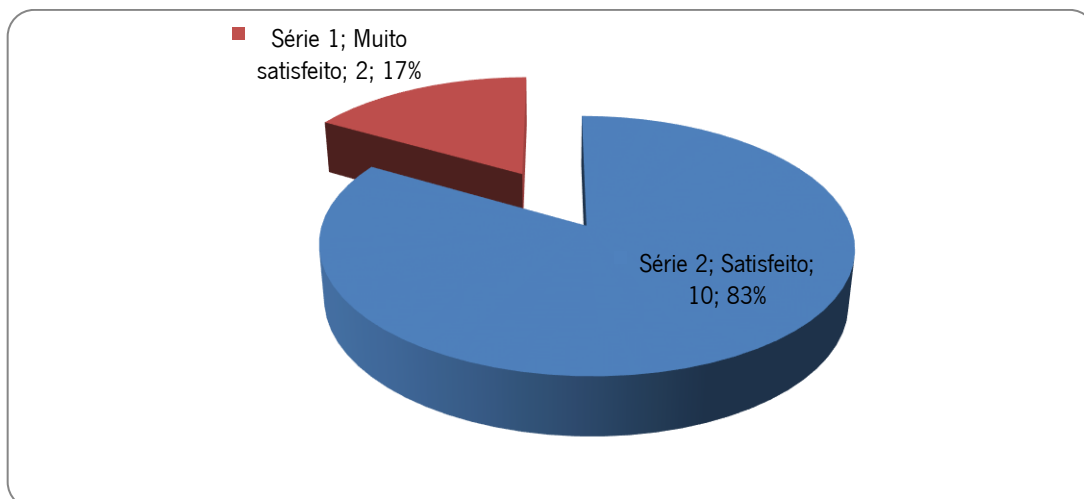


Figura 5 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Como pai/ encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?”

Dois dos nossos entrevistados disseram que “Ter um filho a aprender a língua Umbundu é muito bom. Porque vai conhecer muitos rituais da cultura Umbundu” (D9) e “Muito bem porque estou convicto que a identidade nacional deve ser preservada e valorizada (D5). Os restantes, que são a maioria, afirmaram que “Sentir-me-ia feliz porque o meu filho teria a oportunidade de desenvolver estudos sobre a sua tradição; daria importância às línguas faladas no seu território porquanto todas fazem parte integrante do património cultural nacional” (D1)

Foram várias as opiniões dos que disseram que se sentiam satisfeitos. De entre elas destacamos as seguintes:

“Porque facilmente o aluno toma contacto com a realidade cultural da sua região ou comunidade” (D2) “Faz parte de uma geração que tem a responsabilidade de dar continuidade desta e mante-la viva para sempre” (D3).

“É sempre um meio de inclusão e de aprofundamento da cultura social sobretudo se este domínio não se sobrepõe ao domínio de outras línguas dominantes e condicionantes para aprendizagem da ciência e tecnologia” (D4).

“O meu filho/educando é capaz de saber a etnia, a língua, a história e tudo quanto retrata a comunidade etnolinguística Umbundu a que pertencemos” (D6).

“Porque ajudaria ao meu sucessor a comunicar-se nesta língua, conhecer e preservar os usos e costumes que na sua maior parte são transmitidos através das línguas nacionais” (D9).



*“Vê-lo a conversar com os mais velhos em Umbundu, isso faz com que ganhe confiança e seja aceite pela comunidade” (D11)*

e o último justifica que *“A aprendizagem de uma língua, adiciona-se a outras, logo concorre a ser poliglota e isto fortalece a relação em termos parentescos” (D12).*

Todavia, na realidade existem famílias e encarregados de educação que não falam nem valorizam o ensino e a aprendizagem de outras línguas nacionais. Neste sentido, questionamos os entrevistados sobre **“Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?”** (Fig. 6).

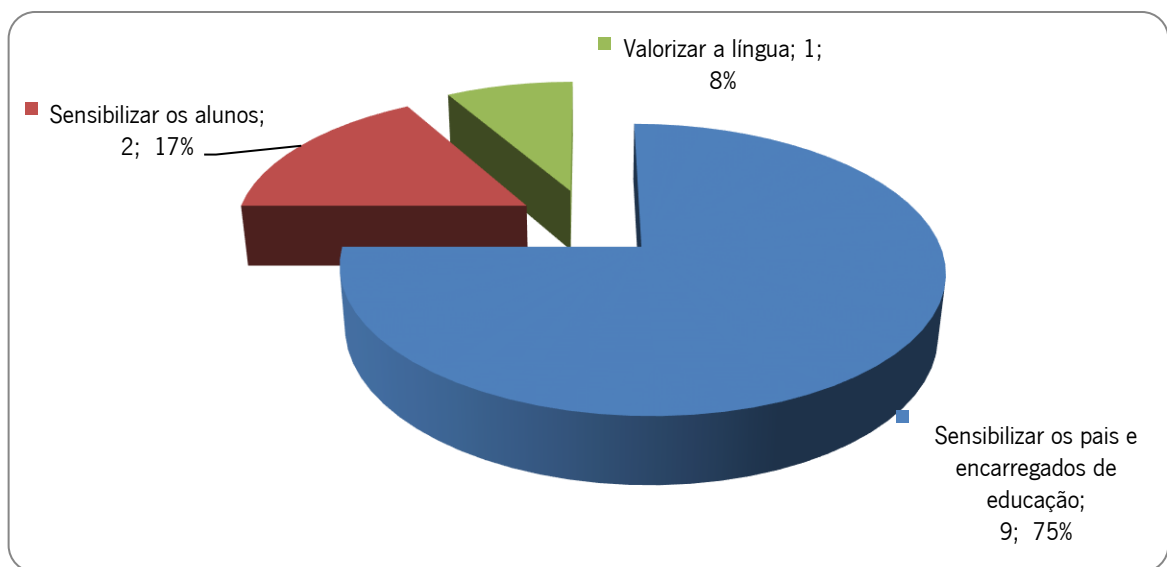


Figura 6 – Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam?”

Com base na figura a cima, a maioria dos nossos entrevistados acha que o papel da escola na aprendizagem da língua Umbundu quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua é de *“sensibilizador no sentido de permitir que os pais motivem os seus educandos para o aprendizado da língua em causa” (D9)* despertando neles *“a importância a dar à língua nacional na vida dos seus educandos e a influência desta língua nos seus filhos ao longo da vida” (D7)* pois assim poderão *“preservar a matriz cultural do nosso povo de modo a manter os valores que são perenes” (D11).*

Outros são de opinião que quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam a língua *“a escola deve promover palestras quer com os alunos quer com os encarregados de educação para esclarecer o quanto é relevante a aprendizagem desta língua” (D5)* pois *“o papel da*

*escola é de socialização e valorização da língua Umbundu” (D6) e assim “permitir a sua manutenção na comunidade dos seus falantes” (D7).*

### 5.1.2. Quanto à formação de professores

Sobre esta dimensão foram organizadas quatro questões:

1. Considera que todos os professores que leccionam a Língua Umbundu possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básica para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade?
2. Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in) formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?
3. Como é feita a seleção/escolha dos professores para lecionarem a Língua Umbundu?
4. Quais foram os critérios para essa seleção/escolha dos professores?

Os entrevistados foram questionados sobre as **habilitações literárias e a formação dos professores que leccionam a Língua Umbundu para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade** (Fig. 7).

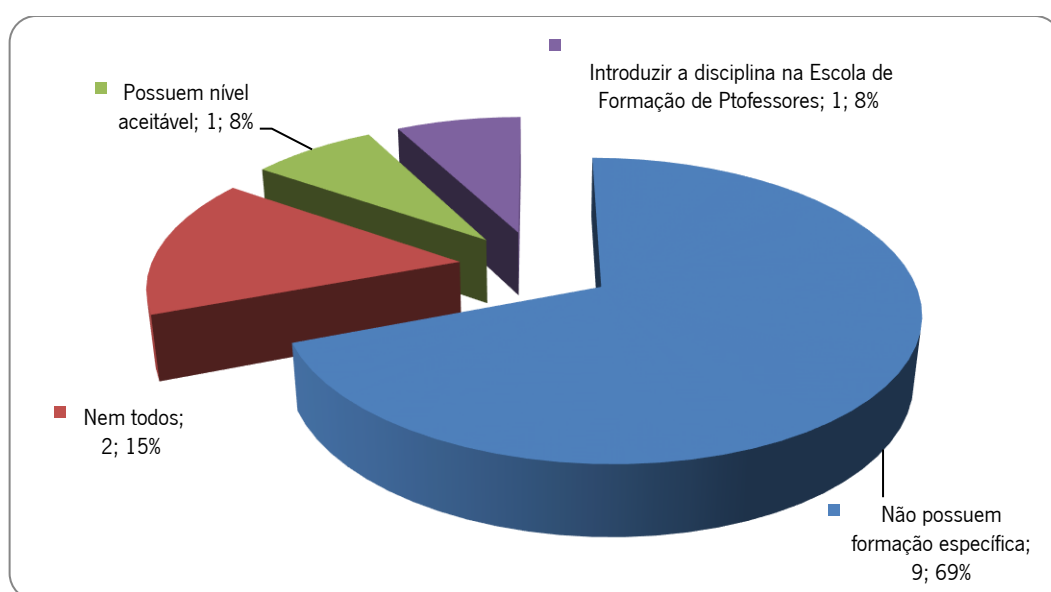


Figura 7 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Considera que todos os professores que leccionam a Língua Umbundu possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básica para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade?”

A figura acima apresentada ilustra-nos que um número satisfatório dos nossos entrevistados é de opinião que maior parte de professores da língua Umbundu não possui formação específica quando afirma que *“Esta constitui uma das maiores dificuldades deste exercício académico-pedagógico. Na verdade, não basta falar bem a língua, é necessário ter domínio profundo das ‘nuances’ da mesma, das variantes e sobretudo saber escreve-la correctamente”* (D4). Em jeito de justificar esta não formação específica de professores, o mesmo entrevistado acrescentou:

*“Acho que o erro e fracasso até agora vivido na introdução das línguas nacionais em Angola decorrem da falta de atenção no aprofundamento dos estudos a volta das condições necessárias para operacionalização deste objectivo. A normalização do alfabeto e da escrita das línguas nacionais, a elaboração dos manuais, a selecção criteriosa de professores observando a sua capacidade e habilidade profissional e académica e a sua motivação e o respeito pela vontade dos alunos e encarregados de educação, constituem as bases essenciais para a introdução gradual e com sucesso do ensino da língua na escola. E isto lamentavelmente nunca foi acautelado no país”* (D4).

Outros entrevistados reforçam a ideia, dizendo que

*“falar não implica necessariamente competência para ensinar. Apesar da maior parte de professores pertencer a comunidade linguística Umbundu, caso o ensino primário, não temos os professores que leccionam a língua Umbundu, que munem esses requisitos para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade”* (D5).

Mesmo que se notem professores sem formação específica para o ensino desta língua, há quem sempre a tenha. Assim, um entrevistado disse que

*“Os professores que leccionam a língua Umbundu possuem habilitações literárias e a formação pedagógica, mas no que diz respeito a formação específica têm tido seminários de capacitação e refrescamento no princípio de cada ano lectivo de acordo o programa e conteúdos do ‘I.E.L.’, Inovação no Ensino da Leitura, ajudar os*

*professores a desenvolver na criança competências de literacia na língua Umbundu de forma eficiente” . (D8)*

Não considerando os seminários suficientes para o exercício desta atividade docente, outro entrevistado aconselha que se introduza esta disciplina no currículo das Escolas de Formação de Professores e dos Magistérios Primários, porque: *“Considero importante que a preparação pedagógica desses professores não fosse só em seminários de curta duração, mas uma formação curricular introduzida nas escolas de formação de professores” (D12).*

Nesta mesma linha de pensamento, questionaram-se os informantes sobre **“Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in) formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?”** (Fig. 8).

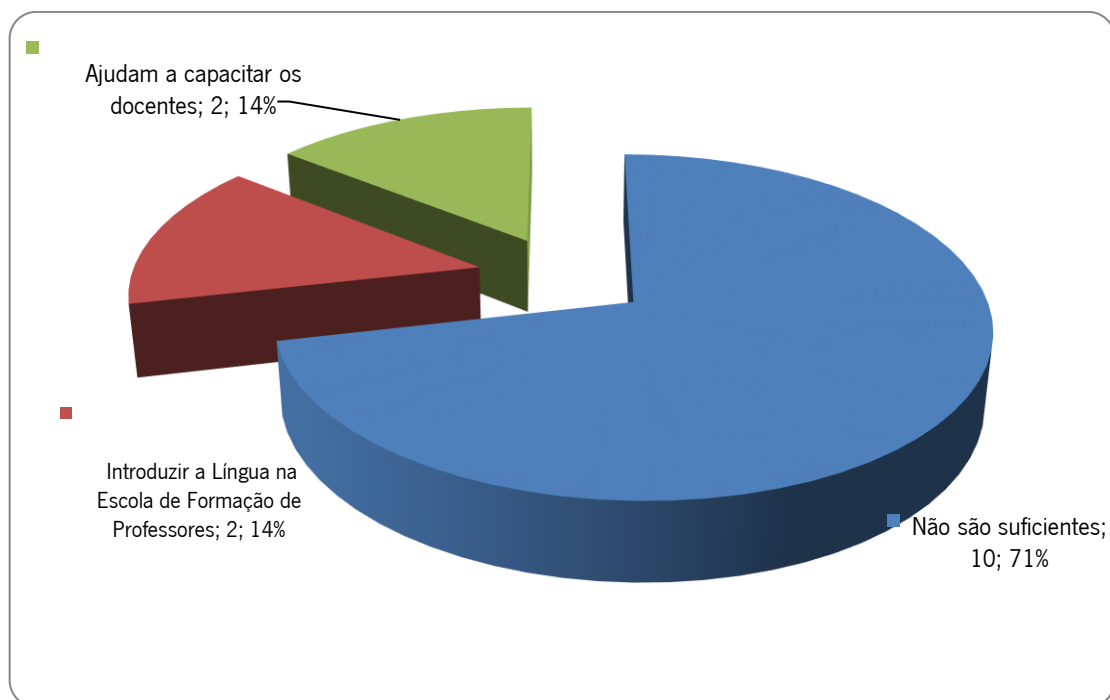


Figura 8 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in)formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?”

Os nossos entrevistados, no seu todo são unânimes em afirmar que os seminários de formação e capacitação não são suficientes para o ensino do Umbundu. Todavia, alguns vão ao encontro na justificativa dizendo que ajudam a capacitar os docentes pois estes seminários servem para muni-los de ferramentas para paulatinamente superarem as dificuldades que vão encontrando com objectivo de melhorar o seu trabalho (D1, D5, D7). Um dos entrevistados argumenta que

*“os insucessos dos projectos implementados no ensino angolano decorrem da forma precoce e diria mesmo “experimentalista” como estes assuntos têm sido encarados. Há uma tendência que começa a ser comum no nosso país de “tudo experimentar-se no ensino” sobretudo quando há dinheiros a beneficiar. O ensino é uma matéria séria e não se compadece com aventuras ou experimentalismos irreflectidos” (D4).*

Para banir esta situação um outro opina que

*“o ideal é o Ministério de tutela incluir nos currículos dos Magistérios Primários a disciplina de I.E.L., formar professores primários nesta metodologia. Os conhecimentos formais mais os seminários de capacitação confeririam aos professores capacidades técnico-pedagógicas para ministrar as aulas de Umbundu” (D8).*

Tomando com referência a relevância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, os entrevistados foram questionados sobre *“Como é feita a selecção/escolha dos professores para leccionarem a Língua Umbundu”* (Fig. 9).

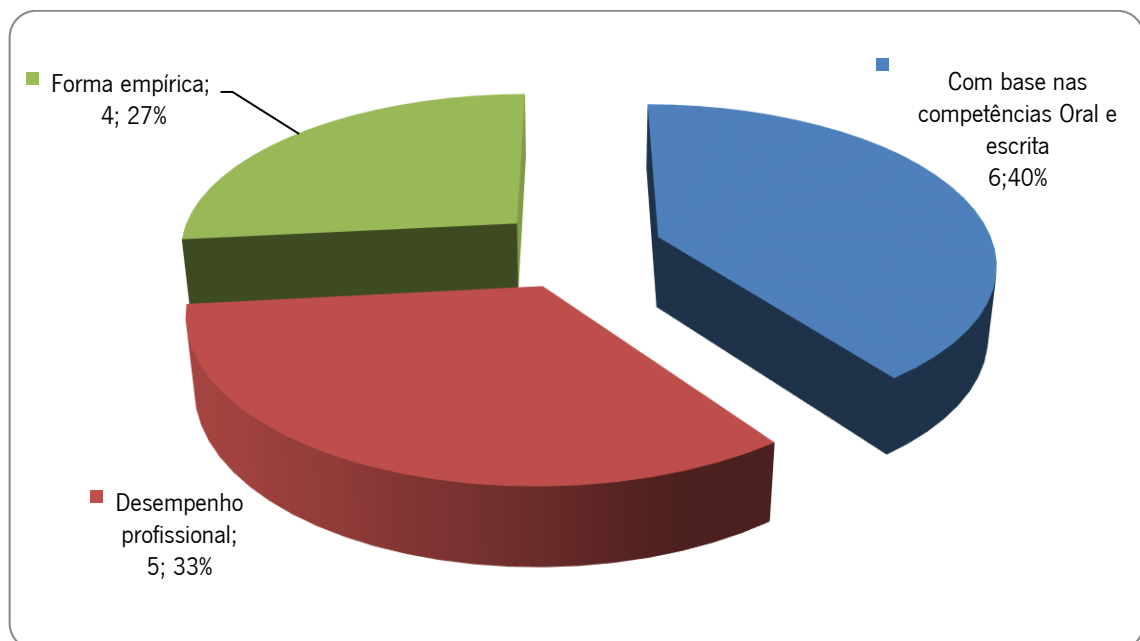


Figura 9 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão *“Como é feita a selecção/escolha dos professores para leccionarem a Língua Umbundu?”*

Conforme a figura acima apresentada, quase metade do número dos nossos entrevistados (n=6) considera que a selecção de professores é feita em função das competências na fala e na escrita

da referida língua, no comportamento laboral e nos conhecimentos gerais (D2, D3, D6, D7, D10 e D12). Em alguns casos, os informantes consideram que a selecção se baseou no desempenho profissional dos professores (D1, D6, D8) e noutros de forma empírica (D5, D9 e D11).

Outro, quase que em forma de síntese e conclusão, considera verdade que

*“O caracter urgente e experimental com o qual foi introduzido o Projecto de Introdução das Línguas Nacionais nas Escolas Primárias [...] não deu ‘chance’ para uma mobilização e selecção criteriosa dos professores para leccionar a língua Umbundu [...] Além disso, o défice de professores no ensino angolano, a falta de professores qualificados e formados em línguas bantu e/ou especializados no ensino de Umbundu, a falta de manuais e incentivos aos professores tornava inviável a implementação com sucesso deste projecto nas condições actuais do país” (D4).*

Questionaram-se ainda os informantes sobre **“Quais foram os critérios para essa selecção/escolha dos professores?”** (Fig. 10).

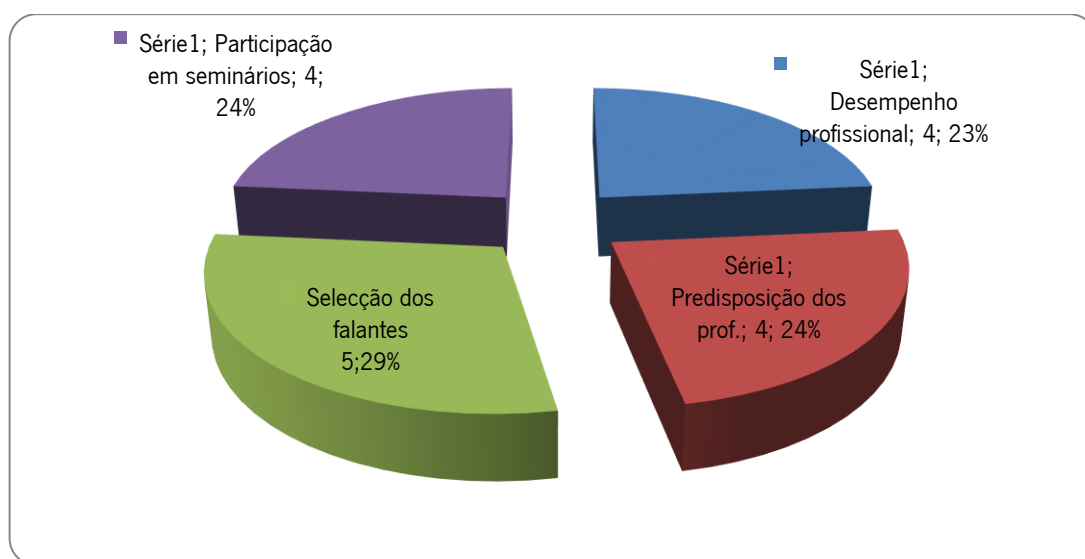


Figura 10 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão *“Quais foram os critérios para essa selecção/escolha dos professores?”*

O **desempenho profissional** dos docentes foi uma das bases de selecção dos professores para leccionarem a língua Umbundu como nos diz o D1: *“A escolha é feita a partir da ficha de desempenho profissional dos professores e aí seleccionam-se os melhores”* e confirmado por D2 e D3. Os **falantes** é que ocuparam a maior parte das respostas a esta questão como nos testa (D7) *“Falar e escrever bem a língua Umbundu”* e confirmado por D5 e D8.

A **participação em seminários** de capacitação foi também invocada como critério para se ser professor da língua Umbundu conforme nos diz o D8: “*O critério da selecção é de ser professor no ensino primário, saber falar e escrever Umbundu, depois participar no seminário de capacitação dos professores da I.E.L*” e reiterado por D6, D7 e D12. Todavia, para além destes critérios torna-se importante a **predisposição** “*(...) e a aceitação para tal*” (D2).

### 5.1.3. Quanto aos recursos pedagógicos

Para que o professor trabalhe conveniente, para além da formação, disposição e espírito de missão é necessário que tenha condições e recursos materiais face às exigências do momento. Por isso, nesta dimensão fizemos perguntas aos nossos entrevistados sobre o que acham acerca do material, isto é, acerca de todo tipo de suporte pedagógico que necessita o professor para que a sua actividade docente se realize de forma adequada e eficaz.

Para tal, foram organizadas três questões, nomeadamente:

1. Que avaliação faz sobre os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?
2. Que suportes, instrumentos e meios pedagógico-didácticos existem nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efectivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu?
3. Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho.

No âmbito desta pesquisa, considerou-se a importância das percepções dos informantes sobre “os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?” (Fig. 11).

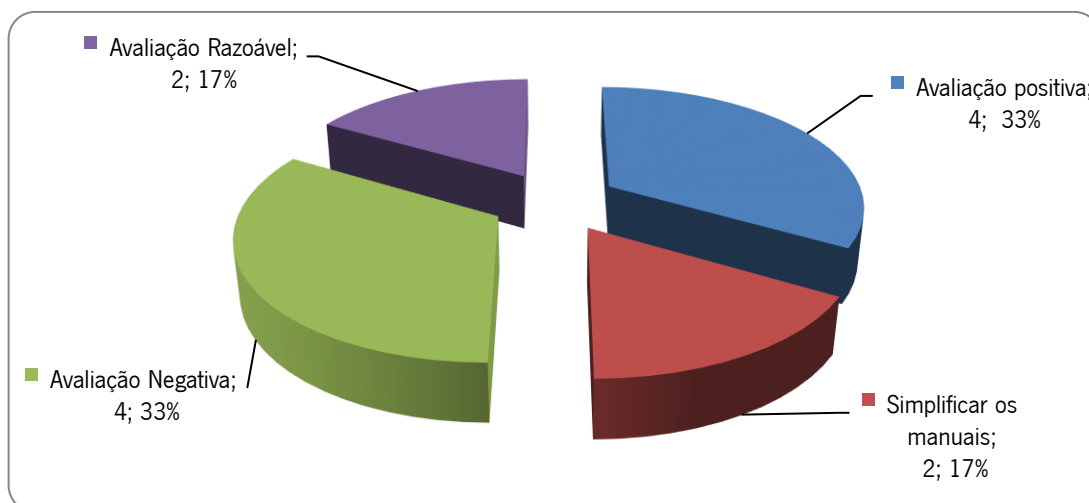


Figura 11 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Que avaliação faz sobre os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?”

Verificou-se que quatro dos nossos entrevistados fazem uma avaliação positiva dos manuais concebidos para a 1ª classe e ao portal pedagógico, afirmando que “*Os manuais contêm bom conteúdo e bom portal didáctico-pedagógico, pelo que, a avaliação que faço é positiva*” (D3) e com ele concordam D1 e D10. Todavia, um outro também afirma que “*Faço uma avaliação positiva embora se precise de melhorar em alguns aspectos, sobretudo na questão do significado e significante*” (D12).

Igual número considera a avaliação negativa porquanto diz

*“Depois de ter lido um dos manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas, avalio que os autores dos mesmos mostraram muitas irregularidades no que toca a aspectos morfológicos, sintácticos e semânticos. Tal é que, os livros devem ser escritos pelos peritos na área”* (D6).

Na mesma senda encontramos outro informante que sublinha:

*“Percebe-se ter havido despreparação na implementação do projecto de implementação das línguas nacionais no ensino a atender pela insuficiência de alguns títulos de manuais, pela forma de certa forma descoordenada dos manuais e algumas inconformidades relativas as variantes do Umbundu em termos de escrita e alfabeto contidas nos manuais [...] Houve mesmo caso de ter recebido manuais da 1ª classe em língua kikongo em vez de Umbundu. Portanto, estas e outras situações supõem não ter havido uma preparação cuidadosa e responsável na execução deste projecto”* (D4).



Outros, embora em número inferior, apresentam também outros aspectos menos positivos, como por exemplo, a extensão dos conteúdos dos manuais:

- “O conteúdo dos manuais é bastante vasto para a faixa etária das crianças que frequentam a 1<sup>a</sup> classe (D7)
- “Os manuais concebidos para a 1<sup>a</sup> classe o conteúdo é muito vasto devia-se reformular e dividir para a 2<sup>a</sup> classe” (D8).

Igual número considera a avaliação razoável (D5 e D9).

Relativamente a outros recursos, questionaram-se os informantes sobre os suportes, instrumentos e meios pedagógico-didáticos existentes nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu? (Fig. 12).

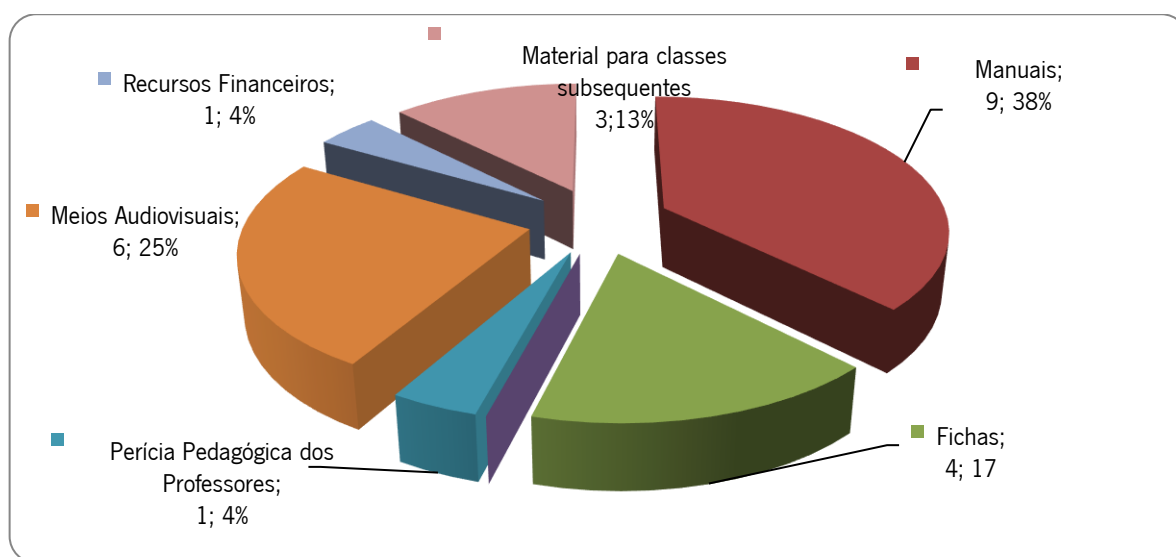


Figura 12 - Percepção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “Que suportes, instrumentos e meios pedagógico-didáticos existem nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu?”

Para esta questão optamos por considerar o critério “existência” na categoria:

- a) suportes, instrumentos e meios **existentes** que foca os materiais disponíveis nas escolas para a leccionação da língua Umbundu que são os manuais e as fichas.

b) suportes, instrumentos e meios **inexistentes** que foca os meios audiovisuais, recursos financeiros, material para as classes subsequentes e a preparação pedagógica dos docentes que intitulamos de perícia pedagógica dos professores.

Assim, a maioria dos entrevistados considera que existem manuais que facilitam a aprendizagem da língua (D1, D2, D5, D6, D7, D8, D10, D11 e D12).

Ao nos referirmos a fichas, queremos falar de suportes como cartazes fónicos, cartazes de conversação e formuladores de frases para alunos (D2, D3, D7 e D8).

Quanto aos suportes, instrumentos e meios inexistentes, a maioria dos entrevistados reclama pelos meios audiovisuais e afirma:

*“Infelizmente as escolas não possuem meios especiais de carácter pedagógico para favorecer o ensino e aprendizagem das línguas. A falta de meios interactivos associados (vídeos, documentários) associada a falta ou fraco sinal de Net, as insuficiências no fornecimento de energia eléctrica” (D4).*

Estas dificuldades fazem-se sentir com maior força e o material didáctico para as classes subsequentes também está a reclamar pela sua aquisição (D8 e D9) bem como a falta de formação permanente dos docentes (D8) para que o ensino seja o mais desejado possível.

Por fim, sugeriu-se aos entrevistados “**mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho**” (Fig. 13).

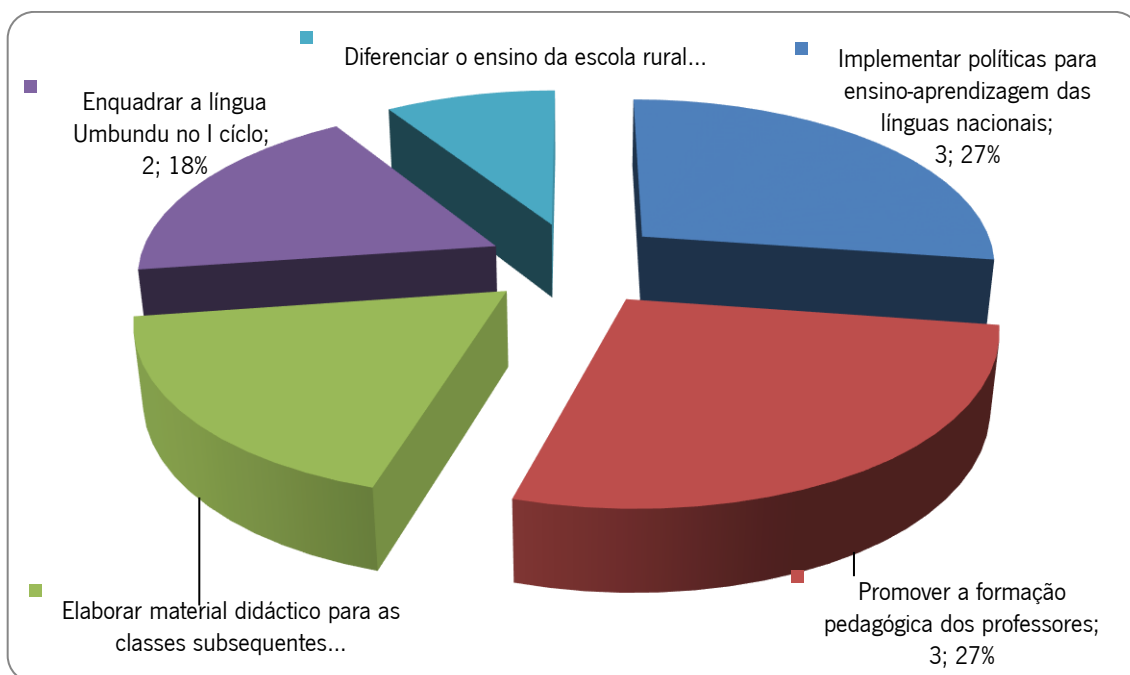


Figura 13 - Perceção dos gestores provinciais e municipais da Educação quanto à questão “*Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho*”

Com base no que os nossos entrevistados apresentaram como propostas, a figura certifica que três diretores acham que se devem implementar políticas para ensino-aprendizagem das línguas nacionais, pois

*“Hoje em dia, as grandes nações poderosas apostaram na promoção das suas línguas. Os países que não tiverem essa oportunidade não poderão chegar mais longe no que diz respeito ao desenvolvimento económico, social, cultural, político. Como fazer participar as massas no desenvolvimento democrático se não falarem as suas línguas nacionais?” (D1).*

Para isso *“Precisamos trabalhar mais para que seja assegurada a continuidade e aumento do número de falantes desta língua” (D3).*

Outro informante considera que

*“este estudo pode trazer grandes contribuições para a compreensão dos meandros da implementação do ensino das línguas nacionais no ensino e ajudar o MED<sup>16</sup> na definição clara das condições para o sucesso de iniciativas tão importantes como estas quer as relativas ao desejo de introdução das línguas nacionais quanto também*

<sup>16</sup> Ministério da Educação

*ao inglês e francês, dada a necessidade de afirmação regional em termos de desenvolvimento” (D4).*

Para que haja uma boa implementação das línguas nacionais é necessária a promoção da formação pedagógica para os respetivos professores pois “*O maior problema prende-se com a falta de preparação de docentes que lidam com esta disciplina, isto é, para que seja ministrada correctamente*” (D11), perceção também reiterada por D2.

Em suma,

*“Esperamos também que este trabalho venha a dar vitalidade e ênfase a este projecto, primando sobretudo na formação quer básica ou mais daqueles que leccionam a língua Umbundu” (D11).*

Como o professor não pode trabalhar sem as metodologias proficuas e o material de apoio, propõem os nossos entrevistados a elaboração de materiais didáticos para as classes subsequentes “*que permitam/facilitem as aprendizagens*” (D2) a fim de se evitar aquilo que “*desmotiva tanto os alunos como os próprios professores*” (D8).

A metodologia que se usa para o ensino desta língua devia ser diferenciada da zona urbana da zona rural, pois enquanto a zona urbana considera o Umbundu língua segunda, a rural considera-a língua primeira na sua maioria. A afirmação seguinte é prova do que a cima afirmamos “*O ensino desta língua devia processar-se em função do contexto de cada localidade*” (D12).

No seio dos nossos entrevistados, houve vozes que acham que o enquadramento da língua Umbundu no Ensino Primário veio a bom momento, mas seria melhor se fosse no I ciclo nestes termos:

*“Reiteramos a nossa opinião quanto ao enquadramento ou ministração da disciplina, recaindo para o I ciclo do ensino secundário e não no ensino primário, tendo em conta o nível de compreensão dos estudantes, assim como na pronúncia” (D10).*

Uma outra voz acrescentou:

*“O estado angolano, enquanto responsável pela política linguística e pela implementação das línguas nacionais no ensino, deveria implementar políticas eficazes que visassem o ensino-aprendizagem das nossas línguas nacionais principalmente nos níveis primários” (D1).*

## 5.2. Entrevista a gestores provinciais da Cultura

Nesta parte apresentamos as respostas/opiniões dadas por um dos responsáveis da Cultura em Benguela (Chefe de Departamento do Património Histórico-Cultural) ao guião de entrevista composto por oito perguntas previamente estabelecidas. Questionamos sobre “O então Conselho de Defesa e Segurança criou o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral.

Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou chefe de Departamento?” O entrevistado afirma que “*a esse respeito deve-se as dificuldades de formadores especializados na matéria*” e que cabe a entidades governativas (Ministério da Educação em colaboração com o Ministério da Cultura) “*criarem mecanismos para o efeito*”. Lembrou que em 2014 “*houve um seminário sobre as línguas nacionais na província do Cuando Cubango e contou com a presença de docentes da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto*”. Esta resposta parece demonstrar que o entrevistado está ciente da falta de pessoal apropriado para o início do ensino das línguas nacionais no nível primário, “descartando” a sua responsabilidade, não emitindo qualquer opinião ou informação, e focalizando a sua argumentação no âmbito da administração central e das políticas educativas.

Sobre a “legislação sobre as línguas nacionais o seu cumprimento cabal por parte das estruturas da Educação a nível central e intermédio”, nomeadamente “*em relação ao Umbundu*” o entrevistado responde “*Acho sim, desde que haja docentes capacitados*” e acrescenta que “*as línguas nacionais têm um papel preponderante na formação*”. Mais ainda, considera que “*a introdução da Língua Umbundu no Ensino Primário é um passo dado para uma integração nacional*”.

De igual modo o nosso inquirido considera que a formação de professores para esta disciplina é importante porquanto as línguas nacionais têm um papel preponderante na formação dos alunos quanto ao conhecimento da sua cultura. Acrescenta ainda que “*as línguas nacionais são importantes para que os petizes aprendam desde a tenra idade conhecer a sua cultura e a base fundamental é o domínio da língua materna*”

Nesta perspectiva confirma ainda que “*o ensino da Língua Umbundu contribui para o resgate dos valores morais e culturais*”, mas também “*como veículo de comunicação entre a população e os*

*serviços básicos em todas as vertentes com maior incidência no atendimento ao público*". Por isso, o ensino desta língua na escola *"É relevante visto que o ensino da mesma serve de ponte para o futuro do aluno na sua posterior forma académica e profissional tal como a língua estrangeira"*.

Não obstante todas estas perceções e vantagens assinaladas sobre a "a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário" o entrevistado aponta a *"falta de docentes capacitados"* e o *"cabal cumprimento da implementação efectiva"* da Língua Umbundu no Ensino Primário.

### **5.3. Inquérito aos professores da Língua Umbundu**

Tal como já tivemos oportunidade de referir foi elaborado um questionário de perguntas fechadas e abertas, destinado à participação de professores de Língua Umbundu. No total foram contactados 140 professores e obtivemos um retorno de respostas de 138 questionários, o que representa 99 % de professores respondentes.

A apresentação dos dados recolhidos não segue escrupulosamente a sequência das questões levantadas no questionário, mas optou-se por já ir cruzando algumas questões interdependentes, para melhor clarificação dos resultados. Neste sentido, organizaram-se as respostas em três grandes dimensões e reagruparam-se as questões, assim sistematizadas:

#### ***1. Língua Umbundu, currículo e aprendizagens escolares***

- a. Como acha a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário?
- b. Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?
- c. Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino aprendizagem da Língua Umbundu com os seus alunos?
- d. Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?
- e. Como ensina corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?
- f. Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos?
- g. Como resolve o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta Língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?

#### ***2. Recursos pedagógicos***

- a. Considera que os manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?
- b. Considera que nos *Kit's* de material didático para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didático

### ***3. Formação de professores e práticas profissionais***

- a. Quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?
- b. Na sua opinião os seminários / estágios que tem tido, são um pilar seguro para o melhoramento da sua tarefa didático-pedagógica?
- c. O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos)
- d. Na sua opinião, os programas para o ensino da 1ª classe fomentam uma atualização permanente dos professores?
- e. Considera que para um ensino eficiente da Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários para melhor preparação dos futuros professores?
- f. Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?
- g. Que metodologia de ensino utiliza para o ensino da Língua Umbundu?
- h. Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?
- i. Considera que a metodologia que utiliza na sala de aulas contribui para um bom aproveitamento escolar dos alunos?

#### **5.3.1. Língua Umbundu, currículo e aprendizagens escolares**

Quando questionados sobre **a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário** (Fig. 14) os professores consideram, na sua maioria, 83% (n=114), que a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário era positiva e apenas 17% (n=24) afirmou que era negativa.

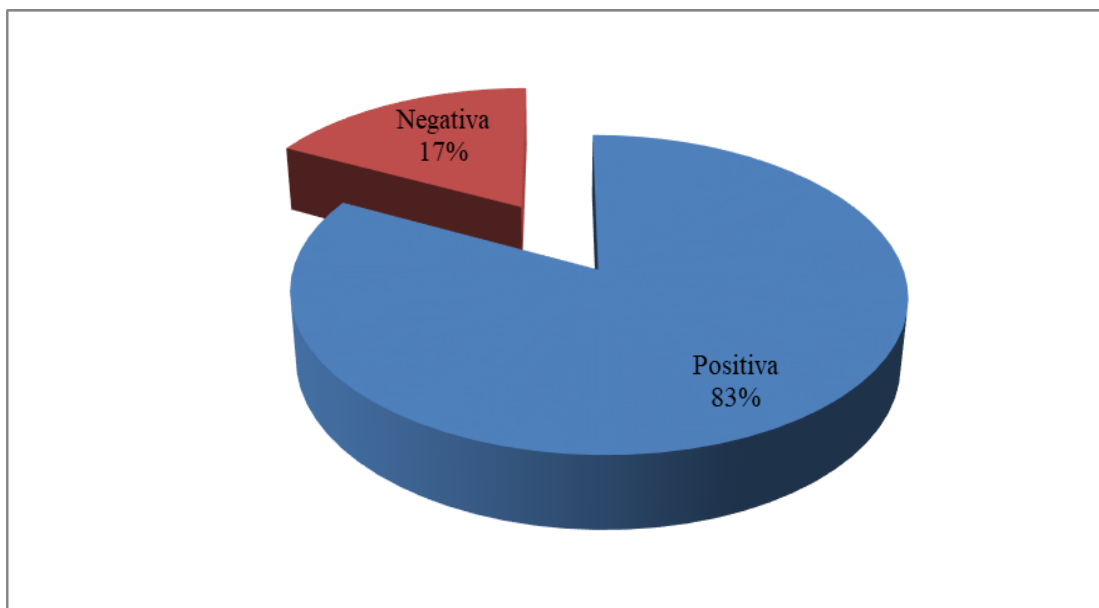


Figura 14 – Percepção dos professores sobre a questão “*Como acha a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário?*”

Estes resultados são reveladores do fato de que a maioria dos professores inquiridos sente-se muito satisfeita com a inserção desta Língua no currículo escolar do Ensino Primário.

Dado que o ensino de Umbundu já se encontra implementado na 1ª classe, questionaram-se os professores sobre os programas através da seguinte questão: “**Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?**” (Fig.15).

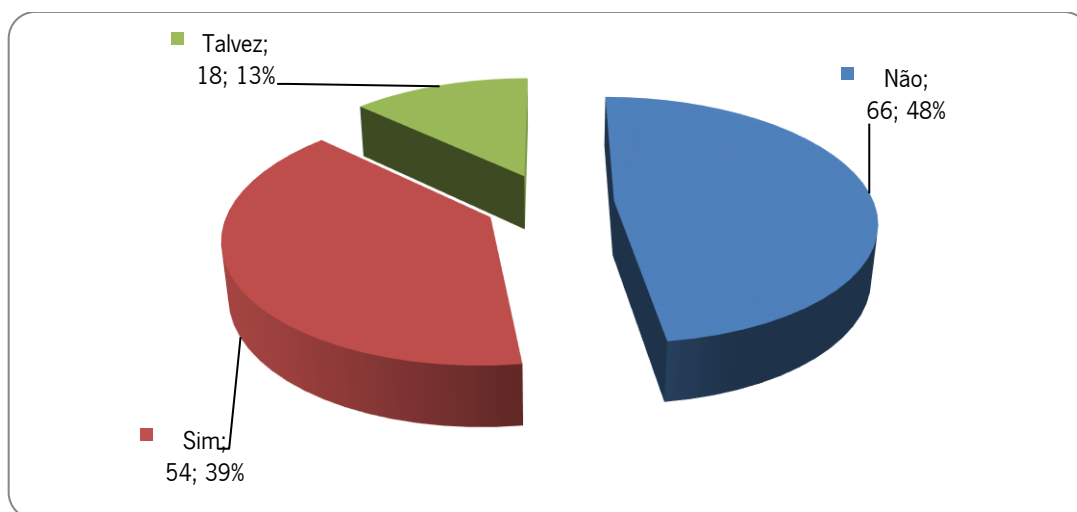


Figura 15 - Percepções dos professores sobre a questão “*Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?*”

A figura 15 mostra-nos que os professores-alvo do inquérito estão divididos nas suas opiniões. Assim, 48% (n=66) responderam que “**não**”, 39% (n=54) responderam que “**sim**” e 13% (n=18) responderam dubiamente com “**talvez**”. Verifica-se, então, que quase metade dos professores inquiridos,



e uma percentagem dos professores que respondem “talvez”, consideram que os programas não englobam as aprendizagens básicas para este nível de escolaridade, demonstrando serem ainda deficitários ao nível dos conteúdos apresentados.

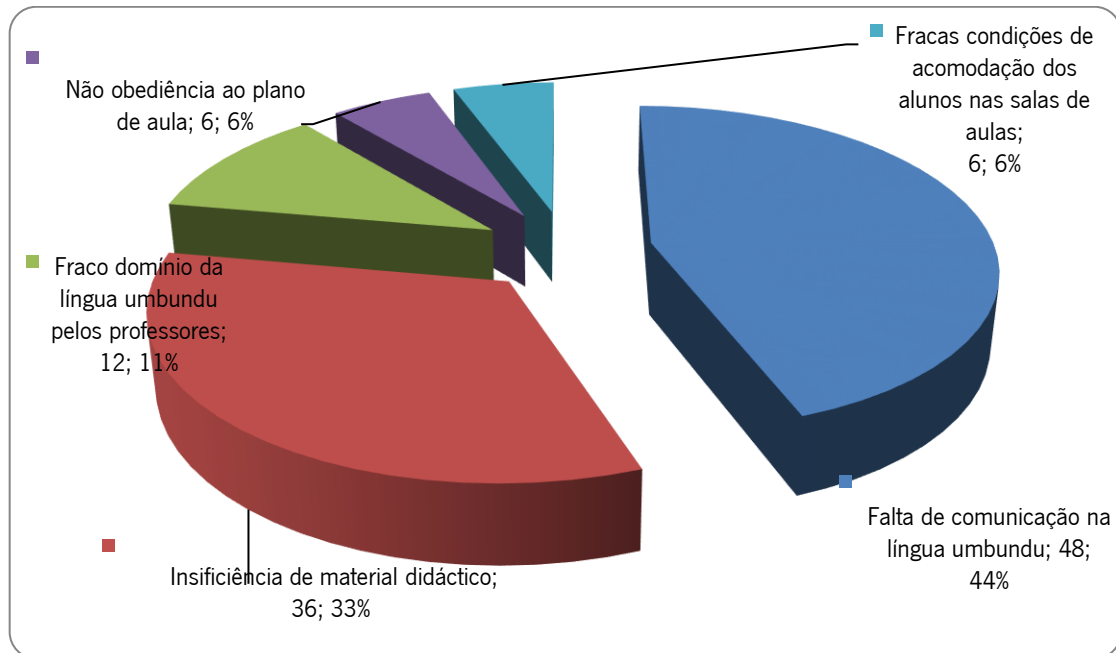


Figura 16 - Percepções dos professores sobre a questão “Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino e aprendizagem da Língua Umbundo com os seus alunos?”

Relativamente às aprendizagens dos alunos e sucesso escolar, os professores foram questionados sobre “**Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino e aprendizagem da Língua Umbundo com os seus alunos?**” (Fig. 16). Como se pode observar na figura apresentada, 44% (n=48) os professores-alvo do inquérito, responderam que a maior dificuldade é a falta de comunicação na Língua Umbundo entre professores e alunos; 33% (n=36) responderam que o que lhes dificulta o bom ensino é a insuficiência de material didático e, embora com menor frequência, surgem 11% (n=12) de professores que acham que o fraco domínio da Língua Umbundo por parte de alguns professores é uma das dificuldades a registar. A não obediência ao plano de aula foi considerada uma dificuldade por parte de 6% (n=6) dos professores enquanto os outros 6% (n=6) consideram que as fracas condições de acomodação dos alunos nas salas de aula são a dificuldade principal na realização eficiente do seu trabalho.

Paralelamente, questionaram-se também os professores sobre a motivação dos alunos no processo de aprendizagem do Umbundu através da seguinte questão “**Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?**” (Fig. 5.17).

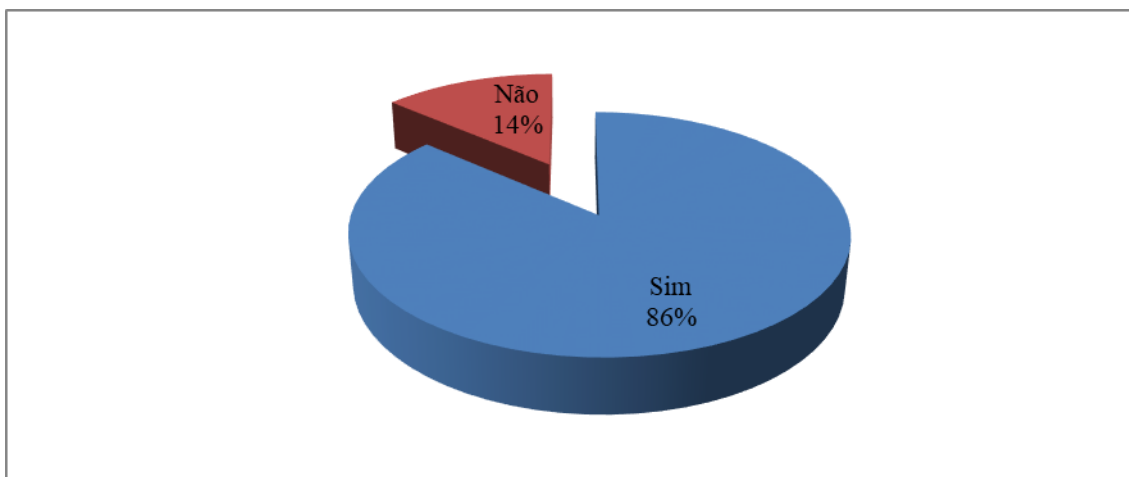


Figura 17 - Percepções dos professores sobre a questão “Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?”

A figura mostra-nos que os professores-alvo do inquérito, na sua maioria, 86% (n=114) consideram “sim” estão motivados e apenas 14% (n=18) consideram que “não” estão motivados para a aprendizagem da Língua Umbundu. Muito embora sejam questões diferentes, podemos considerar que poderá existir alguma relação entre as duas questões apresentadas aos professores, ou seja, a falta de motivação dos alunos poder estar relacionada com as experiências em famílias onde não se valoriza nem se fala o Umbundu.

Quando questionados sobre “Como ensinar corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?”, os professores demonstram uma opinião divergente (Fig.18).

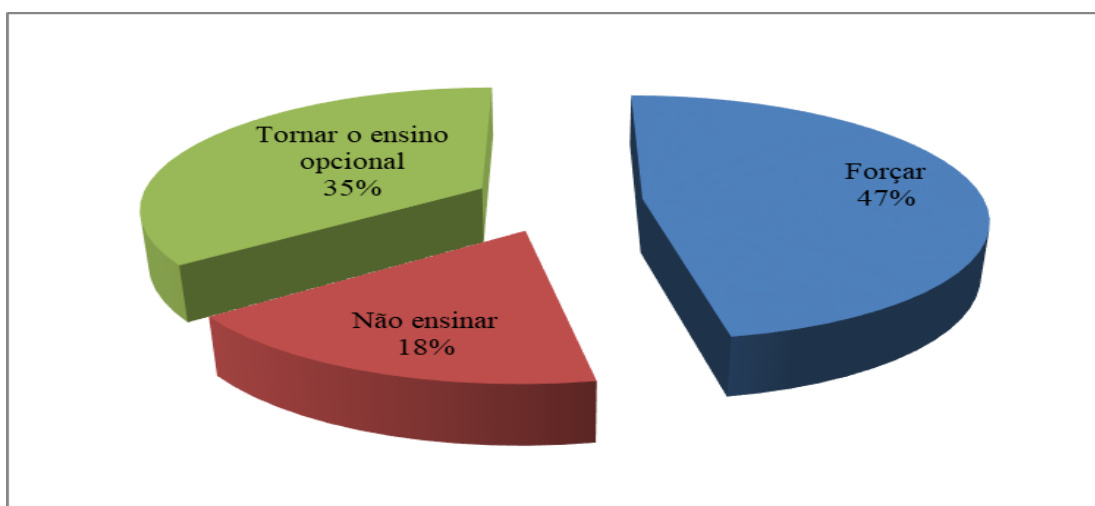


Figura 18 - Percepções dos professores sobre a questão “Como ensinar corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?”

Tal como se pode observar na figura, 47% (n=48) dos professores responderam que seria forçar; 18 % (n=18) responderam que não ensinar, enquanto 35% (n=36) responderam que seria melhor tornar o ensino opcional.

Associada a esta problemática, questionaram-se os professores sobre as suas percepções sobre “Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos?” (Fig. 19).

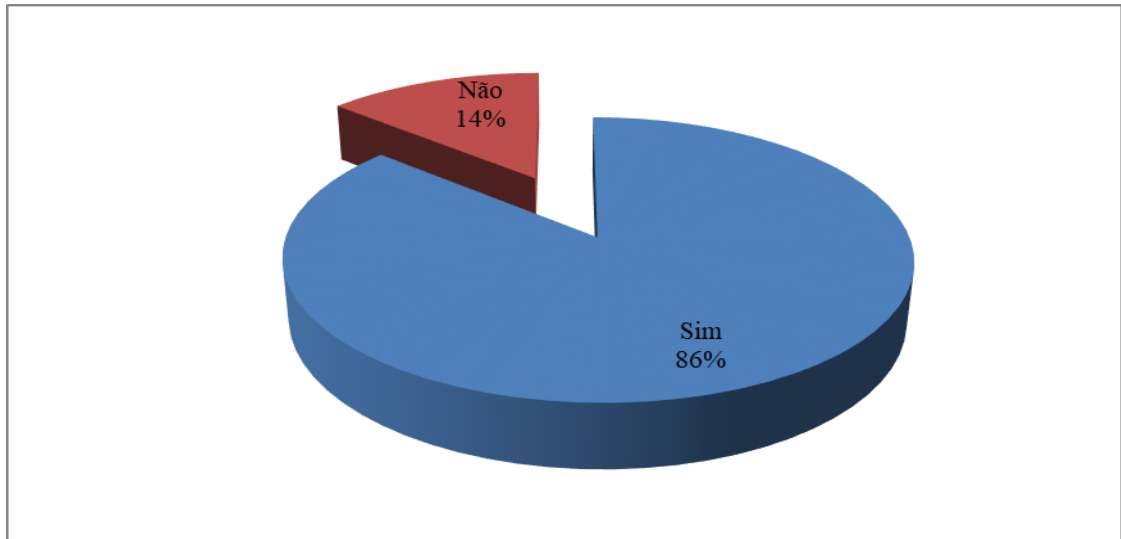


Figura 19 - Percepções dos professores sobre a questão “Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos?”

A figura mostra-nos que os professores-alvo do inquérito, na sua maioria, 86% (n=114) responderam que sim, que os pais e encarregados de educação estavam satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos/educandos uma vez que permite conhecer melhor a cultura e desenvolver a identidade nacional e 14%, (n=18) responderam que não.

Questionaram-se os professores sobre “Como resolver o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta Língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?” (Fig. 20).

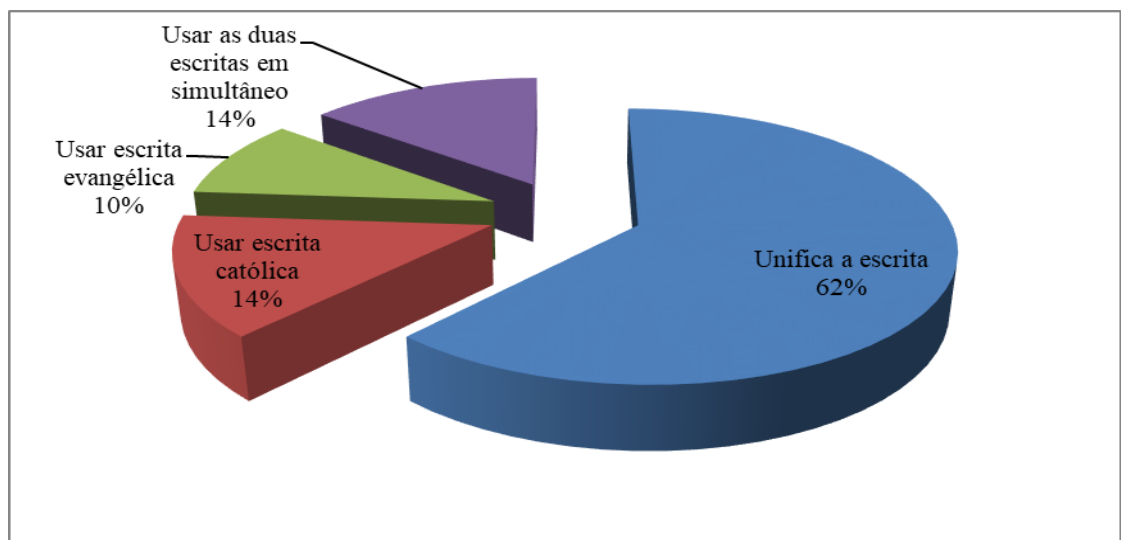


Figura 20 - Percepções dos professores sobre a questão “Como resolver o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta Língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?”

A figura acima apresentada mostra-nos que, na sua maioria, 62% (n=78) dos professores-alvo do inquérito responderam que é “unificar a escrita”; 14% (n=18) responderam que deveria “utilizar-se grafia católica”, 10% (n=12) responderam que deveria “utilizar-se a grafia protestante”; e 14% (n=18) responderam que deveriam “utilizar-se as duas escritas em simultâneo”.

### 5.3.2. Recursos pedagógicos

Para além das percepções sobre os programas, os professores foram ainda questionados sobre a utilidade dos manuais, nomeadamente se consideravam que os “**manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?**”.

Tal como se pode observar na figura 21, 70% (n=96) dos professores afirmam que os manuais são um recurso importante para o ensino da Língua Umbundu, enquanto 17% (n=24) dizem que “não”. Também nesta questão 18% não têm certeza do que os manuais podem ser para eles em relação ao ensino do Umbundu.

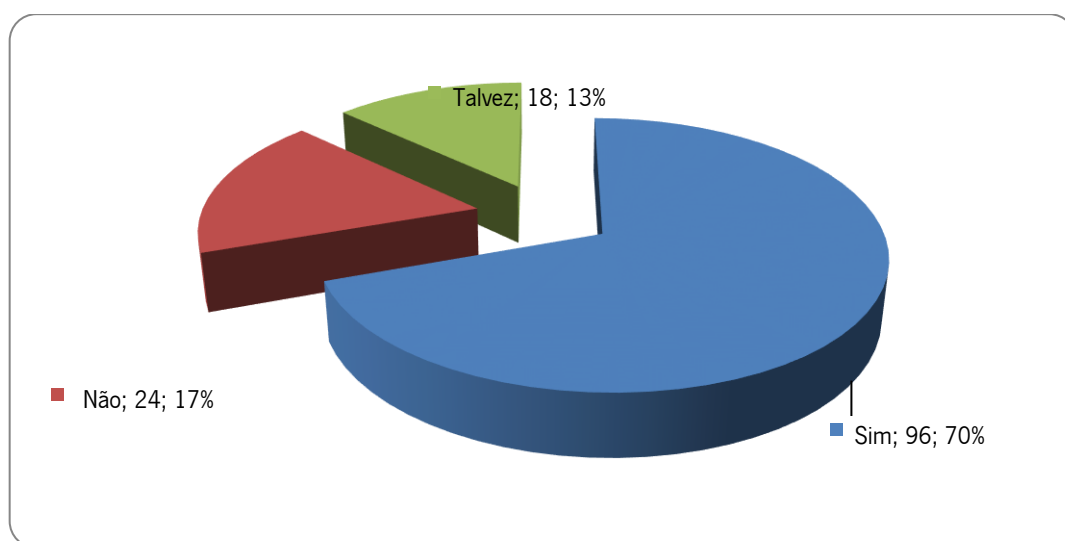


Figura 21 - Percepções dos professores sobre a questão “Considera que estes manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?”

Relativamente aos recursos materiais, que surgem como uma das dificuldades apresentadas pelos inquiridos (Fig. 22), os professores foram questionados sobre se “**Considera que nos *Kit's* de material didáctico para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didáctico?**” Como se pode observar na figura os professores-alvo do inquérito, na sua maioria, 91%

(n=126) responderam que “**sim**” nos *Kits* de material didático devem constar todos os instrumentos apontados; enquanto 9% (n=12) responderam que “**não**”.

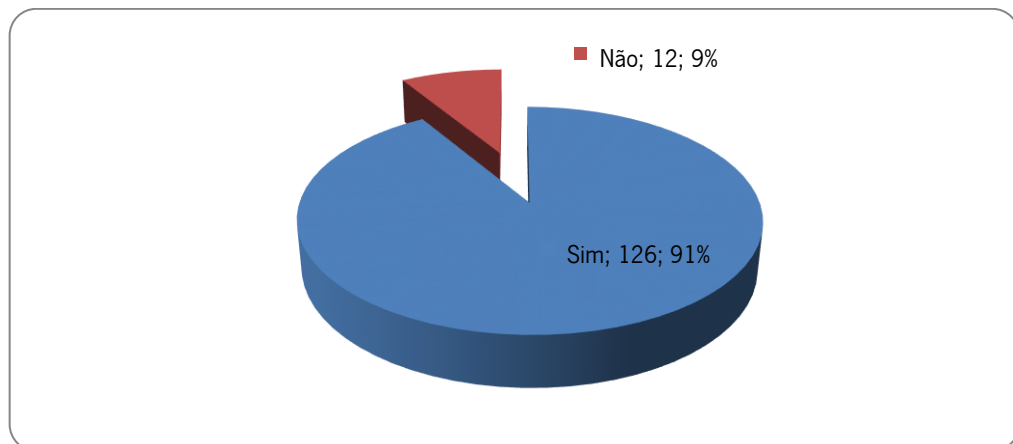


Figura 22 - Percepções dos professores sobre a questão “Considera que nos Kit’s de material didático para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didático?”

### 5.3.3. Formação de professores e práticas profissionais

Considerou-se importante questionar os professores sobre a sua formação inicial e contínua, na tentativa de perceber a possível relação entre a formação que eles têm e o processo de ensino e de aprendizagem do Umbundu.

Questionaram-se os professores sobre “os seminários e/ou estágios que têm tido” e a sua relevância “para o melhoramento da sua tarefa didático-pedagógica”. A este respeito, tal como se pode verificar na Figura 23, os professores-alvo do inquérito, na sua maioria representada por 83% (n=114) responderam que “**sim**”, contrapondo-se a 13% (n=18) que responderam que “**não**”. Todavia, verificou-se ainda que 4% (n=6) responderam que os seminários contribuíam de forma **razoável** para o melhoramento da sua actividade didático-pedagógica.

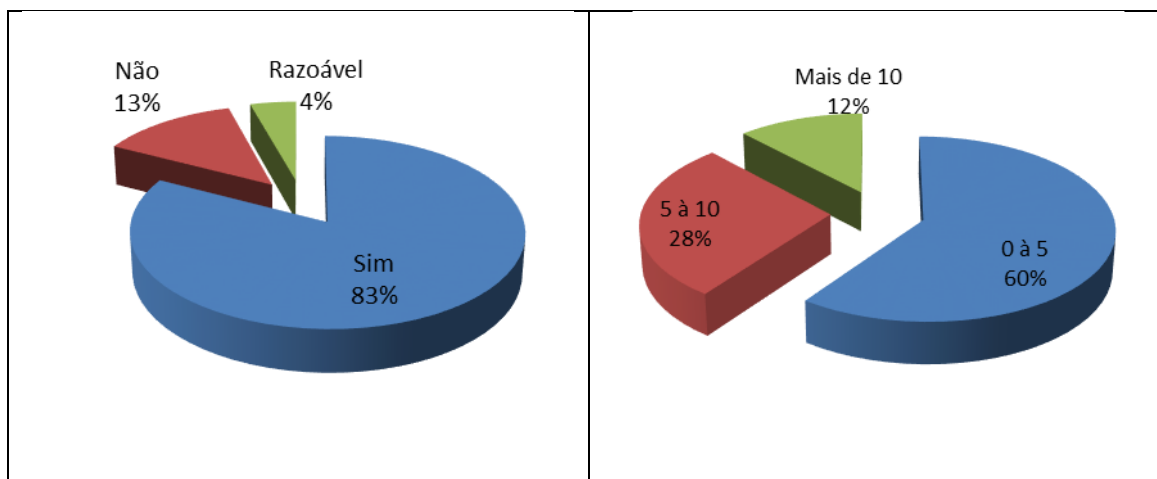


Figura 23 - Percepções dos professores sobre a questão “Na sua opinião os seminários/estágios que tem tido, são um pilar seguro para o melhoramento da sua tarefa didático-pedagógica?”

Figura 24 - Percepções dos professores sobre a questão “Quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?”

Paralelamente, quando questionados sobre “**quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?**” (Fig. 24), os professores inquiridos apresentam um leque disperso de vezes. A figura acima apresentada mostra-nos que 60% (n=75) dos inquiridos participaram em seminários de formação até cinco vezes, 28% (n=35) dos professores até dez vezes e 12% (n=15) participaram em seminários mais de dez vezes.

Pelo número de participações em seminários de formação apresentado pelos inquiridos parece manifestar um interesse especial com aprendizagens profissionais relevantes. Assim, quando questionados sobre “**O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos)**” os professores inquiridos apresentam uma diversidade de aprendizagens, oscilando entre umas mais gerais e outras mais específicas (Fig 25).

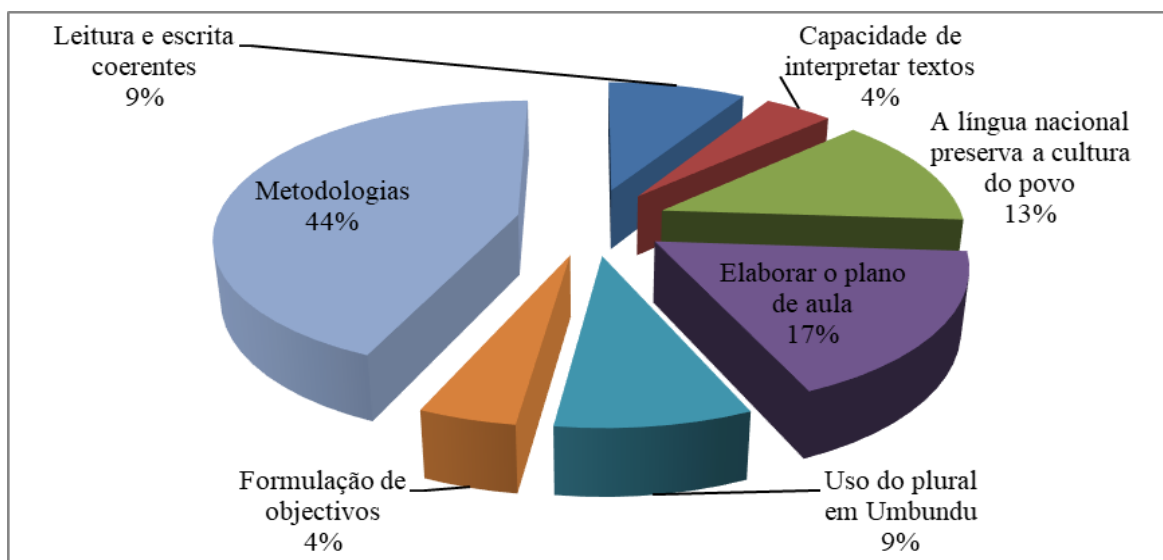


Figura 25 - Percepções dos professores sobre a questão “O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos) ”

Assim, conforme a figura 25 nos revela, 44% (n=60) dos professores dizem que aprenderam as metodologias, ou seja, aprendizagens profissionais de âmbito geral. A estes dados do âmbito da formação para a docência, seguem-se aprendizagens mais específicas e didáticas, assim distribuídas: 17% (n=24) consideram ter aprendido elaboração do plano de aula; 13% (n=18) dizem que aprenderam que as Línguas nacionais existem para preservar a cultura do povo que as fala, 9% (n=12) dizem que aprenderam o emprego do plural em Umbundu enquanto igual número afirma que aprendeu a leitura e a escrita coerentes. Para além disso, verificou-se que 4% (n=6) dizem que aprenderam a formular os objetivos e 4% aprenderam a interpretar textos.

Outras das dificuldades também apresentadas pelos inquiridos foi o fraco domínio da Língua Umbundu por parte de alguns professores. Neste sentido, os professores também foram questionados sobre se “**Considera que, para um ensino eficiente, a Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários e Formação de Professores para melhor preparação dos futuros professores?**” (Fig. 26).

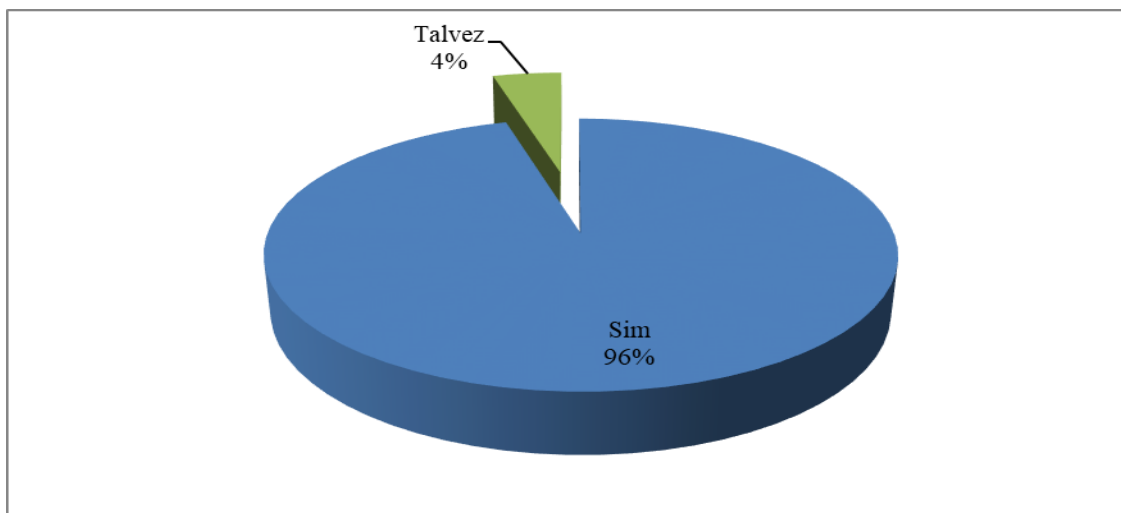


Figura 26 - Perceções dos professores sobre a questão “Considera que, para um ensino eficiente, a Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários e Formação de Professores para melhor preparação dos futuros professores?”

A figura mostra-nos que a grande maioria dos professores-alvo do inquérito, 96% (n=132) responderam que “sim”, enquanto 4% (n=6) responderam que “não”.

Relativamente à sua formação contínua e desenvolvimento profissional, os professores foram inquiridos sobre “Na sua opinião, os programas para o ensino da Língua Umbundu fomentam uma atualização permanente dos professores?” (Fig. 27).

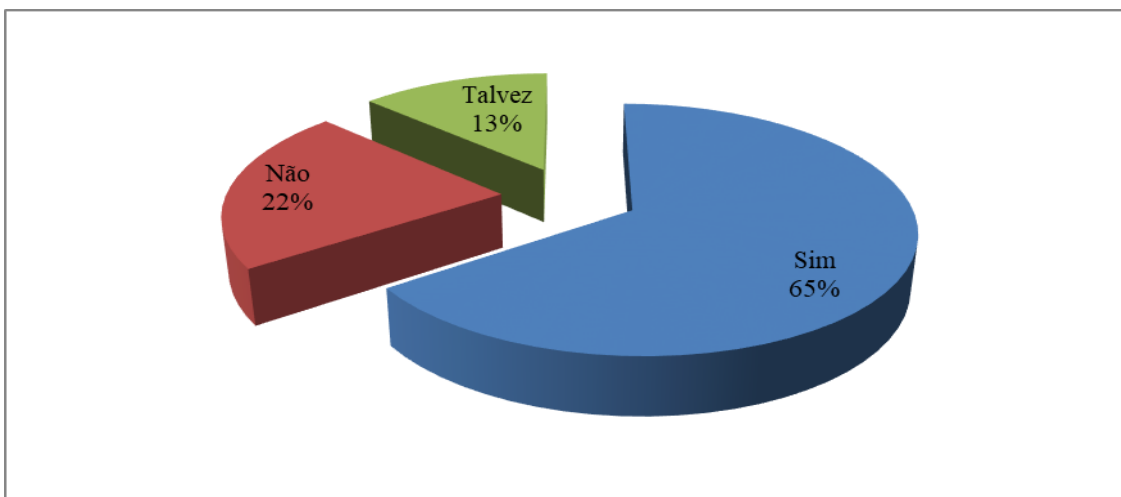


Figura 27 - Perceções dos professores sobre a questão “Na sua opinião, os programas para o ensino da Língua Umbundu fomentam uma atualização permanente dos professores?”

A figura mostra-nos que 65% (n=90) dos professores-alvo do inquérito responderam que “sim”, 22% (n=30) responderam que “não”, enquanto 13% (n=18) responderam dubiamente com “talvez”.

E porque se considera necessário perceber o grau de motivação dos próprios para o ensino da Língua Umbundu, questionaram-se os professores “Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?” (Fig. 28).



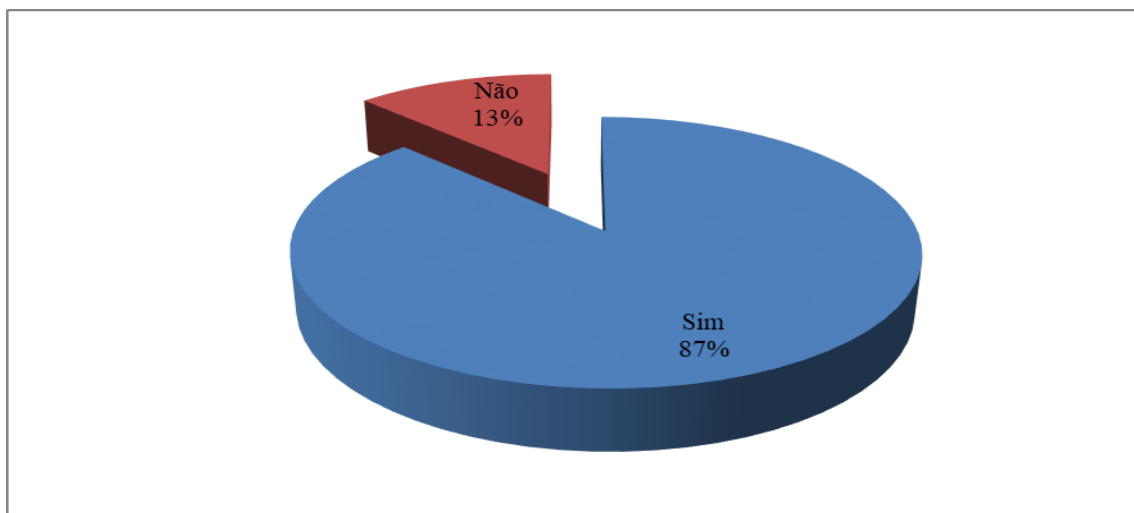


Figura 28 - Percepções dos professores sobre a questão “*Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?*”

A figura mostra-nos que os professores-alvo do inquérito, na sua maioria, 87% (n=126) responderam que “sim”; 12, correspondentes a 13% responderam que “não”.

Quando questionados sobre “a metodologia que utiliza na sala de aulas” e a sua contribuição “para um bom aproveitamento escolar dos alunos?” (Fig. 29), a grande maioria dos professores, 89% (n=132) respondeu que sim contrapondo-se a 11% (n=6) que respondeu que não.

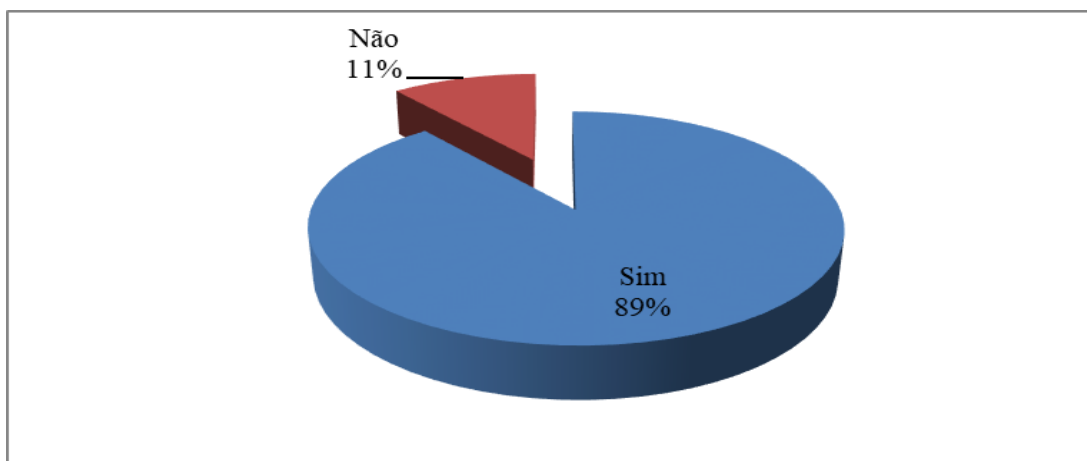
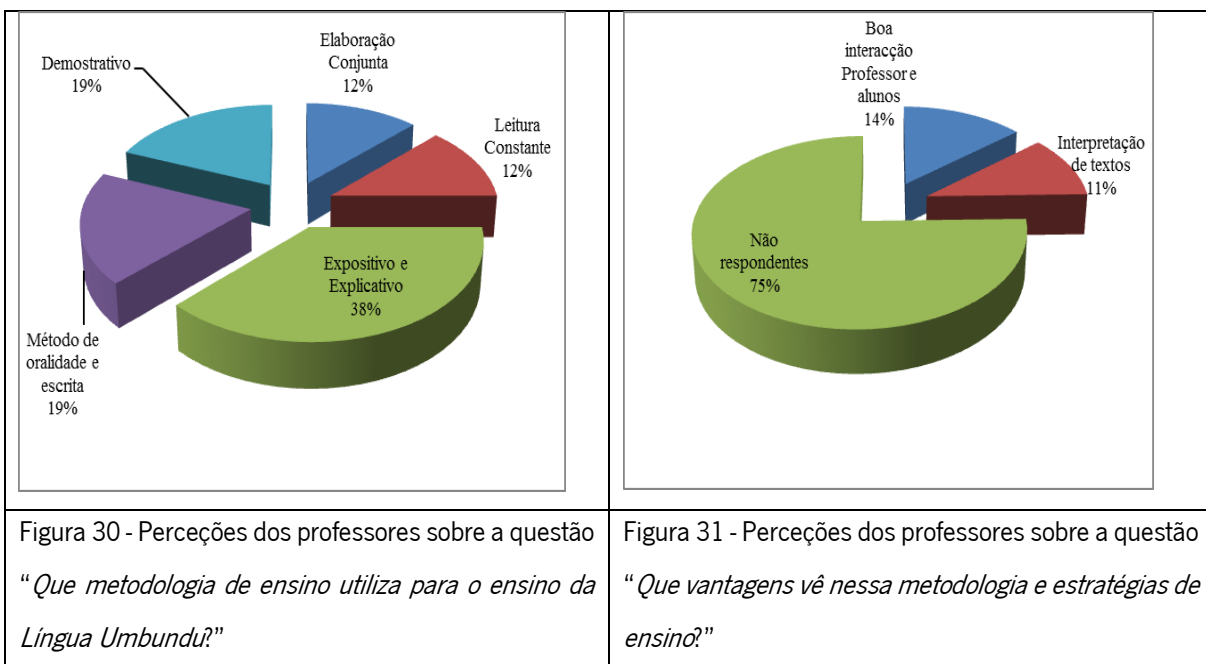


Figura 29 - Percepções dos professores sobre a questão “*Considera que a metodologia que utiliza na sala de aulas contribui para um bom aproveitamento escolar dos alunos?*”

No que concerne às práticas profissionais, questionaram-se ainda os professores sobre “que metodologia de ensino utiliza para o ensino da Língua Umbundu?” (Fig.30) e “Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?” (Fig.31).



A figura 30 mostra-nos que 38% (n=36) dos professores inquiridos responderam que utilizam mais o método expositivo-explicativo, 19% (n=18) responderam que utilizam o método demonstrativo, 19% (n=18) utilizam o método de oralidade e escrita, 13% (n=12) utilizam o método de elaboração conjunta e igual número também utiliza o método de leitura constante. Estes resultados parecem evidenciar uma grande diversidade de metodologias no processo de ensino e aprendizagem, mas podemos verificar que 56% dos professores (37% método expositivo-explicativo e 19% método demonstrativo) usam metodologias tradicionais em que o professor assume o papel principal de expor os conteúdos, contrapondo-se a 63% dos professores que parecem já utilizar algumas dinâmicas onde os alunos assumem um papel de maior intervenção.

Completando estas percepções, os professores inquiridos quando questionados sobre “**Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?**” (Fig. 31), 19 correspondentes a 14% afirmaram que uma das vantagens a destacar é a interação professores – alunos; 15 professores correspondentes a 11% disseram que a vantagem a destacar é a interpretação de textos enquanto 104 professores correspondentes a 75% preferiram não dar o seu ponto de vista.

Por fim, o questionário abria espaço para **outras informações** que pudessem enriquecer a presente pesquisa (Fig. 32).

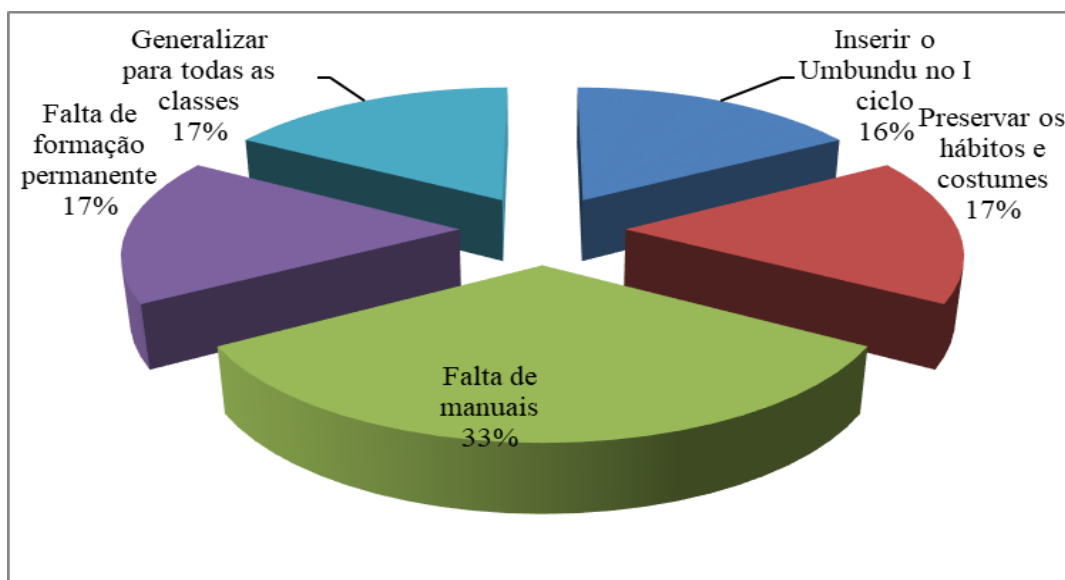


Figura 32 - Percepções dos professores sobre a questão “*Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho*”

Não foram todos os professores inquiridos que deram uma informação à margem das questões a cima expostas.

Assim, a falta de manuais e outros materiais de apoio aos docentes e alunos é a preocupação primordial para 12 professores que correspondem a 33% dos respondentes.

A falta de formação permanente aos professores, inserir o ensino do Umbundu no Iº ciclo, generalizar o Umbundu para todas as classes e preservar os hábitos e costumes são outras opiniões dos professores em número de 6 em cada item correspondendo 17% a cada.

Após a conclusão da apresentação dos resultados passaremos, de seguida, a discutir os resultados aqui apresentados.

**CAPÍTULO VI**  
**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Partindo da questão norteadora - *Quais as percepções dos professores e entidades oficiais da educação e cultura da província de Benguela sobre a língua Umbundu no currículo do Ensino Primário?* - foram estabelecidos os diferentes objetivos de investigação que permitiram organizar e sistematizar a nossa análise.

## **6.1. A inserção do Umbundu no currículo do Ensino Primário na escola rural e na escola urbana**

As percepções dos Chefes de Departamentos da Educação e da Cultura, dos Diretores de Repartições Municipais e dos professores sobre **a inserção das línguas nacionais, em particular do Umbundu, no currículo do ensino primário em Angola/Benguela** é, maioritariamente, muito positiva, relevante e importante enquanto espelho de *cultura*. No mesmo sentido, a Lei nº 17/16 de 07 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, tem explícito no seu Art.4º, alínea d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida. Mais ainda, considerando o Ensino Primário, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016) determina, no seu artigo 29º, como um dos seus objetivos “Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos” (sublinhado nosso). Efetivamente a escola tem a função socializadora e deve promover um currículo culturalmente coerente e relevante para os seus alunos, no sentido de, tal como afirmam os nossos entrevistados, a inserção das línguas nacionais no Ensino Primário “*permite a sua manutenção nas comunidades falantes, cultivar novos valores culturais nos alunos e educa-los de acordo os nossos hábitos e costumes*” (D8).

Efetivamente, à escola cabe, de forma muito particular, o ensino formal, mas acima de tudo a educação entendida como um processo de desenvolvimento das capacidades individuais – físicas, psicomotoras, emocionais, cognitivas e sociais/cívicas – com vista ao desenvolvimento do potencial humano através de um processo de transmissão e valorização do património cultural (Marques, 2000; Queiroz, 2003) do contexto local, nacional e global.

Assim, a inserção da língua e cultura Umbundu no nível de escolaridade em que as crianças estão preparadas para “descobrir” e adquirir inúmeros “factos” sobre o mundo – Ensino Primário - parece ser, globalmente, uma decisão política que tem aceitação no grupo de professores. A este

respeito, lembramos Gimeno Sacristán (1988) que afirmava que é esta própria política curricular e suas estruturas que decidem e/ou condicionam os conteúdos e as práticas curriculares, ou seja, que “estabelece as regras de jogo do sistema curricular” (p. 130).

Neste “jogo do sistema curricular”, e meramente a título de exemplo, aponta-se o fato de a carga horária de 154 tempos para o Ensino Primário, apenas considerar 26 tempos para o ensino da língua Umbundu o que, à partida, poderá constituir um indicador de desinteresse e desvalorização, atribuída pela própria gestão e organização curricular, à aprendizagem da língua materna. Tal como refere Curado (2005, p. 26, citado por Cannas, 2013, p.34) “o ensino deve ser caracterizado pela ênfase dada à aprendizagem resultante de experiências colhidas em situações concretas e experiências vividas pelo próprio educando”.

Mas, sendo certo que maioritariamente os professores consideram muito importante, não podemos deixar de salientar outros aspetos relevantes neste estudo, e que claramente necessitam de uma análise e questionamento. Referimo-nos à seguinte afirmação “*Defendo por isso que no Ensino Primário fosse inicialmente salvaguardado o ensino elementar do cálculo ou da matemática, da língua portuguesa (enquanto língua de união) da geografia e história, das expressões artísticas, de educação física e recreação e de forma extra-curricular o inglês e o francês*” (D4). Parece estar aqui implícita uma visão tradicional, academicista e disciplinar da educação, comprometida com o ensino de cidadãos passivos, que devem aprender conteúdos académico/disciplinares tantas vezes sem qualquer relevância ou capacidade de compreensão para crianças ainda bem pequenas.

Esta perspetiva enquadra-se claramente nas teorias de instrução, onde “os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens” (Pacheco, 2009, p. 391). O autor acrescenta ainda que é necessária a

[...] problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (Pacheco, 2009, p. 393).

É importante que a construção do currículo da Língua Umbundu esteja de acordo o currículo da escola que deve ser um currículo colaborativo que permite o diálogo entre os formadores e um espaço

para uma análise crítica de conjunto sobre os programas, conteúdos e sobre a própria acção docente (cf. Boa Ventura, 2013, p.55).

A este respeito, os professores consideram que *os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu*. A língua materna é a que se fala em torno de uma criança durante os primeiros anos de vida e, conseqüentemente é a língua que tem sentido pessoal e através da qual adquire a prática e o desenvolvimento da linguagem (Mateus & Villalva, 2006). Ou seja, a aprendizagem da língua Umbundu vai começar a fazer-se, porque é o que ouvimos e como ouvimos, o que dizemos e como dizemos, o que lemos e como lemos, o que escrevemos e como escrevemos que irá possibilitar a prática e o desenvolvimento da linguagem. Todavia, o ensino é efetuado na *língua de escolaridade*, ou *língua oficial*, o que poderá justificar maus resultados que se verificam no Ensino Primário, já que o aluno não a domina. Neste sentido, a extensão da responsabilidade da escola nestas aprendizagens (Ferraz, 2006) aumenta e complexifica-se.

Como já referimos, no que toca à cultura de Umbundu na escola, os nossos entrevistados consideram que ela é importante, que “*aprender uma língua é assimilar uma cultura*” (D1), cultura que “*representa uma das etnias angolanas, [e] identifica culturalmente os Ovimbundu*” (D3). Todavia, acrescentam que o *ensino da língua* no ambiente escolar permitirá a “*aprendizagem de forma efectiva e eficiente*” (D2) e, como tal, permitirá “*que a mesma seja bem falada e bem escrita*” (D3). Por isso, segundo Cunha (2011, p. 4) o professor de Língua

[...] tem a responsabilidade de proporcionar aulas que levem o aluno a compreender o conteúdo ministrado, na perspectiva do aprender e não ensinar a decorar a gramática, mas também, a conviver com esse instrumento, indicando-a como uma ferramenta para auxiliá-lo a ter uma linguagem pautada no conhecimento sistematizado, mas de maneira que valorize o pensar do aluno por meio das atividades discursivas.

O papel da escola é reforçado por Cória (2007, p. 158), ao afirmar que

[...] a tarefa da escola é a transformação do estado atual de desenvolvimento do educando. Ela deve conduzir ao patamar superior no processo de desenvolvimento. Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal esse nível potencial de desenvolvimento que deve ser trabalhado pela escola.

No III congresso sobre a língua portuguesa, realizado em Luanda em 2014, a ministra da Cultura Rosa Cruz e Silva disse querer ver colocadas “ao mesmo nível” as línguas nacionais e a língua oficial, tendo em conta que a “diversidade linguística do país constitui a sua grande riqueza”<sup>17</sup>.

Ao averiguar os aspetos gerais sobre o papel da escola, o currículo e o ensino de Umbundu na *escola rural* e *escola urbana*, os responsáveis acham que a maior parte de professores da língua Umbundu não possui formação específica e que “*Esta constitui uma das maiores dificuldades deste exercício académico-pedagógico. Na verdade, não basta falar bem a língua, é necessário ter domínio profundo das ‘nuances’ da mesma, das variantes e sobretudo saber escreve-la correctamente*” (D4).

Ainda sobre este assunto, a maioria dos nossos entrevistados afirma que o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana é:

A) Escola rural:

- a. A acessibilidade, proximidade e significatividade, desde tenra idade, das línguas nacionais nas zonas rurais, são usadas como língua materna e, conseqüentemente, como língua principal no quotidiano e meio de comunicação com o mundo exterior. Todavia, algumas crianças já são bilingues e *as dificuldades de apreensão dos conhecimentos não são bastante acentuadas*” (D6). Para que não haja muitas dificuldades, mas sim o sucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua Umbundu no meio rural é preciso, segundo Oliveira (2007, s/p) que

[...] o professor de língua materna, crie situações que conduzam, gradativamente, seu aluno a expressar-se conforme o que se requer de cada cidadão, não somente como profissional, mas também como participante ativo e tolerante, criativo e produtivo nos relacionamentos sociais, tanto no que diz respeito à linguagem falada como na escrita.

- b. O grau de interesse é menor no ensino da língua Umbundu nas zonas rurais porque “*o cidadão fala Umbundu de acordo a sua variante, mas não tem o mesmo interesse porque pensa que não tem aplicação na vida prática*” (D4 e D9). Com isso, “*existe menos interesse para o aprendizado desta língua, mesmo com o elevado grau de compreensão por parte dos estudantes*” (D 10).

Para se ultrapassar esta situação, segundo Oliveira (idem),

[...] ao professor de língua materna cabe a grande responsabilidade de esclarecer aos seus alunos [...] a diferença entre os diversos domínios linguísticos na produção

---

<sup>17</sup> Cf. <https://observador.pt/2016/01/01/angola-nao-autorizou-acordo-ortografico-nenhum-nivel-governamental/> Consultado aos 29/05/18.



textual, sem esquecer de realçar a diferença entre a produção de um trabalho científico e outro artístico ou literário. Nos dois últimos, a manifestação da língua pode se dar pelo uso da linguagem coloquial ou popular, no primeiro, e mesmo nos últimos, é preciso destacar a primazia do uso da norma padrão quando se trata de expressar a finalidade do trabalho ou informar seus elementos estruturais básicos.”

Para Carretero (2002, p. 44) é possível realizar um ensino expositivo que leve em conta às ideias prévias dos alunos e que, ao mesmo tempo, possa proporcionar-lhes instrumentos eficazes para a mudança conceitual. Cabe ao professor a responsabilidade de priorizar a liberdade de pensamento e expressão verbal do aluno e não a primazia dos conceitos e do “siga o modelo”, apenas.

B) Escola urbana:

- a. O nível de motivação e “*interesse para a aprendizagem*” é em “*menor grau de compreensão por parte dos estudantes*” (D10) porque “*alguns pais e encarregados de educação incentivam os seus filhos e os próprios alunos a participar nas aulas*” (D8). Aliás, no processo de aprendizagem da língua estrangeira, os aprendentes usam-na, sem atribuírem grande importância à correção, fruindo da comunicação, experimentando os novos sons sem inibições, isto é, o importante é usar – explorando - a língua e não a forma como a usam. Nesta linha de pensamento, este entusiasmo e motivação sustentados na liberdade e prazer deverá ser proporcionado na escola nos processos de ensino e aprendizagem por forma a desenvolver competências cognitivas e sociais dos alunos (Dunn, 1983). Mas, isso tudo “*dependerá da capacidade do professor na aplicação de métodos e técnicas que suscitem interesse e motivação, colocando o aluno no centro da sua própria aprendizagem*” (D3).

## 6.2. A formação inicial de professores e a cultura do Umbundu na escola

No que se refere à *formação inicial dos professores e às habilitações literárias* para poderem exercer com eficiência a responsabilidade do ensino do Umbundu no Ensino Primário, a maioria dos nossos entrevistados acham que esta formação deve ser priorizada, já que “*não basta falar bem a língua...*” (D4), porque o “*falar não implica necessariamente competência para ensinar*” (D5).

Seguindo as ideias de Alcide (2006, p. 168, citado por Boa Ventura, 2013, p.49),

[...] o objectivo da formação inicial dos professores é de dotá-los de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, a formação inicial tem de capacitar o futuro professor ou professora para que seja capaz de assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, actuando com a flexibilidade e rigorosidade necessárias; isto é justificando as suas acções em uma fundamentação válida.

Assim, quer-se dizer que a formação é muito importante para que o futuro professor esteja apetrechado de conhecimentos psico-didático-pedagógicos para que o seu trabalho de ensinar seja o mais eficaz possível.

Como já referimos, são lecionados “*seminários de capacitação e refrescamento no princípio de cada ano lectivo de acordo o programa e conteúdos do ‘I.E.L.’, Inovação no Ensino da Leitura, para ajudar os professores a desenvolver na criança competências de literacia na língua Umbundu de forma eficiente*” (D8). A frequência destes seminários, acrescida do desempenho profissional dos professores, constituem critérios na seleção dos professores para lecionarem a língua Umbundu nas escolas do Ensino Primário.

O professor para ensinar deve ter o domínio das técnicas de comunicação, conhecer diferentes modalidades e estar sempre atualizado em relação aos conhecimentos teóricos e só assim ele estará em condições de exercer o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem (Ferraz, 2006, pp 69-70). Todavia, a formação nos seminários de curta duração torna-se insuficiente e, os inquiridos, consideram que deveria haver “*uma formação curricular introduzida nas escolas de formação de professores*” (D12).

É importante que os futuros professores formem em si uma visão antropológica do mundo global e positiva, aberta à fraternidade universal e ao respeito pelas diferenças, porque

[...] uma das tarefas da educação é a de ajudar a transformar uma interdependência de facto à uma solidariedade na qual se entre livremente. A educação deve ajudar-nos a compreender a nós mesmos e a compreender os outros através de uma melhor compreensão do mundo (Delors, 1997, p.40, citado por Boa Ventura, 2013, p. 53).

Os nossos entrevistados ressaltam a importância da formação inicial dos professores, mas que seja daqueles que na verdade demonstrem interesse em saber para ensinarem e para isso a formação de professores deve estar ligada a

[...] uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, são ingredientes sem os quais não se alcançará a qualidade pretendida na educação - são, na verdade, direitos dos profissionais da educação, principalmente se a meta for a qualidade real. E devem ser objeto de sua luta se a meta da categoria for a conquista de níveis superiores de profissionalização: não apenas o salário e as condições de trabalho - que são reivindicações históricas -, mas, também, as demais condições que

permitam aos educadores não só oferecer um ensino que de fato promova a aprendizagem, mas, também, intervir nos destinos da educação e da profissão<sup>18</sup>.

Em jeito de justificar a não formação específica de professores, um dos nossos inquirido referiu:

*“Acho que o erro e fracasso até agora vivido na introdução das línguas nacionais em Angola decorrem da falta de atenção no aprofundamento dos estudos a volta das condições necessárias para operacionalização deste objectivo. A normalização do alfabeto e da escrita das línguas nacionais, a elaboração dos manuais, a selecção criteriosa de professores observando a sua capacidade e habilidade profissional e académica e a sua motivação e o respeito pela vontade dos alunos e encarregados de educação, constituem as bases essenciais para a introdução gradual e com sucesso do ensino da língua na escola. E isto lamentavelmente nunca foi acautelado no país” (D4).*

### 6.3. Os desafios que se colocam à escola na promoção da língua Umbundu

Tal ideia vai de encontro com Ferraz, (2006, p. 26) quando afirma que

[...] à escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem as competências linguísticas que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos; saber-fazer que lhes permitam resolver problemas; atitude que os ajudem a afirmar-se; respeito por si, pelos outros, pelo trabalho, como forma de serem reconhecidos como parte integrante do mundo em que se movem.

*O papel da escola* centra-se, de forma especial, na promoção de conhecimentos científicos e de conhecimentos ecológicos tradicionais da língua Umbundu. Contudo, quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua, a escola e seus professores assumem um papel de *“sensibilizadores” e “motivadores”* despertando para *“a importância a dar à língua nacional na vida dos seus educandos”* (D7), nomeadamente no que concerne à preservação da *“matriz cultural do nosso povo de modo a manter os valores que são perenes”* (D11). Outros acrescentam que *“a escola deve promover palestras quer com os alunos quer com os encarregados de educação”* (D5), pois *“o papel da escola é de socialização e valorização da língua Umbundu”* (D6) e assim *“permitir a sua manutenção na comunidade dos seus falantes”* (D7).

---

<sup>18</sup> *O Papel Profissional dos Professores: Tendências Atuais.* p. 27, in <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Consultado aos 28/05/2018.

Tal como este entrevistado refere, há ainda um longo caminho a ser percorrido na elaboração dos recursos curriculares e pedagógicos. Relativamente aos manuais, os inquiridos consideram que ainda existem imprecisões,

*“irregularidades no que toca a aspectos morfológicos, sintácticos e semânticos” (D6),  
“despreparação na implementação do projecto (...) insuficiência de alguns títulos de manuais, (...) forma descoordenada dos manuais e algumas inconformidades relativas as variantes do Umbundu em termos de escrita e alfabeto (D4).*

Paralelamente apontam também como menos positivo, a extensão “*bastante vasta*” (D7 e D8) dos conteúdos dos manuais. Quanto aos restantes materiais pedagógicos os inquiridos referem ainda que

*“as escolas não possuem meios especiais de carácter pedagógico” adequado, há “falta de meios interactivos associados (vídeos, documentários) associada a falta ou fraco sinal de Net, as insuficiências no fornecimento de energia eléctrica” (D4).*

## CONCLUSÕES

Com a mente e com afeto também temos vindo a lutar pela consagração do ensino do Umbundu em escolas oficiais, pelo menos na região dos ovimbundu, preconizando uma abordagem verdadeiramente ecológica no contexto escolar. Para esta ingente e nobre empresa, o presente trabalho serviu-se de todos os meios que a academia dispõe: a leitura da reflexão humana consignada em livros, a verificação dos hábitos sociolinguísticos, a consulta da concreta sabedoria-experiência humana, as inferências e intuições pessoais. Esperamos, porém, que o tempo nos venha dar razão, pois que o ensino oficial da língua Umbundu vai acontecer, mas com novos meios, novos métodos e novos mestres, revestido de cultura e tradições, de valores, de linguagens e língua Umbundu. A conclusão do nosso trabalho, no entanto, não pode ser fechada senão abrindo, no horizonte, caminhos que linguistas, pedagogos, africanólogos e decisores políticos entendidos deverão trilhar.

Referimo-nos, em primeiro lugar, às políticas educativas. Aos detentores de cargos governativos, professores, pais e encarregados de educação, que depois de mais de 40 anos de independência, ainda olham para as línguas nacionais, em especial a língua Umbundu, como um mal a evitar ou a ignorar, pois, ao querer excluir o Umbundu do ensino, estariam a marginalizar angolanos e angolanas que o têm como única língua de comunicação e de identidade cultural. É mister que académicos, educadores e governantes, em particular e institucionalmente, se ocupem seriamente do assunto e o Ministério da Educação assuma a disciplina para o currículo do Ensino Primário (alargando progressivamente aos restantes níveis de escolaridade), ao menos nas zonas de influência da língua.

Para além disso, pensamos ser importante que o Ministério da Educação, em colaboração com o Ministério da Cultura, empreenda esforços no sentido de pôr à disposição peritos e meios para a unificação da escrita da Língua Umbundu, visto ser constrangedor para quem ensina e para quem aprende que não se tenha um modelo gráfico único para a mesma língua. Tal labor deverá contar com a contribuição de entidades eclesiais, criadoras e detentoras do património ortográfico desta língua e da consulta à sua história ortográfica, presente e conservada na vasta literatura Católica e Protestante. Assim, prestar-se-ia um valioso melhoramento ao projecto de *Harmonização Ortográfica das Línguas Bantu de Angola* contida no *CASAS MONOGRAPH N.º 251* de 2013.

Salientamos, em segundo lugar, o fato de a escola poder servir de sensibilizadora para alguns detentores de cargos governativos, pais e encarregados de educação quanto ao uso e ensino do Umbundu, promovendo o caminho do progresso e de afirmação do desenvolvimento humano de todos os angolanos, pois toda a língua é uma riqueza enorme do seu povo. Paralelamente, a escola poderá

promover um melhor ensino desta Língua da parte dos professores que devem imprimir a metodologia participativa, isto é, buscando e valorizando as experiências e as vivências dos próprios alunos quanto às expressões linguísticas e culturais, tendo como suporte os estudos científicos que incluem os sistemas gramaticais, a elaboração dos conteúdos programáticos, etc.. Partindo de um estudo contrastivo com a Língua Portuguesa, a elaboração de Dicionários, Gramáticas, Livros de Leitura, Ciências Sociais, Matemática, e outros materiais didáticos afins constituiriam um apoio didático-pedagógico relevante para os docentes e para todos interessados na aprendizagem desta língua. O presente estudo salienta a necessidade urgente e pontual para que o seu ensino não se aborte antes da 6ª classe e evolua para as classes subsequentes.

Em terceiro lugar, lembramos as Direções Provinciais da Educação das áreas que falam Umbundu no sentido de incluírem esta Língua e sua didática nos currículos dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores com vista a apetrechar os futuros professores de conhecimentos profissionais para o ensino desta língua. Enquanto isso não acontece, que se realizarem, ampliem e aprofundem seminários de capacitação para os professores que estão no exercício das suas funções, pois os conhecimentos (in) formais desta Língua que podem possuir não são suficientes para os professores desenvolverem de modo satisfatório as competências linguísticas e comunicativas com vista a permitir um seu ensino de qualidade;

Com base nos resultados apurados na nossa pesquisa e como forma de perspetivar as ações concretas a desencadear, salientamos:

- Ao nível das políticas educativas, desde o Ministério da Educação e suas Direcções Provinciais das áreas que falam Umbundu, revela-se importante a inclusão do estudo desta língua e da sua didática nos currículos dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores.
- Tal formação especializada permitirá apetrechar os futuros professores do Ensino Primário de conhecimentos e metodologias ecológicas, ativas e inovadoras sobre esta disciplina. Enquanto isso não acontece, a realização dos seminários de capacitação para os professores que estão no exercício das suas funções devem prosseguir e assegurar um adequado processo de ensino e aprendizagem.
- Ainda ao nível das políticas educativas, a colaboração e parcerias entre os Ministérios da Cultura e da Educação, através do Instituto de Línguas Nacionais e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, permitirão criar sinergias e esforços no sentido de colaborarem com as entidades eclesíásticas e afins para uma possível unificação da escrita da Língua

Umbundu ou se melhor a elaboração de um acordo ortográfico desta Língua. Nesta linha de pensamento, o presente estudo salienta a necessidade de o Ministério da Educação providenciar formas de elaboração de dicionários (Umbundu – Português, Português – Umbundu e Umbundu – Umbundu), livros de leitura, Matemática, Ciências Sociais e outros materiais didáticos afins para um bom apoio didático-pedagógico aos docentes, alunos e a todos interessados na aprendizagem desta língua.

Por fim, gostaríamos de referir alguns aspetos que sobressaem também do estudo e que merecem aprofundamento em futuras investigações.

Em primeiro lugar, seria relevante ouvir a voz dos pais/encarregados de educação e de alunos de escolas rurais e urbanas, pois permitiria perceber as potencialidades e as dificuldades que estes grupos detetam na aprendizagem desta língua, bem como no conhecimento da própria cultura.

Em segundo lugar, seria também relevante elaborar um estudo aprofundado na qualidade dos manuais escolares, nomeadamente, no que respeita à sua correção linguística, mas também no que se refere à diversidade de propostas metodológicas de trabalho e de avaliação.

Em terceiro lugar, salientamos ainda a importância de averiguar as perceções e representações que os diversos docentes dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores possuem sobre esta temática. Para além disso, a análise dos currículos de formação deveriam ser alvo de avaliação e análise, pois, tal como tivemos oportunidade de verificar, o papel dos professores é inigualável no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o que pensam os futuros professores, aqueles que serão os pilares na e para a construção da sociedade de hoje e de amanhã é bastante importante para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua Umbundu.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Referências bibliográficas

- Barbosa, A. G. (2001). *Jovens com projeto de vida*. S. Paulo: Paulinas.
- Barbosa, A.M.S.F.V.A. (2012). A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário. Um Estudo de Caso. Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>. Consultado a 31/07017.
- Bechara, E. (2000). *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.
- Bizarro, R. & Moreira, M. A. (2010), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Boa Ventura, J. F. (2013), *Como Pensar a Formação dos Professores em Angola*, Casalserugo: PD; Nuova Grafotecnica.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999), *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE international. Disponível online em <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CB09780511733109.
- Campos, D. L. & Brito da Silva, A.C. (2009). O conceito de currículo: um breve Histórico das mudanças no enfoque das linhas Curriculares. *Revista IGAPÓ*, 01, 28-39. Disponível online em [200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/download/202/167](http://200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/download/202/167).
- Cango R. M. & Castanho, M. I. S. (2016). Formação de Professores em Angola: Sentidos Produzidos por Alunos de um Curso de Formação de Professores. *Educação em Revista*, 17(2), 45-58. Disponível online em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/6236/4112>.

- Cannas, A. C. G., (2013), *O Perfil Pedagógico-Didático do Professor de Línguas nos Cursos de Educação e Formação. Um estudo no Centro de Educação e Desenvolvimento de Pina Manique*. Lisboa: Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino à Distância.
- Carretero, M. (2002). *Construtivismo e educação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Carson, L. (1996), *A Importância dos avós. Como se tornar uma referência positiva na vida dos netos*. São Paulo: Paulinas.
- Childs G. M. (1949), *Umbundu Kinship & Character. Being a Description of the Social Structure and Individual Development of the Ovimbundu of the Angola, with Observations Concerning the Bearing on the Enterprise of Christian Missions of Certain Phases of the Life and Culture Described*, London: Oxford University Press.
- Chimbutane, F. (2011). O uso da Língua Materna como Recurso no Processo de Ensino e Aprendizagem de/em Língua Segunda. In Feliciano Chimbutane & Christopher Stroud (Orgs.). *Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*. (pp 75-104). Maputo: Texto Editores.
- Córdoba Alcalde, F., Ortega Ruiz, R. & Monks, C. (2006). La formación inicial del profesorado de secundaria en Europa: el modelo múltiple del Reino Unido. *Revista de ciencias de la educación*, 206, 167-176. Disponível online em [https://www.researchgate.net/publication/39216704\\_La\\_formacion\\_inicial\\_del\\_profesorado\\_de\\_Secundaria\\_en\\_Europa\\_el\\_modelo\\_multiple\\_del\\_Reino\\_Unido](https://www.researchgate.net/publication/39216704_La_formacion_inicial_del_profesorado_de_Secundaria_en_Europa_el_modelo_multiple_del_Reino_Unido).
- Cória, M. A. S. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento*. (2ª ed.). São Paulo: Ática.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. S. (2011). O Ensino de Língua Portuguesa na Atualidade. *V Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade"*. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe Disponível online em <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20-%200%20ENSINO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20NA%20ATUALIDADE.pdf>. Consultado aos 29/05/18.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with young children*. London: Macmillan.
- Edwards, A. C. (1961). *The Ovimbundu under two Sovereignties*. London: Oxford University Press.
- Ferraz, M. J. (2006), *Ensino da Língua Materna. O Essencial sobre a Língua Portuguesa*. Luanda: Nzila.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Fraga de Azevedo, F. J. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Plural editores / Porto Editora.
- Franta, H. (1988). *Atteggiamento dell'educatore. Teoria e Training per la Prassi educativa*. Roma: LAS.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para a Mudança*. Porto: Porto Editora.
- García-Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Ciencias de la Educación*, 341, 197-212.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997), *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra jovens*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, J. & Martins, P. (2008). *Cursos profissionais – guia prático para o professor*. Porto: Areal Produtores.
- Henderson, L. W. (1990). *A Igreja em Angola. Um rio com várias correntes*. Lisboa: Editorial Além-Mar.
- Inverno, L. (2004). “Português vernáculo do Brasil e Português vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs. mudança linguística”. In M. Fernández, M. Fernández-Ferreiro & N. Vázquez Veiga (eds). *Los Criollos de base ibérica: ACBLPE*. (pp. 201-213). Madrid: Iberoamericanaervuert.
- Kundongende, J. C. (2012). *Crise e resgate dos Valores Morais, Cívicos e Culturais na Sociedade Angolana. Um contributo para a inversão dos valores éticos*. Águeda: Artes Tipográficas.
- La Marca, A.(2005). La funzione educativa dell'insegnante-tutor. *Orientamenti pedagogici: Revista internazionale di scienze dell'educazione*, 52(5), 835-858.

- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137-143.
- Machava, P. A. (2015). *Educação, cultura e gestão do currículo local: Um estudo de caso*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Disponível online em [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18571/1/TESE%20FINAL%20DE%20DOUTORAMENTO\\_PaulinoMachava\\_16\\_05\\_2015\\_FINAL.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18571/1/TESE%20FINAL%20DE%20DOUTORAMENTO_PaulinoMachava_16_05_2015_FINAL.pdf). Consultado aos 04/02/18.
- Malumbu M. (2002). *Os Ovimbundu de Angola. Tradição - Economia e Cultura Organizativa*. Roma: Edizioni Vivere.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*, (2ª ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*, (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Presença.
- Mateus, M. H. M. & Villalva, A. (2006). *O Essencial sobre a Linguística*. Lisboa: Caminho.
- Monteiro, A. (2005). O contexto sociolinguístico e situacional da aprendizagem de língua portuguesa. In Maria Helena Mira Mateus, Paulo Feytor Pinto, Luísa Solla, Dulce Pereira, e outros (Org.). *Textos do Seminário Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. (pp. 99-102). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível online em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>.
- Muaca, E. A. (2001). *Breve História da Evangelização de Angola*, (2ª ed.). Santarém: Publicidade e Serviços, Lda.
- Nanni, A. (2000). *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*. Bologna: EMI.
- Nanni, C. (1997), *Formazione, in Dizionario di scienze dell'educazione*, Roma: LAS e SEI.
- Neto, A. (1985), *Ainda o Meu Sonho (Discursos sobre a Cultura Nacional)*. Ediciones Cubanas, União dos Escritores Angolanos.

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. (pp. 13-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009), *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*, I. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006), *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). *Currículo: entre teorias e métodos* *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 383-400.
- Pellerey, M. (1997), *Curricolo*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Torino: LAS e SEI.
- Piletti, C. (1991). *Didáctica Geral*, (16ª ed.). Porto Alegre: Ática.
- Ponso, L. C. (2011). Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilingue das nações africanas, *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des) igualdades*. Bahia: Universidade Federal da Bahia. Disponível online em <http://livrozilla.com/doc/506371/pol%C3%ADticas-lingu%C3%ADsticas-atuais-em-angola-e-mo%C3%A7ambique-o-m...> Consultado aos 24/01/17.
- Possenti, S. (2002). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. (9ª Impressão). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Queiroz, T.D. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel.
- Quino, A. (2005). *A importância das línguas Africanas de Angola no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação na especialidade de Linguística/Português. Luanda: Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda da Universidade Agostinho Neto.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa Universidade Aberta.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- República de Angola (2016). *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação- (2014)*, Luanda, Instituto Nacional de Estatística - Gabinete Central do Censo.

- Severo C., Siteo B., & Pedro J. (2014) *Estão as Línguas Nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em António Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote
- Sousa, A. M. (2009), APP, Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher? *Textos do seminário Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>. Acedido aos 05/02/17.
- Tanga, L. (2013). *O Ensino Indígena em Angola e o Papel dos Missionários*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Africanos, Especialidade em Estado Política e Relação Internacional. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 5 (1), 169-178.
- Travaglia, L. C., Costa, S. & Almeida, Z. (2008). *A aventura da linguagem – 5º ano (2ª ed.)*. Belo Horizonte: Travaglia.
- Ukwachali, J. A. (2009), *Antropologia da Responsabilidade para a Humanidade do Terceiro Milénio a partir de África*. Milano: Vita e Pensiero.

## Webgrafia

- Aleixo, R (s.d.). *Origem do Povo Ovimbundu*, Governo Provincial de Benguela - Direcção Provincial da Comunicação Social. Disponível online em <http://www.ovimbundu.org/categoria/hit%C3%B3ria-dos-ovimbundu/origem-dos-ovimbundu>. Acedido a 04.09.2016.
- Angola, Debates & Ideias. Disponível em <http://www.angodebates.blogspot.com/...aqui-vai-um-contributo-do-instituto-de.html>. Consultado aos 20/10/2016.
- Balvido Quiache: o nosso site (2014). *Educação em Angola- Antes, durante e depois da independência*. Disponível em <https://balvidoquiage.wordpress.com/2014/09/17educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia>. Consultado aos 17 /11/16.
- Dicionário online de Português. <https://www.dicio.com.br/glottologia/>. Consultado aos 28/02/17.
- Duarte, V. M. N., *Tipos de variações linguísticas*. Disponível em <http://www.portugues.com.br/redacao/tipos-variacoes-linguisticas.html>.

- Jornal Observador. Angola não autorizou Acordo Ortográfico “a nenhum nível governamental”. Disponível em <https://observador.pt/2016/01/01/angola-nao-autorizou-acordo-ortografico-nenhum-nivel-governamental/> Consultado aos 29/05/18.
- Mattos, N. de, *A nação Una, Memórias e trabalhos de minha vida*, In <http://nicolaumoises.blogspot.com/2009/10/problematICA-do-ensino-das-linguas.html> Consultado aos 02.12.16.
- Nóvoa, A. (2006). *Debate Nacional sobre Educação. Intervenção*. Assembleia da República. Disponível online em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf). Consultado aos 15/09/2016.
- Gouveia, A. C. *O Papel Profissional dos Professores: Tendências Atuais*. Disponível online em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Consultado aos 28/05/2018
- Oliveira J. L. de (2007), *Deveres da Escola no Ensino da Língua Materna*. Disponível online em [www.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/deveres-escola-no-ensino-lingua-materna.htm](http://www.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/deveres-escola-no-ensino-lingua-materna.htm). Consultado aos 04/12/16.
- Oliveira J. L. de (2007), *Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica*. Consultado em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/deveres-escola-no-ensino-lingua-materna.html>. Consultado aos 28/05/18.
- Tchimboto, B. (2014). *Nível de aprendizagem das línguas nacionais em análise*. Disponível online em <http://www.redeangola.info/nivel-de-aprendizagem-das-linguas-nacionais-em-analise>. Consultado aos 13/12/16.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e Métodos*. Disponível online em [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf). Consultado aos 25/05/18.

## **Legislação e normativos**

Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro

Decreto nº 62/78 de 06 de Abril,

Decreto nº 77 de Norton de Mattos, ex-governador da então Província de Angola, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série (9 de Dezembro de 1921)



Decreto-Lei nº369/90, de 26 de Novembro, sobre políticas de manuais escolares portugueses.

Lei constitucional Angolana (2010)

Lei nº 13/01, Lei de Bases do Sistema Educativo de 31 de Dezembro.

Lei nº 17/16 de 07 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro.

Resolução nº3/87 de 23 de Maio do Conselho de Ministros

## APÊNDICES

## APÊNDICE Nº 1: Guião de Entrevista aos Chefes dos Departamentos e aos Diretores de Repartições Municipais da D.P.E.C.T<sup>19</sup>. de Benguela

### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS CHEFES DOS DEPARTAMENTOS E AOS DIRETORES DE REPARTIÇÕES MUNICIPAIS DA D.P.E.C.T. DE BENGUELA.

**Objetivo:** Averiguar as perceções das entidades diretivas sobre a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário.

SEXO:..... IDADE:..... ANOS DE SERVIÇO:.....

#### Quanto à inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário:

- 1- Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?
  
- 2- O Conselho de Defesa e Segurança cria o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou responsável?
  
- 3- Em seu entender, qual a relevância, o interesse do ensino desta língua na escola?
  
- 4- Em seu entender o que caracteriza e diferencia o ensino desta língua na escola rural e urbana?
  
- 5- Como pai/encarregado de educação como se sente em ter um filho/educando a aprender a Língua Umbundu? Porquê?
  
- 6- Qual o papel da escola na aprendizagem da Língua Umbundu nomeadamente quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam essa língua?

#### Quanto à formação de professores:

---

<sup>19</sup> Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia

7- Considera que todos os professores que leccionam a Língua Umbundu possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básica para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade?

8- Considera que os seminários de formação e capacitação são suficientes para capacitar os docentes a ensinar eficazmente a Língua Umbundu, ou será que os conhecimentos (in) formais que eles possuem dela são suficientes para serem professores da mesma?

9- Como é feita a seleção/escolha dos professores para lecionarem a Língua Umbundu?

10- Quais foram os critérios para essa seleção/escolha dos professores?

**Quanto aos recursos pedagógicos:**

11- Que avaliação faz sobre os manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só?

12- Que suportes, instrumentos e meios pedagógico-didáticos existem nas escolas que favorecem e valorizam a aprendizagem da Língua Umbundu? Considera-os necessários? O que falta nas escolas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Umbundu?

13- Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho.

**MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE Nº 2: Guião de entrevista ao Chefe de Departamento do Património Histórico-Cultural da Direção Provincial da Cultura

### GUIÃO DE ENTREVISTA AO CHEFE DE DEPARTAMENTO DO PATRIMÓNIO HISTÓRICO-CULTURAL DA DIREÇÃO PROVINCIAL DA CULTURA

**Objetivo:** Averiguar as perceções das entidades diretivas sobre a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário.

SEXO:..... IDADE:..... ANOS DE SERVIÇO:.....

- 1- O então Conselho de Defesa e Segurança criou o Instituto de Línguas Nacionais através do Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro, com a finalidade de estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. Decorridos cerca de 30 anos o ensino dessas Línguas, a Umbundu, em particular, está ainda em fase de experimentação na 1ª classe. O que lhe cabe nos informar a esse respeito? Qual a sua posição enquanto diretor ou chefe de Departamento?
- 2- Acha que a legislação sobre as línguas nacionais está em altura para um cumprimento cabal por parte das estruturas da Educação a nível central e intermédio? Então não se cumpre pelo menos em relação ao umbundu porquê?
- 3- Acha que o ensino da Língua Umbundu contribui para o resgate dos valores morais e culturais?
- 4- Acha que a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário veio a tempo oportuno?
- 5- Acha que com a introdução da Língua Umbundu no Ensino Primário é um passo dado para uma integração nacional?
- 6- Qual é a sua opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a do Umbundu?
- 7- Em seu entender qual a relevância, o interesse, do ensino desta língua na escola?
- 8- Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho.

**MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO!**

## APÊNDICE Nº 3: Inquérito por questionário aplicado aos professores da Língua Umbundu

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA LÍNGUA UMBUNDU

**Objetivo:** Colher as perceções dos professores sobre a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário.

Caro Professor, marque com um **X** no quadradinho correspondente a cada questão que achar conveniente sem se identificar.

SEXO:..... IDADE:..... ANOS DE SERVIÇO:.....

1- Como acha a inserção da Língua Umbundu no Ensino Primário?

Positiva

Negativa

2- Na sua opinião os seminários / estágios que tem tido, são um pilar seguro para o melhoramento da sua tarefa didáctico-pedagógica?

Sim

Não

Razoável

3- Quantos seminários de formação ou estágios já frequentou?

4- O que aprendeu para a sua prática profissional nestes seminários? (dê 3 ou 4 exemplos)

5- Como ensinar corretamente, na sua prática, esta Língua às crianças se alguns pais e encarregados de educação não a valorizam e nem falam?

Forçar

Não ensinar

Tornar o ensino opcional

Outra: (escreva qual a estratégia)

6- Na sua opinião os programas da 1ª classe trazem todos os conteúdos necessários?

Sim	
Não	
Talvez	

Justifique se assim entender \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Considera que estes manuais são um recurso importante para a aquisição da Língua Umbundu?

Sim	
Não	
Talvez	

Justifique se assim entender \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8- Na sua opinião, os programas para o ensino da Língua Umbundu fomentam uma atualização permanente dos professores?

Sim	
Não	
Talvez	

Justifique se assim entender \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Como resolver o binómio ortográfico do Umbundu escrito de forma católica e evangélica no ensino desta língua para os professores e alunos destas duas denominações religiosas?

Unificar a grafia	
Grafia católica	
Grafia evangélica	
Todas	
Outra(s) (indicar quais)	

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- Que metodologia de ensino utiliza para o ensino da Língua Umbundu?

---

---

---

11- Considera que a metodologia que utiliza na sala de aulas contribui para um bom aproveitamento escolar dos alunos?

Sim

Não.

12- Que dificuldades enfrenta no sucesso de ensino e aprendizagem da língua Umbundo com os seus alunos?

---

---

---

13- Que vantagens vê nessa metodologia e estratégias de ensino?

---

---

---

14- Considera que, para um ensino eficiente, a Língua Umbundu se deve inserir nos currículos das Escolas dos Magistérios Primários e Formação de Professores para melhor preparação dos futuros professores?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>

15- Considera que nos *Kit's* de material didático para o ensino devem constar Gramáticas de Umbundu, Umbundu/Português, Português/Umbundu, Dicionários de Umbundu, Português/Umbundu, Umbundu/Português e outro material didático?

Sim

Não.

16- Os alunos estão motivados em aprender a Língua Umbundu?

Sim

Não.

17- Enquanto professor, sente-se motivado para ensinar a Língua Umbundu?



Sim   
Não.

18- Os pais e encarregados de educação estão satisfeitos com o ensino da Língua Umbundu aos seus filhos e educandos?

Sim   
Não.

19- Valha-nos com mais informações para o enriquecimento do nosso trabalho.

**MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO!**

1. A inserção das línguas nacionais é muito importante. A criança nos seus primeiros anos de escolaridade deve dominar a língua mãe. Aprender uma língua é assimilar uma cultura.
2. Ainda está em fase experimental para se fazer uma avaliação do grau de aprendizagem dos alunos, o grau de assimilação, verificar a perícia dos professores e então seguir para a fase da generalização.
3. É relevante porque permite que o aluno possa valorizar o que constitui o seu próprio património cultural, assim como aprender a língua europeia neste caso o português, como meio de comunicação com o mundo exterior.
4. O ensino desta língua na escola rural está mais facilitado em detrimento da urbana, pois desde tenra idade as línguas nacionais nas zonas rurais são usadas como meio de comunicação com o mundo exterior.
5. Sentir-me-ia feliz porque o meu filho teria a oportunidade de desenvolver estudos sobre a sua tradição; daria importância às línguas faladas no seu território porquanto todas fazem parte integrante do património cultural nacional.
6. Fazer entender os pais e encarregados de educação a importância que tem em seus filhos aprenderem a falar a língua nacional como forma de valorizar o seu património cultural.
7. Para se ser professor é importante que tenha habilitações literárias; agora, a formação pode ir adquirindo.
8. Não são suficientes, como é óbvio, mas ajudam a capacitar os docentes pois estes seminários servem para munir os de ferramentas para paulatinamente superarem as dificuldades que vão encontrando com objectivo de melhorar o seu trabalho.
9. A escolha é feita segundo um teste psicotécnico.
10. A escolha é feita a partir da ficha de desempenho profissional dos professores e aí seleccionam-se os melhores.
11. A avaliação é positiva.
12. Existem manuais que facilitam a aprendizagem da língua. Por ser uma disciplina nova o que falta é mesmo perícia destes professores.
13. Hoje em dia, as grandes nações poderosas apostaram na promoção das suas línguas. Os países que não tiverem essa oportunidade não poderão chegar mais longe no que diz respeito ao desenvolvimento económico, social, cultural, político. Como fazer participar as massas no desenvolvimento democrático se não falarem as suas línguas nacionais? O estado angolano, enquanto responsável pela política linguística e pela implementação das línguas nacionais no

ensino, deveria implementar políticas eficazes que visassem o ensino-aprendizagem das nossas línguas nacionais principalmente nos níveis primários.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 5: Respostas do Diretor Nº 02 (D2)

1. É importante pois permite a aprendizagem de forma efectiva e eficiente.
2. Estruturar o projecto por formas a abranger os alunos das classes seguintes, os meios didácticos e outros suportes.
3. É relevante o ensino na escola para que se sistematizem os conteúdos.
4. No meio rural o aluno já traz conhecimentos sobre a disciplina embora não sistematizados.
5. É bom. Porque facilmente o aluno toma contacto com a realidade cultural da sua região ou comunidade.
6. A escola cria espaço para que os pais possam criar o interesse.
7. Nem todos professores têm estes requisitos pois há necessidade de se formar e potenciar os professores.
8. Os seminários de formação e capacitações não são suficientes, é preciso criar um programa que permita a elevação dos níveis de conhecimento da língua.
9. A selecção é feita na base do domínio da língua bem como a predisposição para seccioná-la.
10. Entre outros, agregação pedagógica, o domínio e a aceitação para tal.
11. Os manuais deviam ser simplificados para que as aulas se tornassem em verdadeiras aprendizagens.
12. Temos os manuais do aluno e do professor, as fichas para o ensino da língua umbundu. Este material não é suficiente pois devia ser auxiliado com aulas audiovisuais.
13. No Município da Catumbela o ensino da Língua Umbundu tem despertado maior interesse por parte dos encarregados de educação.

A necessidade maior está em preparar os professores com os meios e metodologias proficuas que permitam/facilitem as aprendizagens.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 6: Respostas do Diretor Nº 03 (D3)

1. Constitui uma mais-valia visto que, a língua nacional Umbundu representa uma das etnias angolanas, identifica culturalmente os Ovimbundu. O ensino desta língua permite que a mesma seja bem falada e bem escrita.
2. Enquanto responsável tenho a dizer que constata-se alguma falta de incentivo e formação contínua aos professores que falam fluentemente a língua em referência, o apetrecho em material de apoio, supervisão eficaz e eficiente exigindo que sejam cumpridas as três fases (experimentação, avaliação e generalização em todas as classes).
3. Considero relevante o ensino e aprendizagem desta língua, pois os alunos do ensino primário precisam já lidar-se com a mesma, aprimorando a fala e a escrita.
4. Apesar de se considerar mais fácil leccionar esta língua na escola rural pelo facto de a maioria tê-la como língua materna, não julgo que haja uma diferença acentuada com o ensino e aprendizagem na escola urbana, pois as crianças sobretudo, têm uma capacidade excepcional de aprender. Tudo dependerá da capacidade do professor na aplicação de métodos e técnicas que suscitem interesse e motivação, colocando o aluno no centro da sua própria aprendizagem.
5. Como pai e encarregado de educação sinto-me orgulhoso ver o meu educando aprender esta língua, visto que, faz parte de uma geração que tem a responsabilidade de dar continuidade desta e mante-la viva para sempre.
6. Em primeira instância a Direcção da Escola deve comunicar aos pais e esclarecer a importância da inserção desta língua no currículo escolar e solicitar aos mesmos a colaboração nesse processo.
7. Considero que na sua generalidade possuem o nível académico e profissional aceitável. Porém, muito caminho por trilhar no tocante a formação específica e contínua nesta área do saber.
8. Os seminários de capacitação docente não são suficientes e nem tão pouco se aconselha pôr em relevância os conhecimentos informais, para garantir a excelência no processo de ensino e aprendizagem.
9. A selecção de professores é feita em função das competências na fala e na escrita da referida língua, comportamento laboral e conhecimentos gerais.
10. Foram testados os conhecimentos que os mesmos têm, referidos na resposta anterior, para se aferir o grau de competência e em função das classes que os mesmos leccionam.
11. Os manuais contêm bom conteúdo e bom portal didáctico-pedagógico, pelo que, a avaliação que faço é positiva.

12. As escolas apenas possuem instrumentos como formador de frases e suportes de letras de A à Z que conforma o alfabeto.

13. Precisamos trabalhar mais para que seja assegurada a continuidade e aumento do número de falantes desta língua. Acredito que com o empenho de todos esse desiderato será alcançado.

=====ESTÁ CONFORME=====

#### **APÊNDICE Nº 7: Respostas do Diretor Nº 04 (D4)**

1. Persiste em mim a dificuldade de compreender a pertinência da introdução das línguas nacionais no ensino primário regular. Ante as exigências e a complexidade (fundamentada nas respostas

a baixo) deste processo acho, pessoalmente, impertinente a introdução agora do ensino da língua nacional no ensino primário dado os objectivos imediatos estabelecidos para este nível de ensino e que consubstanciam principalmente: i) em desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo assim; ii) em desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita assim como iii) promover as capacidades e atitudes tendentes à socialização que são importantes para o alargamento de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores éticos, patrióticos, estéticos e de criação artística. Ora todo este tesouro de conhecimento revela-se útil que o seja na língua oficial e comum a toda extensão do país visando propiciar a troca de informações entre/com os seus pares existentes ou provenientes de outras realidades culturais. E isto é tanto mais importante, quando temos presente o contexto da globalização a que o país está exposto e que obriga os angolanos a buscar a unidade e interacção permanentes, só possíveis em contexto de oportunidades de aprendizagem (ainda que na forma mais elementar). Não menos importante é também a necessidade de consolidar-se a estrutura de nação que em Angola permanece em construção depois de um período longo de guerras e que requer antes de mais uma reformulação das identidades linguísticas ou culturais só possível (na minha opinião pessoal) em contexto de uso primário de uma língua comum e só posteriormente e após um sério estudo (alfabeto, escrita, variedades, elaboração de manuais, formação e recrutamento de professores) o uso das línguas nativas.

Defendo por isso que no ensino primário fosse inicialmente salvaguardado o ensino elementar do cálculo ou da matemática, da língua portuguesa (enquanto língua de união) da geografia e história, das expressões artísticas, de educação física e recreação e de forma extra-curricular o inglês e o francês.

As línguas nacionais enquanto línguas nativas deveriam ser introduzidas como disciplinas apenas no ensino secundário principalmente nas escolas de formação de professores onde poderiam inclusive ser obrigatórias pela necessidade que há-de dotar o professor de ferramentas linguísticas para a sua comunicação no processo de gestão do ensino-aprendizagem no período pós-formação e de inserção na vida socioprofissional activa. A par disso defendo igualmente que, nesta primeira fase dever-se-ia autorizar-se o uso das línguas nacionais no comércio, na política tal como ocorre na cultura.

2. A decisão então tomada foi boa e visou sobretudo conferir reconhecimento ao valor das línguas nacionais relativamente ao seu uso na vida social, económica e política devido ao seu carácter

de depositário de valores culturais de grande importância para a compreensão de manifestações éticas e filosóficas do povo e que não foram absorvidas pela cultura “dita europeia” corporizada na língua portuguesa. Dali a razão pela particular atenção no desenvolvimento de estudos sobre a tradição oral. Contudo, a operacionalização desta medida requeria um conjunto de pressupostos de natureza política, económica e técnico-científica que Angola não reunia na altura em que esta resolução foi decidida e que ainda hoje constitui o “non gordion” do problema. Num primeiro plano seria necessário que o país estivesse pacificado e integrado para propiciar-se um estudo amplo, profundo, sério e politicamente desapaixonado da natureza e mosaico linguístico de Angola. Isto requereria a participação de todos sem discriminação de qualquer índole além dos recursos financeiros, técnicos e humanos que o País não tinha dado a priorização do esforço de estabilização política do país.

Passados trinta anos o país ainda continua com fraturas várias na sua integração interna. Portanto, acho que se impõe o realinhamento das políticas públicas neste sentido que passariam pela dotação de recursos financeiros ao Ministério da Cultura e as Universidades para o seu envolvimento no estudo. Para se ter uma ideia do problema e da eventual importância nas políticas públicas, basta referir que das 11 ou 12 Universidades Públicas e Privadas existentes no país, nenhuma possui um Centro de Estudos Africanos.

A Universidade Agostinho Neto possui na sua Faculdade de Letras um curso de Linguística e/ou Literatura Bantu e a funcionar com muitas dificuldades devido a falta de recursos financeiros e professores altamente qualificados no domínio das línguas bantu. Algumas instituições de ensino superior como é o exemplo do Instituto Superior Jean Piaget em Benguela, tem criados os cursos de Português e Umbundu (se a memória não estiver a me trair) e a funcionar com várias dificuldades em termos bibliográficos e falta de docentes altamente qualificados, etc., impedindo assim o seu desenvolvimento no que poderia ser um verdadeiro “curso de línguas e literaturas africanas” onde poderia estudar-se e investigar-se as várias línguas nativas de Angola e quiçá de outros países africanos.

3. Além do exposto na resposta da pergunta 1, acrescentaria apenas que, o ensino da língua umbundu e de outras línguas nacionais (sobretudo as mais dominantes) assume-se importante sobretudo nas escolas de formação de professores como forma de dotar os futuros professores de instrumentos de comunicação variados na condução do processo de ensino e aprendizagem ante a estrutura multicultural da população estudantil da escola em Angola.



Já no que respeita ao ensino no nível primário, acho que teria apenas impacto cultural simbólico já que, nesta faixa etária o aluno está exposto inclusive a assimilar a língua nativa por convívio no meio falante do idioma. Por outro lado, a atender pela estrutura multicultural da população estudantil deste nível e ao carácter integrador e unificador deste subsistema de ensino, a introdução da língua umbundu apesar do seu simbolismo, poderia na verdade levar a discriminação de outras línguas também angolanas além de fazer-se em detrimento de disciplinas que ajudariam a armar a criança de ferramentas do conhecimento que habilitam a enfrentar as exigências nos níveis subsequentes. São os casos de matemática, português, expressões artísticas, canto, informática e eventualmente inglês. Nesta perspectiva, recomendaria o ensino da língua umbundu numa vertente extra-curricular e o ensino do mesmo a partir do ensino secundário por ser neste nível em que se prepara os alunos para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou após formação profissional complementar.

Entretanto, o mesmo não se pode falar de a introdução fosse nas escolas de formação de professores que seja de nível básico, médio ou superior onde se revela essencial.

4. Tal como foi referido nas respostas anteriores, o contexto globalizante do currículo remete-me a pensar que o ensino das línguas nacionais não deveria distinguir-se pela natureza rural ou urbana do espaço em que se insere. Apesar de estar a perfilar várias correntes que defendem o contrário ou seja que entendem inclusive recomendável ensinar-se alunos da escola rural nas respectivas línguas nativas, a verdade porém é que, tal violaria o princípio da igualdade de oportunidade consagrado na LBSEE<sup>20</sup> além de que, potenciaria uma exclusão positiva dos alunos destas áreas na grande jornada social da assimilação do “conhecimento poderoso”. Entretanto, o mesmo não posso dizer relativamente ao ensino nas Escolas de Formação de Professores ou nos Magistérios Primários pois, neste domínio concordo que se ministre línguas nacionais no ensino secundário pela necessidade de potenciar os alunos para integração na vida activa. A nível do ensino primário defendo o que a Lei de Bases do Sistema Educativo prescreve que seja em língua portuguesa visando integrar e assegurar a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.
5. Enquanto pai, é estimulante quando temos um filho que revela o domínio de línguas. É sempre um meio de inclusão e de aprofundamento da cultura social sobretudo se este domínio não se

---

<sup>20</sup> Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

sobrepõe ao domínio de outras línguas dominantes e condicionantes para aprendizagem da ciência e tecnologia.

6. Em ambiente de resiliência dos pais relativamente a valorização dessa língua, acho que, a escola deve sensibilizar e demonstrar o valor da aprendizagem da língua umbundu na vida prática, permitindo igualmente que os pais decidam livremente e sem paixões de quaisquer natureza pela aprendizagem da língua que os convém.
  
7. Aliás, esta é a razão por que, considero que, ante a grande diversidade de línguas nacionais (cerca de 43 das quais 10-12 dominantes) existentes no país, associadas as suas variantes regionais (diferenças na escrita e oralidade de uma mesma língua dentro das províncias falantes de umbundu, recomenda uma atenção profunda neste sentido. Um exemplo disto são as variantes da língua umbundu falado e escrito do Huambo e Bié com o de Benguela; o umbundu falado e escrito do Bailundo e Andulo com o umbundu falado e escrito do Bocoio ou Caimbambo. Ou mesmo o umbundu escrito e falado evangélico com o umbundu católico. E esta realidade ocorre igualmente em outras províncias e regiões linguísticas. São todas estas variações linguísticas que exigem um estudo inicial profundo de normalização interna das línguas antes de qualquer introdução no ensino.
  
8. Esta constitui uma das maiores dificuldades deste exercício académico-pedagógico. Na verdade não basta falar bem a língua, é necessário ter o domínio profundo das *nuanças* da mesma, das variantes e sobretudo saber escreve-la correctamente. Acho que o erro e fracasso até agora vivido na introdução das línguas nacionais em Angola decorrem da falta de atenção no aprofundamento dos estudos a volta das condições necessárias para operacionalização deste objectivo. A normalização do alfabeto e da escrita das línguas nacionais, a elaboração dos manuais, a selecção criteriosa de professores observando a sua capacidade e habilidade profissional e académica e a sua motivação e o respeito pela vontade dos alunos e encarregados de educação, constituem as bases essenciais para a introdução gradual e com sucesso do ensino da língua na escola. E isto lamentavelmente nunca foi acautelado no país.
  
9. A minha resposta é não. Aliás os insucessos dos projectos implementados no ensino angolano decorrem da forma precoce e diria mesmo “experimentalista” como estes assuntos têm sido encarados. Há uma tendência que começa a ser comum no nosso país de “tudo experimentar-se no ensino” sobretudo quando há dinheiros a beneficiar. O ensino é uma matéria séria e não se compadece com aventuras ou experimentalismos irreflectidos.

10. O carácter urgente e experimental com o qual foi introduzido o Projecto de Introdução das Línguas Nacionais nas Escolas Primárias em Benguela não deu *chance* para uma mobilização e selecção criteriosa dos professores para leccionar a língua umbundu nas 6 escolas seleccionadas. Além disso, o défice de professores no ensino angolano, a falta de professores qualificados e formados em línguas bantu e/ou especializados no ensino de umbundu, a falta de manuais e incentivos aos professores tornava inviável a implementação com sucesso deste projecto nas condições actuais do país.
11. Ver resposta 9.
12. Percebe-se ter havido despreparação na implementação do projecto de implementação das línguas nacionais no ensino a atender pela insuficiência de alguns títulos de manuais, pela forma de certa forma descoordenada dos manuais e algumas inconformidades relativas as variantes do umbundu em termos de escrita e alfabeto contidas nos manuais. Não menos importante a ressaltar nesta desarticulação foi, a orientação de implementação já depois de iniciado o ano lectivo situação que obrigou a reduzir os tempos de leccionação de uma disciplina para inserir o umbundu. No Município de Benguela houve mesmo caso de ter recebido manuais da 1ª classe em língua kikongo em vez de umbundu. Portanto, estas e outras situações supõem não ter havido uma preparação cuidadosa e responsável na execução deste projecto.
13. Infelizmente as escolas não possuem meios especiais de carácter pedagógico para favorecer o ensino e aprendizagem das línguas. A falta de meios interactivos associados (vídeos, documentários) associadas a falta ou fraco sinal de Net, as insuficiências no fornecimento de energia eléctrica e a falta de recursos financeiros e porque não a “falta de laboratórios de línguas” são factores de índole técnico-material impeditivos de sucesso na implementação de um projecto que, se bem executado, tem grande utilidade na construção do conhecimento e na afirmação de uma cidadania inclusiva.
14. Exprimo felicitações ao investigador pelo arrojo na escolha do tema e encorajo-o a prosseguir pois, este estudo pode trazer grandes contribuições para a compreensão dos meandros da implementação do ensino das línguas nacionais no ensino e ajudar o MED<sup>21</sup> na definição clara das condições para o sucesso de iniciativas tão importantes como estas quer as relativas ao desejo de introdução das línguas nacionais quanto também ao inglês e francês, dada a necessidade de afirmação regional em termos de desenvolvimento assim como para atender aos

---

<sup>21</sup> Ministério da Educação

interesses geopolíticos que só serão possíveis se os angolanos estiverem habilitados com meios de assimilação do conhecimento (técnico ou científico) que actualmente circula codificado nas línguas internacionais como inglês, francês, mandarim e árabe o que, não significa de maneira nenhuma uma subalternização das línguas nativas de Angola como o umbundu e outras.

Finalmente, peço antecipadas desculpas pela eventualidade das minhas respostas não poderem vir satisfazer no todo, as expectativas criadas mas, confesso que, reflectem a minha opinião pessoal, relativamente a problemática, fruto de análises, observações e discussões tidas dentro e fora do país, pelo que, não vinculam de maneira alguma o órgão que represento.

=====ESTÁ CONFORME=====

## **APÊNDICE Nº 8: Respostas do Diretor Nº 05 (D5)**

1. Penso ser pertinente embora, também pense que em primeira instância dever-se-ia formar professores e extensivo a mais classes.
2. A diversidade etnolinguística angolana pressupõe maior rigor quanto aos pré-requisitos para o ensino das línguas nacionais e a implementação do Instituto de Línguas Nacionais é de facto muito importante.
3. NÃO RESPONDEU
4. O facto de ser língua materna fundamentalmente na escola rural e não na urbana.
5. Muito bem porque estou convicto que a identidade nacional deve ser preservada e valorizada.
6. O papel da escola é o de atribuir relevância a língua nacional e servir de veículo de comunicação entre crianças de vários extratos sociais.
7. Não. Pois falar não implica necessariamente competência para ensinar.

8. Considero os seminários como forma de diminuir as dificuldades que os professores possam apresentar.
9. De forma muito empírica face a discrepância entre o número de professores existentes e os necessários.
10. Basicamente nos professores que falam bem e/ou fluentemente a língua.
11. Julgo serem razoáveis.
12. Existem de facto normas do professor e dos alunos. Penso serem necessários meios áudio visuais.
13. NÃO RESPONDEU

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 9: Respostas do Diretor Nº 06 (D6)

1. A meu ver, a inserção das línguas nacionais no ensino primário, em particular a de umbundu, é sem dúvidas, de extrema importância se olharmos naquilo que constitui o papel que elas jogam não só por serem as primeiras sobre línguas, o seu berço, mas também do uso principal quer no seio familiar quer na escola.
2. A concepção desta ideia da implementação do ensino das línguas nacionais porquanto elas fazem parte da nossa identidade cultural constitui um avanço significativo na sociedade angolana. Sendo responsável, reforço a ideia de que os alunos não devem aprender as línguas nacionais como um mero instrumento de comunicação, mas também para que elas sejam um instrumento de apreensão de conhecimentos em outros domínios do saber.
3. Pessoalmente sustento a ideia de que o Ensino da língua Umbundu na escola é interessante porquanto constitui uma ferramenta que tem proporções extras tanto na sua valorização assim como um meio que viabiliza o processo de ensino do português.
4. O ensino desta língua diferencia-se tanto na comunidade rural assim como na urbana. Isto porque, para além de algumas crianças serem bilingues, o Umbundu aparenta ser uma língua principal no quotidiano. Entretanto, as dificuldades de apreensão dos conhecimentos não são bastante acentuadas. Todavia, na comunidade urbana a maior parte das crianças já tem umbundu como língua segunda. Desta maneira, a língua de prestígio é a portuguesa, o que pode dificultar, inviabilizar o ensino da língua Umbundu.
5. Sendo pai/encarregado de educação, sinto-me satisfeito porquanto o meu filho/educando é capaz de saber a etnia, a língua, a história e tudo quanto retrata a comunidade etnolinguística umbundu a que pertencemos.
6. Quando os pais e encarregados não falam nem valorizam a língua umbundu, a escola deve promover palestras quer com os alunos quer com os encarregados de educação para esclarecer o quanto é relevante a aprendizagem desta língua.
7. Apesar da maior parte de professores pertencer a comunidade linguística umbundu, caso o ensino primário, não temos os professores que leccionam a língua umbundu, que munem esses requisitos para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade.
8. A respeito desta situação, proponho que para além dos seminários de formação e capacitação, os conhecimentos (in) formais que eles possuem dela são insuficientes para serem professores de Língua Umbundu.

9. Sabemos que alguns professores, por mais que sejam dessas regiões onde se fala esta língua, não a dominam. Com este efeito, é preciso que se selecionem os professores que sejam da comunidade linguística de Umbundu, para além da formação académica que possuam.
10. Os critérios de selecção de professores são:
  - a)- Ser pertencente à comunidade linguística Umbundu;
  - b)- Possuir a habilitação literária e a formação nesta língua;
11. Depois de ter lido um dos manuais concebidos para a 1ª classe na ministração das aulas, avalio que os autores dos mesmos mostraram muitas irregularidades no que toca a aspectos morfológicos, sintácticos e semânticos. Tal é que, os livros devem ser escritos pelos peritos na área.
12. Realmente, o único suporte, instrumento e meio didáctico que existe nas escolas é o manual de Umbundu e, considero-o necessário. Mas para além deste, é necessário que o material audiovisual, gravador, discos (DVD-VCD) e tantos outros sejam postos a disposição.
13. Esta abordagem temática é de extrema importância se olharmos um pouco na desvalorização que temos vindo a constatar das línguas nacionais, uma vez que elas constituem a nossa identidade cultural.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 10: Respostas do Diretor Nº 07 (D7)

1. É uma iniciativa louvável porque para além da perpetuação das línguas nacionais como património cultural, permitirá maior e melhor compreensão dos fenómenos sociais por parte das crianças que têm essas línguas como maternas.
2. Penso que essa inserção “peca” por ser tardia, embora há factores que podem explicar essa implementação tardia, como é o caso da instabilidade político-social que o país viveu.
3. O interesse é múltiplo. Temos crianças que entram no sistema de ensino sem o domínio da língua portuguesa; assim sendo, o conhecimento, a aprendizagem de conceitos básicos é facilitada pelo uso das línguas que dominam. Por outro lado, a escola é, por excelência, o espaço de divulgação cultural e neste âmbito as línguas nacionais enquanto património cultural, conhecerão não só a sua conservação, mas também a sua divulgação, digo, maior divulgação no espaço territorial.
4. A escola rural é um meio facilitador das aprendizagens e a escola urbana é uma oportunidade das crianças apoderarem-se do domínio da língua em si, e deste modo conhecerem aspectos culturais expressos nas línguas nacionais.
5. É um sentimento natural. Porque há uma garantia da preservação deste valor cultural no seio familiar.
6. O papel da escola é de socialização e valorização da língua umbundu.
7. Creio que não, pois que o domínio da língua em si, não significa capacidade, habilidade para leccionar a língua. Portanto, muitos professores que leccionam a língua umbundu não possuem formação específica para o efeito.
8. Os seminários de capacitação não são suficientes mas constituem uma base para um ensino de qualidade. O ideal seria uma formação académica especializada.
9. A escolha tem sido feita entre os professores que dominam a língua umbundu.
10. - Falar e escrever bem a língua umbundu;  
- Exercer a profissão docente pelo menos 5 anos;  
- Seminário de capacitação em línguas nacionais.
11. O conteúdo dos manuais é bastante vasto para a faixa etária das crianças que frequentam a 1ª classe.
12. Para além dos manuais, às escolas de experimentação foram distribuídos cartazes fónicos, cartazes de conversação, formuladores de frases para alunos.

=====ESTÁ CONFORME=====



## APÊNDICE Nº 11: Respostas do Diretor Nº 08 (D8)

1. A inserção das línguas nacionais no ensino primário é de extrema importância porque permite a sua manutenção nas comunidades dos seus falantes, cultivar novos valores nos alunos e educá-los de acordo com os nossos hábitos e costumes. É através da aprendizagem do umbundu que se estabelecem as formas de comunicação e interação nesta grande comunidade.
2. Só agora que o governo criou as condições para implementação deste projecto porque também o sistema de ensino está implantado em todo território nacional. Só agora que se concluiu a concepção do material didáctico e a formação de professores.
3. Tem uma grande importância quer para o país assim como para a própria sociedade incentivando o uso das línguas nacionais, já que determinados grupos sociais não se identificam com a língua que o seu grupo étnico-linguístico usa.
4. Caracteriza-se pela diferença do nível de desenvolvimento social entre um grupo e outro, enquanto nas zonas rurais o cidadão fala umbundu de acordo com a sua variante, mas não tem o mesmo interesse porque pensa que não tem aplicação na vida prática. Nos centros urbanos há algum interesse pois alguns pais e encarregados de educação incentivam os seus filhos e os próprios alunos participam nas aulas.
5. Como pai/encarregado de educação, sinto-me orgulhoso ver os meus filhos/educandos aprender umbundu, até porque eu já incentivo os meus filhos a interagir com o avô em umbundu. Sinto-me honrado de pertencer ao grupo etnolinguístico ovimbundu.
6. O papel da escola é instruir/educar os alunos de acordo com o plano curricular do ensino primário na comunidade onde está inserida, incentivando os pais/encarregados de educação a dar importância à língua nacional na vida dos seus educandos e a influência desta língua nos seus filhos ao longo da vida e permitir a manutenção do umbundu na comunidade dos seus falantes.
7. Os professores que leccionam a língua umbundu possuem habilitações literárias e a formação pedagógica, mas no que diz respeito à formação específica têm tido seminários de capacitação e refrescamento no princípio de cada ano lectivo de acordo com o programa e conteúdos do "I.E.L.<sup>22</sup>", Inovação no ensino da leitura, ajudar os professores a desenvolver na criança competências de literacia na língua umbundu de forma eficiente.
8. Não são suficientes o ideal é o Ministério de tutela incluir nos currículos dos Magistérios Primários a disciplina de I.E.L., formar professores primários nesta metodologia. Os conhecimentos formais

---

<sup>22</sup> Inovação no Ensino da Leitura

mais os seminários de capacitação confeririam aos professores capacidades técnico-pedagógicas para ministrar as aulas de umbundu.

9. A selecção é feita pelas repartições municipais com o aval das respectivas escolas.
10. O critério da selecção é de ser professor no ensino primário, saber falar e escrever umbundu, depois participar no seminário de capacitação dos professores da I.E.L.
11. Os manuais concebidos para a 1ª classe o conteúdo é muito vasto devia-se reformular e dividir para a 2ª classe.
12. As escolas possuem instrumentos como: plano de estudo para o ensino primário, *kit's* com manual do aluno e professor, cartazes fónicos, cartazes de conversação, formuladores de frases para alunos e professores e livros de leitura. O que falta é o material de 2ª classe para uma sequência do projecto e continuar a formar professores nesta área.
13. Desde altura da experimentação até a data nunca houve material da 2ª classe. Então os alunos transitam da 1ª à 2ª classe e deixam de estudar umbundu. Outros sim continuam com o mesmo material o que desmotiva tanto os alunos como os próprios professores.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 12: Respostas do Diretor Nº 09 (D9)

1. A minha opinião sobre a inserção das línguas nacionais no Ensino Primário, em particular a do umbundu, é de permitir o domínio e conhecimento de várias coisas.
2. A minha posição enquanto responsável é de que pelo tempo que se implementou deveria já se generalizar para outras classes.
3. O interesse do ensino desta língua na escola tem mais relevância nas zonas urbanas já que permite mais conhecimentos.
4. A diferença desta língua na escola rural e urbana é a seguinte: na escola rural já falam umbundo todos os dias e não tem tanto interesse e na escola urbana tem mais interesse.
5. Ter um filho a aprender a língua umbundu é muito bom. Porque vai conhecer muitos rituais da cultura umbundu.
6. Quando os pais não falam nem valorizam essa língua a direcção da escola deve reunir com os pais e encarregados de educação.
7. Os professores que leccionam a língua umbundu possuem habilitações literárias favoráveis mas não possuem formação básica ou específica.
8. Os seminários de formação não são suficientes para desenvolver essa tarefa, tão pouco os conhecimentos informais.
9. A selecção é baseada na classe que deve leccionar; se for o ano de leccionar a 1ª classe, então vai leccionar a língua umbundu.
10. Os critérios são esses referidos no ponto anterior.
11. Os manuais são razoáveis
12. Para um efectivo processo de ensino e aprendizagem da língua umbundu é necessária a continuidade nas outras classes.
13. NÃO RESPONDEU.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 13: Respostas do Diretor Nº 10 (D10)

1. A opinião sobre a inserção das línguas nacionais no ensino primário e em particular o Umbundu é aceitável ou seja de opinião que é importante a implementação da mesma, principalmente nas zonas urbanas onde poucos cidadãos têm o domínio da mesma.
2. Após a criação do Instituto de Línguas Nacionais através do decreto 40/85 de 18 de Novembro, passados 30 anos sou de opinião da implementação das línguas nacionais mas sugerindo que a mesma fosse implementada no 1º ciclo do Ensino Secundário não no Ensino Primário.
3. Em meu entender, a relevância e o interesse do ensino desta língua na escola é razoável sobre tudo nas zonas rurais visto que é uma comunidade já maioritariamente falante desta língua, daí que o interesse da comunidade estudantil nestas localidades assenta principalmente em falar o português, diferente da comunidade urbana onde o interesse é maior em relação à zona rural.
4. Em meu entender a diferença do ensino desta língua na escola rural e urbana caracteriza-se em dois aspectos fundamentais:
  - a)- Na zona urbana existe maior interesse para a aprendizagem desta língua apesar do menor grau de compreensão por parte dos estudantes.
  - b)- Na zona rural existe menor interesse para o aprendizado desta língua, mesmo com o elevado grau de compreensão por parte dos estudantes.
5. Como pai e encarregado de educação, ter um filho/educando a aprender a língua umbundu, sentir-me-ia feliz e orgulhoso porque ajudaria ao meu sucessor a comunicar-se nesta língua, conhecer e preservar os usos e costumes que na sua maior parte são transmitidos através das línguas nacionais.
6. Quando os pais e encarregados de educação não falam nem valorizam a língua umbundu a escola deve ter um papel sensibilizador no sentido de permitir que os pais motivem os seus educandos para o aprendizado da língua em causa.
7. Não. Nem todos os professores que leccionam a língua umbundu possuem formação adequada para exercerem com eficiência esta responsabilidade.
8. Para o ensino desta disciplina, para além dos conhecimentos formais que os professores possuem e os seminários de formação e capacitação é necessário também formações específicas e especializadas na respectiva matéria.
9. A selecção/escolha dos professores para leccionarem a língua umbundu é feita da seguinte forma: olhar para os professores que para além de uma forte capacidade de se lidar com os

meninos daquele nível, possuem já um conhecimento básico sobre a mesma língua, falando propriamente de professores que têm esta língua como língua do berço.

10. Os critérios para a selecção dos professores, os mesmos devem possuir domínio básico da língua e capacidade para a sua transmissão.
11. A avaliação que se faz quanto aos manuais para a 1ª classe na ministração das aulas quanto ao portal pedagógico e não só é positiva.
12. Os suportes, instrumentos e meios didácticos existentes nas escolas são os manuais, não os consideramos necessários, daí que seria também o material áudio visual.
13. Reiteramos a nossa opinião quanto ao enquadramento ou ministração da disciplina, recaindo para o I ciclo do ensino secundário e não no ensino primário, tendo em conta o nível de compreensão dos estudantes, assim como na pronúncia.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 15: Respostas do Diretor Nº 11 (D11)

1. A inserção de línguas nacionais no ensino primário é de grande valia, pois permitiria a cada criança neste subsistema comunicar-se com os próximos e não só, na sua língua e, por outro lado, identificar-se como elemento pertencente ao grupo etnolinguístico a ou b.
2. Legislar não basta. É preciso acompanhar/monitorar o que se legislou para se ter noção do progresso ou regressão do processo. Enquanto director ou responsável, que fosse dada mais vitalidade ao ensino desta língua, de tal maneira que se sinta o seu impacto nas escolas.
3. O ensino desta língua na escola é interessante porque constituiria mais um veículo em termos de comunicação.
4. O ensino desta língua na escola rural teria menos dificuldades pelo facto da maior parte dos alunos desta comunidade expressar-se em umbundu. Mesmo assim carece de alguma orientação técnica para que seja falada à luz dos padrões exigidos, enquanto na escola urbana chega a ser um pouco complexo, pois a maioria dos alunos desta, quer em casa ou na rua, dificilmente fala umbundu. Outros ouvem-no a partir de seus pais.
5. Como pai/encarregado de educação ter um filho a aprender a língua umbundu é sempre motivo de regozijo. Vê-lo a conversar com os mais velhos em umbundu, isso faz com que ganhe confiança e seja aceite pela comunidade.  
Portanto, a aprendizagem de uma língua, adiciona-se à outras, logo concorre a ser poliglota.
6. Nesta condição o papel da escola é redobrado porque a criança tem junto de si aqueles que não ajudam ou colaboram na aprendizagem. Neste sentido maior pode ser o insucesso.
7. Não.
8. Os seminários de formação e capacitação ou conhecimentos (in) formais, não são suficientes.
9. A selecção não tem obedecido os critérios do domínio da língua embora o projecto tenha abrangido apenas algumas escolas.
10. Teve-se em conta somente a classe sobre a qual incide o projecto, que é a 1ª classe.
11. Os manuais foram bem elaborados, faltando a preparação adequada do corpo docente.
12. Os únicos instrumentos e meios pedagógico-didácticos existentes nas escolas que fornecem e valorizam a aprendizagem da língua umbundu são os manuais e alguns cartazes.
13. A aprendizagem ou a introdução da língua umbundu nas escolas é de grande importância. O maior problema prende-se com a falta de preparação de docentes que lidam com esta disciplina, isto é, para que seja ministrada correctamente. Há professores neste projecto que mal entendem e falam umbundu, deles não se esperam alunos com um perfil eficiente.

Neste momento, o projecto encontra-se desvanecido, pois pouco se fala dele. Gostaríamos vê-lo reactivado, no sentido de se fazer sentir nas escolas. Esperamos também que este trabalho venha a dar vitalidade e ênfase a este projecto, primando sobretudo na formação quer básica ou mais daqueles que leccionam a língua umbundu.

=====ESTÁ CONFORME=====

## APÊNDICE Nº 16: Respostas do Diretor Nº 12 (D12)

1. Foi uma sábia estratégia com vista a preservar a herança cultural e a identidade de angolanidade. Entretanto, o programa devia prever a formação de técnicos e material de apoio didáctico...
2. Cumpre-me dizer que foi um grande ganho, porque significa respeitar as línguas nacionais. Enquanto responsável a minha posição é que se generalizasse para todas as classes do Ensino Primário.
3. O interesse do ensino desta língua na escola é de levar a comunicação positiva com os mais velhos que usam essa língua.
4. O que caracteriza essa língua é manter a matriz tradicional como herança colectiva e a diferença é que na escola rural as crianças trazem-na como língua do berço porquanto na escola urbana como língua segunda.
5. Sinto-me regozijado pelo facto de partilhar a continuidade de uma herança que igualmente recebi dos meus pais, porque isto fortalece a relação em termos parentescos.
6. O papel da escola é de despertar aos pais a importância de preservar a matriz cultural do nosso povo de modo a manter os valores que são perenes.
7. Considero importante que a preparação pedagógica desses professores não fosse só em seminários de curta duração, mas uma formação curricular introduzida nas escolas de formação de professores.
8. Não. Já me referi na questão anterior.
9. A selecção é feita em função da realidade de cada professor e recai sobretudo àqueles cuja língua do berço foi umbundu porque só buscarão na formação as metodologias.
10. Os critérios são:
  - a). Ter como língua do berço ao umbundu;
  - b). Ter uma formação na disciplina
11. Faço uma avaliação positiva embora se precise de melhorar em alguns aspectos, sobretudo na questão do significado e signifiante.
12. Existem nas escolas manuais de leitura dessa disciplina e mais nada. Seriam indispensáveis os dicionários práticos da língua umbundu e outros meios ilustrativos capazes de encaminhar os aprendizes ao aprendizado.
13. Nas escolas rurais as crianças têm a língua umbundu como língua primeira e um dicionário muito avançado e a língua portuguesa como a segunda e a que devem aprender, contrariamente



as escolas urbanas. Por isso, devia se fazer um estudo concreto dessas duas realidades que em primeira instância apresentam-se antagônicas. O ensino desta língua devia processar-se em função do contexto de cada localidade.

=====ESTÁ CONFORME=====