

# ITINERÁRIOS

## REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE/CEDES - ULAN

**Tema deste Número: Educação. Ciências Sociais e Humanas**

N.º 3 - Julho de 2019

**Editor:** Universidade Lueji A'Nkonde-ULAN

**Desenho da capa:** Eng.º Matias Emir Luemba & Técnico - Nilton do Espírito Mabuli (ULAN)

**Secretariado:** Mestre Ermenegildo Isidoro Mingas Sica (ULAN)

**Revisor Linguístico:** Mestre Carlos Domingos Trinta (ULAN)

© CEDES (Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A'Nkonde) / Lueji Editora – 2019

Rua 4, Centro Urbano. Cidade do Dundo

Telemóvel: 922544450

**E-mail:** cedes.ulan2017@gmail.com

**E-mail:** luejieditora.ulan2017@gmail.com

**Impressão e acabamento:** Gráfica Mutamba, Impressão e Brindes

**Tiragem:** 250 exemplares

**Financiamento:** Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde

**Depósito legal** n.º 9034/19

## ÍNDICE

Nota Editorial	3
<b>Caracterização de alguns elementos do Curriculum da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte.</b>	<b>4</b>
<i>Augusto Chipombela</i>	
<b>Reflexões Sobre o Contacto de Línguas: uma Abordagem Sociolinguística de Angola</b>	<b>22</b>
<i>João Muteteca Naege</i>	
<b>O léxico português no ensino da língua nacional ucokwe</b>	<b>32</b>
<i>Albano Agostinho Eduardo</i>	
<b>Relação Família-Escola: Perceções de Professores e Pais/Encarregados de Educação numa Escola Pública Em Angola</b>	<b>50</b>
<i>Fortunato Pedro Talani Diambo</i>	
<b>O trabalho informal e os jovens migrantes em Luanda</b>	<b>66</b>
<i>Osvaldo Adão Gabriel Singui</i>	
<b>Explorações Etnomatemática na Região de Angola: Jogos quotidianos do Sudeste de Angola</b>	<b>75</b>
<i>Simão Pedro Mateus Selezi</i>	
<b>Enfoque didáctico de la motivación profesional pedagógica para el profesional de la educación, desde la visión de la atención a la diversidad.</b>	<b>94</b>
<i>Hilda Rosa Rabilero Sabatés</i>	
<i>Linnay Fernández Roca</i>	
<i>Carlos Pedro Cláver Yoba</i>	
<b>La Autoestima y su incidencia en el desempeño profesional de los formadores. 113</b>	
<i>Hilda Rosa Rabilero Sabatés</i>	
<i>Linnay Fernández Roca</i>	
<b>Article sur la didactique du français langue étrangère</b>	
<b>Thème de recherche : Programmes d'études mal structurés : quelle incidence didactique?</b>	<b>126</b>
<i>Ngoi Mwatchimbinga</i>	
<b>Grammatical Development in the Child: A Case Study of a 36 Months Old Angolan Girl.</b>	<b>134</b>
<i>Ermenegildo Isidoro Mingas Sica</i>	

## **NOTA EDITORIAL**

O presente número da Revista do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social – CEDES – da Reitoria da Universidade Lueji A’Nkonde/ULAN é testemunho de uma nova era no seio da Comunidade académica da ULAN, na medida em que, tudo isto representa uma inovação na forma de se fazer universidade a nível da ULAN, relevando e dando a conhecer os esforços intelectuais do potencial humano existente, tanto na ULAN como nas outras instituições de ensino superior públicas e privadas.

Nesta senda, gostaríamos de continuar a contar com a colaboração de todos os articulistas para um desenvolvimento sustentável da Revista Científica do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A’Nkonde, Itinerários. Estamos convictos de que sem trabalho engajado e, sobretudo, sem o esforço conjunto não atingiríamos os principais objectivos que terão sido traçados no primeiro e segundo números.

Desta feita, pretende-se que o presente veículo de informação se constitua num material de referência para reflexões no domínio da Educação, Ciências Sociais e Humanas a nível da região em particular e do país em geral.

Nesta perspectiva e a mercê da dinâmica que esta tarefa exige, estamos abertos a críticas e sugestões para a melhoria da revista, permitindo, deste modo, o aumento da qualidade deste serviço nos próximos números.

CEDES - ULAN  
LUEJI EDITORA.

*Caracterização de alguns elementos do curriculum da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte.*

**Augusto Chipombela,**

Doutor em Ciências da Educação.

Categoria docente: Professor Associado.

Instituição: Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte.

UNIVERSIDADE LUEJI Á NKONDE.

País de procedência: Angola

Instituição Actual: Universidade de Cuito Cuanavale

Cargo actual: Vice-reitor

[chacumbele2005@yahoo.com.br](mailto:chacumbele2005@yahoo.com.br)

**Resumo**

A sociedade contemporânea actual é caracterizada pelos recentes impactos socioeconómicos, políticos e culturais que provocam múltiplas transformações, catalogadas como sem precedentes na história da humanidade. Transformam as esferas da vida social, modificando ou substituindo paradigmas e prevendo novas direcções para o desenvolvimento humano. Portanto, o desenvolvimento actual da ciência e da técnica deve responder às necessidades sociais e profissionais de uma Universidade contemporânea, actual com princípios de desenvolvimento, propondo ajustes e mudanças que contribuam, por sua vez, para o aperfeiçoamento dos planos de estudos. Um dos elementos essenciais duma Universidade Contemporânea o constitui a temática da Avaliação Curricular, considerada como eixo central do desenvolvimento científico-pedagógico da actualidade, que é justamente no desenvolvimento do currículo onde se sintetizam os fundamentos teóricos e metodológicos do processo docente educativo. É por isso que a Universidade Agostinho Neto, atribui vital importância á Avaliação Curricular como aspecto básico da reforma curricular.

**Palavras-chave:** *Avaliação curricular, Currículo.*

### ***Abstract***

*The contemporary current society is characterized by the socioeconomic, political and cultural recent impacts that provoke multiple transformations, classified as without precedents in the humanity's history. They transform the spheres of the social life; modify in or substituting paradigms and foreseeing new addresses for the human development. The reforest, the current development of the science and the techniques should respond to the social necessities and professionals of the Contemporary, acting University and development that it proposes adjustments and changes that contribute in turn to the improvement of the plans of studies. One of the essential elements of a Contemporary University constitutes the thematic of curricular, considered evaluation this as central axis of the scientific-pedagogic development of the present time that is exactly in the educational process are summed up. It is hence that in the University Net Agostinho, is attributed vital importance to the Curricular Evaluation as basic aspect of the curricular reformation, for that presently work we meditate on offering it the considerations that in this respect as the author.*

***Key words:*** *Curricular evaluation, Curriculum*

## INTRODUÇÃO

Com o surgimento das sociedades industriais, num período em que a acumulação de capitais e da organização da produção, constitui o motor do desenvolvimento económico e social, as universidades passam a fazer parte do sistema de Ensino Superior, da mesma forma, elas adquirem uma relativa autonomia nascida no momento em que a criatividade social se define em termos de progresso. A Universidade contribui na elaboração de um novo modelo que tem em conta o académico, o investigativo e o laboral, e parte das condições concretas onde se desenvolve o projecto.

Por outra parte, a Universidade como Instituição especializada para o desenvolvimento de recursos humanos com competência necessária para responder aos desafios do processo docente educativo, tem como objectivo essencial preparar o homem para a vida, de modo que, não só adquira um sistema de conhecimentos actualizados, como também desenvolva nele um conjunto de qualidades e valores éticos - morais, e sociais, que o capacite para tomar decisões criativas, dinâmicas, flexíveis em correspondência com as exigências do meio.

Um desenho curricular para vários níveis educativos, principalmente o nível superior para a formação profissional de um bacharel, tem que converter-se numa tarefa de alta complexidade em função dos avanços científico- técnicos e tendo em conta as exigências que a sociedade demanda das instituições do ensino superior. Nesta direcção, analisamos os critérios dos prestigiosos estudiosos sobre o currículo, entre eles podemos destacar e descrever Bobbitt (1918), professor da Universidade de Wisconsin, Estados Unidos da América, considerado o iniciador do estudo da problemática curricular, que publicou o seu livro “ the curriculum” que se estrutura em 6 sessões e 21 capítulos. Esta obra considerada como primeiro trabalho sistematizado sobre a problemática curricular, surge num período centralizado em que, como afirma Salina (1994), emerge com a força no movimento centralizado na questão de o que a escola deve ensinar.

Os clássicos do mesmo, até os mais recentes tais como Diaz Barriga (1993), González, O. (1994), Sanz, Cabrera (2003), Adinne, (1995), apenas para citar alguns. Os autores mencionados, e outros com uma longa experiência na matéria de avaliação curricular, elaboraram diferentes concepções teóricas e metodologias para a sua preparação, onde expõem de diferentes maneiras: Estratégia, Modelos, propostas didácticas, desenhos, entre outras, que permitirão melhorar a qualidade do processo docente educativo.

## **ANÁLISE DO DESENHO CURRICULAR. DIFERENTES CONCEPÇÕES**

Referimo-nos a uma análise crítica, analítica e conceitual sobre o desenho curricular. É uma tarefa complexa, se tivermos em consideração o volume de informação obtida diariamente em volta do tema; não obstante, após o estudo realizado, podemos referenciar que a sua origem está vinculada ao surgimento da teoria curricular da pedagogia Estadunidense, que inspirada na eficiência dos processos industriais, busca estabelecer relações entre a instituição educativa e o desenvolvimento da sociedade industrial. (Álvarez Zayas; C, 1995).

Por outra parte, com afã de chegar a uma educação científica em contrapartida da educação enciclopedista, em pleno auge da economia capitalista, a educação se torna como via que facilita o desenvolvimento sustentável, portanto, não é por acaso que muitas correntes científicas se ocupam de aprofundar o processo educativo: conductista, a tecnologia educativa, o ensino programado, o enfoque de sistema, a psicométrica e teoria curricular. Separada esta última, do desenho curricular.

O estudo e o aprofundamento dessas teorias nos põe diante de fundamentos conceituais e modelos diferentes e até contrapostos, que revelam várias posições nos planos epistemológicos, conceituais e metodológicos. (Álvarez Zayas; R. M, 1995)

O desenho curricular e o seu enfoque se relacionam entre outras questões, com o modelo educacional específico para um lugar e época determinada, o que dá resposta ao conceito de que sobre a educação sustenta, com as correntes filosóficas e as teorias metodológicas que se determina com a política educativa e com a experiência pedagógica da Comunidade em que vai se aplicar.

Por sua vez, González, O. (1994), referindo-se ao conceito, a metodologia e a concepção da elaboração de desenho curricular, afirma: " é desenho uma concepção metodológica sobre o processo da sua elaboração, suas etapas, componentes; o processo de idealização sobre um projecto curricular, deve estar fundamentado nos referentes teóricos coerentes dos processos que estão na sua base: formação dos estudantes, processo de conhecimentos e processo de ensino "(González, O. 1994).

"A busca da necessária interacção dialéctica entre teoria, *desenho* e desenvolvimento na prática de um currículo, é pois uma tarefa actual" (González.O. 1994)

Mais adiante, a mesma autora afirma que “Desenho Curricular se concretiza em três momentos fundamentais, entre os quais se deve produzir uma relação lógica e coerente, para que produza uma harmonia necessária, que permita alcançar que as situações de aprendizagem que se apresentam ao estudante em cada classe contribuam para a sua formação profissional: O perfil profissional, o plano de estudos e programas docentes. (González, O. 1994).

Para tal efeito, se evidencia que o processo docente - educativo da Escola Superior Pedagógica da Luanda - Norte, os conhecimentos estão centrados nos objectivos que se derivam da aplicação do conductismo ao processo do ensino e faz-se necessária a aplicação da teoria da Actividade na concepção de tal Processo docente - educativo.

Os actuais tipos de aprendizagens, cooperativo, colaborativo e interactivo, revelam na actualidade uma educação científica, em contraposição ao enciclopedista, no pleno auge da economia capitalista; consideram que a Educação seja a via que facilite o desenvolvimento sustentável, e não é por acaso que muitas correntes científicas ocupem-se de aprofundar o processo educativo: psicologia, tecnologia educativa, ensino programado, o enfoque de sistemas, psicométrica e teoria curricular. (Alvarez de Zayas, R. M. 1995).

Por outro lado, Martinez (2005), afirma que a definição de desenho curricular desenvolveu-se através de várias concepções e enfoques portadores de teorias curriculares e metodologias do Desenho Curricular, que tiveram uma forte influência no mundo e, em particular, na América Latina, muitas das quais foram assumidas acriticamente, sem ter em conta o contextualizado, desta atitude irreflexiva, apesar de não ter faltado esforços para aplicar, e em alguns casos enriquecer, tais concepções desde diferentes âmbitos.

O desenho curricular não se deve identificar com o processo de formação do profissional. Este é o processo mediante o qual se contribui á formar as qualidades da personalidade do sujeito que desempenhará como profissional para solução dos problemas que se apresentam na sua esfera laboral com profundo sentido de inovação.

O estudo realizado, foi possível observar que o tema do Desenho Curricular é tratado por diferentes autores, com pontos de vista diversos, de modo que revisando a literatura sobre o tema, encontramos autores como Alvarez de Zayas, R. M. (1995), que afirma “que o currículo tem carácter de processo e expressa uma natureza dinâmica ao possuir seu próprio objecto de relações interdependentes com o contexto histórico-social, com ciência

e com os alunos, uma condição que lhe permite adaptar-se ao desenvolvimento social, às necessidades do aluno e ao progresso da ciência”

Por outro lado, Arnaz (1993) define-o como plano que norma e conduz, de forma explícita um processo concreto e determinado de ensino - aprendizagem que se desenvolve numa instituição educativa por sua vez González. O. (1994), considera o Currículo, como prática e avaliação.

O desenho curricular constitui o primeiro passo de todo o processo de formação do ingressado. A este propósito, Diaz Barriga F (1993) sustenta o seguinte conceito: estruturação e organização dos elementos do currículo orientados à dar solução aos problemas previamente detectados durante o processo docente - educativo.

Desta maneira podemos sublinhar que a estruturação e organização dos elementos do currículo na Universidade Agostinho Neto, a partir dos anos 1986-2007, têm como antecedentes:

- Análise de alguns documentos importantes de avaliação interna e externa, que foram essenciais, para a fase de diagnóstico sobre a situação geral da Universidade;
- Acta da Reunião de Ministros da Educação da SADC e responsáveis pelo ensino superior, Março de 2006, Botswana;
- Programa de acção da Universidade Agostinho Neto aprovado pela Segunda Reunião Ordinária do Senado, em Dezembro de 2002. Todo o anterior serve para produzir mudança e transformação sobre questões curriculares.
- Acções dirigidas a reforma curricular nas quais se insere o nosso projecto científico que contribuirá para melhorar a qualidade da formação dos nossos futuros professores.

O documento da reforma curricular expressa que o “currículo deve reflectir um projecto educativo, global, que agrupa várias facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos e que desenvolvem habilidades e destrezas consideradas fundamentais para o desenvolvimento da sociedade actual”.

A assembleia da mesma Universidade, reunida no dia 18 de Abril de 2006, no quadro das suas reflexões e preocupada com a problemática da reforma curricular em curso, recomendou:

- Actualizar o funcionamento das comissões de supervisão, constituídas no âmbito da reforma curricular, com objectivo de consolidar os resultados alcançados durante os anos anteriores.

A reforma do processo docente - educativo da Universidade Agostinho Neto, assenta no processo mais amplo de reforma educativa nacional, por esta razão, esta constitui uma estrutura de apoio para a implementação dos diferentes órgãos das Faculdades e Institutos Superiores do país. Para tal efeito, o Bondo, F (1986), Vice-Reitor para a Reforma Curricular afirmava: “ é por este intermédio que os professores experimentados, na sua maioria, têm responsabilidade de executar os programas escolares, levando-os á prática, tendo em conta que a sua função é de dosificar por quanto, a preparação metodológica deve ser suficiente apesar e enquanto ao enfoque do centralismo educativo e a precisão sobre as habilidades teóricas, profissionais, bem como o uso de metodologias actuais, aspectos muito importantes a ter em conta na reforma curricular”

(II Reunião ordinária do Senado. Luanda. Documento Impresso. Dezembro.2002).

Por outra, “é necessário precisar que a concepção do pedagogo Tyler, R.W. (1971) de que o social no currículo está fundamentado numa epistemologia funcionalista, o que permite afirmar que não podemos perder tempo ensinando aquilo que teve validade há 50 anos com a chegada da era científica” critério que partilho efectivamente.

(Reforma Curricular. Currículo do Ensino Primário. INID. Luanda Maio 2005),

Apesar disso, a prática pedagógica angolana, quanto a elaboração do desenho curricular em alguns casos, não teve em conta o que Tyler, R. W. (1971) denomina de “fonte,” a perspectiva do diagnóstico das necessidades, que incluem:

- A formulação dos objectivos;
- A Selecção de conteúdos;
- A Organização de conteúdos;
- A Selecção das actividades de aprendizagem;
- A Organização de actividades de aprendizagem;
- A determinação do que se deve avaliar.

A Lei de bases do sistema de educação em Angola (Lei 13/01), reafirma a necessidade da elaboração do novo currículo, que inclui, planos de estudo, programa docente, perfis dos graduados e de materiais pedagógicos necessários para a formação do pessoal docente.

Daí a importância que reveste o nosso trabalho em aprofundar na problemática curricular, de maneira que permita, a partir das referências teóricas e metodológicas, a análise do currículo vigente da Universidade Agostinho Neto e propor formas de avaliação curricular para o seu aperfeiçoamento.

### **PROBLEMÁTICA CURRICULAR**

É importante destacar que a problemática curricular deve estar em correspondência com as actuais tendências do Ensino Superior, tendo em conta o modelo do profissional que queremos formar e considerar currículo com um enfoque integrador, humanista e personológico, para a satisfação das necessidades de aprendizagem. Etimologicamente, “a palavra currículo provém do Latim curriculum, que significa carreira, corrida, tem uma vida útil. Nas suas origens o termo currículo entendia-se no sentido de algo mais restringido pois vinha associado ao que se devia ensinar nas escolas, fazendo referência exclusivamente aos conteúdos das disciplinas e ao plano de estudos de uma determinada matéria, isso é correcto” (Currículo- Entrada- Yahoo.Mail Pág. 3 de 355.5 de Agosto de 2008).

Por outro modo, o período actual caracteriza-se pela presença e influência na sociedade, da chamada terceira revolução técnico-científica, cujo impacto abarca a necessidade de abordar a realidade com novos conceitos e teorias, que requerem ser elaboradas, assim como, os processos de busca de novos conhecimentos. Neste contexto, também a Pedagogia está caracterizada pela prática social, ao não dar resposta às exigências e necessidades da época e continuar a empregar representações tradicionalistas para dar solução a novos problemas.

Para abordar a problemática da Avaliação Curricular, é importante definir o que entende por currículo, “é uma tarefa muito complexa, pois apenas com a recapitulação das definições que foram dadas ao longo dos tempos e por vários especialistas, pode ser mais do que um motivo para um tratado. Não há um autor que se refira ao currículo sem fazer referência, há uma dezena de definições, da literatura pedagógica traduzida ou publicada em espanhol, Português e em outras línguas, é possível contar por centenas as definições deste termo (Pérez Pérez, R. 1993).

Tendo em conta a sistematização de todos os elementos que integram o currículo para formar os profissionais que aspira uma determinada sociedade, analisemos o conceito de currículo na visão de diferentes pesquisadores:

Em 1918, Franklin Bobbit, professor da Universidade de Wisconsin, nos estados Unidos de América, apresenta a seguinte reflexão acerca do surgimento do currículo.

No currículo este autor manifesta o que é e para quê, no âmbito da análise dessa reflexão, deve-se ter em conta na sua implementação prática:

- Fins e processos;
- Capacitação para a eficiência ocupacional;
- Educação para o desenvolvimento do cidadão;
- Educação para eficiência física;
- Educação para ocupação do tempo livre;
- Educação para intercomunicação social;

Bobbit, F. (1918), teve em consideração cinco aspectos abaixo mencionados:

- Analisar o aspecto da educação no ponto de vista geral e especializada;
- Vincular o ensino aos problemas de execução prática;
- Analisar as actividades da vida, do homem contemporâneo e preparar os alunos para essas actividades;
- Determinar as deficiências sociais;
- Construir o currículo científico a partir do estudo do social, do empenho profissional, das deficiências no trabalho prático de um saber e das formas psicológicas no indivíduo;

Em nossa opinião, os quatro aspectos expressos por Bobbit, F. (1918), estão vigentes fundamentalmente enquanto os aspectos que devemos considerar ao desenho curricular e currículo que deve ser contextualizado de acordo as exigências e necessidades do meio, tendo em conta o vínculo entre a teoria e a prática, ter sempre presente as exigências da época, as exigências da região, a profissão, o problema do desenvolvimento da ciência,

que actualmente se apresenta sem fronteira entre uma e outra, e a concepção do homem como encargo social do projecto curricular.

Com respeito ao trabalho de Bobbit, F. (1918), opino que o artigo, apresenta diferentes aspectos que se foram manifestando até aos nossos dias, entre eles se destacam:

- O projecto educativo pode e deve ser definido desde a concepção pormenorizada dos resultados que se pretende alcançar.
- Esses resultados previstos serão os objectivos do currículo tendo em conta a maior precisão dos mesmos e maior controlo sobre eles.
- A soma dos objectivos parciais dará como resultado a finalidade última do Centro de Estudos.

O processo de ensino basicamente é estabelecido a partir dos meios adequados para alcançar os objectivos previstos.

Por sua vez, Tyler, R. W. (1949) na sua opinião concebe os seguintes requisitos para a conformação do currículo.

Que fins desejam alcançar a escola?

De todas as experiências educativas que se pode adquirir, quais oferecem maiores possibilidades de alcançar esses fins?

Como se pode organizar de maneira eficaz essas experiências?

Como podemos comprovar se foram alcançados os objectivos propostos?

Dos requisitos acima podemos destacar:

1. A determinação precisa dos fins e objectivos que possibilitam determinar também o conteúdo do programa docente e elaborar procedimentos do ensino.
2. Ter em conta as três fontes básicas do currículo: o aluno, a sociedade e os especialistas.

No meu ponto de vista, os quatro aspectos expressos por Tyler não são postos na prática em alguns centros do Ensino Superior por razões obviamente internas de cada uma. As possíveis fontes de informação do modelo do R.W. Tyler (1971) são:

Estudo dos próprios educandos,

Estudo da vida contemporânea fora da escola,

Considerações filosóficas e função da psicologia de aprendizagem.

Tomando em consideração este ponto de vista, o mesmo autor afirma que o currículo surgiu através de uma concepção industrial nos Estados Unidos da América, onde pela primeira vez elaboraram modelos curriculares para as indústrias e, daí foi concebido um modelo educacional Tyleriano. Por sua influência na pedagogia contemporânea podemos encontrar na proposta curricular que apresenta de forma antecipada os resultados de aprendizagem dos estudantes e prescreve a prática pedagógica mais adequada para alcançá-los.

Por outro lado, González, O. (1994) afirma que o currículo "constitui um projecto sistemático de formação e um processo de realização, através de uma série estruturada, ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem articuladas sob a forma de proposta político - educacional, tendo em conta a diversos sectores sociais interessados neste particular, com a finalidade de produzir uma aprendizagem significativa que se traduza em formas de pensar, sentir, valorizar e responder aos problemas complexos de que a vida social e profissional que país dispõe."

A mesma autora, (1994), abordando sobre a problemática objecto de estudo define o currículo como:

"Uma série estruturada de conhecimentos e experiências de aprendizagem que, de forma intencional, se articula com a finalidade de produzir conhecimentos que se traduzam em formas de pensar e actuar frente aos problemas concretos que a vida social apresenta e a sua incorporação ao trabalho. Constitui o que e como se ensina. Para além disso apresenta os aspectos diferenciados e ao mesmo tempo interconectados: a construção e acção que se articula através da avaliação, implica uma concepção da realidade, do conhecimento, do homem e de aprendizagem situando no tempo e no espaço social determinado. "

A partir desta perspectiva, a autora continua fazendo considerações, tais como:

"Processos de elaboração de um currículo de estudo para cada instituição sobre a base de um processo político social de um país, dos modelos que se regem sobre fundamentos teóricos emanam da filosofia educativa de epistemológica que adere das concepções do processo de ensino e aprendizagem que estão na base da formação profissional, os quais

devem revelar-se como definições generalizadas de regime académico da instituição em causa "

Baseando-se na multiplicidade de uso da palavra e sua riqueza semântica como o qualifica enfatiza o conceito ao afirmar que:

A palavra "Currículo" utiliza-se às vezes para referenciar a programação da formação académica ao nível de processo de ensino (o currículo do ensino secundário ou universitário, por exemplo). Estas exceções da palavra currículo como plano de estudos, desde o início, nos revela a riqueza semântica e multiplicidade de uso ao referir-se a uma área do conhecimento (currículo de ciências), ou incluso para destacar a formação que encerra o termo currículo (González O. 1994, 20) ".

Em nossa opinião, a definição da autora refere-se à diversidade do conceito que pode significar o currículo como projecto de formação para um determinado nível de ensino. Com relação às ideias da investigadora sobre o conceito, estima-se opinar que é integradora, enquanto ao processo do ensino, ressalta de maneira geral todos os elementos do desenho curricular a ter em conta e tem presente as necessidades sociais que se cumpre no contexto educativo onde se aplique.

Por sua vez, o estudioso cubano Valcárcel (2001) refere-se às características e funções do currículo, atribuindo-lhe duplo carácter:

1. Carácter instrumental: que se expressa apenas, na valorização, medição e busca de informação de dados (marco estreito);
2. Carácter de procedimento ou processual: Concebido pelas três concepções: medição, valoração e decisão. Este último refere-se ao amplo marco na implementação do currículo.

Sanz Cabrera (2003), nas suas reflexões sobre o currículo e sua conceitualização, referida em um artigo, sobre a problemática, menciona os seguintes tipos de currículo e os define da seguinte maneira: Currículo Pensado, Currículo Vivido, Currículo Oculto e Currículo nulo.

**Currículo Pensado:** identifica-se com o momento da concepção teórica, fazendo uma reflexão sobre o estudante que se pretende formar e isso se concretiza no plano Estrutural - formal, que se baseia em documentos fundamentais do desenho curricular: plano de estudos, perfil profissional e programa docente.

**Currículo Vivido:** Como manifestação do processo planificado para determinar a formação do estudante, na prática diária;

**Currículo Oculto:** Na sua implementação prática expressam-se influências que actuam de forma explícita e diversas mediações (formas de comportamento, juízos de valor, ideias, projectos, concepções do mundo, sentimentos), que de uma forma ou outra influem na formação do estudante.

**Currículo Nulo:** é a política educativa que determina os temas que devem fazer parte no desenho curricular para a conformação dos elementos constituintes do currículo. Ao identificar tudo o que a escola não ensina por encontrar-se ausente o conteúdo programático, conclui-se que há uma grande influência na formação do estudante, (opção ideológica, a ignorância, a omissão). A falta de preparação dos professores implica que não se ensina o que eles não sabem e a omissão consciente pode estar vinculada à opção ideológica ou não. Pode-se manifestar também em razões psicológicas e pedagógicas que obrigam certas omissões.

Para o autor deste trabalho, o conceito de currículo oculto, aparece como uma expressão que interactiva de maneira interna e externa no processo docente educativo e chama a atenção que nos mesmos manifesta-se, alguns aspectos socioculturais e idiossincrasia próprios de um determinado meio e presente nas nossas comunidades escolares; que se revelam em diferentes formas, daí, a importância que se concebe ao currículo oculto, durante o desenvolvimento do processo docente educativo.

Finalmente, Sanz Cabrera (2003), tendo em conta as diversas excepções do conceito segundo Contreiras, formula a seguinte definição:

Um "currículo (plural currículos) "é o conjunto de objectivos, conteúdos, critérios metodológicos e de avaliação que os alunos devem alcançar no determinado nível educativo. Duma maneira geral, o currículo responde perguntas: o que ensinar? Como ensinar? O que, como e quando avaliar? ".

O currículo no sentido educativo "é o desenho que permite planificar as actividades académicas através da construção curricular, a instituição plasma a sua concepção de educação. Desta maneira, o currículo permite a previsão das coisas que vamos fazer para possibilitar a formação dos estudantes ".

Por outra parte, Addine, F. (1999), desde a década de 90, afirmava que o currículo "é um projecto educativo integral com carácter de processo, que expressa as relações de interdependência num contexto histórico e social, condição que lhe permite redesenhar-se sistematicamente em função do desenvolvimento social, o progresso da ciência e necessidades dos estudantes, que se traduz na educação da personalidade do cidadão que se augura formar".

Partindo do currículo e da profissionalização do docente a fim de que a Universidade seja um Centro de transmissão de conhecimentos para enfrentar a técnica e os desafios para o século actual, se aproximam ao tema da seguinte maneira:

Para Panza (1990), as problemáticas acerca do currículo orientam-se a uma estrutura de conhecimentos e experiências de aprendizagem, que em forma intencional se articulam com a finalidade de produzir que se traduzam em formas de pensar, e actuar frente aos problemas concretos da vida social revela na prática e quanto a incorporação dessas formas no trabalho.

Esta amostra de definições do currículo ratifica o carácter polissémico do termo, em todas elas se identificam os seguintes aspectos:

- Objectivos do ensino;
- Conteúdo do ensino;
- Plano de estudos e tudo o que ocorre na realidade educativa.

É de considerar a opinião de Gómez Pernas e Vidal Ledo (2007), por quanto afirmam: "Currículo é concreção didáctica (teoria, princípios, categorias e regulamentos) em um objecto particular de ensino - aprendizagem onde se aplica uma concepção, uma metodologia, uma realidade educativa específica, seja para uma carreira universitária, um curso escolar, ou pós-graduação. "

Para completar esta análise conceitual devemos reflectir sobre algumas das limitações reveladas por diferentes autores com relação ao currículo: Tyler, R. W. (1971), González O. (1995), Cáceres (2001), Diaz Barriga (2003).

1. Observa-se que na elaboração dos diferentes projectos curriculares não teve em conta o diagnóstico de necessidades nem a uniformização dos seus elementos constituintes, tais como: perfil profissional, planos de estudos e programas docentes, e os docentes

na sua maioria desempenham a função de executores dos currículos, sem dominar o seu conceito, estrutura, aplicação e avaliação, (Diaz Barriga 2003).

2. A elaboração dos projectos curriculares não se faz sob a teoria curricular, segundo Tyler (1971), tendo em conta igualmente as diferentes dimensões do currículo como: dimensão epistemológica, cultural, psicológica e pedagógica;
3. Não são contextualizadas nem tidas em conta igualmente as reais necessidades da sociedade e os problemas profissionais para provocar mudanças. (González, O. 1995);
4. Nota-se com bastante frequência nos determinados programas curriculares que as disciplinas não são colocadas na ordem de formação: primeiro a formação geral, a formação básica e, finalmente, a formação especializada ou terminal. (Cáceres, 2001);
5. Inexistência de uma correspondência lógica dos conteúdos que se ensinam nos níveis precedentes ea Universidade por falta de *retroalimentação* entre Estruturas da Ensino Geral e da Universidade. (Cáceres 2001);
6. O currículo é considerado simplesmente como uma lista das disciplinas que são dadas ou administradas numa instituição educativa, a margem da função de transmitir conhecimentos para transformar determinado meio vivente (González, O. 1994);
7. Falta de comunicação entre as Estruturas superiores (Decanatos, Vice Decanatos, nível intermédias, colectivo de professores), quanto ao que se planifica, em alguns casos, não se consegue alcançar a vinculação entre teoria e prática. (Diaz Barriga 2003).

Reflectindo sobre as ideias dos autores anteriormente mencionados, e a partir das limitações, sustento as seguintes opiniões pessoais, que possibilitam alcançar uma sustentabilidade científica - metodológica do currículo:

1. Estamos de acordo com Miranda (1987) citada por Sanz Cabrera (2003), ao afirmar que a contribuição mais importante de Philip W. Jackson (1968), foi a de ter descoberto o processo de participação simultânea de professores e alunos dentro dos currículos: o oficial e o oculto;
2. A importância de considerar concepções teóricas essenciais no desenho curricular como se expressa nos trabalhos realizados em (2004), por especialistas biomédicas (Castillo, M. L. e Nolla, N.). Eles abordam do ponto de vista geral os aspectos filosóficos, epistemológicos e tiveram em conta os desenhos curriculares dos

especialistas em ciências básicas biomédicas, dirigidas à formação de professores e investigadores que necessitam do sistema de saúde em Cuba.

3. Perspectiva crítica do especialista Diaz Barriga quanto ao conceito de currículo na actualidade;
4. Criação de estruturas dinâmicas e funcionais para a implementação da problemática curricular;
5. Monitorização e controlo quanto a execução prática dos projectos curriculares em todas as unidades orgânicas;

Os referentes teóricos da problemática curricular que serviram de base para este estudo, coincidem em alguns aspectos: No enfoque do contexto socioeconómico, conhecimentos e pontos de vista enquanto a formação profissional, revolução científico - técnica no momento do desenho curricular, a concepção didáctica e a utilização de diferentes enfoques como epistemológica, pedagógica, psicológica e sociológica, entre outros; Também se observa em cada um deles o uso de diferentes de diferentes modelos curriculares.

M.Panza (1990), partindo da **polissemia do termo**, sobre a base das diversas concepções sobre a educação e a sua finalidade, os autores sustentam e tipificam as diferenças encontradas nos conceitos de currículo e distinguem as seguintes tendências:

1. O currículo visto como conteúdo do ensino, quer dizer como uma relação de disciplinas ou temas que delimitam o conteúdo do ensino e aprendizagem nas instituições docentes; e na qual se destaca a transmissão de conhecimentos como função primordial da escola.
2. O currículo como plano de estudos ou guia de actividade na qual se enfatiza a necessidade de um modelo ideal para a actividade escolar.
3. Currículo entendido como experiência, que põe ênfase no aspecto dinâmico processual do currículo, não é o que se deve fazer, senão o que a realidade revela na prática. O currículo deve se caracterizar com uma concepção activa e flexível e uma valorização do papel dos factores externos do meio escolar.
4. O currículo como sistema, concepção que se caracteriza por apresentar elementos constituintes e relações entre os mesmos, destacando-se a existência de metas que apontam os elementos e as suas relações.

O currículo como disciplina na qual se apresenta” não só como processo activo e dinâmico senão também como reflexão sobre este mesmo processo” 28

5. 5. Currículo como disciplina na qual se apresenta “ não só como processo activo y dinâmico senão também como reflexão sobre este mesmo processo”na qual

Para o autor deste trabalho, o conceito de currículo referido anteriormente da autora M.Panza (1990), propõe uma definição integradora mas, o termo não contempla na sua concepção as necessidades, exigências sociais e contexto histórico - social:” como uma série estruturada de conhecimentos e experiências de aprendizagem, que em forma intencionais se articulam com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em forma de pensar e actuar frente aos problemas concretos que a vida social revela na prática. Constitui o quê, e como se ensina: apresenta dois aspectos diferenciados e ao mesmo tempo interconectados: a construção e a acção que se articula através da avaliação. Implica uma concepção da realidade, do conhecimento, do homem e da aprendizagem, e está situado no tempo e espaço social determinado.

O autor defende e retoma o conceito de currículo descrito na sua tese de mestrado CEPES (1995), e retomado na tese de Doutoramento CEPES (2009), que o currículo **“constitui um projecto e um processo de formação profissional, para preparar um especialista de acordo com as necessidades e exigências do desenvolvimento económico, social e científico, tendo em conta o contexto, o seu carácter dinâmico e participativo durante as diferentes etapas do seu desenvolvimento.** (Chipombela. A 2009).

Para o desenvolvimento do mesmo, devemos ter em consideração: que tipo de profissional queremos formar, as suas referências contextuais, a perspectiva presente e futuro dos estudantes, o nível profissional do colectivo de professores que se concretiza em um plano e programa de estudos organizado e desenvolvido sobre a base de uma estratégia docente que abarca o pré grado, cujos resultados são analisados mediante o sistema de avaliação de competências e desempenho profissional que o retroalimenta permanentemente.

## **Bibliografía**

Addine Fernández, F. (1999). Diseño Curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana,

Álvarez De Zayas, M. (1995). Didáctica y Currículo del docente. La Habana: CIFPOE.

Cánovas Fabelo, L. (2002). Pedagogia en Cuba. Amanecer del Tercer Milenio. (F. Castro Díaz – Balar, Ed) La Habana.

Chipombela, A. (1995). Tese de Mestrado. Caracterização de alguns elementos do Currículo do Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. ISCED.

Díaz Barriga, A. (1993). Didáctica e currículo. Convergencias en los programas de estudio. 1.

Gómez Pernas & Vidal Ledo M. (2007). Revista Cubana Educación Médica Superior Vol. 21. N.2 Ciudad. Habana. Abril – Junio.

González Pacheco O. (1994). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. La Habana: CEPES.

González Pacheco, O (1994). Diseño Curricular: Diseño, práctica y evaluación. La Habana: CEPES.

II Reunião Ordinária de Senado. Documento Impresso, Luanda. (2002).

Ministério da Educação da República de Angola (2005). Reforma Curricular. Currículo do Ensino Primário. Instituto de Desenvolvimento de Investigação e Desenvolvimento da Educação. Pág. 11. Luanda.

Ministério de Educação da República de Angola. (31 de Dezembro de 2001). Lei No. 13/01.

Pérez Pérez, R. (1993). Educación, Enseñanza y Currículo. La Habana.

Tyler R. W. 1971. Propuesta Curricular.

*Reflexões sobre o Contacto de Línguas: Uma abordagem Sociolinguística de Angola*

**João Muteteca Naege**

[naegejoaonauege@yahoo.com.br](mailto:naegejoaonauege@yahoo.com.br)

Doutor em Linguística

Portuguesa

Investigador do Centro de Estudos em Letras (CEL) da

Universidade de Évora, Portugal

Investigador do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da

Universidade Luji A’Nkonde, Angola (CEDES - ULAN)

**Resumo**

Reflectir sobre o contacto de línguas numa realidade sociolinguística em que o português se assume como prestigioso em face de outras línguas de matriz bantu (maioritariamente) e não bantu é um desafio interessante, a nossa reflexão traz à tona questões que têm que ver com o estatuto da Língua Portuguesa no contexto linguístico de Angola, e a necessidade de se pensar em formas mais sofisticadas de actuar para a valorização das línguas africanas de Angola. As línguas africanas de Angola carecem, pois, de um estatuto claro, embora de modo incipiente estejam a ser introduzidas no sistema de ensino para a sua preservação e protecção, por um lado, por outro, a Língua portuguesa, de forma natural, embora beneficie, também, de um estatuto claro com a sua oficialização na constituição da República de 2010, está de longe a caminhar para a sua nacionalização, por assumir papel nevrálgico no exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** *Reflexões; Contacto de línguas; Sociolinguística.*

## 1. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa contactou inicialmente com as línguas africanas faladas em Angola por altura da colonização daquilo que constitui hoje o território angolano, 1482, época dos primeiros contactos entre portugueses e angolanos junto à foz do rio Congo, desde lá até aos dias de hoje fossilizou-se este contacto e daí nasceu um conjunto de itens lexicais que caracterizam o contacto permanente entre uma língua (Português), antes dominadora por imposição da potência colonizadora (Portugal), com outras línguas africanas de Angola, muitas vezes, também designadas de línguas nacionais, que foram silenciadas com a intenção clara da sua glotofagia ao longo do domínio português do território de Angola, composto este território pelos mais diversos reinos ou nações (Bantu e não Bantu), diga-se de passagem, as línguas africanas de Angola que eram condenadas a desaparecer por na época colonial terem sido proibidas, hoje passam pelo mesmo risco, não por imposição colonial, mas por não haver uma política, a nosso ver, que incentive a sua disseminação como instrumento de comunicação ao nível macro.

### O CONTACTO ENTRE LÍNGUAS

O contacto entre os seres humanos estabelece-se, normalmente, através da língua, quer dizer que, o social e o linguístico é indissociável, simultaneamente, as línguas entram em contacto instantâneo ou permanente, favorecendo novos pensamentos e a materialização de pensamentos prévios, que, normalmente são inerentes aos homens e às línguas em contacto.

Afigura-se importante atentar àquilo que se pode designar por contacto de línguas, de acordo com Xavier e Mateus (1990:99), contacto de línguas “*é a coexistência de duas ou mais línguas na mesma comunidade linguística que conduz a fenómenos de interferência mútua*”.

No caso do contacto existente entre o Português e as línguas locais de Angola, este contacto é permanente, tendo provocado já algumas mudanças assinaláveis nalguns paradigmas gramaticais do Português, chegando ao ponto de ter uma feição nitidamente angolana, sinal mais que evidente da mutação linguística ou variação, fruto do contacto.

A este respeito Cunha e Cintra afirmam:

[...] o português é a língua oficial da República de Angola [...]. Trata-se de um português com base na variedade europeia, mas mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas, e a que não faltam algumas características próprias no aspecto fonológico e

gramatical. [...] Características [...] divergem de região para região, ainda não foram suficientemente observadas e descritas, embora muitas delas transpareçam na obra de alguns dos modernos escritores deste país Cunha e Cintra (1984:24).

Assim sendo, o contacto entre o Português e as línguas angolanas deu-se, obviamente, por altura da colonização de Angola por Portugal, havendo trocas recíprocas de itens lexicais que prevalecem quer no Português quer nas línguas locais de Angola.

Faria refere que:

O contacto entre línguas é um dos factores que mais contribuem para desencadear variação linguística a qual, ao ser progressiva e sistematicamente incorporada nos usos dos seus falantes, levará eventualmente a uma situação de mudança de alguns dos parâmetros da língua. [...]. O contacto com outras línguas é diário e não depende apenas da localização geográfica dos falantes, em regiões de fronteira ou no interior de outras comunidades, mas do tipo de relacionamento possível no âmbito das relações [...] Faria (2003:35).

O contacto entre línguas propicia outros fenómenos linguísticos, tais como o bilinguismo e o plurilinguismo, entre outros. Angola assiste a estes fenómenos, por diversas razões, em que se pode, aqui, assinalar algumas:

- (i) Antes da sua colonização Angola já era habitada por diversos povos, constituindo diferentes reinos;
- (ii) A imposição, até certo ponto, da Língua Portuguesa pela potência colonizadora, não vergou as línguas nacionais como era de se esperar, antes pelo contrário, ajudou-as a manter-se como que numa incubadora, tendo ressurgido com certo vigor após a descolonização;
- (iii) Está-se perante um bilinguismo individual e um plurilinguismo social, devido à oficialização do Português como língua de Angola e a não clarificação do estatuto das línguas locais, havendo imperiosa necessidade da sua aprendizagem (Português) por todos os angolanos para a sua inserção na sociedade e o gozo pleno da sua cidadania;
- (iv) Outrossim, a Língua Portuguesa goza de prestígio dentre as línguas faladas em Angola, por ser de escolarização, de contacto com o exterior e da administração pública. A língua seja qual for, desde que seja viva, é de natureza social, daí a inevitabilidade de contacto entre as línguas, implica dizer que o contacto pode ser imposto ou livre, dá-se e dar-se-á sempre no âmbito das relações humanas. Em relação ao contacto havido entre Português e línguas locais de Angola, muitos estudiosos reafirmam a necessidade de se

estabelecer políticas que valorizem as línguas locais, sob pena de perderem a sua função identitária.

Para Marques (1983:206):

A escolaridade em língua materna, mesmo representando uma mudança de vida para a criança, não cria nela qualquer ruptura profunda, pois a escola é uma nova etapa do seu desenvolvimento, o qual é feito através de um instrumento de comunicação que lhe é natural: a língua.

Em função da dinâmica sociolinguística que caracteriza todas as sociedades, a assunção e a adoção de políticas que defendam o ensino das línguas locais pode ter repercussões muito positivas no ensino da Língua Portuguesa em Angola, se se tiver em consideração que, quer as línguas locais quer a Portuguesa, o contacto entre si é secular, e esta última pelo estatuto de oficialização de que goza serve de elo no contacto com outras realidades além-mundo.

Mingas (2002:47) defende que:

[...] a melhor educação a fornecer a uma criança é feita na língua que ela melhor compreende ou seja a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas, [...] a prática de um ensino que assente na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escola poderá não só provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas [...].

Estas ideias partilhadas por estas autoras, ilustram a necessidade perene de se criar condições que propiciem o estudo das línguas locais de Angola, e sua ligação com o Português no ensino deste, visando a consecução de boas aprendizagens.

## **2. PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

No ensino/aprendizagem de uma língua é normal surgirem muitos conceitos, um dos quais é o de língua materna, vale lembrar que nem sempre se chega a um consenso quanto às suas definições.

Skutnabb-Kangas (1984) *apud* Cardoso (2005:16) apresenta alguns critérios a ter em conta na definição de uma língua materna:

- a) Origem: a língua que o indivíduo aprendeu primeiro;
- b) Competência: a língua que o indivíduo conhece melhor;

- c) Função: a língua que o indivíduo utiliza mais;
- d) Identificação interna: a língua com a qual o indivíduo se identifica;
- e) Identificação externa: a língua com a qual os outros identificam o indivíduo como falante nativo.

Mateus e Villalva (2006:98) definem a língua materna ou primeira como:

*“A língua que se fala em torno de uma criança durante os primeiros anos de vida e, através da qual, ela adquire o uso da língua”*. *Lato sensu*, a língua materna é sinónimo de língua primeira, por ser aquela que o indivíduo aprende desde à nascença, passando a ser a língua com a qual identifica a sua comunidade de inserção primária.

Em Angola e noutros países africanos, onde há semelhanças em termos de realidades linguísticas, não raro é considerar a língua materna como a língua da mãe ou dos pais, podendo o indivíduo não falar esta língua, mas identificar-se com ela, assumindo-a ser a sua língua materna, pelo facto de, muitas vezes, o conceito língua materna estar associado à origem etnolinguística do indivíduo.

Defays e Deltour (2003) *apud* (Da Silva e Gonçalves, 2011:30) acrescentam que: *“A língua materna é determinante no desenvolvimento cognitivo, afectivo e social de cada indivíduo, tendo repercussões na motivação e capacidade para aprender outras línguas”*.

O ensino da Língua Portuguesa como língua segunda (para os alunos que têm outra língua materna) em Angola pode ter resultados satisfatórios, pelo simples facto de essas línguas maternas dos aprendentes serem, pois, as bases para as novas aprendizagens numa nova língua.

Acredita-se que todo o aprendente de e numa nova realidade linguística o faça antes na língua primeira, depois faça uma associação equivalente, por isso, a língua independentemente do seu estatuto, ela carrega a cultura, os hábitos e costumes de um dado povo, por estas e outras razões, o Português ensinado como língua materna para o aprendente que deveria aprendê-lo como língua segunda, e num contexto plurilingue como o é de Angola, faz-se com dificuldades que se traduzem em insuficiências na aprendizagem e na consequente aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa.

Dada a importância que as línguas maternas têm na socialização do indivíduo, de modo geral, e no processo de ensino/aprendizagem em particular, a UNESCO<sup>1</sup> instituiu

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

(21.02.1999) data consagrada a língua materna. A UNESCO apela à preservação e ao respeito por todas as línguas maternas, por que se constituem estas em instrumentos de valor inestimável, na manutenção e desenvolvimento de múltiplas culturas que conformam a humanidade, as línguas e a língua materna em especial são o baluarte de todo o espólio e património das sociedades. Acreditando que a língua materna é a que se adquire no seio da família, é parte integrante do processo biológico, natural e humano, então, todo o mundo exógeno é traduzido pela língua materna à criança.

Apesar de se fazer uma aquisição natural e espontânea, isto é, não aprendizagem formal ou na escola, a escolarização reveste-se de capital importância para o desenvolvimento e enriquecimento de outras competências adstritas a ela, que a família se vê impotente de providenciar, daí defender-se a necessidade de o aprendente do Português que tem outra língua materna ter que se lhe dedicar uma atenção especial para se evitar atrofiamentos na aprendizagem do Português como língua materna ou segunda, contrastando com a sua real condição linguística inicial. A língua materna reflecte a identidade cultural e sócio-política do seu falante, ou seja, através dela constrói-se o pensamento, dá-se o corpo à imaginação e à criatividade.

### **3. PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA**

Assume-se não ser fácil dar uma definição cabal de língua segunda ou outra qualquer num contexto como o de Angola, que é sobejamente plurilingue. Quer dizer, não se chega à uma noção unívoca de definição de género quando se trata de uma realidade sociolinguística complexa e multiforme como a de Angola.

Ançã (1999: 14-16) define-a como:

Uma língua de natureza não materna [...] mas com um estatuto particular: ou reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, [...] ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do País.

Nesta definição, normalmente, há pontos de contacto entre a língua segunda e língua estrangeira, diferenciando-se apenas no espaço de aulas. Devido ao contacto secular e ao

enraizamento do Português em Angola, não parece fecundo abordar e ensinar-se o Português como língua estrangeira.

O contexto actual permite asseverar que há um número crescente da população de Angola que se esta apropriar do Português como língua segunda, por este motivo e outros, parece razoável que se aborde e ensine o Português como língua segunda, apesar de em contextos justificáveis (áreas urbanas) se possa também ensinar o Português como língua materna.

#### **4. AS LÍNGUAS BANTU**

Em Angola, as línguas bantu e não bantu coabitam com o Português de uma forma amena, embora o Português goze de um estatuto de supremacia, tendo em conta que se assume como a língua oficial do País, relegando para segundo plano as demais que com ele coabita. Seja qual for o estatuto que se possa atribuir a estas línguas, vulgarmente conhecidas como “*línguas nacionais*”, elas são funcionais e desempenham um papel fundamental para a comunicação dos povos, ajudando também na manutenção e preservação do património e da identidade cultural das comunidades bantu e não bantu do País.

Em face da supremacia que o Português tem em relação às outras línguas de Angola (Bantu e não Bantu), faz sentido a adoção de políticas linguísticas proteccionistas para que num futuro próximo não se assista a um processo de glotofagia desencadeado pelo Português em relação às demais línguas angolanas, por ter estatuto claro e gozar de prestígio como instrumento de comunicação.

Tendo em conta que todas as línguas humanas, independentemente do seu estatuto, servem de instrumentos de comunicação e reflectem a realidade social, histórica e cultural de cada povo, então, cresce ainda mais o interesse em preservá-las, como consequência, preserva-se todo um espólio de cultura, de história e da sociedade utente. O Governo de Angola ciente da importância de que se revestem as línguas Bantu e não Bantu (línguas nacionais), há muito tem ensaiado a sua inserção no sistema de ensino, decisão saída do “II encontro das línguas nacionais”, como uma das medidas para a preservação das mesmas.

O termo bantu é o plural de “ntu” que significa homem, ser humano. Actualmente, a maioria da população angolana é composta por bantu, povo que se estende da África Central, África Oriental à África Austral, constituindo-se em grandes aglomerados humanos.

Para Fernandes e Ntongo (2002:18) as línguas nacionais não têm um estatuto definido, apenas servem de línguas de comunicação a micro-nível, isto é, entre os membros que pertencem à mesma comunidade linguística.

O quadro abaixo resume a distribuição dos povos Bantu (grupo etnolinguístico maioritário de Angola) e as respectivas línguas, correspondendo, nalguns casos, a cada grupo mais de uma língua por alguns considerados como uma variante dialectal. De ressaltar que esta ordem distributiva não tem que ver com a importância social, económica ou demográfica do grupo e da sua língua.

Grupos étnicos	Línguas
Ambundu	Kimbundu
Bakongo	Kikongo
Ovimbundu	Umbundu
Ovahahelelo	Oshihelelo
Ovambo	Oshikwanyama
	Oshindonga
Ovanyaneka	Olunyaneka
Tucokwe/Cokwe	Cokwe
Vangangela	Ngangela

#### **4.1. AS LÍNGUAS NÃO BANTU**

Segundo dados históricos, Ntongo e Fernandes (2002:17), os primeiros povos a habitar o actual território de Angola são os Khoisan e os Vátwa. Por este facto, os Khoisan e os Vátwa são considerados povos pré-bantu e não bantu.

Das línguas não bantu, destacam-se Kankala dos Bosquimanos e Vakankala dos Hotentote, constituindo-se um grupo com algumas variantes que se podem assim discriminar: Kankala: Bosquímano, Hotentote, Kazama, Kasekele e Kwankala.

Outro grupo não bantu é o dos Vátwa que integra as línguas Kwepe e Kwisi, tomando o povo os nomes das respectivas línguas. Quer os Khoisan quer os Vátwa, a simples vista não é tão fácil a sua distinção, apresentando algumas semelhanças, embora tenham características que tipificam cada grupo.

Os povos pré-bantu ou não bantu (Khoisan e Vátwa) circunscrevem-se à área sul de Angola, em pequenos grupos nas províncias de Cunene, Namibe, Kwando Kubango e Huila, ao passo que os bantu (línguas e povos) cobrem a totalidade do País.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem do contacto entre línguas portuguesa e as línguas africanas de Angola, desde o ponto de vista sociolinguístico, permite ter a noção do quanto é complexa a realidade sociolinguística de Angola, que, em si, encerra a necessidade de compreender a configuração etnolinguística e as suas repercussões na guinada que o português apresenta como a língua com maior difusão actualmente em Angola.

O estatuto de línguas nacionais que é atribuído às línguas africanas faladas em Angola, não é suficiente para que elas sejam difundidas, protegidas e preservadas se não houver uma política linguística que se possa afigurar consentânea e tente estar a par dos avanços galopantes que o português, por força do seu prestígio, tradição de ser língua gráfica e de ciência se serve.

Não é de todo claro o número exacto das línguas que configuram o mosaico linguístico de Angola, a começar pela grande família bantu e a sua congénere não bantu. Damos também conta nestas linhas de pesquisa que o português apesar de ser assumido como a L2 para a maioria da população de Angola, uma franja significativa já o tem como L1, facto em parte facilitado pelo longo período de guerra que assolou o país, altura em que houve êxodo considerável das populações das zonas rurais para urbanas ou do interior para o litoral.

## 6. Referências Bibliográficas

- Ançã, M. H. (1999), “Da língua Materna à língua segunda”. *Noesis*, Revista online da Direção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular nº51 pp.14 16.
- Cardoso, G. A. J. (2005), *As interferências Linguísticas do Cabo-verdiano no Processo de Aprendizagem do português*. Tese Mestrado Universidade Aberta. Lisboa.
- Cunha, C.; Cintra, L. (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa, 18ª Edição.
- Defays, J.-M.; Deltour, S. (2003), *Le française langue étrangère et seconde, enseignement e apprentissage*, Sprimont: Pierre Mardaga editeur.
- Faria, I. H. (2003), “Contacto, variação e mudança linguística”. In: Mateus, Maria Helena Mira *et. al Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5ª Edição. pp.33-51.
- Fernandes, J.; Ntondo, Z. (2002), *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Edições Nzila. Governo de Angola. Constituição da República de Angola. Disponível em: <http://www.governo.gov.ao/arquivos/constituição da República de Angola>. Pdf. Consultado em: 15. 03.2014.
- Marques, I. G. (1983), “Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola” in: *Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo* (Actas vol. 1, 2ª ed. p.205-224), Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa.
- Mateus, M. H. M.; Villalva, A. (2006), *Linguística*. Editorial Caminho, SA. Lisboa
- Miguel, M. H. (2008), “Língua Portuguesa em Angola: Normativismo e glotopolítica” in: *Lucere. Revista Académica da UCAN*, Ano-4, Nº.5.
- Mingas, A. A. (1998), “O Português em Angola: Reflexões”, in *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua portuguesa* (vol.1 p.109-126), Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- Mingas, A. A. (2002), “Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano” in *Uma política de língua para o português*, Edições Colibri, 45-50.
- Silva, M. do C.V.da; Gonçalves, C. (2011), *Diversidade Linguística no sistema Educativo Português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinós básico e secundário*. Edição de Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo intercultural. Lisboa.
- Xavier, M. F.; Mateus, M. H. (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos* (Vol.I). Edições Cosmos. Lisboa.

## O léxico Português no Ensino da Língua Nacional Ucockwe

**Albano Agostinho Eduardo,**

Doutor em Linguística

Portuguesa.

Investigador do Centro de Estudos de Desenvolvimento  
Social da Universidade Lueji A’Nkonde CEDES – ULAN

### **Resumo**

A língua portuguesa, enquanto uma entidade cultural abstracta, é, presentemente, assumida como um instrumento de comunicação desde as independências africanas, com maior expressividade em Angola e Moçambique (Hagemeijer 2016). Em Angola, da resistência (Século XV) à aceitação (Século XX), é, essencialmente, nesta interacção que o português assume novas características, no actual território, à medida que se vai expandido e, sobretudo, entranhando nas distintas culturas. A aceitação, para além de se constituir num valor ‘sócio-historicocultural’, não deixa de ser um dinamismo linguístico. Ao sê-lo, tende a assumir as características das línguas que o acolhem para com ele referenciar o mundo, ou seja, designar actantes da cultura europeizada num ambiente culturalmente bantu. Porém, é no léxico onde a integração e a acomodação são tão frequentes. Por isso, do ponto de vista morfo-sintáctico, este artigo procura, na esteira de uma exploração bibliográfica, analisar como este processo é realizado na comunidade arundu-tucokwe e, em especial, no ensino. Para o efeito, caracteriza-se o ensino bilingue onde a estratégia de integração dos empréstimos na língua ucokwe começa a ser um grande desafio para os agentes do ensino, similarmente para novas pesquisas.

**Palavras-chave:** *contacto, empréstimo, integração léxico e morfo-síntaxe.*

## **Abstract**

The Portuguese language, as an abstract and cultural body, is taken nowadays as a tool of communication, in Africa, since the independences of the countries, is widely spoken in Angola and in Mozambique (Hagemeijer 2016).

In Angola, from the objection (century XV) to the adoption (century XX), it is mainly in this contact that the portuguese language takes new features, in this new country, as long as it is broadned and mainly embodying in the different cultures. This acceptance, besides to be a historical and sociocultural value, is clearly a linguistic evolution. For that reason, it tends to assume the languages features of that accept it in order to refer to the world or to name actants of European culture in Bantu culture. Therefore, it is in the lexical where the integration and the accommodation processes are usual. In this article, from the morphosyntactic point of view, we see how this process take place in the arundu-tucokwe community, mainly, in the teaching process. To get this, we first characterize the bilingual education in which the strategy of integrating loans in this language is now a great challenge for the agents of the teaching process and for the new research.

**Keywords:** *contact, loan, integration, lexical, and morphosyntax.*

## 1- CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO

Angola, território anterior a presença europeia, 1842, foi e é um espaço multicultural e multilingue. Vive um estado de diglossia, após a independência, constituindo-se a língua portuguesa em uma língua franca. Contudo, os vários estatutos acompanham a sua mobilidade dos anteriores locais de maior implantação colonial (Litoral) para o *hinterland* interior, centro e Leste, menor espaço de fixação no país, e vice-versa.

Com aquele dinamismo, da exploração colonial (século XV) à paz (2002), foram várias as fases do seu percurso, por meio dos exploradores europeus, angolanos (intermediários), por um lado, e por herança histórica, no contacto com a realidade sociocultural nacional. Porém, é para o interior do país<sup>2</sup>, século XVII — da região de Ambaka - Kasanji - Lunda; Bengela - Viye - Moxiko e Namibe - Wila - Kunene (Cappello & Ivens 1881, Santos 2008) — que a interacção conheceu maior expansão<sup>(3)</sup> em direcção a outras comunidades bantu e não bantu (ambundu, imbangala, tucokwe, arundu, mbunda, ngangela, ovimbundu, ovambu, etc)<sup>4</sup> cujos sistemas linguísticos apresentam convergências e divergências tendo em conta a origem (grau de parentesco) e o posicionamento geográfico.

Ressalta-se aqui a comunidade cokwe<sup>5</sup> como uma das mais conhecidas<sup>6</sup> e influentes etnias de Angola, — segmento do então Império Lunda (Carvalho 1890, Manassa 2014, Lima (s/d)) — um todo etnolinguístico resultante da região Centro de África. Não obstante o nomadismo, caracterizado por pequenos grupos familiares, a partir do Sul de Katanga

---

<sup>2</sup> Segundo Inverno (2018), o movimento europeu, numa primeira fase, limitou-se no litoral e no interior até 300km ao longo dos rios Kwanza e posteriormente Kunene (séc. XVI-XVIII), sem impacto linguístico nas comunidades locais.

<sup>3</sup> Falada hoje numa comunidade de cerca 24.383.301 habitantes. Segundo dados, em: <http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xid=censo2014>.

<sup>4</sup> Grafia adaptada como uma proposta à uniformização da vigente, em experimentação, ao nível do ensino bilingue.

<sup>5</sup> Na literatura, é a expressão que, entre as línguas bantu, aparece com muita diversidade gráfica tendo em conta as várias tentativas de reproduzir a oralidade em escrita; kokwe, kioco, chokwe, tioco, quioco, utchokwe, tutshiokwe, kioko, khioko, kiokjo, etc, como assinala também a Juliana Bevilacqua (vide referências bibliográficas). Aqui, vale UCOKWE em conformidade com os hábitos ancestrais.

<sup>6</sup> A quarta língua mais falada em Angola (Português, umbundu, kikongu, Kimbundu e ucokwe), segundo dados do INE retomados por Inverno 2018.

(século XVI), a comunidade cokwe estendeu o seu núcleo entre os rios Kwanza, Kwangu e Zambeze (Tavares 2003, Jorge 2008), assim como a sua influência nas actuais províncias da Lunda Norte, Lunda Sul, Moxiku, à Leste e ao Sul de Malanji, Nordeste do Viye e Norte de Kwandu Kuvangu dadas as condições de sobrevivência e de desenvolvimento.

O prestígio dos tucokwe, analisando a literatura, centra-se no facto de ser o subgrupo que, na região Centro e Leste de Angola (século XVIII-XIX), efectuou, também, significativas alterações sociopolíticas (extensão e reestruturação do poder arundu), tecnológicas (melhor uso do ferro), culturais (escultura e dança), escrita (comunicação por meio de desenhos na areia e na parede (Collier & Spangler 2017:477)) e ter submetido este poderio a outros subgrupos, estendendo-o a outras áreas de influência. Estas acções levaram os tucokwe a uma irrefutável referencialidade numa arte “exótica” (Almeida 2015:114), contagiando a circunvizinhança e, hoje, passando a uma representatividade transcontinental de um todo nacional.

Presentemente, se por um lado destaca-se a coabitação multicultural em Angola, por outro, é o seu enriquecimento (séc. XIX), com o reforço de um povoamento distinto, portugueses e brasileiros<sup>7</sup>, que foi determinante para a actual configuração sociolinguística (Inverno 2018), inicialmente no litoral, e, depois, em particular nas áreas de influência dos arundu-cokwe<sup>8</sup>.

Porém, foram determinantes as rotas de comércio, organizadas a partir de Luanda, século XX, e no território ambaquista, em direcção ao território da baixa de Kasanji, brindadas de relatos sobre o relevo, fauna, flora, costumes sociais, religião, organização política, línguas, populações, tendência de novas vias (Jorge 2008). É, segundo Tavares (2003), desta organização, controlo de informação, mobilidade dos agentes que se explica as relações entre Ambaka — de onde partiam missões para o ouro, compra de ferro e da

---

<sup>7</sup> Motivado pela conferência de Berlim (1884-1885). Segundo Heintze (1999), entre 1878 e 1898, da costa à Malanji, na parte Leste correspondente à área de influência dos chefes arundu, os comerciantes brancos haviam evoluído de 600 à 6000.

<sup>8</sup> Após o derrube dos focos de resistência dos arundu-tucokwe, investimento de rede de comunicações internas, exploração científica da região, segundo Pélissier 1997 *in* Inverno 2018.

tecnologia dos povos arundu — tucokwe, tendo sido, posteriormente, a descoberta de mina e o tráfico de escravo que muito impulsionaram estas missões.

O comércio ao nível do interior passava pelo comando dos portugueses e nativos (brancos, mestiços e negros). De modo geral, falava-se o português (Heintze 1999), pois, muitos desses comerciantes sabiam ler, escrever e estavam aculturados. O que, na época, fez do português a língua europeia conhecida e falada no interior de Angola.

Todavia, foi no século XIX, com a presença da Diamang<sup>9</sup>, administração local, que o contacto linguístico com a comunidade arundu-cokwe ganhou outro impulso por meio de mesclagem de objectos europeus com os locais (Sociedade de Geografia de Lisboa 2012, Bevilacqua 2014), como uma forma de exploração e conservação do património africano (Jorge 2008). Hoje, a comunidade estando influenciada pela modernidade e pela tecnologia, serve-se do português como vector para o seu acesso não obstante a existência de outras línguas minoritárias. É neste ambiente que o português concorre com o ucokwe, chegando a desempenhar papéis de autênticas línguas francas, a níveis e contextos diferentes, nesta comunidade.

A língua portuguesa, implantada em quase todo o território, é, segundo Eduardo (2019), nas dimensões de uma língua oficial, língua segunda, língua primeira e língua estrangeira que perde o rigor inicial (cultura dos nativos) e se converte em uma língua vulnerável às interferências das línguas bantu (Zau, Venâncio & Sardinha 2013), isto, ao tentar satisfazer a necessidade comunicativa dos novos utilizadores. Assim sendo, é compreensível que, na incapacidade de uma reprodução fiel do sistema linguístico europeu, resultem interferências (desvios, hibridações, etc.) determinantes de uma especificidade local, angolar<sup>10</sup>, expandindo-se como um processo prévio de aculturação, todavia, menos rigoroso com efeito na matriz linguística angolana.

Portanto, com a implementação do sistema multipartidário (1992) a região conheceu maior abertura e com ela maior mobilidade populacional, actividade comercial,

---

<sup>9</sup> Antiga empresa de exploração de **Diamantes de Angola**.

<sup>10</sup> Não obstante existir uma língua (Santomense) com esta designação, nada impede que esta especificidade dos angolanos, localmente, na nossa opinião (vide Eduardo 2016), seja também designado como um angolar.

necessidade de maior escolarização da população e dos funcionários do aparelho administrativo, em particular, com base em novas formas de referenciar uma realidade sociocultural mais complexa, influenciada pela ciência e pela industrialização. São essas evidências que levam a comunidade *cokwe* a resistir menos à inevitável pressão da globalização, veiculada em português e, com isto, a submissão, aceitação e a adaptação do seu léxico que permite aos novos falantes aceder a várias culturas extra-bantu.

## 2- CONTACTO E A INFLUÊNCIA LEXICAL

Tal como as línguas indo-europeias, as línguas nacionais, enquanto corpos dinâmicos, estão condenadas a influências da globalização, expressa, cada vez mais, nos contactos e interacções culturais que determinam as variações e as respectivas mudanças. O que significa que a coexistência das línguas nacionais, tanto nos espaços tradicionais, quanto nos de expansão, passa por aceitação de influências e alteração de determinados paradigmas nos seus sistemas linguísticos. Daí a questão: *está o sistema linguístico da língua nacional *cokwe* preparado para as actuais pressões sociolinguísticas?*

O tempo pode ajudar a responder à essa inquietação dado o estado actual de políticas linguísticas no país. Verdade, porém, enquanto a língua portuguesa evoluiu (diferenciando-se) no tempo e no espaço, o oposto deu-se com as línguas nacionais por estarem confinadas, quase, aos mesmos espaços e aos mesmos ambientes socioculturais. É por esta razão que, quer a referencialidade local ou primária, quer a estratégia de inovação em si, se tornaram redutoras para as actuais necessidades comunicativas, particularmente em *ucokwe*. Logo, a abertura e a inovação do seu sistema linguístico são elementos vitalizadores, sendo a área lexical o duto de aceitação de outras referencialidades. E constituindo um processo incontornável, é admissível que a pressão sociocultural, obrigue à integração, gradual, por via da morfologia lexical onde, estrategicamente, a coabitação se processa com rapidez, como evidência de novas experiências, novos desejos e novas influências, não obstante, segundo Nogueira (1952), do ponto de vista de reprodução gráfica nunca serem equivalentes às naturais.

Como é sabido, uma das características que opõe entre si as principais línguas nacionais é a composição do léxico cuja morfologia nominal se vai diferenciando cada vez mais à medida que se afasta da raiz bantu e, parcialmente, do núcleo da variedade tendo em atenção o dinamismo das mesmas.

### 3- A LÍNGUA UCOKWE NA CONTEMPORANEIDADE

Sobrepondo-se à língua urundu/ulunda/lunda ou mbungu<sup>11</sup> e às subvariedades (uxinje, usongo, umbangala, swela, ukali, urundu wa Ndembu, por exemplo), o ucokwe, como mencionado, constitui-se na língua franca do Leste de Angola por reflectir a herança de um domínio dos recursos naturais<sup>12</sup>, sociocultural e histórico nesta região (Cappello & Ivens 1881, Areia 2003, Dias 2003 e Santana 2016).

Se na vertente sociolinguística, por exemplo, o uso de kikongu (mukongu), para um falante da variante kizombu, implica a mediação da variante kimanyanga (RDC) ou kisikongu (Angola) para a sua compreensão (Kukanda 2000), em oposição, na região Leste, não sentimos o mesmo com a língua ucokwe. Pois goza ainda de uma inteligibilidade desde a RDC até à parte Sul (interior das províncias de Kunene e do interior da Wila), assim como ao Sueste e Nordeste das províncias de Malanji e do Viye, pese embora as variantes<sup>13</sup> em coabitação. É este factor que traduz a sua relativa estabilidade, por um lado, o direito de ser o corpo linguístico regional e transfronteiriço, requisitos para uma língua oficial e, conseqüentemente, uma língua nacional<sup>14</sup> no país.

Não obstante a ausência de homogeneidade total das línguas, a relativa inteligibilidade entre os longínquos povos, urundu-ucokwe, leva-nos a admiti-la ao facto de o corredor Leste ter sido isolado do resto do país, em termos de vias de comunicação, durante os conflitos armados, assim como pelo seu uso frequente como uma língua franca/segunda regional.

Hoje, enquanto um corpo dinâmico, a língua ucokwe está sujeita ao ritmo do desenvolvimento da sociedade contemporânea. O que quer dizer quanto mais inovações

---

<sup>11</sup> Língua predominante no ex-Império Rundu, que incluía a etnia tucokwe, antes do século XIX, cuja expansão, por meio dos dissidentes (Cilwanje, Cinguri, Nzumba wa tembo, Cinhama), está na origem de comunidades linguísticas nas regiões de Malanji, Lundas, Muxiko e Viye.

<sup>12</sup> Borracha, mel, animais de porte, marfim (Santana 2016) e, hoje, diamantes, madeira e inertes para construção. Tendo em conta o anterior centro de radiação, concordamos com Martins (1990), serem provavelmente os tucokwe que estão na origem dos nomes dos rios e das regiões onde exerceram o domínio (Zambeze, Kwangu, Kwanza, Kwandu kuvangu, Sa-utale, Xa-ulimbo, Muxiko, kafunvu, etc).

<sup>13</sup> Urundu, ucokwe, mataba, ukongu ou badinga e mai (Lunda-Norte); ucokwe (Lunda- Sul); urundu-wa-xinde, urundu-wa-ndembu, ucokwe (Moxiko); ucokwe (em parte das províncias de Kwandu Kuvangu e Viye), com base em Kukanda, 2000, p. 113.

<sup>14</sup> De acordo com a Resolução nº3/87 (Alfabeto das seis LN) e a Lei de Bases do Sistema de Educação aprovada em 2001.

existirem na vida social, económica, política, tecnológica, etc, maior será o seu dinamismo, enriquecimento e, concomitantemente, maior instrumentalização. O oposto é a estagnação, correndo o risco de ser uma língua morta dada a rápida expansão e penetração da língua oficial neste espaço e nas respectivas culturas. Ou seja, o desenvolvimento da língua ucokwe é também, de maneira consciente, intrínseco à abertura e à aceitação das influências globalizantes.

No entanto, dada a limitação da língua ucokwe, a língua portuguesa é o factor mediador entre a referencialidade local e a estrangeira (vice-versa). Ou seja, por meio da língua oficial são incorporados novos elementos no ambiente sociocultural das comunidades<sup>15</sup> angolanas, como uma exigência cujas repercussões são notórias, quer ao nível do ensino, quer ao nível das investigações científicas.

#### **4- A LÍNGUA PORTUGUESA E UCOKWE NO SISTEMA DE ENSINO**

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, no seu artigo 9º e 10º, há um reconhecimento explícito de que “Todas as comunidades linguísticas são iguais em direitos” e, conseqüentemente, “[...] têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico [...]”. Essas prerrogativas são assumidas pelo governo angolano por meio dos seus instrumentos jurídicos como um compromisso perante a comunidade nacional e internacional ao manifestar a sua intenção em promover a “alfabetização, o ensino” (artigo 79º, ponto 1. Constituição da República), admitindo de igual modo a administração do ensino “[...]nas línguas nacionais” (artigo 9º pontos 3 e 1) sem prejuízo à aquisição da língua portuguesa, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação do país.

É essencialmente aqui (no seu ponto 1) onde o governo se sujeita, ao reafirmar e conferir vantagem à língua de origem europeia, hoje, consubstanciada em língua segunda (para a maioria dos jovens), língua primeira (para a minoria), língua veicular, língua estrangeira (minoria) e uma língua oficial (de uso institucional obrigatório), em detrimento de uma das línguas nacionais.

---

<sup>15</sup> Hoje, é notável a tendência da língua portuguesa ser também a língua maioritária nos centros rurais, como influência dos centros urbanos, ditada pelos serviços administrativos, entre os quais, a escolarização. Este processo faz com que haja uma geração que a tenha como língua materna, com implicações nos lares. É este desenvolvimento que, de modo geral, confirma as tendências apresentadas pelo Instituto Nacional de Estatísticas.

A opção, enquanto parte dos factores concorrentes à aquisição da proficiência na norma europeia, hoje, é reconhecida como parte dos efeitos negativos (Carrasco 1988, Adriano 2014), o que leva o governo à uma revisão, actualização de políticas linguísticas e a proceder a um correlato processo de valorização (Zau 2002, Quino 2005 e Chicumba 2013) e a reafirmação da identidade das suas principais comunidades étnicas<sup>16</sup>.

A língua ao ser representável é do corpo oral ao escrito que começa a ser evidente a conjugação dos esforços, com a experimentação do ensino bilingue, numa primeira fase, incidindo sobre o subsistema de ensino primário. Nesta perspectiva, analisar a coabitação entre a língua portuguesa e a língua ucokwe é, simultaneamente, reflectir sobre a norma europeia pouco efectivada, e sobre o angolano (Eduardo 2016) ou bantuguês (Eduardo 2019), fusão da variedade europeia e as línguas locais, por meio das quais se processa a aceitação e a partilha de elementos culturais, ainda que de maneira desproporcional.

É no âmbito desta efectivação, ensino bilingue, que a língua **ucokwe**, a par do umbundu, kimbundu, kikongu, ngangela, oshykwanyama e fyiote<sup>17</sup>, é debutada na grelha curricular<sup>18</sup> com o propósito de permitir a inclusividade. No fundo, é, entre outras vertentes, nesta linha programática que se instrumentaliza visando, para além da homogeneidade no seu uso formal, a mediação de aquisição, essencialmente, na língua do discurso didáctico num ambiente de interferências culturais e linguísticas.

Enfatiza-se, neste processo, a incorporação de unidades lexicais do português no sistema linguístico ucokwe cuja aceitação é indispensável na aquisição de uma metalinguagem em fases diferentes<sup>19</sup>; ucokwe-português e, posteriormente, português-ucokwe na consolidação dos saberes, 1<sup>a</sup> – 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> – 6<sup>a</sup> classes. Contudo, destaca-se a componente morfo-lexical por ser a área enriquecedora, nos actuais materiais didácticos, e por permitir

---

<sup>16</sup> Lei Bases do Sistema de Educação e Ensino. (Vide referências bibliográficas).

<sup>17</sup> Lê-se no Projecto Estratégico de Integração das Línguas Nacionais (PEILN) e na Lei 3/87 (Vide referências bibliográficas), assim como parte dos nove principais grupos linguísticos estudados por Redinha.

<sup>18</sup> De acordo com o Plano de estudo do Ensino Primário, actualizado, integra as seguintes disciplinas: **Língua Nacional**, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Educação Manual Plástica, Educação Musical e Educação Física.

<sup>19</sup> De acordo com o Plano de estudo do Ensino Primário.

o lastro da língua ucokwe de um ensino globalizado, o que exige o recurso constante a empréstimos para satisfazer as exigências, superar as limitações tradicionais e, com isso, corresponder aos desafios de uma inovação linguística.

No entanto, a língua ucokwe ao ser, do ponto de vista morfo-sintático, aglutinativa, a exploração de estratégias incorporativas de novas unidades lexicais torna-se um aspecto significativo por ser o mecanismo pelo qual se flexibiliza, com maior ressonância, a aquisição e a rejeição dos estrangeirismos no ensino formal.

## 5- ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO

A oralidade ao preceder a modalidade escrita continua a ser a força linguística primordial na representação do ambiente extra-linguístico, o que, à partida, justifica a intrínseca relação *sons, significados* e *as formas lexicais*, não obstante estas constituírem, às vezes, uma aberração à representação cultural. De modo geral, as unidades lexicais espelham um reajuste estrutural (Vilela 1999), até à adaptação, para corresponderem ao regrativo, traduzido em composição associativa, nas línguas bantu, em que os morfemas desempenham importantes funções morfo-sintáticas.

Este caminho, extensivo à língua ucokwe, permite a integração de mais unidades de referencialidade socioculturais, sobretudo do quotidiano, como uma extensão da correlação entre os fatores externos e os internos na ressonância linguística, que dá lugar ao processo de *cokweização*.

Para a integração lexical, com recurso ao processo morfológico, a língua ucokwe serve-se da estratégia tradicional consubstanciada em afixos. Ou seja, a incorporação dos estrangeirismos é operada pelos prefixos, em conformidade com as classes nominais, fixando as características compatíveis da oralidade e, conseqüentemente, a peculiar categorização das unidades lexicais. Nesta linha, o facto de a língua ucokwe apresentar um sistema de classes nominais (Santos 1962, Martins 1990), à partida, atende ao requisito de integração na principal categoria gramatical — nomes/substantivos.

Desde logo, temos de assinalar que é basicamente na reestruturação dos *portuguesismos*<sup>20</sup>, por apresentarem uma morfologia distanciada da bantu, que a integração e o alargamento do léxico no sistema linguístico ucokwe se processam. Já o

---

<sup>20</sup> Incluem-se aqui todos os estrangeirismos integrados na língua ucokwe, antes, sob influência da pronúncia da língua portuguesa.

léxico originário de outras línguas nacionais, por partilha daqueles traços, a integração flui com naturalidade, o que torna o empréstimo, a esse nível, às vezes dispensável. Por isso, atendendo à estratégia aglutinativa do ucokwe, a integração, antes, obedece à seguinte categorização:

Ucokwe			
Nº	Singular	Plural	Natureza
1	sepha (amigo)	ma-sepha (amigos)	humano
2	ndoho (panela)	ma-ndoho (panelas)	Objeto
3	Ø-mungwa (sal)	Ø-mungwa (sal)	massivo
4	cinyengo (tristeza)	Y-inyengo (tristezas)	abstracto

Quadro nº 1, natureza dos nomes

Nesta sinopse ocorre o seguinte: por exemplo, em (1) e (3), diante de uma estrutura frásica SVO<sup>21</sup> o uso dos nomes pode apresentar comportamentos distintos. Em **sepha w-ami ka-na-soneke** (o meu *amigo* está a escrever), o nome é passível de flexão em número, ou seja, a sua pluralização em **ma-sepha j-ami ka-na-soneke** (os meus *amigos* estão a escrever). Já em **kwasala Ø-mungwa** (faltou *o sal*) a forma (flexão) é comum tanto para o singular, quanto para o plural, havendo uma silepse ao nível da concordância. Neste último, a harmonia entre o nome e a entidade é operada mentalmente, pelo facto de os nomes massivos representarem generalidades não obstante a presença dos prefixos nominais e os de concordância.

No entanto, de acordo com as categorizações de Santos (1962) e Martins (1990), realce para este pela actualidade, o nome **sepha** pode flexionar para o plural **ma-sepha**, condizente à classe **4**, por corresponder, entre outros nomes, à que satisfaz o enquadramento do plural **ma**, enquanto se conserva o prefixo do nome básico, como veremos adiante. A mesma estratégia não é aplicável ao nome massivo **Ø-mungwa**, pois ao representar entidade genérica carece de morfemas flexionais no respectivo emparelhamento, sendo por isso um “monoclasse” (Mbangale 1994:s/p). Ou seja, o prefixo zero **Ø** é replicável por ser comum a realização do singular e do plural em unidades morfo-sintáticas do género. Ao passo que em (4) nomes como **cinyengo**, o

<sup>21</sup> SVO» Sujeito, Verbo e Objeto

prefixo singular corresponde à classe **3** e flexiona em **Y-inyengo**, morfema geminado em **i-inyengo** (Martins 1990:37), correspondente ao mesmo emparelhamento.

Regra geral, as unidades morfémicas (prefixos) são afixadas por atracção da natureza semântica e estrutural da raiz, sendo esta, em última instância, a regente da concordância ou harmonia prefixo-raiz e, por conseguinte, do nome em relação ao todo frásico, por encadeamento de prefixos concordantes.

Não obstante, numa vertente redutora, a integração de novos empréstimos, nesta língua, passa pelo mesmo paradigma comportamental — submissão de novas unidades lexicais a um processo, essencialmente, de prefixação, e, em alguns casos, de infixação, sendo intacta onde a aplicação se torna complexa, estranha ou mesmo irritante aos ouvidos e olhos dos conservadores. É basicamente este processo que segue a aceitação dos portuguesismos:

<b>Português</b>	<b>Mecanis-Integração</b>	<b>Cokwe<sup>22</sup></b>
Escola	Mudança	-xikwola
Gato	Nasalação	-ngatu
Açucar	Redução	Ø-suka
Sapato	Assimilação	-saphatu
Padre	Assimilação	-phadre
Polícia	Assimilação	-phulixa
Negócio	Mudança	-mingoso
Casaco	Assimilação	-kazaku
Hospital	Mudança	-xiphitali
Batata	Nasalação	-mbatata
Pato	Assimilação	-phatu
Livro	Assimilação	-livulu
Cenoura	Assimilação	-senowola

**Quadro nº 2, Mecanismos de integração dos empréstimos**

Vê-se no quadro que a integração se resume em especificidades inexistentes, na forma sintética (kazaku, livulu), assim como de novos desejos<sup>23</sup>(*kathatha* por mbatata), habitualmente por imitação, desde o contexto informal ao formal, o que Carvalho (2014) trata por acomodação, com destaque para estratégias de divergência, caracterizadas por estruturas de sistemas linguísticos diferentes, segundo Giles (1973) em Carvalho

<sup>22</sup> Extraídos e adaptados a partir do manual de exercícios de aluno da 1ª classe, Manual de alfabetização em cokwe, em experimentação, e de notícias em língua nacional cokwe, na emissora provincial da Lunda Norte.

<sup>23</sup> -*xikwola* no cokwe vernacular diz-se *zwo lia ku-longesa* (casa para o ensino); -*xiphitali* é *zwo lia ku-wka* (casa de tratamento) enquanto -*mbatata* é designada por *kathata* (batata).

(2014:54). Neste sentido, o facto de os nomes resultarem de outros nomes, de acordo com Andrade (2007:111), tendencialmente operam-se modificações nos morfemas finais, como complemento da estratégia de adaptação. Portanto, é deste modo que as estruturas são aceites no ambiente sociolinguístico, por influência, do sistema de classes nominais.

## 6.0. ACOMODAÇÃO

O normal funcionamento dos empréstimos passa por uma espontaneidade (Q.nº2), com base no protótipo, havendo, para o efeito, a conversão de novas referencialidades em cokweismos plenos, cuja pluralização ocorre, segundo Martins (1990), preferencialmente na classe 9, correspondente aos estrangeirismos:

Ucokwe »» Ucokwe (acomodação)		
Singular	Plural (Classe)	Significado
-xikwola	<b>ma</b> -xikwola (9)	escola(s)
-ngatu	<b>ma</b> -ngatu (9)	gato(s)
Ø –suka	Ø-suka (5)	Açúcar
-saphatu	<b>ma</b> -saphatu (9)	sapato(s)
-pha(tele)dre	<b>ma</b> -pha(tele)dre (9)	padre(s)
-phulixa	<b>ma</b> -phulixa (9)	polícia(s)
<b>mu</b> -ngoso	<b>mi</b> -ngoso (2)	negócio(s)
-kazaku	<b>tu</b> -zaku (10)	casaco(s)
-xiphitali	<b>ma</b> -xiphitali (9)	hospita(is)
-mbatata	<b>ma</b> -mbatata (9)	batata(s)
-phatu	<b>ma</b> -phatu (9)	pato(s)
-livulu	<b>ma</b> -livulu (9)	livro(s)
-senowola	<b>ma</b> -senowola (9)	cenoura(s)

Quadro nº 3, Acomodação dos empréstimos

Para além dos morfemas finais, confirma-se neste processo de acomodação (Q.nº3) que a variação, na raiz, na maioria dos nomes portugueses, em prefixo, corresponde a um mecanismo e necessidade de integração (livulu, phatu, phulixa); extensivos às estratégias de pré-nasalização (**ngatu**, **mbatata**), assim como a infixação (xikwola, senowola), morfológicamente ou não representados, concorrentes para a atribuição de novas propriedades articatórias. O que quer dizer que, na essência, são respeitados os elementos semânticos originais, contudo, tornando-se imperioso a variação dos morfológicos como requisito *sine qua non* para o acolhimento em cokwe. Dai segundo

Mbangale (1994), Chicuna (s/d), Antunes, Correia e Gonçalves (2004), entender-se - senowola» **ma-senowola** na mesma classe, como um processo de substituição; nasalização em **mi-ngoso**, na classe **2**; redução em **Ø-suka**, acomodado na classe **5** por ser adequado aos nomes cujo plural representa massa ou tendentes a referenciar generalidades. Já na classe **10**, não denotando diminuição, a classe permite também a acomodação de outros nomes prefixados em **ka**, no singular, e **tu**, no plural.

Constata-se que, a classe dos prefixos nasalizados **ng** e **mb** são importantes recursos em ucokwe, pois concorrem rapidamente, quer para a modificação (abrandamento da oclusividade ou intensidade sonora), quer para a respectiva adaptação em comportamentos fonéticos vernaculares. Esta versatilidade dos afixos faz da língua ucokwe apresentar também algumas valências na sua articulação, sobretudo, de pronúncia/forma (phadre ou phatele) dependendo do nível sociocultural do indivíduo, isto é, do maior ou menor grau de influência e da proficiência nesta língua.

Grosso modo, nota-se neste processo que, enquanto os morfemas sufixais são fundamentais para a flexão numeral dos nomes em português, ocorre o inverso com a língua ucokwe e bantu, no geral (Marques 1983, Mingas 2000). Pois é a natureza da classe nominal que determina as alterações/flexões e o respetivo uso (categorização), sendo a flexibilidade, para todos os efeitos, a maneira do português europeu e do angolar concorrerem para o enriquecimento, inovação e “vitalidade”<sup>24</sup> do ucokwe.

## 6- Considerações gerais

É factual que a língua portuguesa e ucokwe gozam de diferentes estatutos em consequência do valor sociopolítico que lhes são conferidos pelo governo angolano. E, em função da coabitação, a língua portuguesa continua a ser uma ferramenta indispensável, a título experimental, no actual ensino das línguas nacionais e da língua ucokwe, em particular, assim como no campo de pesquisas.

Hoje, como consequência do longo contacto e da aculturação das principais comunidades angolanas, a língua portuguesa (angolar) está patente nas demais línguas locais, tanto

---

<sup>24</sup> Resulta da função identitária, âmbito de uso, nível de transmissão intergeracional, literatura disponível e perfil social de uso da língua, segundo Lewis, Simons e Fenning (2015:23-26) *in* Inverno (2018).

como efeito de interferência, novos desejos, tanto como insuficiência destas para referenciar os desafios da modernidade, o que implica a aceitação e a integração de empréstimos lexicais, com maior realce para os do angolano por este ser o português de maior contacto.

Das unidades lexicais em uso nos actuais manuais e ao nível da comunicação social, nota-se que, apesar de, em alguns casos, não possuírem os seus equivalentes na língua ucokwe, são integrados e acomodados de acordo com as estratégias habituais nesta língua, isto é, pelo processo de prefixação, o que obriga à mudança e/ supressão de morfemas na posição inicial, intermédia e final das unidades lexicais de modo a conformar e acomodá-las em categorias já existentes. O que, de modo geral, responde à pergunta de análise morfo-sintáctica aqui levantada. Contudo, tratando-se de empréstimos, entendemos ser normal que alguns encontrem vários enquadramentos em outras propostas de classes nominais, de acordo com outros autores, o que nos desafia a outros estudos dada a flexibilidade desta integração nesta língua.

Finalmente, depreende-se daqui que, este processo tem implicações na aquisição da expressão nominal na língua oficial, enquanto língua segunda, uma vez ser comum, em muitos casos o uso de sintagmas nominais nus e, em outros contextos, a omissão da marca de concordância numeral, como possíveis influências (recíprocas) da oralidade, no contexto de ensino.

### **Referências bibliográficas**

**Adriano**, Paulino (2014), *Tratamento morfossintáctico de expressões e estruturas frásicas do português em Angola. Divergência em relação à norma europeia. Tese de doutoramento*. Universidade de Évora.

**Almeida**, Márcia (2015), *Comércio, bens de prestígio e insígnias de poder: As Agências Centro-Occidentais africanas nos relatos de viagem de Henriques de Carvalho em sua expedição à Lunda (1884-1888)*. Dissertação em Pós-Graduação. São Paulo. Brasil.

**Andrade**, Ernesto (2007), *Línguas africanas breve introdução à fonologia e à morfologia*, 1ª edição. Imprensa gráfica Manuel Barbosa e filhos LDA.

**Antunes**, Malfada; **Correia**, Margarida; **Gonçalves**, Rita (2004), “Neologismos terminológicos na área da economia: Processos mais frequentes em português europeu”. Acesso: 11.11.18, em [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-ait-neo\\_econ.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-ait-neo_econ.pdf)

**Areia**, Manuel (2003), *The chokwe in the context of african art*, pp. 1-11. Text Department of Anthropology. University of Coimbra.

**Bevilacqua**, Juliana (2014), “Sobas e museu de Dundo: relações de poder em Angola no período colonial”, pp.1-16. In *Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP Santos*. Acesso: 1.06.18, em [http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406681354\\_ARQUIVO\\_textoJulianaRibeirodaSilvaBevilacquaparaAnpuh2014.pdf](http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406681354_ARQUIVO_textoJulianaRibeirodaSilvaBevilacquaparaAnpuh2014.pdf)

**Cappello**, H. & **Ivens**, R. (1881), *De Benguela às terras de Iacca*. Descrição de uma viagem (África Central e Ocidental). Vol. I. Imprensa Nacional. Lisboa.

**Carrasco**, Agnelo (1988), *Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola*. Monografia de licenciatura. ISCED-Huila. Angola.

**Carvalho**, Henrique (1890), *Método prático para falar a língua da Lunda. Expedição portuguesa ao Muatxiânvua*. Imprensa Nacional. Biblioteca Nacional de Lisboa.

**Collier**, Delinda & **Spangler**, Torin (2017), Book Review “Repainting the Walls of Lunda: Information Colonialism and Angolan Art” pp. 477-480. In *Análise Social*, 223, lii (2.º). Edição e propriedade Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

**Carvalho**, Solange (2014), “Convergência e divergência na acomodação dialetal: uma questão de identidade”. UFPE/FALUB/UVA, pp. 49-74. In *XVIII Congresso Nacional de Linguística e filologia*. Acesso: 18.11.18, em: [https://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/12/004.pdf](https://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/12/004.pdf)

**Chicumba**, Mateus (2013), “A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas Nacionais”, pp. 1-10. In *IV coloquio Internacional de doutorando/as do CES*. Cabo dos trabalhos. Acesso: 17.02.2017, em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2\\_Mateus\\_Segunda\\_Chicumba.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf)

**Chicuna**, Alexandre (s/d), “Portuguesismos – Neologismos e sua dicionarização na língua kiyombe”, pp. 27-38. *CLUNL-Universidade Nova de Lisboa. Universidade Agostinho Neto, Angola*. Acesso: 4.05.2018, em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg1/06.pdf>

**Dias**, Jill (2003), *Caçadores, artesãos, comerciantes, guerreiros: os Cokwe em perspectiva - histórica*. A antropologia dos Tshokwe e povos aparentados, pp- 17-48. Acesso: 23.6.2017, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7896.pdf>.

**Eduardo**, Albano (2016), *Expressões nominais genéricas num corpus oral do português de Angola*. Dissertação de mestrado. FCSH. Lisboa.

- Eduardo**, Albano (2019), *Aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
- Hagemeijer**, Tjerk (2016), *O português em contacto em África*, pp 43-67. Acesso aos: 3.02.17, em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/31040/1/Hagemeijer2016%28MLP%29.pdf>
- Heintze**, Beatrix (1999), *Exploradores Alemães em Angola (1611-1954)*. Apropriações etnográficas entre comércio de escravos, colonialismo e ciência. Tradução de Rita Coelho-Brandes e Marina Santos.
- INIDE**, (2015), *Projecto estratégia de Inserção das Línguas Nacionais no Ensino*. Luanda.
- Inverno**, Liliana (2018), *Contacto linguístico em Angola: retrospectiva e perspectivas para uma política linguística*, pp.82-105. In Paulo F. Pinto & Sílvia Melo-Pfeifer 2018, *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: LIDEL.
- Jorge**, Lia (2008), *A colecção Henrique de Carvalho da Sociedade de geografia de Lisboa à luz de um plano de estudo e conservação e restauro*. Tese de mestrado. ISCTE. Acesso: 7.08.2018, em: <http://www.africafederation.net/HENRIQUE%20DE%20CARVALHO.pdf>
- Kukanda**, Vatomene (2000), “Diversidade linguística em África”, pp.101-117. In *África Studia: Revista Internacional de Estudos Africanos*, 3.
- Lima**, Mesquitela (s/d), “A sociedade tshokwe, a baixa de kassanji, os Jinga e a Rainha - Jinga”, pp. 37-60. In *1º encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no leste de Angola. Associação de naturais e amigos do leste*. ASLESTE.
- Manassa**, João (2014), *Lunda. História e sociedade*. 2ª edição, Editora Mayamba Luanda.
- Marques**, Irene (1983), «Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola». In *Actas do congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no Mundo*. Vol. I, pp. 205-223, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: Lisboa.
- Martins**, João (1990), *Elementos da gramática utchokwe*. Lisboa.
- Mbangale**, Machozi (1994), *Empréstimos portugueses em Suaíli. Alguns aspectos da sua intergração morfológica*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- Mingas**, Amélia (2000), *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. Luanda. Edições Chá de Caxinde.

**Nogueira**, Rodrigo (1952), *Temas de linguística banta, dos elementos prefixados bantu*. Lisboa.

**Nzau**, Domingos; **Venâncio**, José; **Sardinha**, Maria (2013), “Em torno da consagração de uma variante angolana do português: subsídio para uma reflexão”, pp. 159-180. In *Limite*, (2013) n°7. Acesso: 14. 2. 2018, em: <http://www.revistalimite.es/volumen%207/09nzau.pdf>

**Quino**, António (2005), *A importância das línguas africanas de Angola no processo de aprendizagem da língua portuguesa*. Monografia de licenciatura. ISCED-Luanda. Universidade Agostinho Neto.

**Santana**, Feira de (2016), “Formação de Angola e as resistências africanas”. In *VIII Encontro estadual de história. ANPUH*. Acesso: 2.07.2018, em: [http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/1476981752\\_ARQUIVO\\_FormacaodeAngolaasResistenciasAfricanas.pdf](http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/1476981752_ARQUIVO_FormacaodeAngolaasResistenciasAfricanas.pdf)

**Santos**, Eduardo (1962), *Elementos de gramática quioca*, Lisboa, Editora: Agência-geral do ultramar.

**Santos**, Maria (2008), “Em busca dos sítios do poder na África Centro Ocidental. Homens e Caminhos, Exércitos e Estradas (1483-1915)”, pp.7-26. In Beatrix Heintze & Achim Von oppen (2008), *Angola on Move*. Transport Routes, communications and history. Lembeck. (eds).

**Sociedade de Geografia de Lisboa** (2012), *Memória de um explorador. A colecção Henri ques de Carvalho da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Lisboa: SGL.

**Tavares**, Ana (2003), “A escrita em Angola Comunicação e ruído entre as diferentes sociedades em presença”, pp.1-7. In. *International symposium Angola on the Move: Transport Routes, Communication, and History*, Berlin, 24-26 September 2003. Acesso aos 2.2.2019, em: <http://.Pictures/A%20Lunda/Escrita%20em%20Angola%20Comunicação%20e%20ruído%20%20Lunda.pdf>

**Vilela**, Mário (1999), *Gramática da língua portuguesa. Gramática da palavra. Gramática da frase. Gramática do texto/Discurso*. 2ª edição. Livraria Amedina.

**Zau**, Filipe (2002), “O bilinguismo e o multilinguismo. A realidade sociocultural que não devemos ocultar”, pp-182-183. In *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, AULP*. Luanda.

**Endereço dos documentos:**

- ✓ [http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/constituicaoaprovada\\_4.2.2010-rui-finalissima.pdf](http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/constituicaoaprovada_4.2.2010-rui-finalissima.pdf)
- ✓ [http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf)
- ✓ [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos).
- ✓ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola-loi-1987-3.htm>

***Relação Família-Escola: Perceções de Professores e Pais/Encarregados de Educação numa Escola Pública em Angola***

**Fortunato Pedro Talani Diambo,**

Mestre em Ciências da Educação

[\(pedro.diambo@ubi.pt\)](mailto:pedro.diambo@ubi.pt)

Angola

Docente da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte/ULAN

Co-autora Maria Luisa Branco, Universidade da Beira Interior, Portugal

[lbranco@ubi.pt](mailto:lbranco@ubi.pt)

**Resumo**

A relação família-escola é tida, na perspetiva de professores e encarregados de educação, como fundamental para o rendimento académico dos alunos e sucesso das instituições escolares, influenciando, ainda, as tomadas de decisão na gestão da escola. Porém, a sua prática não efetivação tem, muitas vezes, sido caracterizada por atribuição de culpa entre professores e encarregados de educação. Os professores, por um lado, culpam os pais de falta de interesse e instrução suficiente sobre como participar das atividades da vida escolar dos filhos e, por outro, os pais culpam a escola de não estar preparada para a inserção da família em atividades de âmbito educativo no contexto escolar. Assim, neste artigo pretendemos analisar as perceções de professores e encarregados de educação, no que tange à problemática da relação família-escola, no contexto de uma escola pública do ensino primário, primeiro e segundo ciclos do ensino secundário. De acordo com os resultados das entrevistas feitas aos encarregados e professores, conclui-se que o envolvimento da família nas ações da escola, e seu acompanhamento da escolarização dos filhos, bem como a participação da família na tomada de decisão, é considerada fundamental, contribuindo para o bom funcionamento das instituições escolares. A falta de tempo dos pais, aliada a ocupação laboral; falta de ações concretas e *feedback* positivo por parte da escola, pois esta só convoca os pais em caso de indisciplina dos alunos; relação família-escola resumida à participação em reuniões de pais e encarregados de educação, são apontadas como principais razões do pouco envolvimento da família na escola pelos participantes na investigação.

***Palavras-chave:*** *Perceção; relação família-escola; pais/encarregados de educação.*

## **Introdução**

O envolvimento da família no contexto escolar tem sido, nos últimos anos, uma problemática muito estudada por vários autores, tendo em conta a importância da participação desta instituição social ao desenvolvimento e sucesso das instituições escolares, bem como no melhoramento do rendimento académico dos alunos. Alho e Nunes (2009), Bento, Mendes e Pacheco (2016), Bertan (2007), Davies (1989, 1994), Diez (1982), Diogo (2008), Fevorini (2009), Marques (1990, 1994, 1997, 2001), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Reis (2008), Silva (1994, 2003), Sousa e Pereira (2014) e Zassala (2012), reconhecem a necessidade e a importância do estabelecimento de uma relação escola-família mais saudável e eficaz. Apesar de a família ser uma instituição diferente da escola, com regras e objetivos também diferentes, as duas partilham a importante tarefa de educar e preparar as crianças e adolescentes para a sua devida inserção na sociedade. Daí a necessidade que se tem de envolver a família na escola, ou seja, ambas as instituições não devem funcionar de forma isolada (Davies, 1989; Martins, 2008; Oliveira et al., 2010; Silva, 1994; Sousa & Pereira, 2014).

Em contexto africano, um estudo feito por Eshetu (2015), com o objetivo de analisar a influência da condição social e económica dos pais no rendimento escolar dos filhos na Etiópia, identificou que o envolvimento destes, nas ações escolares, contribui para a promoção de uma boa parentalidade e para a criação de um ambiente familiar seguro e estável traduzido um acompanhamento mais criterioso da atividade escolar dos filhos. Este envolvimento tem influência no aproveitamento académico dos mesmos, contribuindo, ainda, para uma melhor inserção na sociedade.

O envolvimento da família na escola é considerado como uma preocupação necessária e legítima, e não uma opção extra de que a escola pode prescindir. É uma componente importante para o desempenho ideal das instituições escolares, assim como para a garantia de uma educação socialmente aceite (Bento et al., 2016; Reis, 2008; Silva, 2003; Sousa & Pereira, 2014).

Estudo feito por Sousa e Pereira (2014), com o objetivo de analisar a perceção dos encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família, concluiu que os pais apontam a falta de tempo, os horários da escola não adequados ou compatíveis com o seu tempo laboral, as dificuldades em ajudar os filhos em casa, a falta de competência para participar direta e de forma ativa na escola, como estando na base do pouco envolvimento dos mesmos. Já os professores apontam o desinteresse dos pais no

processo educativo dos seus filhos bem como uma ideia desadequada sobre o que julgam ser o acompanhamento adequado em casa (Bertan, 2007; Diambo, 2014; e Lopes, 2014). Bertan (2007) identificou, ainda, que os pais muitas vezes só são chamados ou convocados à escola, quando os seus filhos estão com problemas nos estudos, ou em caso de comportamento problemático.

Um estudo realizado por Rocha (2009), numa escola secundária em Cabo-Verde, com o objetivo de analisar o envolvimento parental na escola, como ele é percebido por professores e pais, identificou que a escola somente abre as suas portas aos pais no início do ano letivo, para informar as famílias sobre a programação da atividade anual. A escola parece preferir estabelecer intercâmbio com instituições de ação humanitária, em detrimento das famílias. Elas são, algumas vezes, convidadas a participar em alguns processos decisórios (comissões disciplinares e conselho de escola), mas sem efeitos práticos. Acresce a isto, que a participação dos pais, na escola de seus filhos, é determinada pelo conselho diretivo e por alguns professores, dentro dos interesses da escola, ou seja, os pais são convidados a participar se a escola achar necessário (Rocha, 2009).

Diambo (2014), na sequência de uma investigação feita numa escola pública do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário, na cidade do Dundo, em Angola, identificou que os pais não se envolvem frequentemente na vida escolar de seus educandos, alegando falta de tempo, e por estes acharem que seus filhos são bons alunos, não têm problemas com a escola, razão pela qual acham não ser necessário o seu envolvimento frequente.

Considerando a importância da relação entre a família e a escola, evidenciada pela literatura, propomo-nos, no contexto do presente artigo, aprofundar o estudo sobre a percepção dos pais/encarregados de educação e professores sobre a relação família-escola, no contexto de uma escola pública em Angola, procurando responder à questão de investigação: De que forma os pais e professores percebem a problemática do envolvimento da família na escola no contexto de uma escola pública em Angola?

## **Método**

Tendo em conta a questão colocada, optámos por um estudo qualitativo. Segundo Vilelas (2017), “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p. 163). A investigação qualitativa é a que melhor se ajusta a estudos que pretendem compreender as intenções, crenças, opiniões, percepções, representações e perspetivas subjacentes às ações realizadas pelos seres humanos, em relação com os outros contextos em que e com que interagem (Amado, 2014; Vilelas, 2017).

O estudo foi concretizado mediante a opção por um estudo de caso naturalista, conduzido num contexto real. De acordo com Vilelas (2017),

A adoção dos estudos de caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo «como» e «porquê», e nas quais o pesquisador tem um fraco controlo de uma situação que, pela sua natureza, está inserida em contextos sociais (p. 197).

## **Participantes**

Em coordenação com os gestores da instituição escolar visada para a presente investigação, foram, intencionalmente, selecionados 20 informantes. Destes, 10 informantes fazem parte do corpo docente e os outros 10 são pais e encarregados de educação. Relativamente aos docentes, trabalhamos com o diretor geral, o subdiretor pedagógico, 3 coordenadores de turmas e 5 professores sem nenhuma função de chefia. Da parte da família, trabalhamos com 10 pais e encarregados de educação dentre estes 5 para cada género e para cada estatuto social (médio e baixo).

## **Instrumentos**

Tendo em conta o tipo de investigação realizado, usámos como instrumento para recolha de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista é considerada por vários autores como a “técnica rainha” dos estudos qualitativos (Afonso, 2014; Marconi & Lakatos, 2003).

A opção pela entrevista semiestruturada, como instrumento de recolha de dados, prende-se com facto de a sua construção estar baseada nas questões orientadoras da investigação, permitindo uma gestão mais controlada e dirigida da entrevista da parte do investigador, e por ser uma modalidade de entrevista que permite aos entrevistados desenvolver o seu ponto de vista sobre um assunto em particular (Afonso, 2014).

## **Técnica de análise de dados**

No âmbito de uma investigação qualitativa e como referido por Bardin (2016), “o recurso à análise de conteúdo para tirar partido de um material dito qualitativo, é indispensável...” (p. 89). A análise de dados da presente investigação foi efectuada, respeitando as seis fases referidas por Marshall e Rossman (1999, citados por Afonso, 2014, p. 128): “a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, à busca de explicações alternativas e a produção do texto final”.

Para esta investigação, optámos por um sistema de categorização *mista*, pois foram criadas categorias a partir da revisão bibliográfica previamente realizada (sistema de categorias *a priori* ou *análise de conteúdos dedutiva*), assim como a construção de algumas categorias que emergiram da análise dos dados (análise de conteúdo *indutiva*). Importa realçar que a categorização foi feita tendo em atenção as seis regras fundamentais da codificação, propostas por Amado (2014), de formas a garantir consistência ao sistema de categorias e à análise efectuada, que são:

- **Exaustividade** (abranger no sistema de categorias elaborado, todos os itens relevantes para o estudo, presentes no corpo documental);
- **Exclusividade** (cada unidade de registo será exclusivamente enquadrada em uma só categoria);
- **Homogeneidade** (cada categoria fará referência à única dimensão de análise);
- **Pertinência** (o sistema de categorias estará ajustado ou em concordância com o corpus em análise, e como a problemática e o objetivo da investigação);
- **Objetividade** (clarividência na elaboração de cada categoria, evitando a subjetividade e a ambiguidade);
- **Produtividade** (não limitada somente à interpretação imediata dos documentos, mas que permita, também, análises férteis, capazes de nos levar a um nível de teorização).

## **Resultados**

Apresentamos de seguida os resultados da análise de conteúdo das entrevistas por categoria e subcategoria, começando pelas entrevistas dos pais/EE e continuando com a dos professores.

### **Concepção dos pais sobre o envolvimento da família na escola**

#### *Quanto ao estado da relação família-escola*

Os pais e encarregados de educação reconhecem a fraca relação família-escola, porém apontam o pouco interesse de ambas as partes e/ou não terem feito o suficiente para que a relação família-escola acontecesse conforme o desejado.

A este respeito, o PEE9 diz:

Não existe uma relação tal, entre a escola e os encarregados, porque falta mais um “bocadinho” de interesse, tanto da parte dos encarregados como da parte da própria escola, promover de forma constante alguns encontros para irem informando aos encarregados, tudo que tem sido o dia-a-dia das crianças naquela escola. (...) só ir a escola e voltar, se calhar pode não ser o suficiente (...) (p. 36).

Por outro lado, o PEE4 afirma existir em alguns casos ação coerciva da escola para com os alunos, sem consulta prévia dos pais e encarregados de educação, como podemos ler de seguida:

Eu acho que há ainda muita coisa que deve mudar (...), porque, na maioria das vezes, os educandos veem mais com reclamações da escola (...), já não há aquele hábito da escola em que quando o educando comete, mandarem chamar o seu encarregado... as vezes é atuação direta da coerção da escola sobre o estudante ou educando (p. 16).

#### *Quanto à influência na tomada de decisões*

Sobre a influência da família à tomada da decisão, os pais e encarregados de educação, na sua maioria, circunscrevem esta situação à emissão de opiniões nas reuniões e/ou encontros que têm tido com a escola. Porém, afirmam que é possível influenciar as decisões da escola se estes (PEE) participarem mais.

A título de exemplo, é referido por PEE3: “(...) aproveitamos (...) expor as nossas opiniões nas reuniões convocadas pela Direção da escola, (...) são algumas opiniões que nós demos, e esperamos a prática (pp. 12-13)!...”

A este respeito o PEE10 diz: “Vejam os que situações há, em que a Direção notifica certos encarregados e não aparecem, (...). Logo, a Direção toma a decisão sozinha” (p. 41).

### ***Quanto ao envolvimento e acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos e sua influência na ação da escola***

O acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos foi tido como de grande importância, pela maioria dos entrevistados, na medida em que evita comportamentos menos bons dos filhos, promove uma intervenção positiva dos pais e encarregados de educação em relação à escola, assim como favorece o alcance de uma escola de sucesso.

Como pode-se ler, a título de exemplo:

(...) os encarregados ausentes fazem com que simplesmente a educanda viva por si só (...), vai a escola quando quer uma vez a outra, isso pode contribuir negativamente, porque a escola pode tomar várias decisões quer positivas, quer negativas para essa educanda. (...) é sempre importante que os pais estejam (...) com conhecimento tudo quanto se passa com a sua educanda (...), para não interferir de forma negativa no processo (PEE9, p. 37).

A forma como a família faz o acompanhamento escolar do filho pode influenciar negativa ou positivamente o funcionamento da escola, como refere, por exemplo, o PEE10,

(...) a escola encontra-se numa comunidade, então nós os moradores já fizemos também parte daquela instituição direta ou indiretamente (...), então as famílias venham até certa medida influenciar o sucesso da Direção como também o insucesso, tudo dependerá da forma como nós vamos nos (...) envolver com a Direção da escola (PEE10, p. 41).

Ideia partilhada por PEE2, quando refere: “(...) se a família for atenta ao processo de formação do seu filho, penso que não poderá criar grandes problemas à Direção da escola (p. 7).”

### ***Quanto à Responsabilidade familiar e/ou social no acompanhamento da educação da criança***

A convicção expressa pela maioria dos pais e encarregados de educação é a de que os pais têm a responsabilidade de acompanhar a vida escolar dos filhos. “(...) um pai preocupado tem que saber como é que o filho está indo na escola, e como é que ele está a se desenvolver, se o filho está aplicado ou não (...).” (PEE1, p. 3).

Existem pais e encarregados de educação que não se preocupam tanto em acompanhar a vida escolar dos seus educandos, limitando-se a deslocar-se à escola no final do ano letivo, delegando, na maioria das vezes, grande parte das suas responsabilidades à direção

da escola, e culpando conseqüentemente esta, na eventual ocorrência de qualquer situação menos agradável com o seu educando, como refere à título de exemplo PEE3,

(...) há aqueles pais, desde o início do ano letivo não fazem acompanhamento dos filhos, depois chega um período em que as aulas estão no meio (...), o filhos as vezes não tem nome na lista, depois aparece lá, fica um bocadinho constrangido (...) é claro que naquele momento ele não vai dizer que a Direção da escola está organizada (...) vai sempre criar uma base para dizer que a escola está desorganizada, nunca esteve organizada, a Direção é péssima (pp. 11-12).

Alguns pais e encarregados de educação entrevistados sublinham o seu papel de educador para a socialização desejada do filho, de tal sorte que o bom comportamento que o filho apresenta no seio familiar se reflita na sociedade. É o caso de PEE4, quando refere

(...) as pessoas devem ser bem educadas, bem instruídas (...), da mesma forma de como olham para um pai, uma mãe ou um irmão mais velho, que fossem tratar as outras pessoas do mesmo modo, (...) e fazer com que a nossa presença como família, o nosso bom nome na sociedade, reflita sobre os seus atos para com outras pessoas (p. 17).

Também PEE2 afirma que a família tem responsabilidades sociais na consciencialização da criança,

(...) repare que estamos a falar de meninos de pouco menos de oito, nove, dez, onze anos, pouco ou nada sabem do mundo académico, do mundo envolvente à escola... é lógico que os pais se envolvam para catapultar a consciência dos meninos ainda nessa tenra idade, para que de facto sejam o garante do futuro que é o homem do amanhã (p. 5).

### **Conceção dos professores sobre o envolvimento da família na escola**

#### ***Quanto ao estado e pertinência da relação família-escola***

Quanto ao estado da relação família-escola, a maioria dos professores considera que é uma relação insuficiente, como a título de exemplo é expresso por P8:

(...) o envolvimento da família no contexto escolar tem sido muito fraco, (...) o envolvimento é só na matrícula, (...) se calhar pagamento de uma ou outra participação financeira para o estudante, (...) senão, não existe um envolvimento total da parte dos parentes quanto aos estudantes (pp. 77-78).

Sobre a pertinência dessa relação, alguns professores afirmam que, se se estabelecesse uma boa relação com a família, isso permitiria que esta, para além do rendimento escolar do educando, tomasse conhecimento de como a escola está a funcionar. Caso de P5, "(...) se tivéssemos uma relação com eles seria muito bom, porque (...) estariam a acompanhar (...) o desempenho e o comportamento acima de tudo da instituição e saber como está (...) o seu educando (pp. 64-65)."

### ***Quanto ao envolvimento e acompanhamento dos pais nos trabalhos escolares dos filhos e sua influência na ação da escola***

Os professores entrevistados são quase unânimes em afirmar que o envolvimento dos pais e encarregados de educação em atividades escolares dos filhos influencia, em grande medida, o bom funcionamento da escola, como nos afirma, a título de exemplo, P6 “(...) os pais e encarregados de educação, são parceiros de apoio à Direção da escola, há certas decisões que a Direção toma, (...) com o apoio ou a sugestão dos pais e encarregados de educação (p. 69).” A este respeito P7 afirma: “(...) se a família envolver-se no acompanhamento, (...) participa nas atividades escolares ou extraescolares quando são convocados, e ter uma relação direta (...) segundo os documentos orientadores, acho que isso poderia influenciar muito no desenvolvimento da escola (p. 74).” P4 afirma que, “(...) um pai ausente na vida escolar do filho (...), empobrece a própria instituição (p. 60).”

Alguns professores entrevistados defendem a partilha de responsabilidades educativas, pois pode proporcionar uma relação família-escola mais saudável e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da instituição escolar, como referido à título de exemplo por P7, “(...) a escola faz a sua parte que é ensinar (...) os pais também vão sempre sensibilizando, educando os (...) seus filhos para que possa haver uma relação direta e o desenvolvimento da própria escola” (P7, p.74).

Na mesma linha, P10 refere que o envolvimento e acompanhamento da família, na actividade escolar do aluno, tem um carácter importante, pois pode (a família) contribuir na identificação de fatores que estejam a interferir na compreensão dos conteúdos ministrados na escola por parte do aluno, uma vez existirem vários fatores que ocorrem no contexto familiar que tendem a influenciar, direta ou indiretamente, o aproveitamento escolar do aluno.

(...) os pais ajudariam os professores, porque tem alguns filhos que não se adaptam bem aos conteúdos (...) que se dá aqui, porque os alunos não são acompanhados pelos pais, (...) têm alguns problemas... tem algo que aconteceu em casa, (...) nós (...) os professores não sabemos, e não temos como suprir estes problemas (P10, p. 88).

A este respeito, P2 refere, ainda, que o envolvimento e acompanhamento da família na actividade escolar do aluno são importantes, pois podem facilitar a actividade do professor, ajudando em explicações aos filhos em casa, na medida em que o tempo disponibilizado

para estes (professores), nem sempre é compatível com a quantidade do conteúdo a lecionar, como pode-se ler de seguida:

(...) eu estou a leccionar sétima classe e vejo que muitos alunos não sabem escrever, (...) tenho a certeza de que se a família estivesse mais preocupada, (...) se os pais colaborassem em casa dando explicação aos seus filhos, (...) isto não estaria a reinar muito, (...) porque eu tenho quarenta e cinco minutos para lecionar uma aula, e as vezes eu posso não conseguir atingir os (...) objetivos (P2, p. 51).

Para P1, o envolvimento dos pais e encarregados de educação pode ter, ainda, grande influência no comportamento do aluno na sala de aula,

(...) toda criança se sente bem quando (...) os pais estão envolvidos na educação, (...) na vida diária dele (...), ela sente-se confortável e seguro (...). (...) é fácil a criança estar mais atenta na aula, o desenvolvimento dele muda, (...) é uma criança diferente, alegre, é fácil ela dominar ou interpretar muito bem os conhecimentos que são ensinados (P1, p. 47).

### ***Responsabilidade social e/ou familiar no acompanhamento da educação da criança***

Metade dos entrevistados reconhece a responsabilidade social da família no acompanhamento do educando, pois, para além de ser o núcleo básico e fundamental para a educação da criança, como foi referido por P7, “(...), a família é o núcleo principal da formação de um indivíduo e não é só a escola (p. 74),” por outro lado, (a família) regula a atitude comportamental da criança dentro e fora do contexto familiar, pois, para alguns professores, os filhos em muitos casos, tendem a apresentar um comportamento duplo, como refere à título de exemplo P2,

(...) o aluno em casa, é outra coisa e fora de casa, também é outra (...)! Muitos alunos comportam-se mesmo mal, (...) se os encarregados estivessem sempre aqui a par e passo quando puderem, nos ajudaria. (...) o envolvimento deles (...) é sempre bom (P2, p. 51).

A este respeito, P6 afirma: “(...) O estudante tem duas vidas (...), vida académica e vida social, e o pai tem de fazer acompanhamento na vida social e na vida académica para tudo correr bem e dar certo (p. 71).”

### ***Envolvimento dos pais nas tomadas de decisão***

A maioria dos professores entrevistados refere não haver envolvimento dos pais e encarregados de educação nos órgãos de tomada de decisão, pois estes (os pais) limitam-se a dar a sua opinião nas reuniões de pais e encarregados de educação, convocadas pela escola, como refere a título de exemplo P9, “(...) geralmente as opiniões são dadas nos encontros com a comissão ou com os encarregados de educação (p.82).”

Os professores reconhecem, ainda, que as opiniões dadas pelos pais nem sempre são tidas em consideração da parte da escola, como refere P4, “Eles participam uma vez a outra e dão a sua opinião, mas a concretização nem sempre é efetivada (p.57).”

A escola, muitas vezes, toma decisões sem consultar os pais e encarregados de educação, como refere, por exemplo P5, “(...) às vezes, nós temos tomado decisões, só a Direção da escola, sem a participação dos encarregados (p.62).”

Alguns professores reconhecem que as decisões tomadas pela escola, sem consultar ou sem a participação dos pais, tendem a afetar negativamente as famílias, como refere, a título de exemplo P9, “geralmente quando a família não colabora com a escola, as decisões da escola praticamente afetam a família (p.81).”

### ***Condição socioeconómica da família e sua influência na relação família-escola***

Apesar de grande parte dos professores entrevistados reconhecerem a condição socioeconómica da família como fundamental, não consideram, contudo, ser condição suficiente para uma boa relação família-escola, como refere à título de exemplo P7,

Em parte, a condição socioeconómica é fundamental, porque tendo em conta o lugar também onde está situada a nossa escola, a distância em si também conta-se, (...) um pai que socialmente tem pouco rendimento económico, é difícil frequentar a escola mais vezes por motivo do próprio transporte. (...) acontece que os pais que têm menos possibilidades e os pais que têm, quase todos estão no mesmo nível, não aparecem com frequência na escola! (...) A condição económico-social não é cem por cento para uma boa relação família-escola (p. 76).

Relativamente a este dado, P6 afirma mesmo, “(...) as pessoas com condição social meio precária são as que mais estão aqui na escola (...). Os ricos até muitas das vezes não dão importância ao professor, (vou falar o quê com ele!...), (...) Mandam sempre outra pessoa (p. 68).”

Para alguns professores, o envolvimento da família na escola, é também uma questão de educação familiar, independentemente da condição socioeconómica da mesma, e da organização da própria escola, como referido, a título de exemplo por P8,

(...) há encarregados com pouca possibilidade financeira, mas que já foram educados de que é necessário acompanhar o seu filho, e também há instituições que criam meios e formas de os encarregados estarem envolvidos e que eles vão, (...) estando bem economicamente ou não, (...) então isso passa talvez pela organização da própria escola (pp. 81-82).

## **Discussão/Conclusão**

Das entrevistas concedidas aos pais e encarregados de educação e professores, pode inferir-se que a participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões e atividades extracurriculares na escola; a convocatória dos pais para abordar assuntos sobre o comportamento disciplinar do educando (caso o aluno cometa uma indisciplina); o acompanhamento dos filhos à escola e o apoio prestado pelos pais e encarregados de educação nas tarefas escolares em casa resumem as formas de como a família se tem envolvido na vida escolar dos educandos, na instituição onde foi desenvolvida esta investigação.

As formas mencionadas são também as privilegiadas nos estudos realizados por Diambo (2017), Cumbelembe (2015), Lopes (2014) em Angola, por Rocha (2009) em Cabo-Verde, Kutelu e Olowe (2013) na Nigéria, assim como por Bertan (2007), Fevorini (2009), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) no Brasil, Marques (2001) e Silva (2003) em Portugal. Como referido por Cumbelembe (2015), “a relação família escola no contexto angolano constitui uma das preocupações de há longa data. No entanto nada reporta senão reduzidas a reuniões de EE (encarregados de educação) em cada ano ou convocatórias para responder aos assuntos disciplinares” (p. 198). Estas são também as formas de envolvimento mais assinaladas nesta investigação.

De acordo com os resultados das entrevistas feitas aos pais e professores, foi possível inferir que o envolvimento da família nas acções da escola e seu acompanhamento da escolarização dos filhos, bem como a participação da família na tomada de decisão, é considerada fundamental, pois contribui para o sucesso e o bom funcionamento das instituições escolares, pese embora não ter estado a ocorrer conforme desejado. Resultados convergentes aos estudos desenvolvidos por grande parte de investigadores ligados à problemática da relação família-escola, por exemplo, Bertan (2007), Dessen (2010), Diambo (2017), Dias (2005), Eshetu (2015), Fevorini (2009), Marques (2001;2002).

Para além das reuniões com pais e encarregados de educação, a maioria dos pais e professores desconhecem quaisquer outras atividades que a escola promove, com carácter sistemático, no sentido de envolver a família no contexto escolar. Estes resultados vão ao encontro dos estudos conduzidos por Marques (2002), Cumbelembe (2015), Rocha (2009), Lopes (2014), Diambo (2017) onde pode constatar-se o envolvimento da família

na escola resumido a simples reuniões de carácter informativo convocadas pela escola, e na realização de alguns poucos eventos extraescolares, principalmente em algumas datas comemorativas

De modo a promover o envolvimento da família no contexto escolar, nesta investigação, os participantes propõem a concepção de acções concretas capazes de contribuir para uma relação família-escola mais fluída, por exemplo as visitas domiciliares, conforme proposto por Marques (2001;2002), realizar mais encontros com os pais e encarregados de educação onde são abordados diversos assuntos relativos à funcionalidade da escola, realizar acções conjuntas com os pais, promover mais atividades em datas comemorativas. A promoção de mais encontros com os pais e encarregados de educação é também apontada como estratégia a seguir por Dias (2005) e Lopes (2015). O envolvimento dos pais em datas comemorativas e/ou em eventos festivos como estratégia, é defendido por Barros et al. (2008). Do mesmo modo, Marques (2001) realça a necessidade de incluir os pais em acções conjuntas com os professores, como forma de promover o envolvimento da família na escola.

De acordo com os dados deste estudo, pode constatar-se que os principais factores que interferem no envolvimento da família no contexto escolar prendem-se com a falta de iniciativa e/ou força positiva da parte da escola, falta de tempo e interesse de alguns pais e encarregados de educação, bem como a condição social e económica das famílias. Resultados similares aos encontrados nos estudos desenvolvidos por Bento et al. (2016), Cumbelembe (2015), Lopes (2014), Oliveira et al. (2010) e Reis (2008), Sousa e Pereira (2014).

Quanto à condição económica/financeira e social das famílias, em particular, tanto os pais como os professores entrevistados, julgam ser um fator a ter em conta, mas não tão significativo a ponto de influenciar a não ocorrência do envolvimento da família no contexto escolar, pois, no entender destes, existem famílias social e economicamente estáveis, mas que, ainda assim, não se interessam com o acompanhamento escolar do filho, muito menos estabelecem uma relação de proximidade com a escola de seu filho.

Estes resultados convergem com o encontrado por Lopes (2014), no seu estudo sobre interacção família-escola, feito em duas escolas da capital de Angola (Luanda), onde identificou que, os pais e encarregados de educação da classe média-alta, e de entre estes os que possuem formação superior, são os que menos interagem com a escola. Porém,

contrapõem-se aos obtidos pela grande maioria dos investigadores sobre a problemática da relação família-escola, por exemplo, dos resultados obtidos por Bertan (2007), Eshetu (2015), Fevorini (2009), Reis (2008), Silva (2003), Sousa e Pereira (2014), onde os pais de baixo estatuto social e económico foram tidos como sendo os que menos se envolvem nas ações escolares dos educandos, apesar da reconhecível importância que atribuem à escolaridade dos filhos.

### Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Portugal: Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Alho, S. M. & Nunes, C. (2009). Contributo do diretor de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 32(2), 150-158. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5513/4010> em 9 de Janeiro de 2017.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.

Barros, L., Perreira, A. I. & Goes, A. R. (2008). *Educar com Sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa, Portugal: Texto Editores, Lda.

Bento, A. V., Mendes, G. R., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. *Investigação qualitativa em educação/atas de CIAIQ2016*, Madeira, 1, 603-612. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637> em 17 de Fevereiro de 2017.

Bertan, L. (2007). A relação escola-família: Um espaço negado aos pais? *Colloquium Humanarum*, 3(2), 1-11. Doi: 10.5747/ch.2005.v03.n2/h023.

Cumbalembe, A. (2015). *A função da escola na formação de novos cidadãos, expectativas dos encarregados de educação: Estudo de caso de três escolas primárias dos municípios de Viana e Cazenga-Luanda* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidades e perspectivas*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação*, 7(3), 377-389. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Diambo, F. P. T. (2014). *Rendimento acadêmico dos alunos e papel dos pais/encarregados de educação em Angola: O caso de uma escola do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.

Diambo, F. P. T. (2017). *Relação Família e Escola: Rendimento escolar dos alunos*. Luanda, Angola: Eco7.

Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto, Portugal: Areal Editores, S.A.

Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceitos e teóricos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(Esp.), 202-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021786009> em 30 de Maio de 2018.

Diez, J. J. (1982). *Família-escola, uma relação vital*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa, Portugal: Celta Editora.

Eshetu, A. A. (2015). Parental Socio-economic status as a determinant factor of academic performance of students in regional examination: A case of Dessie town, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 3(4), 221-229. Recuperado de [http://www.netjournals.org/z\\_AERJ\\_15\\_058.html](http://www.netjournals.org/z_AERJ_15_058.html) em 28 de Maio de 2018.

Fevorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: Um estudo exploratório* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022010-104135/pt-br.php> em 8 de Janeiro de 2017.

Lopes, C. M. (2014). *Interação família-escola: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.

Marques, R. (1990). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa, Portugal: Texto Editora.

Marques, R. (1994). Colaboração família-escola-estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projetos educativos*. Lisboa, Portugal: Edições Asa.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas S. A.

Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal-Representações dos imigrantes da Europa do Leste*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Interseções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campina*, 27(1), 99-108. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> aos 6 de Janeiro de 2017.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bblloc/tesisuma/17678213.pdf> em 5 de Janeiro de 2017.

Rocha, I. J. (2009). *Envolvimento parental* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior.

Silva, P. (1994). Relação família-escola em Portugal. *Inovação*, 7(3), 307-355. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto, Portugal: Afrontamento.

Sousa, M. M. & Pereira, M. T. J. S. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas do 2º e 3º ciclos de um conselho da região centro de Portugal. *Revista eletrónica de educação*, 8(2), 321-344. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/32727> em 12 de Fevereiro de 2017.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Edições sílabo.

Zassala, C. (2012). *Orientação escolar e profissional em Angola*. Luanda, Angola: Mayamba Editora.

## *O trabalho informal e os jovens migrantes em Luanda*

Osvaldo Adão Gabriel Singui, Mestre em Ciências Sociais e Humanas

Universidade Agostinho Neto

Departamento de Ciências Sociais

### **Resumo**

Este artigo aborda a questão do trabalho informal e a sua relação com os jovens migrantes. A nossa análise inside sobre o período histórico que vai de 2002 a 2012. É de realçar que os factos que o país vivenciou antes e depois deste período, contribuíram para a migração de um número considerável de jovens para a cidade capital, em busca de refúgio e de melhores condições de vida. Essa situação levou esses jovens a se dedicarem ao trabalho informal, como estratégia de sobrevivência. Os depoimentos dos jovens apontaram o trabalho informal como alternativa e estratégia de sobrevivência.

**Palavras-chave:** *Trabalho informal, Estratégias de Sobrevivência, Migração, Juventude e Trajectórias de vida.*

## **Introdução**

Falar sobre o trabalho informal em Angola, concretamente em Luanda, significa falar de uma actividade laboral praticada maioritariamente por jovens migrantes, segmento da sociedade em que mais recai o peso do desemprego e do trabalho precário.

Este texto procura reflectir as razões do ingresso de um número considerável de jovens migrantes no sector informal em Luanda.

Ao procurarmos identificar os reais motivos da vinda deste jovem para a capital em busca de realizações pessoais, lançamos um olhar crítico, em relação as políticas levadas a cabo pelo executivo em relação as questões sociais que afligem a juventude. Terminamos propondo o envolvimento de todos os actores sociais, especialmente os órgãos decisores do Estado, a prestar mais atenção nas políticas ligadas a juventude de maneira a evitar com que estes abandonem as suas zonas de origem mesmo em tempo de paz.

### **Reflexões sobre o trabalho informal e os jovens migrantes em Luanda**

O trabalho constitui uma categoria socialmente construída, com significados determinados e em diferentes contextos históricos. Na modernidade, apresenta-se como uma dimensão característica da acção humana, que se estabelece em sua relação com a natureza, modificando-a, e em simultâneo, modificando-se. O trabalho é, ao mesmo tempo, necessidade vital, obrigação social e dever moral, cuja contrapartida é o status social que confere e a satisfação pessoal que proporciona. O trabalho engloba uma dimensão instrumental- ganha vida- e, apesar do seu carácter penoso, comporta também forte dimensão expressiva: a de realizar-se social e pessoalmente (SAMBA, 2012, p.83). Para muitos, o trabalho é visto como condição primordial para uma vida melhor, pois garante mais autonomia, principalmente financeira. Mesmo sendo um ganho pequeno, pode proporcionar o acesso a um mundo diferente de sociabilidade, ampliar horizontes e, muitas vezes, possibilitar a saída da dependência familiar.

Há sempre, no jovem, a esperança de uma experiência que o qualifica para outro patamar de vida, diferenciado e mais elevado, em relação aos seus pais. Daí que a inexistência de trabalho representa uma dificuldade que contribuiu para aumentar a incerteza e a sensação de risco em suas vidas e trajetórias.

Podemos pensar o trabalho como uma actividade útil e elemento fundante da sociabilidade humana, pois, como bem afirma Pastoroni (2010) “o processo de emancipação só pode ser do trabalho, no trabalho e pelo trabalho, uma vez que o trabalho

enquanto expressão criadora é indispensável para a existência humana” (p.36). Porém, os intensos processos de transformação produtiva e de mudanças, que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas, de alguma forma contribuem para que muitos jovens da população economicamente activa não usufruam dos benefícios advindos do acesso ao trabalho, bem como aqueles ligados ao trabalho formal: Aposentadoria. Esses jovens fazem parte da “população sobrança” – conforme a denominação de Castel (2004), que vem aumentando de número a cada ano, da qual fazem parte aquelas pessoas que se inserem no que é conhecido como trabalho informal, não reconhecido por lei.

Entende-se, por trabalho informal, aquele que é caracterizado por suas condições precárias, baixa produtividade, marginalização em relação às políticas governamentais, escassa qualificação e ausência de vínculos de trabalho formalizado legais (SIEDE, 1994 apud SAMBA, 2012). O trabalho informal é fruto da desigualdade social, do desemprego e da pobreza: situações que, além de colocarem o indivíduo à margem da sociedade, o impulsionam a encontrar tais alternativas e estratégias para garantir a sua sobrevivência. Na linha do que sugerem Barbosa e Carvalho (2006), entendemos que “o trabalho precário ameaça a segurança no emprego, os salários e as condições de trabalho, a saúde e a segurança, o direito de unir-se a um sindicato, os direitos à segurança social, à proteção, ao emprego e as pensões”. (p.160). Entretanto, é uma realidade que debilita o emprego permanente, impede que as famílias planeiem o seu futuro e amplia a diferença entre ricos e pobres.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2006), a informalidade é principalmente uma questão de governança. A expansão da economia informal pode muitas vezes ser imputada às políticas macroeconómicas e sociais inadequadas, ineficazes, mal planeadas, ou mal implementadas, em muitos casos formuladas sem consultas tripartida, e a falta de molduras legais e institucionais favoráveis e de boa governança para aplicação pertinente e efectiva das políticas e das leis. (p.10). Entretanto, concordar com essa visão é, no mínimo uma atitude ingênua, desconectada da realidade, quando tal facto está intimamente ligado ao sistema capitalista, uma vez que, segundo Oliveira e Henrique (1990), a “ própria dinâmica da acumulação capitalista cria oportunidades para as pequenas actividades mercantis às quais se dedicam os trabalhadores informais” (p.9)

Se o fim da produção capitalista é a mais-valia, porque o capital é irreformável na sua base causal; se a força de trabalho é a única mercadoria que quando consumida produz valor; e se o trabalho formal, estável em tempo integral, socialmente protegido se está a

tornar uma categoria do passado, o objectivo do processo de produção capitalista será alcançado através de outra forma de trabalho tendencialmente, o trabalho informal, submetido às mesmas leis económicas que regem o sistema de assalariamento. (TAVARES, 2004, p. 46).

Vista dessa forma, a informalidade é um processo que está presente no funcionamento da sociedade. Trata-se de uma construção social, que surge num determinado momento histórico da sociedade, que identifica e delimita o sistema formal, permanecendo sempre latente o sistema informal, realizando ajustamentos sucessivos na evolução do sistema formal (LOPES, 2000, p. 4).

Por sua vez, Tavares (2004) referindo-se ao trabalho informal, afirma que essas novas modalidades contemporâneas de trabalho têm significado precarização e mais degradação das condições de trabalho, em lugar de significarem alguma autonomia ou liberdade perante os ditames do capital. Há na visão da autora, um enorme contingente de pessoas sem emprego que busca nas ocupações mais precárias um modo de garantir o sustento de suas famílias. Assim sendo, a informalidade é tanto uma estratégia do capital para reduzir os custos da força de trabalho atingindo níveis mais competitivos de produção, como também é uma estratégia dos trabalhadores e de suas famílias, visando a obtenção de rendas mais elevadas, segundo as oportunidades oferecidas pelo mercado e também de acordo com as circunstâncias particulares do grupo familiar (SIEDE, 1994 apud SAMBA, 2012, p. 120).

Lopes, apoiando-se em Laguerre (2000), diz que a gênese da informalidade dá-se em contextos diferenciados. Na sua lógica de raciocínio, historicamente, a informalidade precede a formalidade, ou seja, as práticas informais são anteriores às práticas formais; a formalidade nunca é absoluta, ou seja, mesmo nos processos mais formalizados, pode-se verificar a intervenção de elementos/práticas informais; a informalidade resulta da imposição do sistema formal e da forma como os actores sociais se adaptam a essas imposições.

Para Alves (2001), a informalidade abarca “uma grande diversidade de situações podendo ser identificada como uma combinação de actividades formais tradicionais com novas formas de trabalho precário sem contrato de trabalho” (p.100). Ao analisar as diferentes formas contemporâneas da informalidade, a autora aponta existirem tipos diferentes de trabalhadores informais, nomeadamente: 1º) os trabalhadores informais tradicionais; 2º) os trabalhadores assalariados sem registo; 3º) os trabalhadores autónomos e por conta própria e o pequeno proprietário informal. Esse último quadro reflecte claramente a

situação de vida da maior parte daqueles que estão no trabalho informal, como é o caso dos jovens em estudo nesta tese, que não o fazem por escolha, mas por necessidade absoluta, relacionada com questões de sobrevivência.

Segundo Siede (Apud SAMBA, 2012, p.125), é importante salientar o facto de não haver exclusão entre duas possíveis formas de inserção no mercado de trabalho, na medida em que um mesmo indivíduo pode desempenhar funções como assalariado formal e como trabalhador informal independente. Aliás, isso é muito comum na nossa realidade angolana, principalmente com os funcionários públicos, devido aos baixos salários que auferem, que não permitem atender a todas suas necessidades tendo em conta o alto custo de vida do país.

É importante realçar que o trabalho informal é uma realidade em todo o mundo capitalista, inclusive nos países chamados do primeiro mundo. É resultante do próprio processo capitalista em curso, obedecendo aos distintos momentos históricos. Assume, na contemporaneidade, novas dimensões: as mudanças e as transformações apreendidas no processo produtivo capitalista, principalmente quanto á flexibilização e a desregulamentação do direito do trabalho – geram o aumento do número de trabalhadores informais em todo o mundo capitalista.

Dados da OIT, divulgados em 2007, apontam que o desemprego atinge mais duramente os jovens (num universo de 86,3 milhões) representando 44% dos desempregados no mundo. Por outro lado, os dados apontam que a região da África Subsariana, em que se encontra Angola, tem o segundo índice de desemprego mais alto do mundo, cerca de 8, 2%, em 2009, por causa das crises económicas e financeiras registadas ao redor do mundo. Essa percentagem perfazia, na época, um total de 212 milhões de desempregados, uma das taxas mais altas já registadas no mundo. Outro relatório da OIT, divulgado em 2009, indica que o número de jovens desempregados no mundo aumentou para 10, 2 milhões, o que corresponde a 22% da população economicamente activa. Esse documento aponta ainda que cerca de 300 milhões de trabalhadores entre 15 e 24 anos, vivem abaixo da linha de pobreza, num total de 56,3 % dos jovens empregados e 25 % da taxa da população juvenil mundial (OIT, 2010).

Assim, urge ressaltar que é dentro deste contexto que se insere o trabalho informal, modalidade que nas últimas décadas tem crescido significativamente no mundo, respondendo por mais da metade dos novos postos de emprego na África. A estimativa da OIT sobre esses novos postos nesse continente é que seus índices cheguem a cerca de 80 %. Do ponto de vista dessa organização, 70% desses novos postos de emprego, estão

relacionados a trabalhadores por conta própria. Acrescenta ainda, que o trabalho informal tem sido o principal responsável pelo sustento de jovens e mulheres trabalhadores no continente berço, uma vez que são esses dois segmentos da sociedade atingidos em maior grau pelo desemprego mundial (BARBOSA; CARVALHO, 2006, p.26).

Em Angola, o trabalho informal surgiu em razão de vários factores, que se constituem em determinantes fundamentais para a compreensão do envolvimento dos jovens nesta actividade de roboteiros. Primeiramente, o factor guerra que destruiu o sector industrial do país e paralisou o seu funcionamento, contribuindo para que muitos cidadãos perdessem seus postos de trabalho, principalmente entre a camada juvenil. Esse facto aliado ao aumento populacional da cidade de Luanda, limitou o acesso de considerável número de jovens ao emprego, levando-os a buscar o mercado de trabalho informal.

A guerra também provocou a estagnação da economia, fazendo com que a oferta de empregos no sector formal se tornasse insuficiente para a população desempregada. É importante destacar que além da guerra, contribuiu ainda a ineficiência para a elaboração e execução de políticas económicas e de gestão da qualidade da coisa pública, de forma a impulsionar, por sua vez a política de geração de emprego.

Autores como Silva e Alves (2008) afirmam que a explosão das actividades informais, nos últimos anos, é consequência da reestruturação do mercado de trabalho, como apontamos no início desta discussão. Essa explosão deve-se segundo Ribeiro et al (*apud* SAMBA, 2012, p. 44), aos novos requisitos de acesso ao mercado de trabalho. Dentre esses requisitos, está a experiência profissional, exigência que é prejudicial principalmente para os jovens, pois há “uma certa incoerência do mercado ao cobrar a tão falada prática profissional daqueles que estão justamente buscando a sua primeira oportunidade de emprego, mostrando desta forma a insuficiência das políticas de inserção dos jovens no mercado de trabalho tanto por parte do governo como das empresas” (p. 31).

Alguns pesquisadores apontam que estamos a viver o “fim dos empregos” como afirma Rifkin (*Apud* SAMBA, 2012, p. 69). Isso parece ser verdade, quando constatamos uma “expressiva precarização e informalidade do trabalho, que ocorre nas formas de trabalho parcial, subcontratado e precarizado” (ANTUNES *apud* SAMBA, 2012, p. 203). A origem dessa crise, segundo esses estudiosos, está nas mudanças ocorridas no processo de reestruturação produtiva que vem sendo desenvolvido pelo sistema capitalista em nível mundial, visando à sua revitalização. Dentre as consequências advindas desse processo de reestruturação produtiva, está o desemprego, o qual consideramos nesta dissertação,

como um dos determinantes que explicam o envolvimento dos jovens no trabalho informal em geral e em particular os jovens roboteiros.

O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 1998, aponta a importância do sector informal como fonte e alternativa de emprego, contribuindo com 20% a 30% para o Produto Nacional Bruto Não Petrolífero. A importância dessa informalidade também esteve assente no Programa de Recuperação e Estabilização de Médio Prazo elaborado pelo governo angolano, para 1998-2000, em que citava a sua relevância como sistema de sobrevivência económica e de reprodução social, além de reconhecer o seu acentuado processo de crescimento. Nesse relatório, destacava-se também o expressivo peso das actividades comerciais, no contexto do sector informal, com 87%, e o papel desse sector como recurso de sobrevivência das populações urbanas, principalmente daquelas vindas do interior do país; ou seja, a informalidade constitui-se numa estratégia de sobrevivência das populações urbanas mais necessitadas.

Entre as principais razões apontadas no relatório que induzem ao ingresso nas actividades informais, e que prevalecem até hoje, destacamos: o nível elevado de crescimento da população urbana- como consequência das altas taxas de fecundidade e das vagas sucessivas de deslocados provenientes das áreas rurais, o nível elevado de desemprego, o analfabetismo, a redução do salário real, dentre outros.

Diante disso, importa realçar que embora a dimensão económica surja como a face mais visível de um fenómeno complexo e multidimensional que é a informalidade, não é apenas essa dimensão que fundamenta este trabalho. Há um conjunto de factores sociais, culturais, económicos e políticos, que determinam a construção de experiências específicas de trabalho e de vida desses jovens. Assim, como Lopes (2000), entendemos que para além dessa dimensão económica, a informalidade está também presente ao nível das relações sociais, dos sistemas de comunicação, dos processos de tomadas de decisão, desempenhando um papel específico e relevante em relação aos mecanismos de coesão/reprodução das unidades familiares, pondo em jogo redes de solidariedades, modos particulares de sociabilidades e sistemas de valores próprios (p.4).

Nesta ordem de ideias, o trabalho informal em Angola tem sido uma das alternativas e estratégias de sobrevivência da população em situação de pobreza, miséria e exclusão. Segundo dados de 2004, é a fonte de renda de quase 46% da população economicamente activa (PNUD, 2004), principalmente dos jovens das camadas desfavorecidas do tecido social, que cada vez mais, vêm-se impossibilitados de ingressar no sector formal de emprego, tendo em conta as dificuldades em que vivem e os requisitos exigidos

actualmente para o acesso aos postos de trabalho: dependendo do emprego que estejam procurando, conhecimento de informática e domínio de uma língua estrangeira, e, sobretudo, experiência, que para aqueles que procuram o primeiro emprego é um requisito difícil de ser cumprido (MARTINS, 2002, p.122).

No contexto angolano, as causas do desemprego assentam também no factor guerra que, praticamente, “devastou” o país por décadas e cujas consequências traduziram-se na quase completa destruição de infraestruturas económicas e produtivas a que se associam outros factores, como o baixo nível de formação académica e profissional da população razão apontada como causa dos baixos salários auferidos tanto nas instituições públicas como nas empresas privadas.

Segundo Lopes (2000), o universo de 60% de desempregados do país é constituído principalmente por jovens. A inserção desses nos diferentes espaços de trabalho formal, tem sido a alternativa ao desemprego encontrada pela maioria dessa população. Nesse sentido é que se verifica um contínuo crescimento do trabalho informal em Angola, particularmente em Luanda, em lugar do trabalho formal, regulamentado e protegido por leis. Assim sendo, é possível afirmar que o desemprego na sociedade angolana está intimamente associado à aspectos de âmbito político, económico e social, que afecta de modo particular os jovens como se tem afirmado ao longo deste trabalho.

### **Conclusão**

Ao longo deste texto, definimos o que o trabalho informal é aquele trabalho caracterizado por suas condições precárias, baixa produtividade, marginalização em relação às políticas governamentais, escassa qualificação e ausência de vínculos de trabalho formalizado legais (SIEDE, 1994 apud SAMBA, 2012). O trabalho informal é fruto da desigualdade social, do desemprego e da pobreza: situações que, além de colocarem o indivíduo à margem da sociedade, o impulsionam a encontrar tais alternativas e estratégias para garantir a sua sobrevivência. Constatou-se também que o ingresso de um número elevado de jovens migrantes no sector informal em Luanda, deve-se a pouca formação académica e profissional. Nessa ordem de ideia, sem acesso a empregos formais, sem qualificações e sem competências necessárias para competir no mercado de trabalho urbano cada vez mais competitivo, resta-lhes um campo de possibilidades muito limitado: ou a via de exclusão e da criminalidade, ou o retorno às comunidades rurais de origem ou a sua inserção no trabalho informal.

Outro aspecto que marcou a nossa reflexão é o facto de que o envolvimento dos jovens migrantes no trabalho informal está intimamente ligado a questões de sobrevivência e de satisfação das suas necessidades básicas e de seus dependentes.

Entendemos que o caminho para o enfrentamento da questão do trabalho informal passa principalmente pela superação das gritantes desigualdades regionais no país. Pensamos nós que isso contribuiria muito para que eles não precisassem se ausentar de seus ambientes familiares para buscar oportunidades de trabalho e sobrevivência em outras paisagens e recantos, longe de suas culturas.

## **Referencias Bibliográficas**

ALVES, Maria Aparecida (2001) “Sector informal” ou trabalho informal? : uma abordagem crítica sobre o conceito de informalidade.

BARBOSA, Alexandre de Freitas; CARVALHO, Daniela Sampaio de. (2006) O trabalho precário no mundo, na América Latina e no Brasil. Revista Observatório Social, nº10.

CASTEL, Robert (2004) As transformações da questão social. In: Wanderley, Mariângela Belfiore (Org) Desigualdade social. 2 ed. São Paulo.

LOPES, Carlos (2000) ” Luanda Cidade Informal ? Estudo de caso sobre o Bairro Rocha Pinto”, Comunicação apresentada ao IV Congresso Luso- Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa.

MARTINS, Souza (2002) A sociedade vista do abismo : Novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ. Vozes

SAMBA, Simão João (2012) O significado do trabalho informal em Luanda : Luta, coragem e persistência nas vozes dos jovens migrantes. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Christiane Pimentel e; ALVES, João Paulo. (2008) O trabalho informal nos ônibus. Revista Políticas Públicas, Belém.

SOARES, Alexandre B. (Org) (2010) Juventude e elos com o mundo de trabalho: retratos e desafios. São Paulo, Cortez.

TAVARES, Maria Augusta (2004) Os fios (in) visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez.

*Explorações Etnomatemáticas na Região de Angola: Jogos quotidianos do Sudeste de Angola*

**Simão Pedro Mateus SELEZI**

Licenciado em Ensino de Matemática

Mestre em Ensino de Matemática

Doutorando em História das Ciências e Educação científica

Professor Assistente Estagiário

Universidade Cuito Cuanavale e Universidade de Coimbra

[simaoselezi@gmail.com](mailto:simaoselezi@gmail.com)

**Resumo**

O presente artigo visa observar, valorizar, explorar e analisar a fortíssima opulência matemática envolvida em jogos de damas praticados a Sudeste de Angola. Desenvolvemos uma metodologia baseada à conversa informal, à observação participante, ao registo fotográfico e notas de campo. A investigação foi desenvolvida na província do Cuando Cubango (Angola), onde foram estudados jogos de damas que envolvem ideias matemáticas, que podem, por seu turno, servir de “alicerces” para a abordagem da matemática académica. Elaboramos tarefas ou exemplos matemáticos baseados em jogos de damas estudados.

**Palavras-chave:** *Etnomatemática; Atividades quotidianas; Matemática informal; Matemática formal.*

## **Abstract**

This article aims at observing, valuing, exploring and analyzing the very strong Mathematical opulence involved on games of checkers practiced in Southeast Angola. We developed a methodology based on informal conversation, participant observation, photographic record and field notes. The research was carried out in the province of Cuando Cubango (Angola), where checkerboard games or games of checkers involving mathematical ideas were studied, which can, in turn, serve as "foundations" for the approach to academic mathematics. We elaborate mathematical tasks or examples based on Games of Checkers Studied.

**Key-words:** *Ethnomatematics; Everyday activities; Informal Mathematics; Formal math*

## **Introdução**

O início desta investigação, do pendor científico, foi provocada pelo interesse que temos, como investigadores e professores de matemática, de desmistificar ideias negativas, em relação à Matemática, enraizadas em mentes de alunos ou estudantes, quando afirmam que a Matemática é inútil, não se faz sentir na vida real ou desligada de atividades diárias. Esta visão, que os alunos têm, faz com que a matemática seja considerada como algo “inventado” ou surgiu de forma “esporádica”. As consequências desta visão sobre a matemática e sua aprendizagem vão desde o medo que o aluno ostenta ainda nos seus primeiros anos de escolaridade, despoletando, desta maneira, fracasso no seu rendimento escolar, e bloqueando os seus códigos de pensamento na sua profissão e na vida em geral. A nossa estratégia consiste em observar, valorizar, explorar a potencialidade matemática presente em jogos (damas) quotidianos praticados a Sudeste de Angola e, posteriormente, estabelecer a conexão entre a matemática informal e a matemática formal. Para o efeito, usamos a poderosíssima ferramenta etnomatemática, o termo concebido por matemático Ubiratan D’Ambrosio. Pensamos que, esta potencialidade, paulatinamente, pode contribuir para a compreensão almejada da matemática, ou seja, pode criar motivação e prazer a alunos em aprender a matemática. Tal como apontou Paulus Gerdes “a valorização educacional da Cultura da família da criança, da zona, do país e do continente tornará o aluno mais confiante nas suas capacidades. E alguém mais confiante em si próprio e na sua Cultura aprenderá mais facilmente” (GERDES, 2011).

O etnomatemático Paulus Gerdes procurou desmistificar, a linguagem negativa assumida ou proferida pelos alunos e alguns professores, em relação a matemática, mostrando, obviamente, que a matemática surgiu na história do homem, em resposta aos problemas que enfrentava na sua vida do dia-a-dia, em particular no seu trabalho. A matemática é uma componente integrante da nossa vida, o seu domínio é condição imprescindível para dar passos subsequentes na construção duma inédita sociedade, tencionada e próspera. Ela tem uma ligação íntima com a prática da nossa vida e pode ser uma “arma bastante poderosa ou profícua para a construção do socialismo”. Por outro lado, o etnomatemático salientou: “as mesas das nossas casas têm uma forma retangular, as vigas de suporte têm a forma dum prisma retangular, os cadernos que usamos nas escolas têm a forma retangular, as ventoinhas têm forma circular” (GERDES, 1980).

Gay e Cole permitiam estudar primeiro a “matemática autóctone ou indígena” para, depois, estabelecer “pontes” efetivas entre esta e a matemática da escola. O professor devia ensinar às crianças como se pode lidar criativamente com a matemática informal

ou “matemática autóctone” e, avançando para uma matemática académica (GAY E COLE, 1967. Citado por GERDES, 2012).

O texto está estruturado por sete secções: surgimento e conceito da etnomatemática, alguns antecedentes, localização geográfica da província onde decorreu a investigação, metodologia usada durante a investigação, breve descrição sobre o jogo de dama, exploração da matemática envolvida em jogo de dama, enfim as conclusões.

## 1. SURGIMENTO E CONCEITO DA ETNOMATEMÁTICA

A Etnomatemática surgiu na década de 1970, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento.

A satisfação da pulsão integrada de sobrevivência e transcendência levou o homem a desenvolver modos, maneiras, estilos de explicar, de entender e aprender, e de lidar com a realidade perceptível.

Paulus Gerdes foi, obviamente, uma das figuras eminente na difusão do programa etnomatemática. Proporcionou bases ou elementos de natureza histórica, cognitiva e pedagógica que possibilitou a mera perceção neste inédito programa de interesse académico.

Para clarificar este programa, utilizamos como ponto de partida a etimologia do termo **ETNO**, entendido como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos. **MATEMA** é uma raiz difícil, que vai à direcção de explicar, de conhecer, de entender. **TICA** vem, indubitavelmente, de **Techné**, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Foi Ubiratan D’Ambrósio que concebeu o termo, sendo para ele a matemática de grupos culturais identificáveis, podendo estes grupos basear-se na etnia, na ocupação profissional, na faixa etária, podendo considerar-se outros ainda (D’ AMBRÓSIO, 2002). O conceito da etnomatemática foi e continua a ser visto, no seio de matemáticos e professores de Matemática relativamente novo. O matemático Ubiratan D’Ambrósio, pai da etnomatemática, salientou em muitas palestras a necessidade de uma etnomatemática. Pois ele achou que o programa ” etnomatemática” podia trazer subsídios para entender como o indivíduo, inserido num determinado grupo étnico, encara a realidade que o acerca. O autor afirmou, também, que o programa etnomatemática não se esgota no

entender o conhecimento (saber e fazer) matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de encontros [de indivíduos e de grupos] (D'AMBRÓSIO, 1990).

A Etnomatemática é um campo de conhecimento intrinsecamente vinculado a um grupo cultural, e a seus interesses, estando pois estreitamente ligado à sua realidade, sendo expressa através de uma linguagem, geralmente diferenciada das usadas pela matemática vista como ciência, linguagem esta que está umbilicalmente ligada à sua cultura, à sua etnia (BORBA, 1987. Citado por GERDES, 1991). O autor definiu, novamente, a etnomatemática como a “matemática praticada por grupos culturais, como sociedades tribais, grupos de trabalho ou grupos de moradores” (BORBA, 1988. Citado por GERDES, 1991).

A Etnomatemática é um caminho que permite elevar ao máximo as possibilidades e as potencialidades matemáticas dos grupos populares. Valoriza as práticas culturais dos alunos, incorporando-as em currículos escolares. Reforça a autoconfiança cultural e atribui poder cultural a todos (GERDES, 1991).

A Etnomatemática é o conjunto de conhecimentos matemáticos que as crianças de uma determinada idade apresentam antes de entrar para a escola e os conhecimentos matemáticos (não formais) que ao longo do percurso acadêmico vão adquirindo mas fora da esfera escolar (D'AMBRÁSIO, 1985).

A Etnomatemática influencia positivamente o ensino da Matemática, pois analisa tradições e atividades matemáticas experienciadas na vida diária dos indivíduos e os elementos culturais que podem constituir pontos de partida para abordagem dos estudos de matemática em contexto formal e não formal (GERDES, 1991).

A Etnomatemática tem vindo a evidenciar os saberes matemáticos imersos em determinadas práticas culturais ou quotidianas. Ou seja, manifestado em distintas áreas, por exemplo, na variedade de ideias práticas existentes em contextos extra-escolares, nas culturas locais; nas estratégias matemáticas usadas para resolver problemas quotidianos que se colocam na comunidade ou na família; nas práticas domésticas, que na generalidade, não são do conhecimento da escola; nos jogos ou brincadeiras quotidianas das crianças.

A Etnomatemática enfatiza a importância da comunidade para a escola, pois busca conectar a Matemática escolar com o contexto cultural da comunidade por meio de

contribuições culturais que são oferecidas pelas comunidades (MOLL e GREENBERG, 1990. Citado por ROSA e OREY, 2013).

## **2. ANTECEDENTES**

Nota-se muito, em várias regiões do mundo, a presença da Matemática em determinados jogos tradicionais, destinados a, pelo menos, dois jogadores. Os estudos feitos, pelo Instituto de Pesquisa em Matemática de Abidjan sobre o levantamento do ponto de vista matemático dos jogos usuais em populações rurais, concluíram que o formato como o desenvolvimento, dos jogos, envolvia ligações matemáticas, por exemplo, os jogos de memória; jogos de contagem; jogos de cálculo; jogos de tabuleiro; jogos de azar (DOUMBIA, 1989).

O investigador Abdulcarismo Ismael desenvolveu uma tese de doutoramento sobre o jogo de tabuleiro tchadji e as possíveis vias de exploração para a educação matemática (ISMAEL, 2002. Citado por GERDES, 2003).

O autor Domingos Dias, na sua tese de doutoramento, com o título “estudo etnomatemático sobre o grupo étnico Nyaneka-nkhumbi do Sudoeste de Angola”, explorou elementos matemáticos envolvidos em diversas práticas culturais (jogos como ondjangja / owela, enfeites típicos das mulheres, contagem gestual, sistema de numeração) para ser usados na sala de aula ou proporcionar “ponte” para o tratamento de conceitos matemáticos (DIAS, 2015).

O investigador Boaventure Mvo Ondo, em Gabão, desenvolveu um estudo sobre dois jogos de cálculo do tipo “mancala” designados Owani e Songa (ONDO, 1990. Citado por GERDES, 2003). O investigador Dirk Huylebrouk, em Burundi e Ruanda, fez um estudo sobre o jogo “igisoro”, onde o investigador explorou e apresentou algumas ideias matemáticas envolvidas em jogo. Mostrou padrões decorativos de cestaria e analisou estruturas matemáticas envolvidas em música (HUYLEBROUCK, 1996. Citado por GERDES, 2003). Alex de Voogt, em Tanzânia, desenvolveu uma investigação sobre o jogo de tabuleiro “bão” uma variante de mancala de quatro filas (VOOGT, 1995. Citado por GERDES, 2003). Elísio Silva, em Angola, fez um estudo sobre jogos de quadrícula do tipo “mancala”, tais como: “owela”, “muvalavala”, “tchela”, “lueli”, “mwondo”, “quando”, “gango”, “biri” e “déqui” (ELÍSIO, 1995. Citado por GERDES, 2003). O investigador Zaslavsky, em Lesoto, desenvolveu um trabalho investigativo com título jogos do tipo três – numa – fila. Onde o investigador procurou perceber ou identificar ligações matemáticas “escondidas” em referidos jogos (ZASLAVSKY, 1982. Citado por GERDES, 2003). O autor Robert Lange, em Madagáscar, desenvolveu um estudo sobre

jogo de tabuleiro e as possibilidades para ser integrado ou usado na Educação Matemática (LANGE, 1995. Citado por GERDES, 2003). O autor Mapapá, em Moçambique, desenvolveu uma investigação sobre jogos tradicionais de crianças, onde o investigador procurou saber a existência da matemática nestes jogos e analisou as possíveis vias de como podem ser utilizados na Educação Matemática (MAPAPÁ, 1996. Citado por GERDES, 2003).

### 3. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA PROVÍNCIA DO CUANDO CUBANGO

A província do Cuando Cubango situa-se no sudeste de Angola. Está limitada, geograficamente, a norte pelas províncias do Bié e Moxico, a leste pela República da Zâmbia, a sul pela República da Namíbia e a oeste pelas províncias do Cunene e Huila. Atualmente, a província do Cuando Cubango, é conhecida como “Terras do Progresso”, devido ao seu potencial económico virgem. O clima, nesta zona, é tropical no norte e semi-árido no sul. Tal como indica, abaixo, o mapa de Angola.

Figura 1 - Mapa de Angola



Disponível em:

<https://observatoriadafrica.files.wordpress.com/2016/04/map-provincias-de.jpg?w=640>

### 4. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo do trabalho que nos propusemos a elaborar, desenvolvemos uma investigação do pendor qualitativo. Visto que, abordagem qualitativa, pode ser a melhor para servir os interesses da investigação. A investigação qualitativa centra-se no paradigma interpretativo de dados observados, pois o investigador procura entender as

ideias dos participantes e depois efectuar uma interpretação do que está a ser estudado (NEVES, 1996. Citado por PINHEIRO, 2016). A recolha de dados foi feita na província do Cuando Cubango (Angola). Ao longo da recolha de dados, apoiamo-nos na observação participante junto da população do grupo étnico Ngangela enquanto jogava dama, ao mesmo tempo fomos anotando os dados observados em campo. Efectuámos entrevista que consistiu, mormente, em conversas informais com os praticantes de dama, guiando-nos por meio de um itinerário de questões previamente planificadas. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com anuência dos entrevistados ou participantes. Foram, de igual modo, efectuados registos fotográficos de jogos de damas de diversas versões, para posterior análise ou identificação da matemática envolvida.

No decorrer da investigação qualitativa, não abdicamos de lado a abordagem etnográfica, por ser uma ferramenta que auxilia compreender ou conhecer as culturas de grupos étnicos com foco em atividades quotidianas e artefactos. Tal como afirmaram os autores, Silveira e Miola, “a modalidade de pesquisa de cunho etnográfico busca descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural de pessoas e grupos” (ILVEIRA & MIOLA, 2008. Citado por PINHEIRO, 2016).

## **5. SOBRE O JOGO DE DAMA**

Damas, com várias versões, é um jogo discutido ou disputado entre dois adversários ou jogadores que movem peças num tabuleiro quadrado designado “tabuleiro de damas”. O tabuleiro de dama é composto por uma rede de colunas (posição vertical) e linhas (posição horizontal).

A versão 64 casas (8 por 8) é a mais conhecida ou vulgar em Portugal e Brasil. A nível internacional, a mais conhecida ou usual é, obviamente, a versão de 100 casas, isto é, 10 por 10<sup>1</sup>. Em Angola, onde decorreu a investigação, a versão do jogo de dama varia entre 64 casas (8 por 8) a 144 casas (12 por 12). A mais usada, nesta região, é a versão de 100 casas (10 por 10).

Os cinco jogos de damas, que tivemos prazer de acompanhar ou assistir, na região de Angola, notamos uma diferença em número de casas. Encontramos:

1. Tabuleiro de damas composto por uma rede de 12 linhas e 12 colunas resultando 144 casas quadradas, alternadamente castanho e preto, com 30 peças de cor branca e 30 peças de cor vermelha e azul (fig.1 a);

2. Tabuleiro de damas composto por uma rede de 8 linhas e 8 colunas que forma 64 casas, alternadamente cinzento e azul, com 12 peças de cor vermelha e 12 peças de cor

branca tampas viradas para cima (cor branca) e 30 peças de tampas de cor vermelha e azul (fig.1 b);

3. Tabuleiro de damas composto por uma rede de 10 linhas e 10 colunas que forma 100 casas, alternadamente cinzento e castanho, com 20 peças de cor cinzenta e 20 peças de cor vermelha (fig.1c);

4. Tabuleiro de damas composto por uma rede de 10 linhas e 10 colunas que forma 100 casas, alternadamente cinzento e bege ou creme, com 20 peças vermelhas e amarelas e 20 peças brancas (fig.1d);

5. Tabuleiro de damas composto por 10 linhas e 10 colunas que resulta 100 casas, alternadamente preto e castanho, com 20 peças de cor vermelha e laranja e 20 peças brancas (fig.1e).

1. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Damas>

No início de partida, as peças foram colocadas no tabuleiro, sobre as casas castanhas, da seguinte forma: as cinco primeiras filas horizontais, as peças brancas; e as cinco últimas, as peças vermelhas e azul (para o caso do jogo **a**). Para o jogo **b**, as peças foram colocadas, sobre as casas de cor azul, da seguinte maneira: as três primeiras filas horizontais, as peças vermelhas e em cinco últimas, as peças de cor branca. Para o jogo **c**, as peças foram colocadas, sobre as casas cinzentas, da seguinte maneira: as quatro primeiras filas horizontais, as peças cinzentas e as quatro últimas filas horizontais, as peças vermelhas. Para o jogo **d**, as peças foram colocadas, sobre as casas cinzentas, da seguinte maneira: as quatro primeiras filas horizontais, as peças vermelhas e amarelas e as quatro últimas filas horizontais, as peças brancas. Enfim, para o jogo **e**, as peças foram colocadas, sobre as casas pretas, da seguinte maneira: as quatro primeiras filas horizontais, as peças vermelhas e de cor de laranja e as quatro últimas filas horizontais, as peças brancas.

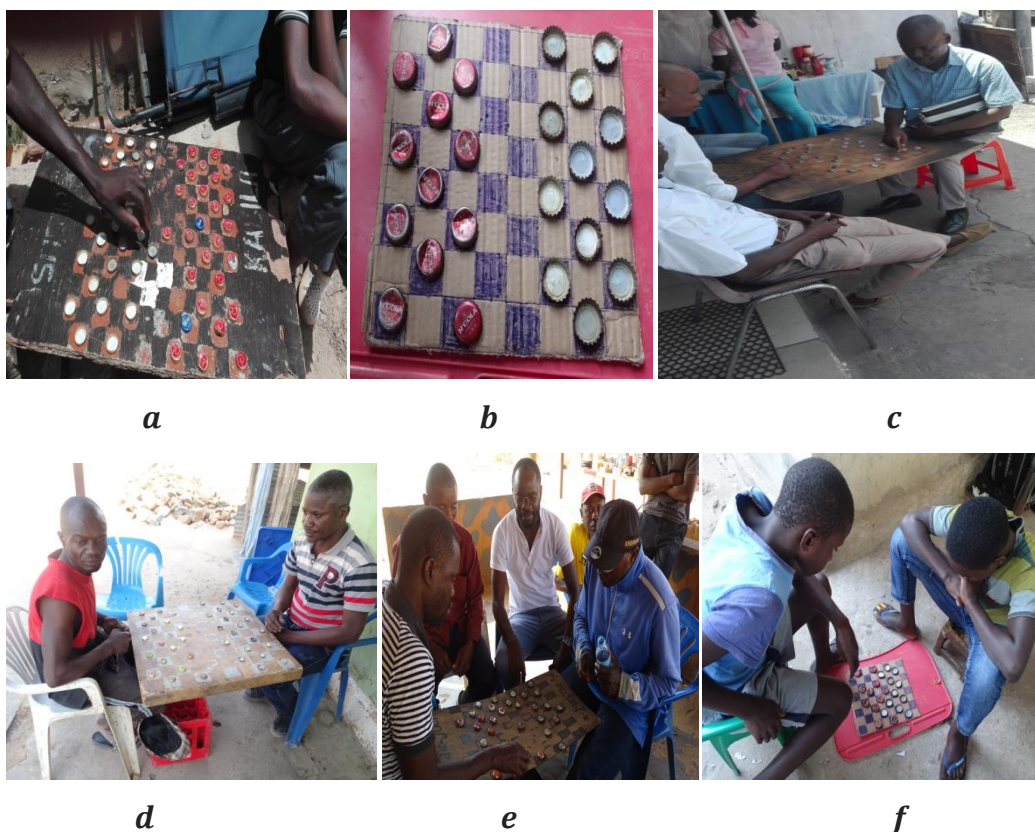
A peça movimenta-se em diagonal, sobre as casas pretas, para a frente, e uma casa de cada vez. O mesmo movimento acontece, também, para todos os jogos de damas.

A peça pode capturar, a peça do adversário, movendo-se para frente e permitindo também capturar a peça do adversário movendo-se para trás (captura dupla). A regra de captura acontece, sempre, quando em casa adjacente houver uma peça adversária com uma casa imediata vaga, na mesma diagonal, a peça é capturada passando para a citada casa vaga. Ou seja, a maneira de captura, de peças do adversário, ocorre em movimento diagonal atingindo, sempre, o número ímpar.

A peça que atingir a oitava ou a décima segunda casa adversária (movimentando em diagonal), parando ali, será promovida a "dupla dama", peça de movimentos mais amplos que a singela peça. Assinala-se a dama sobrepondo outra da mesma cor.

A dupla dama pode mover-se para trás e para frente, em diagonal, diferente das outras peças que se movimentam, apenas, para frente em diagonal. A dupla dama pode também capturar outra peça pela frente ou por trás em diagonal e lateral.

Figura 2 - Jogos de damas



**Fotografada no dia 28.03.2018**

Portanto, a finalidade deste jogo é capturar ou imobilizar as peças do adversário. O jogador que conseguir capturar todas as peças do adversário ganha a partida. Os cinco jogos de damas que tivemos ensejo de assistir ou acompanhar, notamos a presença de conceitos matemáticos.

## **6. EXPLORAÇÃO DA MATEMÁTICA “ENVOLVIDA” EM JOGO DE DAMA. VISÃO ETNOMATEMÁTICA**

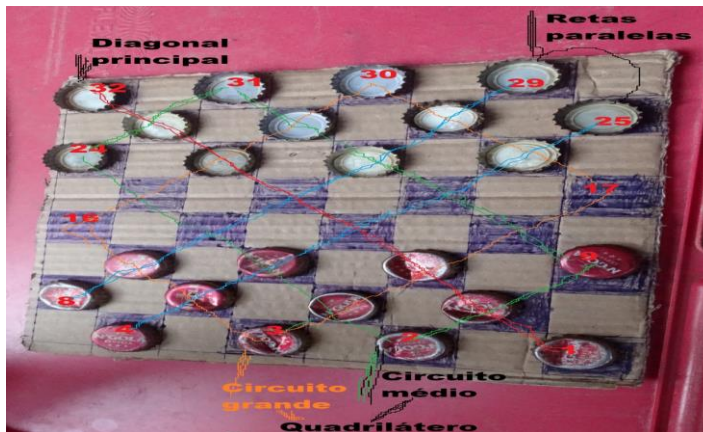
Dama é um jogo combinatório onde ambos jogadores possuem o mesmo conjunto de movimentos permitidos. O Berle Kamp et al., citado por Telma Pará (2010), estabeleceram algumas condições que satisfazem os jogos combinatórios. Conhecidas por:

1. Existem dois jogadores A e B. O jogador A é o primeiro a jogar e B é o segundo a jogar;
2. Existem muitas posições e uma posição inicial específica, chamada posição de início;
3. A qualquer momento o conjunto de jogadores legais para um jogador está bem definido. É do conhecimento de todos e cabe ao jogador escolher a sua jogada;
4. Os jogadores jogam alternadamente, isto é, não existem jogos simultâneos;
5. Os jogadores sabem obviamente qual a situação presente do jogo, ou seja, têm informação completa;
6. Não são utilizados dados outros dispositivos aleatórios;
7. Em um jogo convencional, o jogador que estiver impedido de movimentar-se, perde;
8. As regras são de tal forma que o jogo sempre chegará ao fim, porque algum jogador estará impedido de movimentar-se ou a captura de todas peças.

O jogo obedece uma regra, que envolve muitos saberes matemáticos como, por exemplo, o formato do tabuleiro de damas é, sempre, quadrado; o movimento de peças é, obviamente, oblíquo ou processado de forma diagonal; na captura de peças adversárias (com a exceção de dupla dama) nota-se a presença de números ímpares, ou seja, quando o adversário captura uma peça o seu movimento termina, sempre, na casa vaga ímpar. Nota-se, também, a presença de retas paralelas; quadrilátero; grafos simples (fig.1' b').

A diagonal que liga as casas 1 e 32, para o caso de dama com 64 casas, denomina-se diagonal principal. As diagonais que ligam as casas 4 e 25 e as casas 8 e 29 denominam-se “paralelas”. O quadrilátero definido pelas casas 2; 9; 31 e 24 denominam-se “Circuito médio”. O quadrilátero definido pelas casas 3; 17; 30 e 16 denominam-se “Circuito grande”.

Figura 2 'b' - Jogo de dama



### 6.1. Circuito (grafos simples)

Definição (Circuito)

Circuito, de forma geral, é um percurso no fim do qual se volta ao ponto de partida. No campo matemático, tipicamente em Matemática Discreta, é um trajeto com pelo menos uma aresta, tal que  $v_0 = v_k$  (onde  $v_0$  é vértice inicial e  $v_k$  é vértice final).

Circuito, num grafo não dirigido ou simples, é uma sequência de 4 ou mais vértices dotada das seguintes propriedades:

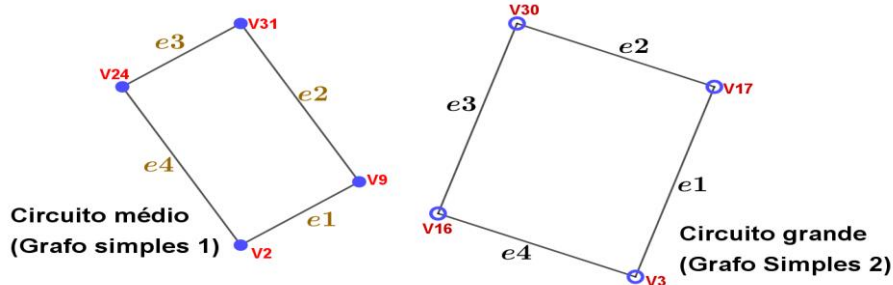
1. Se  $v$  e  $w$  são vértices consecutivos na sequência, então  $v - w$  é uma aresta do grafo;
2. As arestas que ligam vértices consecutivos são diferentes entre si;
3. O último vértice é igual ao primeiro.

Definição (grafos simples)

Um grafo simples é um par ordenado de conjuntos  $G = (V;E)$  onde  $V$  é um conjunto finito (não vazio) cujos elementos são denominados por vértices de  $G$  e  $E$  é um conjunto de subconjuntos de dois elementos de  $V$ .

Os vértices são usualmente representados por pequenos círculos (cheios ou vazios), muitas vezes suficientemente grandes para levarem uma etiqueta ou rótulo. As arestas são usualmente representadas por linhas, ligando os vértices ou os nós (iniciais e finais).

Exemplo 1 (exploração de conceitos matemáticos)



Para o  $G_1$  o percurso ou a caminhada começa por vértice 2, isto é, o vértice inicial, passando por vértices 9; 31; 24 e atinge ou volta ao vértice inicial. Temos em  $G_1$  4 Vértices e 4 arestas.

Simbolicamente:  $V_{(G)} = \{V_2; V_9; V_{31}; V_{24}\}$  e  $E(G) = \{e_1; e_2; e_3; e_4\}$ , com  $e_1 = V_2V_9$ ;  $e_2 = V_9V_{31}$ ;  $e_3 = V_{24}V_{31}$ ;  $e_4 = V_2V_{24}$

Para o  $G_2$  o percurso começa por vértice 3, isto é o vértice inicial, passando por vértices 17; 30; 16 e, finalmente, atinge ou volta ao vértice inicial. Temos em  $G_2$  4 Vértices e 4 arestas.

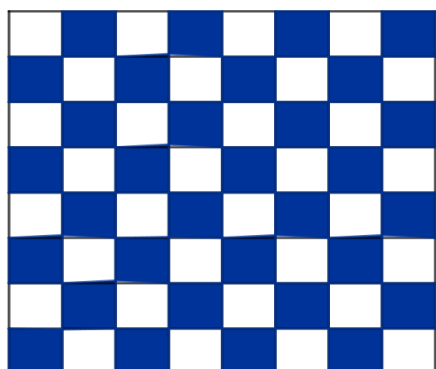
Simbolicamente:  $V_{(G)} = \{V_3; V_{17}; V_{30}; V_{16}\}$  e  $E(G) = \{e_1; e_2; e_3; e_4\}$ , Com  $e_1 = V_3V_{17}$ ;  $e_2 = V_{17}V_{30}$ ;  $e_3 = V_{16}V_{30}$ ;  $e_4 = V_3V_{16}$

## 6.2. O quadrado e retângulo.

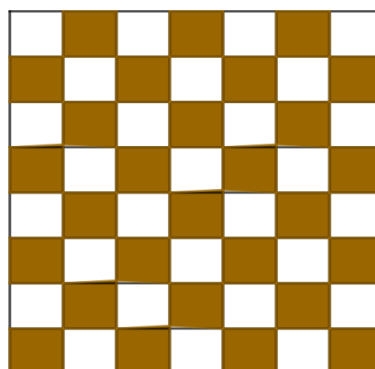
O quadrado é um quadrilátero regular, ou seja, uma figura geométrica com quatro lados de mesmo comprimento e quatro ângulos retos. Retângulo é um quadrilátero que possui todos os ângulos internos congruentes, ou seja, uma figura geométrica que o comprimento é diferente de largura.

Em todas as versões, o jogo de damas tem a forma de quadrado. O exemplo 12 (figura do lado esquerdo) tem o mesmo número de linhas e colunas ( $l/c = 8 \times 8 = 64$ ). O exemplo 12 (figura do lado direito) não tem o mesmo número, ou seja, o número de linhas é diferente com o número de colunas ( $l/c = 8 \times 7 = 56$ ). O exemplo à esquerda representa a estrutura própria de jogo de dama. Tem a forma de quadrado ou existe a diagonal principal. O exemplo à direita tem a forma de retângulo, portanto, não representa o formato de jogo.

## Exemplo 2 (exploração de ideias matemáticas)



Nº linha = 8  
Nº coluna = 8



Nº linha = 8  
Nº coluna = 7

### 6.3. Sucessão de números ímpares.

A captura de peças adversárias, em casos normais, transcreve o movimento ímpar, ou seja, na medida que vai jogar ou capturar a peça adversária nota-se a presença da sucessão de números ímpares. Quando captura uma vez observa-se dois números ímpares (1 e 3). Quando se captura três vezes observa-se quatro números ímpares (1; 3; 5 e 7). Quando acontece  $n$  vezes observa-se, também,  $n$  vezes números ímpares (Ex:3).

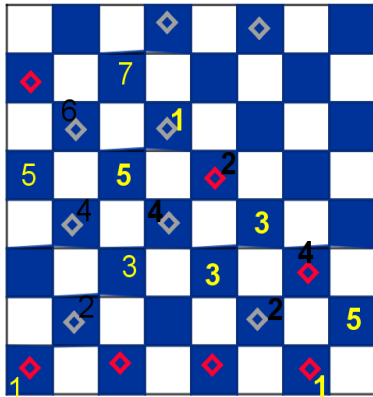
Figura 3 - Jogo de dama 10 por 10



Figura 3 - Jogo de dama 8 por 8

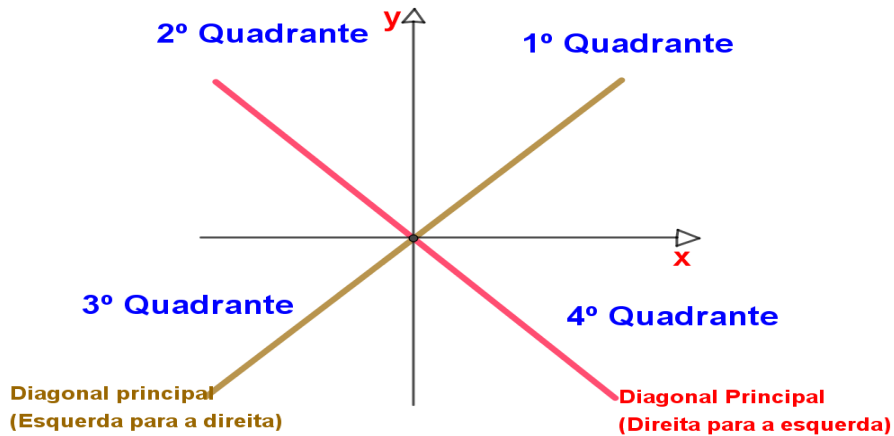


Exemplo 3. Exploração de ideias matemáticas (quadrado)



2; 4; 6; ... Números pares  
1; 3; 5; 7; ... Números ímpares

Exemplo 4. Exploração de conceitos matemáticos (perpendicularidade)



Quando a diagonal principal passa por 1º e 3º quadrante a contagem, de casas de peças é processada da esquerda para a direita. Mas, quando a diagonal principal passa por 2º e 4º quadrante a contagem é feita da direita para a esquerda.

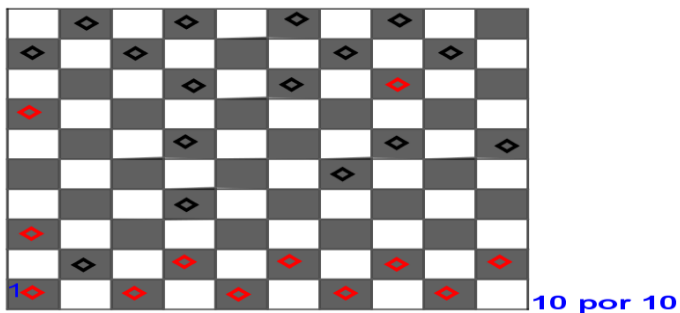
Exercícios 1

1. Determine os vértices e as arestas do  $G_1$  e  $G_2$  da figura abaixo apresentado



## Exercícios 2

1. É a vez do jogador de peças vermelhas (figura abaixo). Quantos números ímpares que podemos observar na captura de peças adversárias?
2. A contagem de casas do jogo de dama começa a partir da primeira casa da diagonal principal pintada com a cor cinzenta. Qual é o conjunto de números que representa as 50 casas pintadas com a cor cinzenta?



## 7. CONCLUSÕES

Durante a investigação - os participantes - manifestaram grande interesse, ou seja, participaram ativamente, respondendo as questões de forma profunda e coerente, desde o começo da investigação até ao fim.

Os praticantes enaltecem a iniciativa de partilhar os conhecimentos envolvidos em jogos de damas. Incentivaram para que se faça estudo de jogos de outros tipos praticados na região do Cuando Cubango.

As ideias matemáticas exploradas a partir de jogos de damas praticados a sudeste de Angola podem, obviamente, promover o gosto pela aprendizagem da matemática e retenção de conceitos primários sem constrangimento.

Tivemos, durante a investigação, algumas limitações no que tange a fundamentação teórica, pois são poucas obras bibliográficas que tratam a etnomatemática relacionados

com jogos. Desta feita, desafiamos os matemáticos e professores de matemática para fazer mais investigações nesta área.

Esperamos que este e outros trabalhos, de cunho etnomatemático, venham contribuir significativamente para que as autoridades governamentais angolanas incorporam nos programas de diversos níveis de ensino.

### **Bibliografia**

1. BORBA, M. (1987). Um estudo em Etnomatemática: Sua incorporação na Elaboração de uma Proposta para o Núcleo-Escola da Favela de Vila Nogueira e São Quirino; UNESP, Rio Claro.

2. BORBA, M. (1988). Etnomatemática: O homem também conhece o mundo de um ponto de vista matemático. Bolema, Rio Claro.

3. CARDOSO, D. M.; SZYMANSKI, J. & ROSTAMI, M. (2009). Matemática Discreta: Combinatória Teoria dos Grafos Algoritmos. Rua Vale Formoso, 37 – 1949-013 Lisboa, Portugal.

4. COSTA, C., CADEIA, C., MOREIRA, D., FERNANDES, E., SOUSA, F., KNIJNIK, G., PIRES, G., MATOS, J. F., VIEIRA, L., SARMENTO, M., NASCIMENTO, M. M., CATARINO, P., GERDES, P., PALHARES, P. & D'AMBROSIO, U. (2008). Etnomatemática: Um Olhar sobre a Diversidade Cultural e a Aprendizagem Matemática. Húmus, LDA.

5. DOUMBIA, S. (1989): Mathematics in traditional African games, in: C. Keitel, P. Damerow, A. Bishop, P. Gerdes (coord.), *Mathematics, Education, and Society*, UNESCO, Paris, 174-175.

6. DIAS, D. (2015). *Estudo Etnomatemático sobre o grupo étnico Nyaneka – nkhumbi do Sudoeste de Angola. Aplicação à Educação Matemática*. Tese de doutoramento em Ciências de Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42586>, acesso 23-10-2016.

7. D'AMBROSIO, U. (1985): Socio-cultural Bases for Mathematics Education, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (Brasil).

8. D'AMBROSIO, U. (2002). Etnomatemática – Elo entre tradições e modernidade. Belo Horizonte: Autêntica (2ª edição).

9. D' AMBRÓSIO, U. (1990). *Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*. São Paulo: Editora Ática.

10. ESTERMANN, C. (1983). *Etnografia de Angola, Sudoeste e Centro, coletânea de artigos dispersos*. Lisboa-Portugal.

11. GERDES, P. (2003). VINTE CINCO ANOS DE ESTUDOS HISTÓRICO-ETNOMATEMÁTICOS NA ÁFRICA AO SUL DO SAHARA. Acesso: 5.12.2016 pelas 16h 54. Disponível em:

<http://www.etnomatematica.org>articulos>Dialnet-VinteCincoAnosDeEstudiosHistoricoEtnomatematicosNaA-866185.pdf>.

12. GERDES, P. (2012). Ideias Matemáticas Originárias da África e a Educação Matemática no Brasil. *Revista Tópicos Educacionais*, v. 1, n. 2. Acesso: 9.12.2017 pelas 16h 20. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/22335/18535>

13. GERDES, P. (1991). *Etnomatemática - Cultura, Matemática, Educação: Projeto de Investigação Etnomatemática*, Instituto Superior Pedagógico. Universidade Pedagógica, Maputo - Moçambique. Acesso: 5.12.2016. Disponível em:

[http://www.etnomatematica.org/BOOKS\\_Gerdes/etnomatem%C3%A1tica\\_cultura\\_matem%C3%A1tica\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_colect%C3%A2nea\\_de\\_textos\\_1979\\_1991\\_ebook\\_.pdf](http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/etnomatem%C3%A1tica_cultura_matem%C3%A1tica_educa%C3%A7%C3%A3o_colect%C3%A2nea_de_textos_1979_1991_ebook_.pdf)

14. GERDES, P. (1980). *A Ciência Matemática: Palestra de Abertura proferida no 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Matemática*. Ministério da Educação e Cultura, Maputo, Moçambique. Acesso: 5.12.2016 às 16h7. Disponível em: [http://www.etnomatematica.org/BOOKS\\_Gerdes/a\\_ci%C3%Aancia\\_matem%C3%A1tica\\_ebook\\_.pdf](http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/a_ci%C3%Aancia_matem%C3%A1tica_ebook_.pdf).

15. GERDES, P. (2011). *Pitágoras Africano: Um estudo em Cultura e Educação Matemática*. Maputo, Moçambique. Acesso: 10.11.2016 às 15h10. Disponível em:

[http://www.etnomatematica.org/BOOKS\\_Gerdes/pit%C3%A1goras\\_africano\\_um\\_estudo\\_em\\_cultura\\_e\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_matem%C3%A1tica\\_color\\_.pdf](http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/pit%C3%A1goras_africano_um_estudo_em_cultura_e_educa%C3%A7%C3%A3o_matem%C3%A1tica_color_.pdf).

16. ROSA, M.; OREY, D. C. (2013). *Uma Base Teórica para Fundamentar a Existência de Influências Etnomatemáticas na Sala de Aula*. Universidade Federal de

Ouro Preto. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.3, p.538-560. Acesso: 3-9-2016 às 20h30.  
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/rosa-orey.pdf>.

17. PINHEIRO, L. V. (2016). A importância do sentido do saber: O caso da Matemática presente no Município de Salinópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Acesso: 18.10.2017 às 23h11. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/62473862.pdf>

#### **SITES**

1. Cuando – Cubango – wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso: 28.09.2018 às 20h10.  
Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cuando-Cubango>

2. Quadrado – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso: 10.09.2018 às 16h20.  
Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org>wiki>Quadrado>

3. Retângulo – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso: 18.09.2018 às 20h30.  
Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org>wiki>Retângulo>

#### **4. Regras do jogo de damas clássicas - federação portuguesa de damas**

Acesso: 30.07.2018 às 18h41. Disponível em:

<http://www.fpdamas.pt/Downloads/REGRAS%20DAS%20DAMAS%20CL%C3%81SSICAS.pdf>

5. Surgimento da etnomatemática – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso: 12.12.2016 pelas 17h10. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnomatem%C3%A1tica>

6. Teoria dos grafos - wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso: 18.10.2018 às 23h25.  
Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_dos\\_grafos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_dos_grafos)

**Artigos em Línguas estrangeiras**  
**Espanhol, Francês e Inglês**

*Enfoque Didáctico de la Motivación Profesional Pedagógica para el Profesional de la Educación, desde la visión de la atención a la diversidad.*

Hilda Rosa Rabilero Sabatés-Profesor Titular  
Universidad de Oriente. Facultad de Cultura Física  
[hrabilero@uo.edu.cu](mailto:hrabilero@uo.edu.cu)

Linnay Fernández Roca-Profesora Auxiliar  
Universidad de Oriente. Facultad de Cultura Física  
[lfernandez@uo.ed.cu](mailto:lfernandez@uo.ed.cu)

Carlos Pedro Cláver Yoba-Profesor Catedrático  
Universidade Lueji A'Nkonde  
[caryoba@yahoo.com](mailto:caryoba@yahoo.com)

**Resumen**

El presente trabajo ofrece una metodología para la orientación profesional pedagógica, desde el proceso docente educativo, esta metodología tiene como intención fundamental contribuir a la eficiencia de la formación profesional pedagógica, a través de la estimulación de la motivación hacia la profesión, donde se analizan los procesos pedagógicos y las relaciones que se establecen entre las dimensiones del mismo.

Se parte de un diagnóstico que revela el estado actual de la motivación profesional pedagógica, resultante de la aplicación de métodos y técnicas tales como la observación, entrevista grupal e individual, cuestionario y composición; en el cual se revelan las insuficiencias de la orientación y de la motivación profesional pedagógica.

## **Introducción**

La dinámica de los tiempos actuales está marcada por los cambios constantes en todos los órdenes de la vida, el ser humano no está preparado para enfrentar mucho de estos cambios por ello requiere ser orientado constantemente en la búsqueda de las mejores opciones para la solución de sus problemas.

Esta orientación que se requiere debe ser estructurada desde la vida escolar, ha de ser la escuela la primera línea de ayuda y orientación a los educandos y en este marco adquiere particular importancia la figura del profesor pues debe asumir dentro de sus funciones la de orientador, se revela así, como el más cercano orientador educacional del alumno.

El proceso de orientación de la motivación profesional pedagógica es un proceso educativo complejo, multifactorial, de carácter sistémico y sistemático que revela la promoción de motivaciones positivas hacia la profesión pedagógica, a través de la ayuda que ofrece el docente desde su ejercicio individual o desde el funcionamiento del colectivo pedagógico.

En este proceso el docente como orientador facilita la identificación del estudiante con la profesión pedagógica, a través de la problematización del contenido de la misma de su vínculo con la realidad de este estudiante, al tiempo que estimula la originalidad en la solución a los problemas que presenta, aceptando las diversas posiciones, los diferentes criterios e ideas que afloran en la construcción del conocimiento profesional, de esta forma se puede aseverar que esta orientación hacia la motivación profesional pedagógica tiene carácter identitario, diverso y constructivo, como cualidades que la connotan como proceso de formación del profesional.

El presente trabajo tiene por **propósito esencial** ofrecer una propuesta teórico metodológica para la orientación de la motivación profesional pedagógica para el profesional de la educación, desde la visión de la atención a la diversidad.

## **Desarrollo**

Las cualidades de estimulación de la orientación profesional hacia la motivación profesional pedagógica se constituyen en procesos cuya dinámica está determinada por las relaciones internas que se establecen entre los rasgos que lo caracterizan.

Concebir este sistema de procesos pedagógicos para la orientación profesional hacia la motivación profesional contribuye al desempeño de la labor docente-educativa.

El sistema de procesos pedagógicos para estimular la motivación está integrado por las siguientes cualidades:

- La Identidad Profesional.
- La Diversidad Profesional.
- La Constructividad Profesional.

**La Identidad Profesional** como cualidad revela cómo lograr el enriquecimiento y potenciación de los sistemas de regulación intelectual entendiendo dentro de él hábitos, habilidades, capacidades, destrezas, en fin recursos intelectuales que le permitan al estudiante dominar un saber hacer dentro de su disciplina y también encaminados a lograr la potenciación y el enriquecimiento del aspecto motivacional, motivos, intereses, inclinaciones positivas del estudiante hacia su futura profesión, dando cuenta del para qué y el por qué de la profesión elegida.

El fin de la orientación profesional en el marco de la formación del profesional de la educación es fortalecer la identidad del mismo con el ejercicio de la profesión pedagógica, así como lograr la concientización de un conjunto de valores consustanciales al desempeño de dicha profesión.

Se trata de construir los saberes profesionales como algo propio que define la imagen, la autoimagen profesional que emerge en la configuración del estudiante desde los componentes académico, laboral e investigativo.

El fortalecimiento de la identidad guarda relación con la construcción de nuevos recursos que dinamizan los aprendizajes, implícitos en las tradiciones, costumbres, concepciones y en el sentido de pertenencia a la profesión.

La identidad revela, primero que todo básicamente el conocimiento que el sujeto va construyendo respecto a su profesión, así como la medida en que este conocimiento se constituye en instrumento para valorarse y conocerse en cuanto a fortalezas, debilidades, posibilidades para enfrentar la profesión y a partir de aquí aceptarse o no como un profesional de calidad y con base en una reflexión sistemática, contribuir a su propia formación como expresión de amor por la misma, es decir de autoestima profesional.

En relación con la identidad profesional se presenta como característica el conocimiento de la profesión, en tanto permite al alumno la posibilidad de llegar a la verdad objetiva, de comprender el mundo material y su complejidad presentes en los postulados, leyes, principios y categorías de la profesión.

Es el proceso que permite conocer las características y cualidades de la profesión pedagógica, a través de la penetración gradual en la esencia de los objetos y fenómenos que son configurados desde esta perspectiva así como las experiencias, donde se amplían y profundizan sus experiencias, vivencias y procesos cognoscitivos.

Permite enfrentar al estudiante de manera activa, independiente y consciente al proceso de aprendizaje para lograr una motivación por la profesión mediante la estructuración de los conocimientos y la capacidad de emplearlos por sí mismos en la práctica, así como encontrar una explicación y descubrir sus causas.

El conocimiento profesional incluye considerar la necesidad de estimular el dominio del sistema de saberes, habilidades, procesos racionales de cada actividad, donde es necesario que los estudiantes dominen las ideas rectoras o fundamentales de la profesión que contribuyen a formar un compromiso con la misma desde su dominio, cada vez más profundo y amplio.

Otra característica de este proceso es el autoconocimiento profesional que se materializa en el desempeño cognitivo, en los recursos teóricos y metodológicos que le permiten al estudiante un alto dominio de su futura profesión.

La construcción del autoconocimiento profesional está relacionado con los aprendizajes respecto a la profesión, al grado de madurez intelectual y profesional del estudiante, equilibrar el autoconocimiento del estudiante, las estrategias para aprender, determinados conocimientos instrumentales y conciencia de que los tiene; así como la identificación de sus conflictos con relación a la profesión, de sus posibilidades y contradicciones, las habilidades, costumbres, creencias, hábitos y mitos relacionados con el ejercicio de la profesión pedagógica.

La autoestima profesional es otra característica pues genera una tendencia autoeducativa en el estudiante, movilizándolo hacia la autorrealización profesional, generando tanto el crecimiento profesional como personal.

La autoestima profesional está relacionada con los pensamientos que uno tiene sobre sí mismo, la satisfacción personal del individuo consigo mismo. Estos pensamientos son el centro organizador de todos los sentimientos de amor relacionado con la futura profesión.

La autoestima influye en el aprendizaje. La búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje. El estudiante que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil. Lo normal será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos, y se encontrará “entrenado” mediante expectativas positivas; el éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos; se verá a

sí mismo más y más competente con cada éxito que obtenga y por tanto logrará apropiarse efectivamente de los conocimientos, habilidades y valores de la profesión.

La cualidad **Diversidad Profesional** tiene como aspiración el logro de una educación profesional de calidad para todos, y en el proceso de orientación de la motivación profesional tiene a su favor la integración de los estudiantes para una proyección profesional.

Educar en la diversidad es reconocer las diferencias existentes entre los alumnos y entender que lo que puede ser aceptable para una persona con determinadas características, puede ser también bueno para todas las personas. Supone, pensar en una orientación profesional de calidad para todos (independientemente de los conocimientos académicos, disciplina, compromiso, actitudes, etc.), que haga suya la cultura de la diversidad y que sitúe al profesional en formación en un marco de calidad no excluyente para nadie en la apropiación de la profesión.

El desarrollo de una pedagogía de la diversidad y evitar que las diferencias se convierten en desigualdades y desventajas entre el alumnado. Educar en y para la diversidad, debe generar un cambio profundo en las instituciones formadoras, en las aulas y en el planteamiento de los docentes.

La diferenciación profesional se constituye como una característica que condiciona las situaciones de aprendizaje, regulando positivamente, tomando la forma de una regulación en el interior de la situación creada, para lo que hay que conocer al estudiante antes de darle una tarea profesional

Desde esta perspectiva el profesor dedica tiempo a los estudiantes, así como el tipo de actividad que tienen que realizar cada uno y los métodos de orientación a utilizar.

Hay que conocer el punto de vista de cada estudiante, diferenciarlo de las propias formas de pensar y sentir, lo cual constituye un proceso complejo de elaboración del conocimiento socio - profesional, facilita no sólo el conocimiento de las demás personas sino también el conocimiento propio.

Para llevar a cabo este proceso de diferenciación profesional hay que organizar de manera diferente el proceso docente educativo, donde el docente observe las situaciones diversas de trabajo, de conocimientos de los sentimientos que provocan las consecuencias de algunas acciones de los estudiantes con quienes se establecen relaciones interpersonales para llegar a ser un instrumento de regulación de prejuicios e ideas preconcebidas por parte de los docentes.

La integración profesional como característica puede estructurarse en el proceso docente educativo a partir de la igualdad de oportunidades que se les ofrecen a todos los estudiantes desde la clase, así como la posibilidad de compartir espacios e interactuar con otros, en este proceso de transformación social ,que es la formación y ejercicio profesionales.

Promover la integración como una tarea del profesor donde se ajuste a la comprensión y posibilidades de los estudiantes, se aprecia la vigencia de los postulados rectores de la pedagogía, referido a la atención a las diferencias individuales, donde se establezcan y utilicen vías, métodos, medios para la atención de los estudiantes.

Para la integración debe tenerse en cuenta la preparación real y concreta que pueda tener cada docente para lograr la aceptación, comprensión e integración de cada alumno.

La **Constructividad Profesional** como cualidad del proceso pedagógico, se dinamiza con los métodos que vincula la lógica interna del contenido de la profesión, valores, sentimientos, actitudes profesionales con la lógica de actuación de la profesión, necesaria para resolver las situaciones problémicas que se dan en el objeto y poderlo transformar.

Depende del papel del profesor, de la disposición y concientización del estudiante y de las condiciones en que se organice y desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido la constructividad como rasgo del proceso de la motivación profesional pedagógica está dirigida a que los sujetos que aprenden no se comprendan como recipientes pasivos de información, sino que ellos construyan sus propios conocimientos y habilidades a partir de los conocimientos y habilidades que ya poseen, construyan en el proceso docente educativo conocimientos, destrezas, capacidades; desarrollan la inteligencia, pero de manera inseparable, es una fuente de enriquecimiento afectivo, donde se forman sentimientos, valores, convicciones, ideales, y emerge la propia persona y sus orientaciones ante su proceso de formación profesional.

La apropiación profesional se constituye como característica de este sistema de procesos pedagógicos, dado en las relaciones que establece el futuro profesional con su mundo profesional, el mismo se va apropiando a través de la orientación que realiza el docente de las formas sociales de actuación y las va incorporando a sí mismo para su ulterior aplicación.

Este proceso se va construyendo a través de los diferentes criterios, contradicciones, argumentos, experiencias, razonamientos lógicos, conocimientos profesionales que se

dan a través de las diferentes formas de organización docente y sólo después de este intercambio es que el futuro profesional va aprehendiendo y va socializando su experiencia, abriendo posibilidades para su desarrollo profesional.

La elaboración profesional se presenta como una característica que estimula el desarrollo minucioso de una idea, explicación, argumento de saberes profesionales de manera que se ilustre una respuesta a un problema del entorno profesional. Se trata de enseñar al estudiante a abordar los problemas desde todos los ángulos y matices, aproximándose a ellos en sus diferentes apariencias, representaciones y enfoques desde una actitud consciente y argumentativa con respecto a su proyección profesional.

La elaboración evidencia la posibilidad para producir gran riqueza de detalles en el análisis de una idea o situación, de llevar hasta las últimas consecuencias la elaboración de un proyecto o de una idea desarrollada, clarificándola, expandiéndola, descubriendo deficiencias, realizando redefiniciones con respecto a la profesión.

Estos procesos se constituyen en fundamentos teóricos, herramientas que se concretan en los métodos de la interpretación de la situación actual de la motivación profesional para el profesional de la educación.

Estos procesos pedagógicos se expresan a través de **la metodología que hace posible la instrumentación de la orientación profesional** en función de la estimulación de la motivación profesional pedagógica para el profesional de la educación, desde la visión de la atención a la diversidad.

Esta **metodología** se presenta para desarrollar la **motivación profesional pedagógica** con un enfoque personalizado, donde se sitúa al estudiante como centro del proceso formativo, dimensionada hacia los estudiantes de primer año, y cómo a través de la orientación profesional pedagógica que realiza el profesor en su papel de orientador se contribuye a la potenciación del compromiso profesional de los estudiantes hacia la profesión pedagógica.

**Objetivo General:** Potenciar el desarrollo de la Motivación Profesional Pedagógica para el profesional de la educación, contribuyendo a la sistematización de la naturaleza pedagógica de dicha profesión.

**Objetivos Específicos:**

- Estimular la calidad del aprendizaje profesional en el proceso formativo.
- Potenciar la competencia curricular de los estudiantes desde la sistematización de la lógica pedagógica de la carrera.

## II. Esquema Teórico Referencial

El esquema teórico referencial de la metodología se establece, a partir de precisar las tesis básicas, las categorías e indicadores que revelan la manera de concebir el proceso para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica para el profesional de la educación, desde su interpretación y explicación pedagógica, al ofrecer una herramienta conceptual-metodológica que facilita la comprensión, interpretación y explicación de los elementos causales de dicho proceso.

### Categorías Fundamentales

Las categorías fundamentales expresan los núcleos básicos que reflejan el sistema de contenidos de las acciones que integralmente responden al proceso de potenciación de la Motivación Profesional Pedagógica para el profesional de la educación.

- **Autoestima Profesional Pedagógica:** es el proceso de aceptación de su propia valía en correspondencia con la profesión pedagógica, las actitudes con relación a sí mismo que incluyen también creencias, convicciones, ideales, aspiraciones y compromisos, así como las expresiones de aprobación o desaprobación que ha experimentado el estudiante a través de su comportamiento y sobre lo que cree ser capaz, importante, feliz y digno de sí mismo en función de la profesión elegida.
- **Apropiación Profesional Pedagógica:** constituye un rasgo esencial del proceso de formación profesional la cual dinamiza la cultura profesional, los conocimientos, los intereses, las motivaciones, las inclinaciones y anhelos respecto a su mundo profesional, que le permite al estudiante un dominio desde una perspectiva creativa.
- **Creatividad Profesional Pedagógica:** dirigida a que los sujetos que aprenden construyan sus propios conocimientos, las destrezas, las capacidades en el proceso formativo, al constituirse en una fuente de enriquecimiento afectivo, donde se forman valores, convicciones e ideales en dicho proceso.
- **Elaboración Profesional Pedagógica:** es el nivel de individualización que hace el alumno sobre los contenidos y expresa una inclinación afectivo- cognitiva de carácter constructivo con respecto a la profesión elegida, es la personalización de los saberes, actitudes y valores profesionales concretados en acciones transformadoras con carácter desarrollador.
- **Identidad Profesional Pedagógica:** como proceso revela el propósito de la formación del estudiante expresado en un sentimiento de pertenencia positivo ante

el ejercicio pedagógico, así como lograr la concientización de un conjunto de valores consustanciales al desempeño de dicha profesión.

- **Motivación Profesional Pedagógica:** es una configuración subjetiva que articula el sistema de motivos, actitudes, sentimientos y pensamientos que están en la base del comportamiento del estudiante con respecto a la profesión pedagógica orientándolo hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes que le permiten el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas que lo van a movilizar hacia la misma, definiendo un ejercicio profesional activo, crítico, creativo ante la perspectiva pedagógica de la carrera.

### **Indicadores para la instrumentación de la metodología**

Los indicadores se expresan como elementos informativos en torno a las particularidades esenciales, de manera que permiten interpretar y explicar la calidad del proceso para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica.

Los indicadores que se presentan constituyen aspectos esenciales que revelan la lógica interna del proceso para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica; y sirven como herramientas para la transformación de dicho proceso.

Los indicadores del proceso de Motivación Profesional Pedagógica se consideran como unidades esenciales de información, sobre las cuales el profesor construye y da continuidad a los distintos caminos de la interpretación que actúan en determinados momentos del proceso formativo del profesional de la educación, como elementos que retroalimentan y corrigen el curso de la interpretación, de la Motivación Profesional Pedagógica del proceso estudiado.

**Compromiso Profesional Pedagógico:** es la expresión de actitudes, sentimientos y pensamientos positivos que definen la posición ético – afectiva del estudiante ante la profesión pedagógica, al constituirse en base de su comportamiento, lo orienta hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes encaminado al desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas que connotan positivamente la apropiación de los aspectos esenciales de la profesión.

Se manifiestan en:

- La interacción que el alumno emocional e intelectualmente establece con sus compañeros dentro del grupo de aprendizaje.
- La concientización acerca de la lógica pedagógica de la profesión.
- La autodeterminación profesional.

- La participación consciente, activa y protagónica en las tareas académicas, investigativas y laborales.

**Proyección Profesional Pedagógica:** se dirige a que la profesión en el estudiante deje de ser una exigencia externa y se convierta en vía de autoperfeccionamiento y desarrollo personal. Vinculado a los objetivos, metas e ideales profesionales que tiene el alumno con respecto a su proyecto profesional, orientado a la búsqueda, obtención de vivencias, motivaciones, donde el docente debe acercar los contenidos de las asignaturas a los hechos de la vida cotidiana. Dirigido a la personalización de cada una de las actividades que realiza el alumno en su vínculo con la profesión. Se concreta en la elaboración de proyectos profesionales de naturaleza pedagógica.

**Metacognición Profesional Pedagógica:** es un rasgo del proceso de autoconocimiento profesional que revela la autorreflexión del sujeto respecto a los conocimientos, habilidades y valores que posee en relación con la profesión tanto desde el punto de vista teórico como práctico, así como la posibilidad de construir estos desde su implicación. Este proceso facilita la apropiación consciente de los procesos personales en los diferentes contextos de actuación teniendo en cuenta lo académico, lo laboral y lo investigativo, así como la manera de cómo lo ejecuta en cada contexto profesional.

El estudiante debe dirigir su atención a lo que desea adquirir, cómo lo alcanza, saber cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que posee para lograrlo; de esta manera es capaz de orientar, guiar su actividad formativa en función de los propósitos que se quiere alcanzar. Constituye un proceso de reflexión acerca del conocimiento que tiene el alumno sobre la profesión.

**Originalidad Profesional Pedagógica:** se refiere a la búsqueda, la obtención, la apreciación de los conocimientos, valores, habilidades profesionales y su instrumentación; donde se manifieste la capacidad de buscar alternativas, la autonomía, el dominio de las operaciones lógicas del pensamiento, desde una posición de apertura, flexibilidad, riqueza en la exposición de ideas y propuestas de carácter pedagógico.

### **III. Premisas para la instrumentación de la metodología.**

1. **Privilegiar la clase como espacio esencial para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica:** la clase es la forma fundamental de organización del proceso para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica, permite la integración psicopedagógica sistemática entre los profesores y estudiantes, pone al futuro profesional en contacto directo con el sistema de conocimientos de cada

asignatura, o sea, es vinculado con la síntesis abreviadas de las diferentes áreas del conocimiento científico.

2. **Personalizar el proceso de motivación profesional:** exige una detallada atención a las individualidades de los estudiantes de la educación, traducida en la asimilación del sistema de saberes de manera individual en correspondencia con su personalidad. Todo esto derivado del diagnóstico por parte de los docentes.
3. **Garantizar la participación y el protagonismo estudiantil:** dado esencialmente que la personalidad es única e irrepetible, necesita ser potenciada desde sus diferencias en el marco de la interacción grupal, expresa además, la necesidad de educar de manera distinta a personas diferentes, con el propósito de estimularlas para que puedan alcanzar los fines del proceso formativo.
4. **Integrar los componentes académico, laboral e investigativo:** entre el sistema de actividades curriculares se establece una estrecha relación, implican actividades de contenido docente- educativo-formativo que permiten completar, profundizar y desarrollar otras acciones sintetizadas en tareas para el acercamiento a la realidad profesional.

#### **IV. Secuenciación Metodológica**

Revela el carácter procesal de la metodología y su estructura lógico interna. O sea, las acciones del docente en función del proceso de formación profesional de la educación, de esta manera esta secuenciación se concreta en las fases metodológicas y su funcionamiento, desde la articulación del proceso formativo.

##### **FASE I: Iniciación de la concientización pedagógica**

###### **Acciones Fundamentales.**

- Preparación profesional con enfoque orientador.
- Planificación de la motivación profesional.
- Programación de la motivación profesional.

##### **FASE II: Diagnóstico del potencial pedagógico movilizador de los estudiantes.**

###### **Acciones Fundamentales.**

- Caracterización profesional pedagógica.
- Diagnóstico fáctico y causal de la Motivación Profesional Pedagógica.

##### **FASE III: Dinámica de la motivación pedagógica desde el contexto formativo.**

###### **Acciones Fundamentales.**

- Configuración de proyectos profesionales.

- Fomento de la identidad pedagógica profesional.
- Sistematización de los procesos afectivo- motivacionales que inducen y connotan la motivación profesional pedagógica.

#### **FASE IV: Evaluación metodológica motivacional.**

La fase I: **Iniciación de la concientización pedagógica de la actividad físico deportiva:** esta fase se dirige hacia la precisión de los aspectos que garantizan la aplicación de la metodología desde el punto de vista metodológico, material y personal, ya que contribuye a la preparación, planificación y programación del proceso de motivación profesional.

Es de suma importancia ya que los docentes tomarán conciencia de su función orientadora así como buscar vías que posibiliten el trabajo con el grupo estudiantil, a partir de la planificación de acciones.

Los docentes deben emplear métodos, técnicas, procedimientos, organizar la actividad docente según las características del grupo y las clases encaminadas a que constituyan elementos necesarios para su formación profesional.

**Objetivo:** Contribuir a la concientización de los docentes en la necesidad de reflexionar en el desarrollo del proceso de Motivación Profesional Pedagógica.

**A- Preparación profesional con enfoque orientador,** a partir de la organización de acciones que conlleven a la lógica pedagógica integradora típica de la formación del profesional de la educación. Se incluyen talleres de reflexión y / o concientización con profesores del colectivo de año, coordinador de año y coordinadores de brigadas.

Empleo de técnicas participativas, estos talleres promueven la concientización de las contradicciones que se manifiestan entre los docentes con relación a la forma efectiva en la formación del profesional.

Necesidad del dominio de elementos teóricos y metodológicos para que desde sus clases se potencie la Motivación Profesional Pedagógica.

Se podrán realizar: Talleres, Seminarios, Conferencias, Preparación metodológica, etc.

La **siguiente acción planificación de la motivación profesional**, se debe tener en cuenta las exigencias sociales para la formación del profesional, en las clases utilizar los avances científicos pedagógicos, técnicos, que inciden en la misma y que tienen una connotación para este profesional.

Revisión de las disciplinas y precisar los puntos de coincidencia para el planteamiento de los problemas profesionales, determinar los objetivos formativos que constituyen expresión de ese encargo social, en tanto estos establecen el estado deseado de la disciplina docente en la formación del profesional y han de reflejar las habilidades,

conocimientos, intención educativa y valores necesarios para satisfacer las exigencias de esta formación.

Asumir desde el colectivo de año un estudio inicial del contexto científico, pedagógico, didáctico, deportivo y técnico para revelar los principales avances que en estos órdenes posee el docente.

La acción **programación de la motivación profesional**, los docentes tendrán en cuenta la caracterización, el resultado del diagnóstico y los diferentes momentos de preparación. Estarán en condiciones de programar la Motivación Profesional Pedagógica, precisando los talleres pertinentes, el momento adecuado, integrando a los alumnos en los círculos de interés, así como las distintas vías y métodos adecuados para encauzar el desarrollo desde la clase y el proceso formativo en general.

Tener en cuenta los contenidos básicos de la Motivación Profesional Pedagógica:

- Trabajo curricular y extracurricular dirigido a la concientización de la lógica pedagógica de la actividad físico deportiva.
- Talleres, Identidad Profesional, Se enciende mi futuro, Saber Crecer, ¿Qué esperamos?, Se busca un buen Profesor.
- Integración de la Motivación Profesional a la extensión universitaria.
- Precisar el servicio social de los estudiantes.
- Organización de tareas recreativas y físico deportivas que le permitan a los comunitarios un desarrollo de su tiempo libre.
- Jornadas pedagógicas profesionales.
- Grupos de desarrollo.

La **Fase II, Diagnóstico del potencial pedagógico movilizador de los estudiantes**, tiene como **objetivo**; comprobar el estado actual de la Motivación Profesional Pedagógica para el profesional de la educación.

Se aplicarán múltiples métodos, técnicas e instrumentos de investigación científica: composición, completamiento de frases, entrevistas; encuestas, los 10 deseos que permiten realizar una caracterización de los estudiantes, la misma se actualiza y enriquece en el desarrollo del proceso de manera que permita dar un tratamiento sistemático e ir evaluando las transformaciones que se van produciendo en el desarrollo profesional.

Brinda la posibilidad de obtener una evaluación real de las circunstancias y condiciones históricas concretas del contexto socio laboral profesional, el desarrollo técnico y así

como evaluar los requerimientos para el desempeño profesional en las diversas esferas de actuación.

La **Fase III, Dinámica de la motivación pedagógica desde el contexto formativo.**

El **objetivo** de esta fase es desarrollar la motivación pedagógica del profesional de la educación partiendo de la configuración de proyectos profesionales a través del fomento de la identidad profesional pedagógica y la sistematización de los procesos afectivo – motivacionales que inducen y connotan la Motivación Profesional Pedagógica como expresión de su formación profesional.

Esta fase es la de mayor trascendencia dentro de la metodología para potenciar la Motivación Profesional Pedagógica, para ella se concretan las acciones dirigidas a potenciar el proceso de formación profesional, se sustenta en una nueva concepción de integración, donde el contexto de la clase se convierte en un auténtico espacio de motivación profesional, concebida a partir del enfrentamiento y la solución sistemática de situaciones laborales de aprendizaje profesional las cuales se manifiestan en la diversidad de contextos en los que participa este futuro profesional.

Ella se encamina a desarrollar los modos de actuación profesional y cualidades que le permiten ir aprendiendo a autogestionar su propio aprendizaje, construir formas de orientación por sí solo, que elabore su propio itinerario de formación a partir de las insuficiencias y logros que va teniendo en el desarrollo del proceso de formación profesional. Esta fase se ha subdividido en tres acciones que caracterizan los momentos más significativos en el desarrollo de la misma.

La primera acción, relacionada con la **configuración de proyectos profesionales**, el propósito fundamental de la misma es sensibilizar a los estudiantes con la planificación de su proyecto pedagógico de desarrollo teniendo en cuenta las respuestas a las interrogantes planteadas por los mismos en la realización de su proyecto de vida.

Para el mismo se partirá de:

- las necesidades, fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que se puedan proyectar y qué hacer para resolver esos problemas.
- en su elaboración pueden tenerse en cuenta estas interrogantes que ayudarán a comprenderse con relación a su realidad profesional.
  1. ¿Estoy conforme con lo que soy?
  2. ¿Qué tengo hasta el momento?
  3. ¿Qué me falta por lograr?
  4. ¿A qué aspiro realmente en mi carrera?

Este proyecto se encamina a la organización y dirección del comportamiento de cada estudiante de forma individualizada y personalizada.

Esta segunda acción, **el fomento de la identidad profesional pedagógica**, cristaliza en **la clase**, la cual es considerada como el **espacio fundamental de Motivación Profesional Pedagógica**.

La clase como espacio fundamental de Motivación Profesional Pedagógica debe reunir los siguientes requisitos:

- 1- **Enfoque profesional:** exige que el profesor diseñe el aspecto instructivo de su clase (objetivo, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación) se considera esta clase para el estudiante con características específicas en un momento de su desarrollo, pues él será un profesional que realizará una actividad similar por tanto el enfoque profesional no es más que concebirla y desarrollarla teniendo en cuenta que ella siempre va a ser un modelo a imitar por el estudiante.
- 2- **Carácter participativo:** una clase que pretenda potenciar la motivación del educando debe involucrarlo en su dinámica y desarrollo mucho más si esta es una motivación hacia la profesión, lo cual demanda del estudiante que participe de manera reflexiva, autónoma e independiente, preguntando, problematizando, que confronte ideas con sus compañeros y con el profesor, de manera que en un momento determinado del proceso, la motivación condiciona la participación y al mismo tiempo, se convierte en un resultado de la misma.
- 3- **Enfoque personológico:** implica concebir al alumno como un sujeto único, original con una determinada historia personal, que el educador necesita conocer para formar integralmente a ese alumno, entraña reconocer al alumno como sujeto activo crítico, consciente y reflexivo que se incluya en un proceso de autoayuda que lo conduzca a cooperar activamente en su formación profesional.
- 4- **Autoevaluación y coevaluación:** la autoevaluación permite que el alumno comprenda, analice y valore las asimilaciones y adquisiciones que hace con respecto a los contenidos necesarios para el desempeño de su futura profesión, por tanto, el profesor tiene que promover este tipo de evaluación, no sólo esta sino también la coevaluación, o sea, la posibilidad de que con un enfoque interactivo del proceso de formación profesional los estudiantes cooperen en la identificación y enjuiciamiento crítico de las capacidades, habilidades y destrezas que asimile respecto a su formación profesional. Una clase potenciadora de motivación profesional debe propiciar estos tipos de evaluación.

5- **Incluir los aspectos informativos, pero sobre todo lo formativo** que atañen a la personalidad del alumno en general: la clase no sólo debe ser un espacio para informar los aspectos necesarios para el dominio de la profesión, sino que también debe ser un espacio que estimule sentimientos, valores consustanciales con la profesión pedagógica por tanto el profesor debe concebir la clase como un momento en el cual se despiertan sentimientos de agrado, de placer, de bienestar personal y grupal, aspectos esenciales para la formación de la personalidad; y que genera en lo particular sentimientos con la lógica pedagógica de la profesión.

En la acción, de **sistematización de los procesos afectivo- motivacionales que inducen y connotan la motivación profesional pedagógica**: se desarrollará un sistema de tareas que se llevarán a cabo en situación grupal, la aplicación de estrategias grupales y se puede realizar a través de Círculos de Interés Pedagógico, Grupo de Desarrollo Profesional (Venet Muñoz R; Caballero, A.M, 2000).

La **Fase IV, Evaluación metodológica motivacional.**

Tiene como **objetivo**: valorar la funcionabilidad y adecuación de las fases de la metodología, así como los resultados que se alcanzan y su puesta en práctica.

La fase de evaluación da cuenta de la funcionabilidad de la metodología, de la pertinencia de las acciones, revela el progreso no sólo de los alumnos sino también de los docentes, refuerza la concientización de los estudiantes como vía para el desarrollo de la responsabilidad ante los demás, la iniciativa, la creatividad, el pensamiento divergente, el equilibrio, la identidad, la autoestima y la capacidad de diálogo.

En esta fase se valora la calidad del proceso de motivación profesional, de los intereses y motivaciones que ésta ha originado con respecto a la profesión, se valoran las ventajas, las desventajas de las técnicas, de los métodos y procedimientos utilizados para promover la motivación profesional, así como el funcionamiento del colectivo de año, de los coordinadores de brigadas, la medida en que han sido capaces de integrarse y cooperar en el proceso de formación profesional.

Esta evaluación no es puntual sino que tiene un carácter procesal, lo que implica su carácter sistemático y constante, que hace que la misma se inicie desde el primer momento en la primera fase, permitiendo reajustar, reelaborar estas acciones si fueran necesarias.

Para realizar la evaluación se pueden utilizar los siguientes indicadores:

- Participación de los educandos, el colectivo pedagógico, coordinador de brigada y otros miembros del consejo de dirección.
- La cooperación.

- Sentido de pertenencia e identidad profesional.
- Comunicación desarrolladora.
- La coherencia entre las actitudes, los sentimientos y las habilidades profesionales.

Se sugiere, para evaluar, las siguientes técnicas:

- Entrevista grupal con registro.
- Observación participante.
- Entrevista individual.
- La composición.

### **Experiencias en la aplicación preliminar de la Metodología.**

El propósito fundamental que nos condujo a la realización de esta experiencia investigativa fue el de determinar las posibilidades contenidas en la propuesta metodológica que hemos presentado.

Como condición básica para la realización de la experiencia de aplicación realizamos un entrenamiento a un grupo pedagógico de primer año encabezado por el coordinador de año; este entrenamiento estuvo encaminado a la concientización del grupo con respecto al esquema teórico conceptual de la Metodología.

1. Orientación profesional: Métodos y técnicas.
2. La Clase como espacio esencial de orientación profesional.
3. Curriculum y motivación profesional.
4. La comunicación educativa como vía para la motivación profesional.
5. El trabajo grupal como elemento esencial para la motivación profesional pedagógica.

El método fundamental que utilizamos para constatar la viabilidad de la metodología es la observación participante.

A través de la fase de la evaluación de la metodología se pudo constatar que la misma es viable y permite influir de manera armónica y coherente en la transformación del quehacer pedagógico del colectivo de año y de manera que éste pueda desarrollar un proceso de Orientación Profesional que estimule la motivación por la profesión pedagógica.

### **Conclusiones:**

- La orientación profesional pedagógica es un proceso de carácter continuo y sistemático que cuyo fin esencial es preparar al futuro profesional para un desempeño adecuado, para el profesional de la educación.

- La metodología que se presenta es una expresión práctica del modelo, que permite implementar un sistema de acciones a través de cuatro fases , cuyos objetivos particulares se articulan coherentemente para promover actitudes problematizadoras y reflexivas en los estudiantes en relación con su futura profesión, comportamientos evidenciados en la aplicación preliminar de esta metodología que nos permite aseverar que la mismas puede ser implementada con sistematicidad, logrando los propósitos en ella contenidos.

### **Bibliografía:**

- ❖ Roig I. José. Fundamentos de la Orientación Escolar y Profesional. Ediciones Anaya. Madrid. 1998.
- ❖ Rogers Carl. Libertad y Creatividad en la educación en la década de los ochenta. Ediciones Paidos. Barcelona. 1991.
- ❖ Rudik P. A . Psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1990.
- ❖ Ruiz A. Ariel. Metodología de la enseñanza de la Educación Física. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1990.
- ❖ Suárez R. Clara. Estrategia educativa para el establecimiento del proyecto del año en la brigada .Centro de Estudios “Manuel F. Grant”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. 1998.
- ❖ Torruella G. Las tareas del desarrollo personal. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1986
- ❖ Vega L. La Orientación profesional en los tiempos actuales. Editorial Paidos. España. 1990.
- ❖ Venet M. Regina. Alternativa para el desarrollo de la Motivación Profesional con enfoque personalizado. Ponencia presentada al evento provincial Pedagogía 2000. Teatro Heredia. Santiago de Cuba.2000.
- ❖ Vigotski L. S. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Pueblo y Educación. 1978.

*La Autoestima y su incidencia en el Desempeño Profesional de los formadores.*

Hilda Rosa Rabilero Sabatés. Professor Titular<sup>25</sup>

Linnay Fernández Roca. Professor Auxiliar<sup>26</sup>

**Resumen**

Se aborda una concepción de formación del profesional de Cultura Física que explica las particularidades fundamentales de la misma desde una perspectiva afectivo motivacional del futuro profesional que se construye y conquista a través de un proceso de formación intencional, al insertarse en la propia actividad formativa. Esta experiencia, desarrollada en y desde la Facultad de Cultura Física de Santiago de Cuba, tiene por propósito esencial ofrecer una propuesta teórico metodológica para potenciar la autoestima personal y profesional como proceso que incide en el desarrollo de la profesionalización pedagógica del profesional de Cultura Física de tan trascendental importancia en el desempeño de su rol.

***Palabras Claves: autoestima, profesionalización pedagógica, desempeño profesional.***

**Abstract**

A formational conception of the professional of Physical Culture is treated through an affective motivational perspective where the main features of the professional to be are shown by means of an intentional formation process, which is inserted in the formative activity itself. This experience developed in and from the Physical Culture Higher Institute from Santiago de Cuba has as its main aim to offer a theoretical methodological proposal to potentiate the personal and professional self esteem as a process that has incidence in the development of the pedagogical professionalization of the Physical Culture professional of a great importance in the performance of their role.

***Key-words: Self esteem/ pedagogical professionalization/ personal performance***

---

<sup>25</sup> Licenciada en Psicología y Pedagogía por el Instituto Superior Pedagógico José Enrique Varona de Havana-Cuba; Máster en Educación por la Catedra Gran; Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular.

<sup>26</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación en Instituto Superior Frank País García-Cuba; Máster en Actividad Física en la Comunidad por la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte por el Instituto Superior Frank País García-Cuba; Profesora Auxiliar.

## **Introducción**

Desde la antigüedad, los hombres han dirigido su atención a los complejos problemas de la psiquis humana y este interés no se ha debilitado con el paso del tiempo. Sin embargo, la temática de la autoconciencia o del yo como hecho científico ha sido insuficientemente elaborada, ya que resultan indiscutibles las grandes dificultades que plantean para la investigación sus peculiaridades en tanto fenómeno profundamente interno, propio de la subjetividad humana en sus aspectos más íntimos.

El análisis de la autoestima y sus regularidades ha sido casi patrimonio absoluto de la Psicología, mientras que resulta de valor indiscutible develar las exigencias y especificidades de una Pedagogía de la autoestima, dirigida a la potenciación de los recursos y facultades humanas desde las primeras edades.

Particularmente, el fenómeno de la estima personal, como expresión de la autoconciencia, ha tenido una profusión muy notoria en el Occidente. Esto resulta claramente comprensible, ya que el tránsito de una sociedad industrial a una de información, del trabajo físico al intelectual como actividad predominante del trabajador y el surgimiento de una economía global caracterizada por el cambio rápido, los acelerados progresos científicos y tecnológicos, así como por un nivel de competitividad sin precedentes, crean elevadas demandas a los recursos psicológicos humanos y muy en especial, a la estimación personal del trabajador, lo que supone su responsabilidad personal, autonomía, autoconfianza y competencia.

La autoestimación es un fenómeno universal. Y a la vez que una fuerza poderosa dentro de las personas, constituye un factor decisivo para el desarrollo de la sociedad, ya que la realización de esta resulta imposible si sus miembros no se valorizan positivamente a sí mismos y no confían en los poderes de su mente.

En las últimas décadas educadores, psicólogos y otros profesionales de ciencias afines se han interesado por el autoconcepto, la autoestima y la medida de estas propiedades, incentivados esencialmente por la creencia de que estos aspectos están muy vinculados al proceso educativo en general y más específicamente a la "educación afectiva".

Autores como H. Gardner (1995) proclaman hoy la validez de la teoría de las "inteligencias múltiples" y dentro de estas destacan la trascendencia de la inteligencia intrapersonal. Otros como Goleman. D (1994), comentan sobre el papel relevante de la inteligencia "emocional", que incluye el autodomínio, la autonomía, la decisión, la

capacidad para ser empático, la firmeza, la autoconfianza. Estas categorías, sin temor a equivocaciones, admiten la inclusión de la autoestima en tanto demanda para una existencia plena y autorrealizada de cada hombre.

En la actualidad resulta muy controvertida la lucha entre el considerar el autoconcepto y la autoestima como formaciones metacognitivas (y como tal, relacionadas en primer término con la regulación cognoscitivo-instrumental) o como emocionales (y así vinculadas prevalentemente a la esfera de la regulación afectivo-motivacional).

Sin pretender negar en absoluto, el papel de los procesos y funciones cognitivas en la autoconciencia y sus diversas formas de expresión, se considera imprescindible destacar el papel orientador y estimulador del comportamiento que estos asumen, el rol actitudinal de los mismos y su relación con el sistema de valores que porta el sujeto concreto. Por otra parte, en el caso particular de la autoestima, el significado de los componentes emocionales resulta mucho más evidente. Por tal razón, parece muy atinado el punto de vista de Jourard al destacar que la estima personal es una compleja respuesta cognoscitiva-afectiva; o que en calidad de respuesta emocional, incluye también componentes cognoscitivos. Un criterio análogo es sustentado por R. B. Burns y J. Machargo al referirse al autoconcepto.

Lo anterior significa que en la autoestima, como en el autoconcepto, se da la unidad entre lo metacognitivo y lo metaemotivo, sin enmarcarlos absoluta e irrevocablemente en uno u otro plano. No obstante, para la autora la esencia de la autoestima en particular, consiste en su fuerza motivadora, en su rol inductor, y por ende en su posibilidad de inspirar un tipo u otro de comportamiento. Esto no niega, en modo alguno, su papel en la regulación ejecutora de la actividad o en la competencia mostrada por el sujeto en una u otra área vital.

Sobre la base de lo apuntado se concluye entonces que la autoestima no es una formación básicamente metacognitiva sino *afectiva*, no esencialmente ejecutora sino *inductora*, porque ella no decide el éxito por sí misma, si bien es obvio que influye de manera notoria en este, al constituirse en un móvil de las actuaciones humanas. La calidad del desempeño depende en alta escala de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades correspondientes. La autoestima incide en el sentido de que impulsa el comportamiento a través del sello de seguridad y autoconfianza que infunde al sujeto, que es una alta garantía para tener buenas ejecuciones, por cuanto la persona se cree

capaz de hacerlo y poseedora de los recursos, potencialidades necesarias para ello, así como merecedora de un desenvolvimiento eficaz.

La autoestima implica conocimiento de sí, pero trasciende ampliamente a este. Supone autoaceptación, autoaprobación, amor hacia lo que es y hace la persona, autogratiificación. Más que autoconocimiento supone una polaridad afectiva positiva respecto al yo, sentimientos y actitudes manifiestas hacia el propio sujeto y su comportamiento; vivências de valía personal, de importancia, competencia, respeto y excepcionalidad.

Lo anterior apunta hacia las funciones de la autoestimación, en estrecho vínculo con los componentes básicos de la misma. La autoestima, como se ha señalado, imbrica componentes intelectuales (metacognitivos: autoconocimiento, autopercepción, autoconcepto) y componentes emocionales (vivencias y actitudes orientadas hacia la propia persona). Estos componentes están en relación directa con sus funciones valorativa y reguladora, ya que la autoestima basada en el conocimiento de sí y la autovaloración, determina la dirección del comportamiento humano y le da una orientación a su existencia. En tal sentido apunta Branden. N (1993), que la autoestima es aquello que "influye sobre nuestras elecciones y decisiones significativas y, por ende, modela el tipo de vida que nos creamos.

En línea con lo plateado hasta aquí se considera que la **formación afectivo motivacional** del estudiante de Cultura Física es un proceso de apropiación activa de cualidades de carácter personal-profesional de profunda naturaleza afectiva, tales como la comprensión del otro y la propia, la aceptación, el amor, la solidaridad, la necesidad de compartir sus impresiones desde la empatía y intimidad psicológica, en estrecha relación con sus autorreferentes personales y profesionales, entre los que se destacan la autoestima, la autocomprensión con base en la motivación profesional como aspectos claves para el desarrollo integral del futuro profesional de Cultura Física .

Traducida esta posición, se comprende que esta formación es una **formación afectivo motivacional pedagógica** que involucra y favorece no sólo el desarrollo profesional sino también el desarrollo personal, en la formación y desempeño de la profesión pedagógica, desde valores personales sociales y profesionales, en tanto su finalidad es el cultivo de los sentimientos, de las emociones positivas y de la capacidad para regular el comportamiento ante eventos desagradables, frustrantes, que tiendan al desconcierto emocional , se trata entonces de formar a los profesionales de Cultura Física para la

autorregulación de sus emociones y sentimientos al tiempo que se torna capaz para la educación emocional de sus futuros discípulos.

Esta experiencia, desarrollada en y desde la Facultad de Cultura Física de Santiago de Cuba, tiene por **propósito esencial** ofrecer una propuesta teórico metodológica para potenciar la autoestima como proceso que incide en el desarrollo de la profesionalización pedagógica del profesional de Cultura Física.

### **Discusión del tema**

La tendencia teórico práctica y metodológica, en el proceso formativo del profesional de Cultura Física, se arraiga en la intención de controlar, evaluar y valorar el comportamiento de los estudiantes sin atender de manera consciente e intencionalmente planificada a la esfera de las emociones y los sentimientos, ni siquiera para abordar su efectividad e impacto en la formación cognitivo instrumental, se declara la necesidad de tomar en consideración la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que ha sido concebido como principio de la educación de la personalidad, la presencia y condicionamiento de lo motivacional respecto al proceder ejecutor, pero no se explica y considera cómo lograr un comportamiento emocionalmente inteligente, cómo fomentar la autoconfianza, la autoestima, el autoconocimiento, la identidad y otros aspectos de naturaleza afectivo emocional que siempre subyacen en las conductas, de los estudiantes.

Por otra parte, y junto a la tendencia anterior, se advierte otra tendencia a lastimar y sancionar – quizás en demasía- a los estudiantes de hoy, educadores de mañana, sin la necesaria comprensión humana que exige el análisis del comportamiento de los mismos a la luz de la complejidad con la que se vive en la actualidad.

De acuerdo con lo anterior el proceso de formación de los profesionales de Cultura Física, en la actualidad tendría el encargo de formar a los mismos en el desarrollo de la autoestima, sin olvidar las circunstancias y el contexto en el que viven los jóvenes que se forman para ser profesionales de Cultura Física, el mundo de hoy es un mundo convulso, se necesita quizás más que nunca, la educación en valores afectivos, los formadores han de establecer un compromiso profesional con este principio de acción.

Para lograr estos propósitos el docente debe asegurarle a sus educandos todo lo que necesiten desde el punto de vista psicopedagógico para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes contenidas en el currículo, es así como el currículo, ha de ajustarse al proceso de profesionalización pedagógica, se puede asegurar entonces, que

la función del docente esté encaminada a potenciar la autoestima tanto personal como profesional así como planificar y proporcionar un currículo óptimo para cada estudiante. Se significa que la **autoestima profesional pedagógica** como proceso se convierte en una tendencia autoeducativa en el estudiante, al movilizarlo hacia la autorrealización profesional lo cual genera tanto el crecimiento profesional como personal.

Esta autoestima está relacionada con los pensamientos que el estudiante posee sobre sí, la satisfacción personal del individuo consigo mismo como futuro profesional de la Cultura Física. Estos pensamientos son el centro organizador de todos los sentimientos de amor relacionado con la futura profesión en la perspectiva del Deporte, en la Educación Física, la Recreación y la Cultura Física Terapéutica y Profiláctica.

La autoestima está constituida por un aspecto actitudinal, referido a la percepción valorativa que el sujeto tiene de su persona, así como de un aspecto emocional, por la amplia gama de conceptos que forman la imagen de uno mismo con respecto a los aprendizajes que va asumiendo sobre la profesión, así como la conciencia de sus cambios y la seguridad de sus actos en este sentido.

En este proceso se expresan las actitudes con relación al sí mismo que incluyen también creencias, convicciones, ideales, aspiraciones y compromisos, así como las expresiones de aprobación o desaprobación que ha experimentado el estudiante a través de su comportamiento y sobre lo que cree ser capaz, importante, feliz y digno de sí mismo en función de la profesión elegida.

Para lograr una adecuada autoestima profesional el estudiante debe disponer de ejemplos o modelos humanos y prácticos, que le sirvan de punto de referencia para desarrollar valores significativos, objetivos, ideales y exigencias personales que contribuyan a su formación profesional. Las principales manifestaciones de autoestima profesional en esta perspectiva se expresan de la siguiente forma:

- ◆ Aceptación por los alumnos de sus cualidades, insuficiencias y potencialidades como futuro profesional de la Cultura Física.
- ◆ Autorrespeto y respeto por los demás.
- ◆ Límites muy claros y consistentes que le permitan seguridad e interés por aprender las cuestiones esenciales de la profesión en las diversas esferas de actuación.
- ◆ Toma de decisiones para conseguir sus metas y su autorrealización profesional.
- ◆ Comunicación y relación afectiva con sus profesores y condiscípulos que le proporcionen satisfacción, sentimientos que enriquezcan su actuación profesional.

A partir de estos presupuestos se plantea un **sistema de pautas metodológicas** que se sustentan para potenciar la autoestima profesional pedagógica como vía para lograr la profesionalización pedagógica.

Las pautas metodológicas poseen una *función lógico-gnoseológica y práctica* las cuales rigen la actividad que se desarrolla en un proceso de naturaleza social. En tanto que cumplen con una función lógico-gnoseológica cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y con la función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana.

Las pautas metodológicas que se presentan constituyen *concreción de las leyes de la pedagogía*, y permiten la estructuración del contenido orgánico- metodológico del proceso de educación de la autoestima, permiten la dirección de dicho proceso (orientaciones elementales para la planificación y dirección del proceso) y como exigencias cualitativas determinan en gran medida la acción pedagógica.

Son *generales* pues se aplican a todos los niveles y disciplinas y esenciales pues ejercen influencia en todo el proceso formativo y en todos sus aspectos y tareas. Además se consideran criterios como: la necesidad de que el sistema de pautas metodológicas debe atender a las leyes esenciales del proceso pedagógico, responder a las necesidades de la política educacional y a la práctica laboral investigativa.

**A partir de estos presupuestos se proponen las siguientes pautas metodológicas**

### **1. Pauta metodológica de la estimulación positiva anticipatoria.**

Esta pauta metodológica parte de la necesidad de generar un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada uno pueda ser reconocido. La **estimulación** se da en un espacio docente educativo donde se incita al estudiante a considerar primero que todo que él es un ser de valía sólo por existir, y tiene lugar a través de las actividades o tareas docentes y/o educativas que se desarrolla bajo la orientación y guía del profesor. Desde aquí se requiere fomentar especialmente el trabajo en grupos durante la clase. Y propiciar que las relaciones entre los estudiantes estén matizadas por el reconocimiento de sus cualidades y virtudes, por las aprobaciones, el apoyo, la cooperación para solucionar los problemas, evitando los motes desagradables, en fin promoviendo la permanencia de sentimientos positivos que el estudiante ha provocado en otros. Este tipo de enfoque interactivo solo genera armonía y concordia, seguridades, satisfacciones, autoconfianza y acercamiento entre los estudiantes.

Estimular de manera *positiva y anticipatoria* implica adelantarse a los posibles trastornos del comportamiento que el profesor, puede generar con la mejor intención de educar. Estimular sería, en fin, decirse las cosas buenas para poder enfrentar los problemas de los estudiantes con autoconfianza y la creencia de que van a poder resolverlos creativamente, anticipando de esta manera el buen comportamiento del escolar.

## **2. Pauta metodológica del optimismo pedagógico.**

Encontrar las dotes positivas de cada estudiante es la palabra de orden en el cumplimiento de esta pauta metodológica. El profesor ha de tratar al estudiante con la convicción de que el mismo tiene grandes potencialidades para ser educado y para sacar a la luz lo mejor de si mismo, por ello debe mostrar confianza en las capacidades de los estudiantes y en sus habilidades para enfrentar y resolver sus problemas y dificultades en distintas situaciones.

Incentivar a los estudiantes a asumir responsabilidades; esto les demostrara que se confía en ello. Las responsabilidades asignadas deben ser posibles de cumplir por los estudiantes, esta visión exige creatividad al profesor para hallar el espacio necesario a fin de que cada estudiante pase por experiencias de liderazgo y de responsabilidades en el grupo, para promover su autoconfianza y su autovalía.

Esta pauta metodológica parte de la aprobación y la aceptación del profesor para cada uno de sus estudiantes independientemente de sus particularidades individuales y requiere autoconfianza y sentimiento de autoeficacia por parte del profesor respecto a las posibilidades de cada estudiante. El optimismo del profesor, le permitirá ver lo mejor de sus estudiantes y hará que cada estudiante se sienta cómodo consigo mismo y con sus compañeros, con disposición para colaborar, para realizar los objetivos que se le planteen. Desde esta pauta metodológica que se erige sobre la base del respeto al estudiante y del imperativo de satisfacer sus necesidades educativas, el profesor ha de poner exigencias y metas al alcance de los estudiantes, y que estas metas pueden ser alcanzadas con un esfuerzo razonable. Evaluar el logro de las tareas solicitadas con su criterio a nivel de los estudiantes.

## **3. Pauta metodológica del reforzamiento del respeto interactivo y el autorrespeto.**

En esta pauta metodológica se parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos que merecen ser respetados para en esa medida aprendan a respetarse a sí mismo y a los demás, es por ello que a partir de esta pauta metodológica el profesor ha de darse a la

tarea de profundizar en el conocimiento de las particularidades individuales de cada estudiante a través de una caracterización y un diagnóstico que revele las potencialidades del estudiante y sus limitaciones, delimitando de esta manera sus necesidades educativas y no sus defectos o rasgos negativos.

El término **necesidad educativa** tiene un valor estratégico en el cumplimiento de esta pauta metodológica, por cuanto conduce a un compromiso ético y profesional del profesor en la satisfacción de las necesidades educativas de cada estudiante, respetarlo es darle a cada uno lo que cada uno necesita, a partir de sus potencialidades para apropiarse los conocimientos, habilidades y valores que promuevan el autorrespeto y autorreconocimiento del estudiante.

Desde esta pauta metodológica el profesor propicia el establecimiento de normas y reglas que no permiten ni menos fomentar la realización que los estudiantes se digan "**verdades**" unos a otros, que son **destructivas** para la autoestima: defectos, críticas burlescas, señalamiento de problemas físicos, mote desagradable, pues de esta manera se cae en irrespeto y se generan sentimientos negativos en los otros, dado que tipo de interacción solo genera resentimientos, inseguridades, dudas acerca de sí mismo y no produce ningún acercamiento entre los estudiantes.

Es preferible que aprendan a decirse lo bueno. Lo malo probablemente a cada uno de ellos ya se lo han hecho saber con más frecuencia de la deseable, y no es útil señalarlo, menos aún en público.

Otra razón para evitar este tipo de actividades, es que hay algunos jóvenes muy vulnerables y con baja tolerancia a la frustración, para los cuales estas actividades resultan dañinas, peligrosas y de efectos impredecibles (fobia escolar, depresión, agresividad, timidez, violencia, ansiedad, etc.)

Se trata, en fin, a la luz de esta pauta metodológica, de ser efusivo y claro al reconocer lo que los estudiantes han hecho correctamente. Si no han cumplido como se esperaba, darles una nueva oportunidad explicando un poco más lo que se espera de ellos.

#### **4. Pauta metodológica para la formación afectivo motivacional pedagógica.**

En esta pauta metodológica se considera que la formación afectivo motivacional del profesional de Cultura Física incluye e integra tanto la educación de los sentimientos personales y profesionales como de los motivos de la misma índole, así como los valores que movilizan al sujeto en torno a los mismos al dotar al profesor de herramientas para atender la diversidad escolar (de carácter práctico instrumental, pero también y sobre todo

de carácter emocional) como la solidaridad, la empatía, la comprensión el amor, el cariño, la inteligencia intra e interpersonal, entre otras. Fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional.

Promover el desarrollo autogenético (fortalecimiento de los autorreferentes: autoestima personal y profesional, autoconocimiento, identidad personal y profesional autoaceptación, autoimagen positiva, autoeducación, sentimientos de autoeficacia, entre otros) a partir de estimular desde las potencialidades del estudiante una relación armónica, orgánica e integradora consigo mismo.

Promover el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia.

La perspectiva **afectivo - vivencial** de la formación del profesional de la Cultura Física refiere la consideración de configurar la formación desde un sistema influencias educativas de carácter profesionalizado que implique la regulación-autorregulación del comportamiento del estudiante desde sentimientos, emociones, inclinaciones y deseos de carácter positivo respecto de sí mismo, de los otros y de la profesión.

Los aspectos que se articulan en la perspectiva **motivacional** de la formación del profesional de Cultura Física son: *la motivación profesional; el compromiso profesional; la identidad profesional*

Un estudiante motivado hacia su profesión autorregula su comportamiento, de forma autodeterminada y los móviles internos, de su conducta, estarán amparados por el deseo de crecer como profesional desde la lógica esencial de la misma, en este caso, la educación como obra de infinito amor, tal y como dijera nuestro Martí.

Para conseguir la formación afectiva emocional se proponen acciones didácticas que se inscriben en una comprensión de la educación como un acto de amor solidario y promotor de placer y satisfacción con el ejercicio de la profesión. Entre ellas recomendamos las siguientes:

- Maximizar lo positivo y minimizar lo negativo que tenga lugar en el proceso formativo;
- Promover un clima de confianza entre los miembros del grupo y entre los profesores y el grupo;
- Estimular la participación y la cooperación desde la tolerancia y la autoaceptación
- Personalizar las propuestas didácticas.

De lo que se trata con esta formación es del desarrollo de un profesional comprometido con su profesión, desde la lógica pedagógica de la profesión que implique el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los procesos emocionales en torno a la profesión, conviene entonces, reflexionar en torno a la tendencia de los formadores a reprobar y culpabilizar al estudiante ante las expresiones de su individualidad, cuando “es mejor trabajar la responsabilidad que incitar la culpa.

### **Conclusión:**

La investigación realizada permitió abordar la concepción de formación del profesional de Cultura Física desde una perspectiva afectivo motivacional al determinarse las pautas metodológicas para potenciar la autoestima profesional desde el proceso pedagógico profesionalizado, teniendo en cuenta la lógica pedagógica de la carrera.

### **Referência bibliográfica**

1. Branden Nathaniel. (1993). Cómo mejorar su autoestima.
2. Cherobin Mirtes. (2004). La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción de un clima escolar. [Tesis doctoral para optar por el título de doctor] .Universidad de Barcelona. Barcelona.
3. Gardner, Howard. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
4. Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
5. González Rey, F. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Ciencias Sociales.
6. Morín E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia.
7. Rabilero Sabatés, H. (2010). La motivación profesional pedagógica en los estudiantes de la licenciatura en Cultura Física. [Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas no publicada]. Santiago de Cuba. Universidad de Ciencias Pedagógicas
8. Russell, B. (2001). *La conquista de la felicidad*. Debate. España: Barcelona.
9. Venet Muñoz Regina. (2010). *Hacia una comprensión de la educación emocional del educador del desde la perspectiva afectivo motivacional*. (Material fotocopiado). Universidad Pedagógica Santiago de Cuba.

*Article sur la didactique du français langue étrangère*  
*Thème de recherche : Programmes d'études mal structurés : quelle incidence didactique?*

**NGOI MWATCHIMBINGA**

Docteur en Sciences de l'éducation Didactique du français Chaire Unesco Brazzaville

Docente da ESPLN da ULAN

[ngoi2012@gmail.com](mailto:ngoi2012@gmail.com)

**Résumé**

Les programmes d'études servent à l'orientation et à la maîtrise de la langue chez l'apprenant si cette dernière est bien dispensée. Dans ce sens que l'apprenant doit se servir de la langue pour exprimer sa pensée oralement ou graphiquement. Malheureusement, de la première année jusqu'en quatrième année de licence, les programmes de français à l'ESPLN ne permettent pas un meilleur apprentissage parce qu'ils ne présentent que les objectifs généraux et les contenus notionnels. Par contre, nous déplorons l'absence des objectifs spécifiques, cette insuffisance cause d'énormes difficultés aux enseignants quant à la bonne transmission des connaissances, aussi bien son assimilation par les apprenants. Conformément aux résultats obtenus à travers cette recherche, 100% des enseignants ont exprimé à partir de leurs réponses que les programmes à leur disposition sont mal conçus. Le même pourcentage admet qu'il faut les adapter selon le contexte. Le même nombre d'enseignants du français, soit 100% ont répondu que la conséquence de non adaptation de ces programmes est préjudiciable au corps enseignant dans ce sens que les enseignants auront des difficultés d'enseigner et ne dispenseront guère un enseignement de qualité. Le même pourcentage a déclaré également qu'ils n'ont pas qualité de changer un programme officiel. Pour que ces derniers soient capables de résoudre un problème tel qu'elle soit en langue apprise, il faut qu'ils soient outillés dans cette langue. Ensuite, la réussite de l'enseignement est possible si les objectifs définis au préalable sont clairs. L'enseignant utilise les programmes pour enseigner et évaluer les apprenants à travers les devoirs, les partiels et toute autre forme d'évaluations académiques écrites ou orales.

C'est pour quoi, sur la base d'un échantillon des enseignants, nous souhaitons la refonte de ces programmes à partir des séminaires, des animations pédagogiques pour la mise en œuvre des nouveaux programmes qui doivent tenir compte des aspects soulevés dans ce travail, en s'appuyant sur l'approche socioconstructiviste. Mettant ainsi les apprenants au centre des actions pédagogiques, ce qui aiderait ces derniers à comprendre des messages oraux et écrits en vue d'être compétent.

**Mots clés : programme mal structuré, incidence didactique, compétences orales et écrites, actions pédagogiques.**

## **Resumo**

Os programas de estudos servem para orientar e dominar a língua do aprendiz, caso que esta língua seja é o bem dispensada. Nesse sentido, o aluno deve usar a língua para expressar o seu pensamento oralmente ou graficamente. Infelizmente, do primeiro ano até ao quarto ano de licenciatura, os programas de francês da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte da Universidade Lueji A'Nkonde não permitem uma melhor aprendizagem, porque estes apresentam apenas os objetivos gerais e o conteúdo. No entanto, deploramos a falta dos objetivos específicos. Essa insuficiência causa enormes dificuldades aos professores quanto à boa transmissão dos conhecimentos, bem como a sua assimilação aos estudantes. De acordo com os resultados obtidos por meio dessa pesquisa, 100% dos professores expressaram a partir das suas respostas que os programas à sua disposição são mal elaborados. A mesma percentagem admite que eles devem ser adaptados de acordo com o contexto. O mesmo número de professores de francês, ou seja, 100%, respondeu que a consequência de não adaptar esses programas é prejudicial para o corpo docente, no sentido de não transmitir o ensino de qualidade. A mesma percentagem, também afirmou que eles não têm qualidade de mudar o programa oficial. Para que eles possam resolver um problema da língua aprendida, eles devem estar equipados nesta língua. O sucesso do ensino é possível, se os objetivos definidos forem clarificados antecipadamente. O professor usa os programas para ensinar e avaliar os alunos, através dos trabalhos de casa, parciais e qualquer outra forma de avaliações acadêmicas escritas ou orais.

É por isso, na base de uma amostra de professores, queremos redesenhar esses programas, a partir de seminários e animações pedagógicas para a implementação de novos programas que devem levar em conta os aspectos levantados neste trabalho, contando com a abordagem socio-construtivista. Assim, colocam-se os alunos no centro de ações pedagógicas, o que os ajudaria a entender as mensagens orais e escritas para serem competentes.

Palavras-chave: programa mal estruturado, impacto didático, habilidades orais e escritas e ações pedagógicas.

## **Introduction**

Les programmes d'études sont un maillon important dans le domaine de l'éducation. L'apprentissage de toute discipline, dans ce secteur tout comme dans d'autres se fait à base d'un programme. Un programme obéit aux exigences qu'assigne l'autorité éducative d'une génération quelconque. De ce fait, avec l'usure du temps, les programmes ont besoin d'une réforme pour éviter la routine. Les concepteurs doivent jeter un regard sur l'évolution de la société dans le domaine social, culturel et linguistique afin que le contenu puisse être adapté à la réalité du pays. C'est par exemple, le cas d'un enseignant, quelque soit sa compétence, sa maîtrise de la discipline, le recyclage de ce dernier est nécessaire. A cet effet, les séminaires de renforcement de capacités, les colloques, les conférences sont des moments importants pour un enseignant dans le cadre de la formation continue, pour éviter les interférences linguistiques et certains glissements comme le suggère Vigner Gérard. (1991, p.22) : « *Donner une meilleure formation aux maîtres, ou au moins en maintenir la qualité, telle est la conclusion que l'on trouve dans toutes analyses consacrées au devenir des systèmes éducatifs dans le monde* ». Cette citation nous montre que la formation des enseignants s'avère nécessaire sans formation initiale ou continue, il est difficile de découvrir les interférences linguistiques dans l'étude d'une langue et les méthodes appropriées pour atteindre de résultats escomptés.

C'est pourquoi, notre contribution, à travers cette recherche porte sur la refonte des programmes qui, croyons nous, sont mal structurés à l'ESPLN et ne permettent pas aux enseignants d'être en communication permanente avec leurs apprenants en classe.

## **Justification du thème**

Nous déplorons l'absence des objectifs spécifiques dans les programmes de l'ESPLN. Or, dans un programme scolaire ou éducatif dans le cadre de notre établissement académique, les objectifs spécifiques permettent aux enseignants d'élaborer les objectifs opérationnels, ce qui fait l'objet de l'enseignement du jour. Cette insuffisance cause d'énormes difficultés aux enseignants quant à la bonne transmission des connaissances, aussi bien son assimilation par les apprenants. Pour que ces derniers soient capables de résoudre tel ou tel problème du langage appris, les programmes ont besoin d'introduire des éléments nouveaux. Eléments qui contribueraient à l'amélioration des apprentissages. Un tel constat ne peut guère laisser indifférent tout professionnel de la langue française. Des multiples et diverses

recherches ont déjà été réalisées dans ce sens mais, cela ne nous empêche pas d'apporter notre contribution, dans l'espoir d'envisager une solution à ce problème.

### **Problématique**

Ce travail de recherche nous permet d'identifier les types de difficultés observées dans les programmes du français, langue étrangère à l'ESPLN. Les programmes en vigueur à l'ESPLN facilitent-ils l'enseignement /apprentissage du français? Les enseignants les exploitent-ils facilement ? Quelles sont les incidences pédagogiques que cela peut avoir en enseignant ?

### **Objectifs**

A travers cette recherche nous nous proposons les objectifs ci-après:

- analyser les programmes de français en vigueur à l'ESPLN ;
- éveiller la conscience des enseignants en faisant des recherches personnelles pour être à la hauteur de ce que les apprenants attendent d'eux ;
- trouver des stratégies comme moyen pour améliorer ces programmes.

### **Programmes mal structurés et Incidence didactique**

Le concept de programme au sens le plus large s'applique presque de la même manière dans beaucoup de domaine de la vie sociale. En informatique par exemple, l'allusion est faite au programme sur disque, programme d'un ordinateur. En religion, on parle de programme de culte. En politique, il s'agit du programme du gouvernement. Donc, le programme est un guide, un canevas ou un outil à orientation.

Ainsi, Boutry et al. (2003, p.14) définissent le programme comme étant « *l'ensemble des projets et activités prévus à court et à long terme* ». Donc, le programme est l'ensemble des activités à accomplir durant une période bien déterminée. Dans le contexte scolaire et universitaire, les programmes sont des documents officiels qui expliquent les contenus des matières que l'élève doit apprendre au cours d'une période. Cela peut être en terme mensuel, semestriel et annuel. Cette structuration est valable pour chaque niveau d'enseignement, chaque section et chaque option. Ils présentent les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les buts, d'une part, les programmes prévoient des indicateurs méthodologiques et proposent les critères d'évaluation, d'autre part.

Perrenoud (1993, p.61) désigne le programme scolaire ou universitaire par le concept "curriculum" et le définit comme « *un parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon que l'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les*

*contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire* ». Le curriculum est pour l'auteur, un document officiel bien structuré qui donne des indications précises pour le bon déroulement des enseignements et l'apprentissage adéquat.

Nous entendons par les programmes mal structurés, des programmes qui ne facilitent pas un bon enseignement-apprentissage. En d'autres termes, les programmes qui ne donnent pas la possibilité à la manipulation facile. C'est le cas des programmes de français de l'ESPLN que nous analyserons dans ce texte, de la première année jusqu'en quatrième année de licence pour justifier notre intitulé.

De la première année jusqu'en quatrième année de licence, les programmes ne présentent que les objectifs généraux et les contenus notionnels. Malheureusement, nous déplorons l'absence des objectifs spécifiques ;

➤ En première année sur la discipline intitulée "*Introduction aux études littéraires françaises*", la matière ou contenu notionnel à enseigner le point 4.1 : types de composition, on ne précise pas les types de composition dont il s'agit. Par exemple le point 7 portant sur la dissertation, n'explique pas comment les enseignants doivent enseigner et conduire une dissertation étant donné que les consignes ne sont pas précises. Cela étant dit, les apprenants auront la difficulté de dissenter, étant entendu que les enseignants éprouvent des difficultés pour manipuler ces programmes.

Au même niveau, sur la discipline intitulée "*Pratique de la langue française I*", le point 1 relatif à la compréhension orale où il y a présentation de la leçon, des exercices de compréhension orale et des textes ne précise pas le genre ou le type d'exercices à faire. En réalité, la présentation de la leçon ne devrait pas se faire en Première année, dans cette discipline. A ce niveau, il est préférable d'enseigner les dialogues. Puisque que nous sommes en Première, classe d'initiation, le dialogue facilitera le contact immédiat avec la langue. Cet intitulé correspond à la *didactique I et II*, ce qui est équivalent à la Deuxième et Troisième année de licence.

➤ En première année toujours, sur la discipline intitulée "*Introduction aux études linguistiques*", les aspects préliminaires, notamment le point I.2, 'c'est quoi la grammaire? Cette expression interrogative n'a pas des liens avec la linguistique. Car en fait, l'appellation '*linguistique française*' en soi pose de sérieux problèmes, dans ce sens. La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. En d'autres termes, elle est une discipline scientifique s'intéressant à l'étude du

langage. Elle se distingue de la grammaire, dans la mesure où elle n'est pas prescriptive mais descriptive. Pour Martinet (1980, p. 89) : « *une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux* ». Étant donné que l'objet de cette discipline est une activité humaine, la tentation est grande de quitter le domaine de l'observation impartiale pour recommander un certain comportement, de ne plus noter ce qu'on dit réellement, mais d'édicter ce qu'il faut dire. C'est pourquoi, Martinet s'intéresse plus au caractère scientifique et non prescriptif de la langue. Cette linguistique englobe en son sein plusieurs branches : la phonétique, la phonologie, la lexicologie, la syntaxe, la morphologie, la sémantique, la stylistique, la programmatique, la cohérence, etc.

Pour ces raisons évoquées, nous souhaitons et/ ou proposons l'expression « langue française » au lieu de la linguistique française, étant donné que les apprenants de l'ESPLN ont des difficultés d'écoute et de communication en français. Par exemple, en enseignant les dialogues pour développer les habilités de communication en première et en deuxième année de linguistique française. En plus, de la troisième en quatrième année, ils pourraient maintenant recevoir les enseignements variés sur la linguistique proprement dite. A propos, le rôle de l'enseignant, écrit Guichon (2012, p.126) :

*est de sélectionner soigneusement des documents supports et de faire en sorte que les apprenants puissent non seulement prélever des structures langagières, mais soient également amenés à repérer, par exemple, les régularités de tel genre discursif ou à identifier les codes de politesse en vigueur pour une catégorie donnée de la population de la langue cible (...) ses supports habituels (manuel) et de technologie peut être un moyen d'alléger le travail de l'enseignant et peut également constituer une découverte progressive et rassurante des technologies pour les enseignants comme pour les apprenants.*

Ce qui motivera davantage les apprenants et suscitera leur intérêt et curiosité, d'entrer en contact avec la matière.

En somme, les programmes tels qu'ils ont été conçus ne facilitent pas et ne faciliteront jamais l'apprentissage du français ; plutôt ils risquent de susciter toujours des problèmes, parce qu'ils sont plus orientés vers les étudiants francophones que pour les lusophones en général et pour les apprenants de

l'ESPLN en particulier. Pour remédier ces difficultés, nous nous appuyons sur les propos de Pochard (2011, p.50) qui écrit :

*Pour mettre en place un programme, ce qui compte c'est ce que fait l'étudiant, ce qu'il apprend, et non pas ce que fait l'enseignant». Une approche rationnelle fondée sur sept (7) principes relatifs au diagnostic des besoins à savoir :*

- *la formulation des objectifs ;*
- *la sélection du contenu ;*
- *l'organisation du contenu ;*
- *la sélection des expériences d'apprentissage ;*
- *l'organisation des expériences d'apprentissage ;*
- *la détermination de ce qu'il faut évaluer ;*
- *comment le faire.*

Cette approche vient donc de valider les divers points de vue que certains auteurs donnent au sujet du concept « programme » ou « curriculum ». Nous sommes d'accord, qu'il y ait la continuation du programme du secondaire à l'ESPLN comme première alternative. Autrement, élaborer un nouveau programme, celui de transition en se référant au programme du secondaire et celui de l'ESPLN où chaque enseignant sera obligé de faire la transposition didactique du programme existant pour une bonne organisation d'enseignement, comme deuxième alternative. Richterich, cité par Martinez (2011: 91) soutient cette thèse lorsqu'il affirme :

*Pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseignement et d'apprendre une langue, rappelle non sans à-propos un spécialiste. L'institution doit établir un programme dont la fonction est de prévoir/choisir-décrire/expliquer-proposer/imposer...les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont censées provoquer celles d'apprentissages.*

Dans ces conditions, l'auteur invite l'enseignant à avoir un niveau intellectuel plus développé, basé sur les principes de transposition didactique pour bien sélectionner les notions à enseigner à partir du programme. De cette manière, nous espérons que certaines difficultés rencontrées aujourd'hui, à l'« Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte » pourraient être résolues. Malheureusement, tous les enseignants

ne sont pas formés en didactique de l'enseignement afin d'appliquer le concept de transposition dans leurs enseignements. Cette notion serait bien étudiée en grammaire française et non en linguistique à condition de bien spécifier le contexte. Même en grammaire, nous proposons que cette grammaire soit enseignée à travers l'étude du texte.

- En deuxième année, sur la discipline intitulée "*didactique de la langue française I*" étudiée en deuxième année et la "*didactique de la langue française II*" étudiée en troisième année, nous semble superficiel. A cela, il faut ajouter la procédure pour qu'à la fin de la formation un futur enseignant soit à mesure de transmettre le savoir, à son tour. En d'autres termes, procurer à l'apprenant une méthodologie qui lui servirait tout au long de sa carrière. Les deux didactiques devraient préparer l'apprenant à répondre à la question 'comment enseigner le français ? Nous soulignons en passant que l'ESPLN est une école qui a vocation de préparer les apprenants au métier d'enseignant. C'est une école pédagogique qui doit donner aux apprenants tous les outils possibles pour enseigner une discipline scolaire. Avec ce programme, il est difficile pour ces futurs enseignants d'enseigner le français, avec succès.

Dans ce même niveau, sur le point lié à l' "*alphabet de la langue française*", il devrait plutôt être enseigné en première année avec comme objectif d'aider les apprenants à la prononciation et à la formation des mots à partir des lettres de l'alphabet. Sur la discipline intitulée "*la grammaire de la langue française II*", le premier sous point du point I ayant trait à l'origine du mot français, devrait être enseignée en première année plutôt qu'en deuxième année. L'objectif essentiel est de donner le goût du français aux apprenants. Il y a aussi répétition de la même matière au point II sur la morphosyntaxe au sous point 1 : "Origine du mot français".

Sur la discipline intitulée "*Méthodologie de l'Investigation Scientifique*" et la "*Méthodologie de l' Investigation en Education*" enseignées en troisième année et les "*Séminaires de travail de fin d'études I et II*" organisés en troisième et quatrième année, se font en portugais, or, ils devraient être enseignés en français, afin de préparer les apprenants à la rédaction du travail de fin d'études, parce que le mémoire est écrit en français et aussi bien sa soutenance.

- En troisième année, la discipline ‘‘Pratique de la langue française III’’ enseignée en Troisième année et la ‘‘Pratique de la langue française IV’’, enseignée en quatrième année posent problèmes. Les contenus communicationnels I.1, I.2, I.3, I.4 et I.5 sont difficiles à réaliser étant donné que la majorité des apprenants ont des difficultés à parler et à écrire en français.
- En quatrième année, la discipline ‘‘Phonétique et phonologie de la langue française’’ enseignée en quatrième année, le point I relatif à la ‘‘Production de son’’, le sous point 3 lié aux ‘‘voyelles’’, le point III sur la ‘‘Spécialité du français écrit’’, le sous point 2 relatif à ‘‘l’alphabet, voyelle et consonne’’, seraient enseignées en première ou en deuxième année, pour préparer les apprenants à la connaissance de la langue.

### **Théorie de référence : constructivisme**

Pour décrire et analyser le phénomène programmes mal structurés du français langue étrangère en Angola, nous nous référons le constructivisme. Pour cette théorie, la connaissance ne se transmet pas par l’enseignant, elle est construite et reconstruite par l’apprenant. Elle se construit grâce au processus d’équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l’environnement. A ce propos, dans sa thèse de doctorat unique, Ngoi Mwatchimbinga (2018, p.54), affirme que « *le sujet se construit à partir de son action directe sur l’objet d’apprentissage. C’est par la volonté d’accéder à un niveau de pensée plus élevé qu’il renouvelle sans cesse ses représentations en acceptant un déséquilibre cognitif, une confrontation à des situations nouvelles auxquelles il doit s’adapter* ». Donc, l’apprenant doit s’efforcer à construire sa connaissance seul, en dehors de lui personne ne peut le faire. Raison pour laquelle, nous souhaitons la qualification des enseignants de l’ESPLN afin qu’ils soient compétents dans l’enseignement du français. Pour qu’un apprenant apprenne seul, il faut que l’enseignant lui donne les moyens de son autonomisation, d’où l’intérêt de cette théorie pour ce travail.

### **Méthodologie et techniques d’enquête**

Comme méthodologie, avons procédé à une analyse psycholinguistique à partir d’un questionnaire. Selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1990, p.181), le questionnaire est une méthode de recherche qui consiste à « *poser à un ensemble de répondants (...) une série de questions relatives à leur situation sociale,*

*professionnelle ou familiale, à leurs opinions ; à leur attitude à l'égard d'options (...) à leur attente, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un évènement ou d'un problème*». Le questionnaire est un instrument scientifique qui nous aide à atteindre autant des sujets au même moment.

### **Enquête sur l'opinion des enseignants : l'échantillon**

Cette enquête a été réalisée dans l'unique École Supérieure Pédagogique da Lunda-Norte. Notre échantillon est de cinq (5) enquêtés. Daniel Belanger (1977, p. 107) définit l'échantillon comme étant : « *une partie seulement du groupe au sujet duquel on doit se prononcer et représenter assez exactement ce que l'on trouve dans le groupe complet* ». Sur un effectif d'enseignants dispensant les enseignements en première, en deuxième, en troisième et en quatrième année de la linguistique française, depuis l'année 2016 à 2018, il n'y a que cinq (5) qui enseignent le français à l'ESPLN, réparti comme suit :

Tableau n° 1 : répartition des enseignants de français.

<b>1<sup>ère</sup> Année</b>	<b>2<sup>ème</sup> Année</b>	<b>3<sup>ème</sup> Année</b>	<b>4<sup>ème</sup> Année</b>
<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Nous avons utilisé les méthodes d'échantillonnage empirique et notamment l'échantillonnage par quotas, en appliquant le quota de 100%.

### **Dépouillement du questionnaire**

Après dépouillement des données, nous constatons les réactions suivantes des enseignants à propos des programmes de français en leur possession :

A la question de savoir si : « les programmes de français mis à votre disposition sont adaptés », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 2 : Adaptation ou non des programmes de français.

<b>Réponses</b>	<b>Répondants</b>	<b>Taux</b>
Programmes adaptés	0	0
Programmes inadaptés	5	100 %
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Les cinq (5) enseignants interrogés, soit 100%, ont dit que les programmes de français, langue étrangère en usage à l'ESPLN sont inadaptés.

A la question de savoir si : « ces programmes sont inadaptés comment faire pour y remédier ? », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 3 : inadaptation des programmes de français

Réponses	Répondants	Taux
Il faut les adaptés selon le contexte	5	100 %
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Les cinq (5) enseignants interrogés, soit 100%, affirment qu'il faut les adapter selon le contexte.

A la question de savoir : « s'il peut y avoir des conséquences suite aux programmes mal conçus ? », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 4 : conséquences de l'inadaptation des programmes de français

Réponses	Répondants	Taux
Les enseignants auront des difficultés d'enseigner et ne didisdispenseront jamais un enseignement de qualité	5	100 %
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Les cinq (5) enseignants interrogés, soit 100%, ont affirmé que si le législateur n'adapte pas ces programmes, les enseignants auront toujours des difficultés de transmettre les enseignements de qualité.

A la question de savoir si : « en tant que didacticiens vous ne pouvez pas faire la transposition didactique de ces programmes », nous avons obtenu les résultats suivants:

Tableau n° 5 : transposition didactique des programmes de français

Réponses	Répondants	Taux
Nous n'avons pas qualité de changer un programme cette officiel	5	100 %
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Les données du tableau démontrent que les cinq (5) répondants, soit 100%, ont déclaré de ne pas avoir qualité de changer un programme officiel.

### **Analyse de résultats**

Ces données nous révèlent que 100% des enseignants ont déclaré à travers leurs réponses que les programmes à leur disposition sont inadaptés. Le même pourcentage avoue qu'il faut les adaptés selon le contexte. Tous les enseignants du français, soit 100% ont répondu que la conséquence de non adaptation de ces programmes est fatale, dans ce sens que les enseignants auront des difficultés d'enseigner et ne dispenseront jamais un enseignement de qualité. Le même pourcentage a déclaré également de ne pas avoir qualité de changer un programme officiel. En définitive, ces enseignants ont des sérieux problèmes dans l'exercice de leur métier. D'où le manque d'intérêt ou de motivation des apprenants dans l'apprentissage de cette langue.

### **Discussion**

L'enquête révèle que les enseignants de français de l'école supérieure pédagogique da Lunda-Norte ont des sérieux problèmes dans l'exercice de leur métier. Parmi les raisons évoquées, il y a selon les résultats obtenus : les programmes inadaptés. Car en fait, ces programmes sont à l'origine des difficultés rencontrées aujourd'hui dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline qu'est le français.

Dans sa thèse unique intitulée : *Interférences lexicales et grammaticales du Lari, français dans l'apprentissage de l'anglais au Congo : cas de classes de seconde dans les lycées Chaminade et Pierre Savagnan de Brazza « A »*, Malonga Hortense (2018), examinant la question des programmes est arrivée aux résultats suivants : sur un effectif de dix (10) enseignants interrogés, deux (2) ont répondu que les programmes d'anglais sont inadaptés, soit 20%. Certes le pourcentage n'est pas important dans son cas, ce qui nous importe, c'est de reconnaître qu'il ya de problèmes au niveau des programmes d'anglais, ce qui apparente à ce que nous examinons dans ce travail.

Enfin dans sa thèse unique intitulée : *Étude comparative des comportements verbaux et pratiques de classe la problématique de l'enseignement du français langue étrangère dans les classes du deuxième cycle du secondaire en Angola. Cas de l'école*

*pré-universitaire d'Ugie*, Mfuilo Ndombele (2014), aborde la question des programmes et en est arrivé aux résultats suivants : sur un effectif de sept (7) enseignants interrogés, les sept (7), ont affirmé que les programmes de français en vigueur à Ugie sont inadaptés, soit 100%. Au regard des résultats obtenus, l'on se rend compte que la question des programmes inadaptés est un sérieux problème dans l'enseignement des langues étrangères. Les programmes étant un outil indispensable dans le domaine de l'enseignement, doit être bien élaboré afin de satisfaire les attentes des usagers et des responsables de ceux qui mettent en exergue la politique du gouvernement. Etant entendu que l'élaboration des programmes relève de la compétence de l'autorité éducative, nulle personne n'a le droit de modifier ni les changer sinon l'adapter au contexte de chaque structure ou établissement.

### **Conclusion**

Effectivement, la présente recherche nous a montré que les programmes d'enseignement en vigueur à l'ESPLN sont des programmes basés sur les contenus. A ce titre, ces programmes ne favorisent pas un enseignement interactif entre l'enseignant et l'apprenant. Ce qui rend les relations didactiques très difficiles. C'est pourquoi, il serait judicieux pour les autorités de cet établissement d'enseignement supérieur de mettre en place des commissions réfléchissant sur la mise en place des nouveaux programmes basés sur des objectifs d'apprentissage ou des compétences d'apprentissage.

La mise en place de ces nouveaux programmes apporterait de nouvelles approches communicatives qui permettraient à l'enseignant et à l'apprenant d'échanger des connaissances en classe pour un enseignement/apprentissage équilibré. Mais, les autorités éducatives de l'ESPLN devraient aussi doter cet établissement des manuels de référence et ceux de recherche. A cet égard, d'autres sections sont également à mettre en place ; c'est le cas des laboratoires des langues qui permettraient aux apprenants d'écouter des enregistrements didactiques, mais aussi des enregistrements authentiques. Ce qui leur permettraient de consolider leurs acquis dans la prononciation et l'intonation du français.

## Références bibliographiques

- Belanger D., F., (1977). *Les méthodes en sciences sociales*. Montréal : H.RW ;
- Boutry, A., (2003). *Communication pédagogique*. Bruxelles : De Boeck-Winne ;
- Guichon N., (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier ;
- Malonga Hortense (2018). *Interférences lexicales et grammaticales du Lari, français dans l'apprentissage de l'anglais au Congo : cas de classes de seconde dans les lycées Chaminade et Pierre Savagnan de Brazza « A »*, Chaire Unesco, Marien Ngouabi, Brazzaville ;
- Martinez, P., (2011). Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches *in Le Français dans le monde*, Paris : n° 49, pp.23-35 ;
- Martinet, A., (1980). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin ;
- Mfuilo Ndombele (2014). *L'enseignement du français langue étrangère en Angola : Etude comparative des comportements verbaux et des pratiques actuelles des enseignants du secondaire. Cas des écoles de la ville d'Uíge*, Chaire Unesco, Marien Ngouabi, Brazzaville ;
- Ngoi Mwatchimbinga (2018). Enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, en Angola. Problèmes et perspectives : cas de l' 'Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte', Chaire Unesco, Marien Ngouabi, Brazzaville ;
- Pochard, J., C., (2011). Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de la France *in Le Français dans le monde*, n° 49, p.50 ;
- Perrenoud, P., H., (1993). *Sens du travail et travail du sens à l'école*. Paris : CRAP ;
- Quivy., R., et Campenhoudt L., V., (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Édition, Dunod ;
- Vigner Gerard. "Formation à la rescousse" *in diagonales*. N°19, Paris : Hachette éducation ,1991.pp.8-25.

## **Grammatical Development in the Child: A Case Study of a 36 Months Old Angolan Girl.**

Ermenegildo Isidoro Mingas Sica,  
Mestre em Linguística Inglesa  
Docente da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte  
Faculdade de Economia da ULAN  
Investigador do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social  
Universidade Lueji A'Nkonde – CEDES - ULAN;  
Investigador do CEICP – Centro de Estudos e Investigação em Ciências  
Pedagógicas da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte da ULAN.

### **Resumo**

O presente artigo visa fornecer uma panorâmica do processo de aquisição da língua, uma vez todas as crianças do mundo chegam a adquirir a competência linguística de uma dada língua, em tenra idade, como é o caso da competência linguística da variante do Português de Angola com particular referência à Imaculada Lussati Soca, simplesmente ‘Clénia’ uma criança Angolana de 36 meses de idade, que fala o Português no ‘contexto linguístico Angolano’. O estudo assenta à sua tónica no aspecto da ‘aquisição do Português de Angola’, com relevância no desenvolvimento gramatical da ‘fala da criança’. O presente artigo está estruturado em três secções: secção 1 - Introdução, bem como a sua importância, secção 2 - Desenvolvimento (i.e. a história e a expansão do Português no contexto das Nações,” com maior realce nos continentes: Europeu, Africano, Asiático e Américano etc...) e, finalmente a secção 3 - Conclusões e as suas descobertas tendo em conta o seu objecto em estudo: ‘*Desenvolvimento gramatical de uma criança Angolana de 36 meses de idade*, Imaculada Lussati Soca.

**Palavras – chave:** *Desenvolvimento gramatical, gramática e, aquisição.*

## Introduction

### **Aims and Scope**

This article seeks to provide an insight into how children all over the world acquire their Portuguese ‘grammar’ in the context of Angola variation, nonetheless, with particular reference to Imaculada Lussati Soca, simply ‘*Clénia*’ a young girl of 36 months old an Angolan girl who speaks Portuguese language in Angolan’s atmosphere that is ‘Angola linguistic environment’. Thereby, from two-year-old and half that is two-year-old and six-month, respectively. However, we started to collect the precise and relevant data that within six months entire. So the present study, indeed, focuses on one aspects of language acquisition namely the grammatical one that is at the level of morphology, syntax, semantic, and phonology.

Language learning theories: **behaviourism** vs. **mentalism, functionalism**

#### **Behaviourism**

Behaviourism is based on psychology. It has been developed by Skinner (1953, 1957 1961), Osgood (1965) P (1947, 1959, 1969), Watson (1913) amongst many others. It tends to explain that every human and animal act can be studied in terms of physical process only. Accordingly, the language learning can be observed as a process through which some external events ‘**stimulus**’ gives rise to a change to an individual ‘**response**’. Similarly, language learning derives from habit formation. That is to say, the best way to learn a language is to set up language learning habits through repetitions, pattern drills coupled with the teacher’s positive reinforcement. This new learning habit leads to establish some automatisms to learn as it follows the saying, ‘practice makes perfect’. There is a strong desire to disregard or avoid errors which are viewed as bad habits in learning. In this respect, a contrastive analysis of L1 and L2 is carried out in order to identify some possible trouble and provide a quick correction. Following behaviourists, the learner is not required to memorised or internalise rules, but s/he has to act like a ‘machine’ by learning the right patterns of the language and acquiring the correct habits.

#### **Mentalism**

Mentalism is a theory that is connected to psychology. It is also known as cognitive psychology. It deals with the study of the nature of the learning of systems of knowledge putting a particular attention on those processes involved in ‘*thought, perception, comprehension memory, and learning*’. In mentalism, however, a human is equipped with a mind which is fully of consciousness and can influence the body. This approach proves

interest in the postulation of *Transformational Generative Grammar* (TGG) by Chomsky (since 1955). In this perspective, *language mirrors the mind*. In TGG model, Chomsky aimed to seek for the systems that govern the knowledge of an idealised native speaker of a language enabling him/her to produce ‘*grammatical sentences*’. Concerning language learning, eventually, it appears that it is an activity which *implies conscious mental processes such as analysing and understanding* and which, indeed, involves *learning and applying explicitly formulated rules*.

As things stand, in the first trend, language learning is done within a mechanical way under which the learner is autonomous, *i.e. active*; s/he acts like a ‘*record player*’ machine. In the last one, although the fact that the learner is active since s/he can think by him/herself by analysing ‘*a set of grammatical rules*’, but learning and applying rules do not always reflect the use of language in real-life settings.

### **Functional-Notional Approach**

#### **The purposes for which a language is used:**

Language use depends on people, time, place and topic;

Language learning should stress on adaptation;

Formulas and communication/functions are the basic communicative speaker’s purposes;

Function depends on speakers’ purposes, but notions on: function, situation, and topic;

Situation includes: person, place, time and topic.

Function + situation + topic = **specific notion**

#### **Exponents:**

Function approach combines: communicative grammar, cognitivism and humanism.

The learner and the function of the language the speaker wishes to express and their understanding are the primary focus in learning process, at all.

A speech act ‘requires socio’ and ‘extra linguistic factors’ worthy of attention...

A speech act is ‘based on the language function,’ the language varieties and the shared sociocultural allusions...

Communicative functions: personal, interpersonal, directive, referential, imaginative

Language varieties/registers: formality (consultative, formal, frozen) and informality (casual, colloquial, slang, etc.), that is to say the code switching language level, indeed.

### ***Language acquisition and learning***

This section is concerned with describing the process under which all normal human beings go through in the childhood to develop language.

#### **Language acquisition**

In general, language acquisition concerns the first language (L1), the native language or the mother tongue. The fact that any child develops language regardless of their culture, their social status, supposes that language is something ‘*innate*’. That is to say, human beings are endowed with the linguistic faculty that enables them to acquire a language. In fact, this linguistic faculty is not enough to account for language acquisition. Language is

not a heritage, parents' gifts; but it is acquired independently of 'blood link.' In the words of Yule (1985:137) '*the language a child learns is not genetically inherited, but is acquired in a particular language-using environment*'. Moreover, the first language acquisition is an unconscious process which follows some steps. These steps have been scrutinised by psychologists, linguists, applied linguists under different methods such as the use of diaries, tapes, observance of spontaneous children's utterances. In the ensuing lines, we are going to examine the different stages of language acquisition.

### **Stages in L1 acquisition**

#### **The pre-language stage**

It is observed that by *the age of 3 to 10 months*, a newborn starts reacting in a linguistic fashion. There are three facts that characterize this pre-language stage: **cooing, babbling and sound-play**. In the first case, one notes the production of the *velar* consonant [k] and [g] together with high vowels [i] and [u]. This first step may happen by the age of 3 months. By the age of 9 months, the second case is at issue and is analysed with the production of '*disyllabic*' sound types such as /*mu*/ and /*da*/. In addition to this, there is a kind of rhythmic, recognizable intonation showing the combination of consonants and vowels. The last stage shows a newborn attempting to imitate its parents' sounds, hence trying to establish a kind of social interaction of interest is the fact that the language growth concerns individual experience in that there should be discrepancies amongst children.

#### **The holophrastic stage**

During this stage which goes from 12 to 18 months, the child is able to produce one single word which can be viewed as a phrase or a sentence. The child to name objects or extend their meaning uses these words. They generally refer to every life common objects '*milk*', '*dodo*,' '*nénà*'. As we can observe from these words, it is misleading to qualify this stage by the one-word stage because their meaning is more extended than simple words. In addition to this holophrastic stage, there is a step when a child is capable of combining two words. By the age of 20, a child can produce a string of words such as '*baby chair*,' '*mama nénà*'. In the former, the adult's interpretation is very much linked to the context in which this string of words is used; it can mean 'this is the baby's chair', 'put the baby in the chair' or 'baby is in the chair'. The latter can refer to the permission to defecate, 'the mother is in the ladies' or 'the baby is defecating'. To quote but few.

### **The telegraphic speech**

By the age of *2 or 3 years old*, a child is able to produce a larger string of words. As things stand, a child has developed a kind of sentence building capacity. Consider these dialogs:

child: <b>Nobody don't like me</b>	child: <b>Want other one spoon, Daddy</b>
adult: <b>No, say: 'Nobody likes me'</b>	Father: <b>You mean, you want the other spoon</b>
child: <b>Nobody don't like me</b>	child: <b>Yes, I want other one spoon, please Daddy</b>
<b>(8 repetitions of this dialogue)</b>	Father: <b>Can you say "the other spoon"?</b>
adult: <b>No, now listen carefully.</b>	child: <b>other ...one... spoon</b>
<b>Say 'Nobody likes me'</b>	<b>(Yule, 1985:136)</b>

child: **Oh, nobody don't likes me**  
**(Andrew Radford, 2009:29)**

What one can observe from these dialogs above is that there is a kind of 'parameter setting' that differs from an adult to a child 'grammar structure'. This type of telegram-format speech in there are some 'grammatical inflections' that happen. The details of language growth demonstrate that language develops, as the mind does.

### **Sentence Structure**

This section deals with the structure of sentence utterance in English language. At around 2 years of age, many children produce sentences that are three or four words in length (p. 243), and combine these words in several different ways to produce a variety of grammatical constructions. Typical sentences at this stage include **Man kick ball, Him got car, Where daddy going?** And '**Put that on there**'. Questions and commands are being used as well as statements, and different clause structures as well. Crystal (2013).

### **The acquisition process**

As the language develops, 'the child's linguistic repertoire' can lead to assuming that a child has been taught the language. In fact, no one teaches the child how to speak; the child imitates what is said around him/her. In the two dialogs above, we can see that the child does not follow the will of the adult in his/her language acquisition process. Furthermore, even the adult's inference or correction does not influence the child's acquisition process. In fact, 'language acquisition involves not only lexical learning, but also some grammatical learning' (Andrew Radford, 2009:22).

While learning the language, the child is faced with the **morphology** of the words together with their combination (**syntax**) and meaning (**semantics**).

According to Crystal (op. cit. 253) asserts that:

At around 2 years of age, many children produce sentences that are three or four words in length (p. 243), and combine these words in several different ways to produce a variety of *grammatical constructions*. Typical sentences at this stage include ‘*Man kick ball,*’ ‘*Him got car,*’ ‘*Where daddy going?*’ and, finally, ‘*Put that on there.*’

Thus, this piece of work, nonetheless, is designed by 3 sections, mainly: section one Introduction, with the relevance of it, section two background information that is to provide some key information about the target language, mainly the historical one, and its expansion the world over; which, somewhat, is involved in the present study and the section three is about conclusion and, finally the main findings gained i.e. obtained by the child while carrying out the current research work, indeed.

So according to Radford:

*Chomsky’s ultimate goal is to devise a theory of **Universal grammar/UG** which generalises from the grammars of a particular I-languages to the grammars of all possible natural (i.e. human) I-languages. He defines UG (1986a, p 23) as ‘the theory of... that identifies the I-languages that are humanly accessible under normal conditions’ Radford (2004:2).*

*So (the expression ‘are humanly accessible’ means ‘can be acquired by human beings’).*

In other words, UG is a theory about the nature of possible grammars of a human languages: *hence, a theory of Universal Grammar answers the question: **what are the defining characteristics of the grammars of human I-languages?*** In so doing, many languages appear to be single forms, actually, turn out to contain a large number of ‘word like’ elements. For example, in Swahili *the language* spoken throughout *East Africa*), that they happen to ‘utter’ such word ***nitakupenda*** which conveys glossily as ***will love you***. Now, is the Swahili form a single word? If it is a ‘word’, then it seems to consist of a number of elements which, in English, turns up as separate ‘words’. That is very rough correspondence can be presented in the following way:

	<b>Ni</b>	<b>- ta</b>	<b>- ku</b>	<b>- penda</b>
<i>Glossary:</i>	<i>‘I’</i>	<i>‘will’</i>	<i>‘you’</i>	<i>‘love’</i>
<i>Contextualized translation:</i>	<b>I</b>	<b>will</b>	<b>love</b>	<b>you</b>

It seems as if this Swahili ‘word order’ is rather different from what we think of as an English **canonical order** that is the ‘word order’. Yet, there is, clearly, some similarities amongst the languages themselves, in which, that similarities elements of the whole message can be found in both, that is to say from *Kiswahili to English language* at all. So the canonical order in both languages that is from *English to Kiswahili* stand for:

S+V+O

vs

S+O+V

In both languages, as matter of fact, English and Kiswahili, in this respect, however, can be concluded that the former one has, somewhat, similar structure of canonical order as Portuguese does, whereas the latter one has, eventually, the similar structure as Japanese language does, indeed. According to Yule:

*A better way of looking at linguistic forms in different languages would be to use this notion of 'element' in message, rather than to depend on identifying 'words'* Yule (1985:59-60).

This quotation emphasize that instead of staring on the meaning of the word itself when analysing the '*single word*', we should, however, pay more attention in observing the linguistic form at the level of pragmatics perspective that is 'the context meaning, at all. In this respect, we need to ignore the *prescriptive grammar* i.e. '*to speak a given language according to the standard* but rather that *descriptive grammar* ones, which, indeed, is '*to speak a given language without worry whether an utterance, a single word, a phrase, or a sentence is spoken/written correctly or wrongly*', instead.

So, since it can be observed that the emergence of articulatory skills in the child begins around *six months of age with the onset of babbling (the first child's sound production when acquiring it)*, it may be said that at the thirty months old, noticeable changes at the level of *linguistic competence* is, already, being observed, effectively.

According to O'Grady (1996:467) quotes that:

It is likely that babbling provides children with the opportunity to experiment with (...) their vocal apparatus – an important prerequisite for later speech, so children who are unable to babble for medical reason can subsequently acquire normal pronunciation, but their speech development is significantly delayed. Despite, obvious differences amongst the languages to which they are exposed to..., children from different linguistic communities exhibit significant similarities in their babbling.

Then, the same scholar, O'Grady, enhance by stating that:

One of the most intriguing phenomena studied by linguists is children's acquisition of language. So rapid and commonplace is that it is taken for granted by most people. In fact, language acquisition is a major intellectual achievement (...) for human being process.

Actually, in current quotation, we shall understand that in recent decades, an increasingly large amount of linguistic research has been focused on the question of '*how children the world over are able to master the complexities of human language*' that is to say *within the space of, somewhat, a few short year acquiring any given language, though.*

In this way, the study aims to tackle the following research key question:

**- How do children acquire the basic linguistic competence of their mother tongue?**

To begin with, I am going to emphasize i.e. to stress on *Clénia* linguistic development that is the *grammatical one* from the age of *thirty months old* to *thirty six months, effectively*. So this can be said to be a short period of time in gathering such a complex data, but indeed, enough time for ‘the child’s linguistic competence to be exhibit obvious and thorough visible changes can, also, be seen, definitely.

According to Cho and O’Grady (1996: 464) quote that:

*‘Human brains are so constructed that one brain responds in much the same way to a given trigger as does another brain, all things being equal. This is why a baby can learn any language; it responds to triggers in the way as any other babies’.*

The study falls into ***psycholinguistics domain*** which broadly speaking studies the ‘*relationship between linguistic behaviour and the psychological processes (to quote but few: memory, and attention) that is brain ‘thought,’ to underlie it* (Crystal, 1987:412). In other words, it uses the theoretical and empirical findings of both ***psychologists*** and ***linguists*** towards the study of the mental processes underlying the acquisition and the use of a given language. Accordingly, it should be recalled that linguistics deals with *the description of the structure of language*. So this *structure includes*, not only the ‘*speech sounds*’ and their ‘*meanings*’, that is semantic/pragmatics domain, but also, the *complex systems of grammar* of any given language in which relate sounds’ that is (phoneme) phonetics/phonological domains, and the meanings roughly speaking. Dealing with the ‘*elements of psycholinguistic*’, Garman assumes that:

It is convenient to think of most types of observable language behaviour as comparing three levels: (a) the language signal, which we still take to cover all the forms of language expression which are generated and perceived by language users, including writing as well as speech; (b) the neurophysiological activity involved in the first and the next level; (c) the language system Garman (1990:3).

Garman speaks of *psycholinguistics* as a psychologist; although, he does not deal with the process of language acquisition at all.

Furthermore, psychologists want to know how children acquire the functioning of such systems when people produce and understand utterances. Thus, psycholinguistics is interested in the *underlying knowledge and ability that people must have in learning to use the language in their childhood* in one hand; it aims to find out the structures at the level of syntactic domain and the processes which underlie human’s ability to speak and to understand the language, on the other hand. The term underlying can be accounted for from the fact that language, like all systems, can be understood from a careful study of overt behaviour. This distinction, then is expressed by the concept of language and speech

that is to say ‘*langue*’ and ‘*parole*’ either to quote *De Saussure* terminology, or (*Chomsky*, in which has introduced the terms (dichotomy) ‘*competence*’ and ‘*performance*,’ instead). In this connection, if we say that «*Clénia speaks Portuguese language*», this means that she is able to ‘*utter*’ that is to produce meaningful sounds that is nonetheless ‘*well-structured sentence at the level of grammaticality (syntax/morphology), otherwise acceptability (semantic and pragmatic)*’ that is related to something called ‘*Portuguese language structure*,’ indeed. Amongst many topics that *psycholinguistics* deals with we shall mention, either the investigation of the children’s language, or the way language acquisition process itself develops in them. In this respect:

Crystal (op. cit.: 228) States that:

*For over 200 years, scholars have shown an interest in the way children learn to speak and understand their first language, several small-scale studies were carried out, especially towards the end of the 19th century, using data recorded in parental diaries.*

## **1.2 Significance**

According to Chomsky:

*The study of universal grammar so understood is a study of the nature of human intellectual capacity i.e. it tries to formulate the necessary and sufficient conditions that a system must meet to qualify as a potential human language conditions that are not accidentally true of the existing human language, but that are rather rooted in the human language capacity Chomsky (2006:24).*

So this quotation explain us the mystery of how children learn to speak a given language has puzzled *adults* and especially *scholars for over 20 Century*, Therefore, many scholars have embarked upon the study of ‘*child language*’ with the main purpose is finding out what the factors which enable *the child* all over the world to acquire a ‘*language grammar*’ of a given ‘*linguistics*’ environment’.

This study, also, suggests that the present research work aims to check whether *Clénia* follows the *Portuguese’s guidelines* of how language is acquired in its linguistic environment compared to *Universals guidelines* based on language acquisition process. Meanwhile, it’s not only meant to be my contribution to the issue of language acquisition process through my own experiences gained while tackling the current issue, but also to share my understanding of *how the process of language acquisition really takes place in the child, as though*.

As matter of fact, many studies are still being carried out in that domain. This means that we have not yet had all the answers to this phenomenon, so we still in need of more case studies in this respect (domain). So it is, also, meant to be a contribution to the knowledge, broadly speaking.

### **1.2.2 Data collection methods**

Generally speaking, two methods were used in recording the child's speech that is: the annalistic and naturalistic ones. Regarding to the former one, a researcher shall visit the individual children on a regular basis and record (or videotape a sample of utterances, perhaps one hour within every second weeks over a period of five months. As for the latter one, investigators will observe and record the children's spontaneous verbal behaviour. So, one type of naturalistic investigation is the so-called diary study, in which a researcher (often a parent) keeps daily notes on the child's linguistic progress.

In order to obtain the relevant data, I have resorted to the naturalistic approach. This means that I 'worked with Clénia's linguistic data' when she was thirty months of age that is when I started collecting the data of this piece of research work, by observing thoroughly the child and recording everything she happen to say spontaneously. In addition to the recording made by her parents, I used to be present whenever I could in order not only to observe the child's 'behaviour and her speech circumstances, but also indeed to make the record by myself whenever possible. Thereby, this recording began on (16th April 2015 and finished on 30th September 2015), when the child was 36 months of age, that is three-year-old (3-year-old), respectively.

### **1.2.3 Theoretical framework**

Roughly speaking, the theoretical framework used to explain and to describe the data was descriptive one. In other words, the main purpose here was to report what the child really produces in terms of speech and describe them objectively. This will be followed by the necessary relevant comments relating to the main purpose of the study.

The next section focuses on the background information on Portuguese language.

## **Section 2: Background Information**

The main object of this section is to provide some diachronic facts about the target language, which is Portuguese, its classification, present-day location, Portuguese as an official language, main varieties, and some key phonological features. I shall start with the history of language.

### **2.1 History of the language**

According to Hutchinson (2003:241) we cannot speak about the history of Portuguese without referring to Portugal. To begin with, Portuguese is classified within the Indo-European family, a group of language that is believed to have developed from a common

source. It comprehends all the languages spoken from India westwards throughout the Middle-East and Western Europe.

This family consists of subgroups among which we have the Romance languages to which Portuguese belongs to. Members of this subgroup are French, Italian, Spanish, and Romanian which all derived from 'Latin', not classical Latin, but the one spoken by the Roman soldiers who subdued the peoples of the Iberian Peninsula, combined with the local dialects.

According to Ganho (2004:1-2):

Portuguese is currently the mother tongue of 200 million speakers and the official language of eight countries: Angola, Brazil, Cape Verde, East Timor, Guinea Bissau, Mozambique, Portugal and São Tomé and Príncipe. It is traditionally broken into two major types '*European Portuguese*' which is spoken in Portugal (and including the variations spoken in Azores and Madeira archipelagos) and '*Africa*' (Albeit with some differences); and '*Brazilian Portuguese*'. He states that in both '*European and Brazilian Portuguese*' there are major subdivisions. So, In the European Portuguese, that is, the one spoken in Portugal, its standard dialect is that one spoken *in Lisbon and/or Coimbra*, while some of the major variation is spoken in the Islands of *the Azores, Madeira and in Northern Portugal*. But in Africa, the variants of Portuguese are enriched in vocabulary through the contact of the various indigenous African languages that is, they have acquired *their own pronunciation* and some *special verbal inflections*.

To quote but few McGovern, (2004:2-3) indicates that:

African vocabulary (mostly Ki Mbundu) can also be found in Portuguese from both Portugal and Brazil, being more abundant in the latter. In Brazilian Portuguese is some of the most identifiable variants are those of Rio de Janeiro, the Northeast, São Paulo, and the Southern region.

Having said a few words about the history of Portuguese, I'm, now, turn into dealing with its present-day situation worldwide, which is Portuguese speakers, and other speakers world over. I shall start with its situation in Africa first of all.

## **2.2 The Portuguese language today**

### **2.2.1 Africa**

Besides its role as official language, McGovern (op. cit.:1-2) suggests that Portuguese has combined with indigenous languages as a Creole, especially in Cape Verde, Guinea Bissau and São Tomé and Príncipe. In spite of Portuguese being used as Creole dialects in those countries, it also plays a role of an official language in their local administration (...) because, in the twentieth century, they were, not only spoken languages, but also, languages used in both written literature and films. That is one of the reason why

Portuguese is considered as survived language in Africa until today that is no African languages were taught at school that time; in so doing, Portuguese was necessary to access administrative careers and citizenship until 1961.

According to McGovern's views (2004:2) states that:

*'Those who (...) wanting to go to college to attend a university in Portugal were ironically with other pro-independence students. So, Portuguese is also used as Língua Franca.'*

### **2.2.2 Portugal and other speakers**

Portugal is where the target language originated, that is, home to about 10 million speakers, both on the mainland and on the island communities of Azores and Madeira.

According to McGovern and Ganho, (2004:1-3)

Peninsula Portuguese is much more homogenous, at least with respect to vocabulary, than the Portuguese spoken in Brazil and Africa. 'Portuguese communities is also located in North America and other continents, as well as recent trends in the immigration to Portugal of east Europeans and Africans, also contribute to the growing diversity of Portuguese.

In addition, in the nineteenth and twentieth centuries, English and Portugal entered in the European community in 1986 and currently Portuguese is an official language in European community. They point out that Portuguese dialects are also currently spoken in small Asian enclaves, such as Macau, that is (China), Goa (India), and is the official language of East Timor for historical reasons. A Portuguese-based on Creole language is also spoken in Casa manca 'Senegal'. Moreover,

Lloyd (2003:239) asserts that

Portuguese is also used by small communities of emigrants scattered around the world in countries such as the USA, Venezuela, France, the UK, Switzerland, Luxembourg and South Africa.

### **2.2.3 Portuguese as an official language**

The importance of Portuguese in the world today is reflected in the number of major international organizations which have adopted it as an official language for instance:

- The European Union (EU), an organization of 15 European Countries linked together by common economic, trade and development policies.

As Lloyd (2003:239-240) writes

As an international language, 'Portuguese has an interesting advantage: As rule, speakers of Portuguese can easily understand Spanish'. Spanish speakers, however, show greater difficulty in understanding Portuguese.

### **2.2.4 Varieties of Portuguese**

There are some pronunciation and spelling variations among European Portuguese, Brazilian and even African Portuguese. These however, are not wide enough to prevent communication. Hutchinson and Lloyd (2003:240) believe that a variety of the target language is, not only, visible between Brazil and Portugal countries, but also, within

African Portuguese itself, this happens, because of the influence of the vernacular languages spoken among them. In their view another important factor which contributes towards variations within Portuguese, is the 'inevitable lexical' preference displayed by speakers of each region or country.

It is interesting to note that African Portuguese especially the *Portuguese spoken in 'Angola' and 'Mozambique'* seems to sit roughly in the middle of the variation spectrum between European and 'Brazilian one'. There are historical factors previously said and explained already above, but they do not fall within the scope of an essential grammar such as the present work, indeed.

African Portuguese is understood to be the Portuguese spoken in the PALOP's countries that is (*Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*) - Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and S. Tomé e Príncipe all former Portuguese colonies that became independent after 1974 and which adopted 'Portuguese Language' as being their official language, effectively. The term "African Portuguese" (Hutchinson, et al 2003:241) is by definition a wide generalization, that is, as wide as Brazilian Portuguese, when considering such vast countries and continents, there is bound to be a reasonable degree of variation from area to area. Variation is also evident in the various regions of a country as small as Portugal, although as stated above, that should not hinder communication.

Hutchinson and Llyod (op. cit.:241) assert that:

Spelling also reflects this variation, which is, a number of orthographic agreements that had been signed, the latest in 1992', trying, with varying degrees of success, to bring together the spelling adopted by the different Portuguese speaking countries.

For that reason, this present work should follow the 1973 guidelines, so many Portuguese and Brazilian native speakers vow to maintain the present orthography, as that is the one they are used to. In all likelihood the 1992 agreement will only be fully implemented and used with the new generation, which is now entering primary school.

In general terms, the main concern of the 1992 agreement was to simplify and to bring closer together the spelling adopted in all Portuguese - speaking countries that is, the allophone variations, but at the same time, enabling it to reflect more closely to the actual pronunciation used in each. For example at the moment, the word *Jacto* «jet» is spelt with the phoneme /c/ in European Portuguese, but simply (Jato) in the Brazilian variant, although the pronunciation is the same in both cases. When the 1992 orthographic agreement comes into force, the phoneme /c/ will also disappear from European Portuguese spelling.

The case of the word like “recepção” «reception» is different. (Hutchinson op. cit.:241) At present, *the same spelling is adopted in all Portuguese speaking countries*, however after the 1992 orthographic agreement comes into force, the “P” will be maintained in Brazilian Portuguese, because it is clearly pronounced there, but it will disappear from European Portuguese, because it is not pronounced in Portugal, the same will happen to the word *exceptional* «exceptional» and a few others: Curiously, the word *exceção* «exception» has a slightly different story. Whereas in European Portuguese it *will also lose the “P” in Brazilian Portuguese, it has already been dropped because it is not pronounced words such as facto* «fact» will maintain the /c/ in European Portuguese, whereas in Brazilian it has already been removed, hence “fato”, as the “C” is not pronounced there.

### 2.2.5 Phonological aspects

This section deals with the basic sounds unit of Portuguese language.

#### 2.2.5.1 Consonants

This section deals with the basic sounds unit of Portuguese language. We have the following eighteen consonants and five vowels according to Portuguese alphabet:

##### Consonants

/b; c; d; f; g; h; j; l; m; n; p; q; r; s; t; v; x; z/

##### Vowels

/a; e; i; o; u/

In 1990, thanks to the orthography agreement, three more consonants were added. These are /k, w and y/. Consequently Portuguese has now twenty one consonants. Thus, before that year, it made use of only eighteen consonants according to the 1945 agreement between Portuguese and Brazilian academy.

After dealing with consonants, the next section concentrates on vowels.

According to Guthrie (1988:4)

‘Each consonant is represented by one symbol only. For the most part these have the same values as in English’.

In addition to what was said above, in Portuguese language we still having twenty one consonants according to the list of it, AND the chart of consonant below:

/p/ as in papa (“father”), pão (bread)	/j/ as in janela (window)
/b/ as in bicho (beast, creature, bug)	/l/ as in leite (milk)
/t/ as in terremoto (earthquake)	/q/ as in quinto (fifth)
/d/ as in dar (to give)	/r/ as in remo (rowing, oar)
/f/ as in fome (hunger, famine)	/s/ as in selva (jungle)
/v/ as in vendedor (seller, vendor)	/w/ as in Wagner (the name of a person)
/k/ as in kilo (kilo)	/x/ as in xícara (Br.) (cup of tea)
/g/ as in gato (cat)	/y/ as in acronym yd (yard)
/m/ as in mãe (mother, mom)	/z/ as in Zero (zero)
/n/ as in neta (granddaughter)	/c/ as in carro (car).
/h/ as in helicóptero (helicopter, chopper).	

Place of articulation									
Manner of Articulation	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Global
Plosive	p b			t d			k g		
Fricative		f v		s z	ʃ ʒ			r	
Affricate									
Nasal	M			n		ɲ			
Lateral Approximant				l		ʎ			
Approximant	W				r	J			

It is worth pointing out that three additional consonants mentioned above /k, w, y/ are used most of the time in specific circumstances such as with names of people originally from other languages for instance: *Kafka*, *Weber*, *Yang* or *Yeats* as well as from the names of places like *Kosovo*, *Washington*, *Yorkshire* and so forth. In spite of the orthography agreement, in Portuguese we still consider only eighteen (18) consonants, because they are more used than other ones.

#### 2.2.5.2 Vowels

In Portuguese there are nine (9) oral vowels written with the same symbols as many European language I mean precisely French language, except the semi vowel (Y) which is not part of Portuguese vowels as listed and summarized in the chart below:

- /ɑ/ as in casa (house), lá (there)
- /a/ as in água (water), sapato (Shoes)
- /ə/ as in bebida ( a drink)
- /ɛ/ as in pé (foot)
- /e/ as in elefante (“elephant”)
- /i/ as in fita (“ribbons”)
- /ɔ/ as in forte (strong)
- /o/ as in loja (“shop”)
- /u/ as in luta (“struggle, fight”)

**The synopsis chart of Portuguese oral vowels phonemes**

Vowels	Front	Centrol	Back
Close	i		u
Close-mid	e	ə	o
Open-mid	ɛ		ɔ
Open	a		ɑ

According to Lloyd and Hutchinson, (2003:3-6), Portuguese (whether African or Brazilian one), uses the same vowels, that is oral vowels with pronunciation and spelling guide to the standard European Portuguese spoken in Portugal with similar sounds as in English as well as nasal vowels and consonants can be presented in the following chart:

Examples: Pronounced as...			
/a/	open	/a/	Sap <u>a</u> to
[ fat ]			
	close	/a/	S <u>a</u> pato
[about]			
	unstressed	/a/	boc <u>a</u>
[announce]			
/e/	open	/e/	che <u>q</u> ue
[cheque]			
	close	/e/	cabe <u>l</u> o
[fill]			
as conjunction, or		/e/	
[eel]			}
as first syllable of vowel			elefante
/i/	close	/i/	fit <u>a</u>
[feet]			
/o/	open	/o/	lo <u>j</u> a
[lonzenge]			
	closed	/o/	po <u>ç</u> o
[torso]			
	unstressed	/o/	po <u>ç</u> o
[zoo]			
/u/			lu <u>t</u> a
[loot]			

Nasal vowel in Portuguese (produced with some nasal resonances)

A vowel is nasal if a tilde (~) is written above it or if it is followed by -m or -n within the same syllable:

/ã/ as in fantástico, (fantastic), não (no, not), amanhã (tomorrow)

/ẽ/ as in pensamento (thought), vem (come), mentir (to lie)

/ĩ/ as in sim (yes), minha (mine), brincar (to play)

/õ/ as in bom (good), onde (where), bombom (candy)

/ũ/ as in mundo (world)

Examples	Pronounced as...
/ã/            lã	<b>lamb</b>
am <u>am</u> plo	<b>ample</b>
an <u>pl</u> anta	<b>plankton</b>
em <b>empower</b>	<u>em</u> préstimo
en <u>ent</u> re	<b>entertain</b>
om <b>competition</b>	<u>com</u> pras
on <u>con</u> tar	<b>contrary</b>
im <u>sim</u>	<b>scene</b>
in <u>tint</u> a	
<b>tinder</b>	
um <u>tumb</u> a	
	}
<b>tomb</b>	
un <u>nun</u> ca	

### Major findings

By analysing the data driven from child's language experiences, we observe both the child's linguistic competence at 30 months old, and the child's linguistic competence at 36 months old.

#### THE CHILD'S LINGUISTIC COMPETENCE AT 30 MONTHS OLD

Before tackling the main object of this section that is the number of consonants acquired by the child, I would like to recall the basic concept of competence and phonology. (Crystal, 2010:443) regards competence as an *unconscious knowledge of the system of grammar rules in language, cf communicative competence, performance*. That is 'what we know about the language'.

Whereas Phonology is defined as *the study of the sound system of language* (Crystal, op. cit.: 455). In addition O'Grady et al (1997:725) assert that phonology is *the component of a grammar made up of the elements and principles that determine how pattern in language sounds*.

As far as the child's phonological system is concerned, the research reveals that at 30 months the child's acquisition consists of the following consonants and vowels:

#### 4.1 Consonants

/p/ as in picoca, patiya (pop-corn and gum)

/b/ as in boca, bate, boyo (mouth, to beat, and cake)

/t/ as in *tiya, toma* (to take from; to take away)  
 /d/ as in *da* (to give)  
 /f/ as in *fiya* (daughter)  
 /v/ as in *vem* (come)  
 /m/ as in *mama, Maya* (mother and Marla her female cousin's name)  
 /n/ as in *não* (negative form no or not)  
 /ʃ/ as in *saya* (hall)  
 /j/ as in *yato, teyevijão* (mouse, television)  
 /ʒ/ as in *já* (already)  
 /k/ as in *caza* (house); *queyo* (I want)  
 /g/ as in *água* (water)

**Place of articulation**

Manner of Articulation	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p b			t d			k g		
Fricative		f v			ʃ ʒ				
Affricate									
Nasal	m			n					
Lateral Approximant									
Approximant						j			

Basically, at this age the child made a use of both oral, bilabial consonants and dental stop ones. I could also observe that whenever she used to pronounce the word *pipoca* she switched the bilabial phoneme /p/ into the velar sound /k/ realizing as **/pikoka/** instead of *pipoca* this process results of the CVCVCV pattern called the phonological process that is, 'voice assimilation', it is said to be regressive assimilation (backward) when a sound influences one which precedes it.

According to O'Grady (op. cit.:470-71)

Another widespread phonetic process in the child language is assimilation- that is, (...) modification of one or more features of a segment under the influence of neighbouring sounds.

In the following assimilation examples, initial consonants have been voiced in anticipation of the following vowel.

- 1-Tell [dɛl]
- 2-Pig [bɪg]
- 3-Push [bʌs]
- 4-Soup [zʊp:]

As well as with the name *Marla* she used to omit both post-alveolar phoneme /r/ and the lateral approximant phoneme /l/ by switched those sounds into the palatal, approximant

phoneme /j/ realized as /maya/ instead of *Marla*. Yule (1985: 48) says *this 'omission' of sound segment which would be present in the deliberate pronunciation of a word in isolation, (...) the phonemes /r/ and /l/ are simply disappeared in the word Marla which is described technically as elision process.*

### THE CHILD'S LINGUISTIC COMPETENCE AT 36 MONTHS OLD

Having dealt with the child's linguistic competence at 30 months old, the present one seeks to analyse and interpret the last data when the child was at 36 months of age and summarized through the chart by considering her linguistic competence from the phonological point of view.

#### 4.2 Consonants

At 36 months of age, Clénia's phonological system may be described as follows:

- Bilabials:

/p/ as in *papa* (father); *paya* (for); *pão* (bread); *pega* (to touch); *peixe* (fish)

/b/ as in *bombom* (candy); *boyo* (cake); *binquedo* (toy); *binca* (to play) *bate* (to beat).

- Labiodentals:

/f/ as in *faca* (knife); *fiyoya* (flower); *faya* (to talk); *foi* (went away)

/v/ as in *vita* (an eye); *você* (you); *vovô/vovó* (grandfather/grandmother)

- Alveolars:

/s/ as in *sala* (room); *Saco* (bag)

/z/ as in *faze* (to make or to do); *tiaze* (to bring)

/t/ as in *teyefona* (make a call!); *toma* (take)

/d/ as in *decupa* (sorry); *dexa* (leave)

- Post-alveolars:

/ʃ/ as in *chinelo* (Slippers), *chave* (the key), *chão* (the floor)

/ʒ/ as in *já* (already)

- Palatal:

/j/ as in *yata*, *boyu* (can, cake)

- Nasals:

/m/ as in *mama* (mother); *mújica* (music); *mesa* (table)

/n/ as in *Nati* (Natalia her mother's name), *noveya* (soap opera); *nunca* (never)

- Velar:

/k/ as in *casa* (house)

/g/ as in *água* (water); *guiaxa* (to have a fun or a simple given name)

To sum up this particular stage of Clénia's phonological development aspect, we have to consider some key verbs belonging to the phonological process used by the child unconsciously which has been already attested above, in the child linguistic development while acquiring Portuguese language, in the environment of Angolan Portuguese, precisely in the context of Cabinda. So to begin with, here you are those phonological processes: assimilation, elision, addition, deletion and rearrang ones.

As it can be realized, the child's phonological system at 36 months old makes use of fifteen consonants among which we have two bilabials, plosive /p, b/; two alveolar plosive /t, d/; two labio-dentals, fricatives /f, v/; two alveolars, fricatives /s, z/, two post-alveolar, fricatives /ʃ, ʒ/, two velars, plosives /k, g/, one palatal, approximant /j/, though Portuguese language consists of twenty one consonants. Finally two nasals phoneme that is one bilabial /m/ and another one is an alveolar consonant /n/ were acquired.

It should also be pointed out that the word *boyo* and *saya* as the examples already mentioned above both are located in the second syllable [lo] and [la] are realized as palatal /j/, but in fact they are lateral sounds /l/, this is called neutralization of the sound, it means there is only one environment called plus voiced sound, so the sound is neutralized only in one position.

Those examples also occur even at the initial position *Luta*, /yuta/ and *lá*, /ya/. Thus, it may be said that the child is not able to articulate the voiced lateral approximant phoneme /l/ as well as the approximant, post-alveolar /r/ still being realized by the child as the palatal phoneme /j/

## 5. Conclusion

To conclude, we can state that from the age of two and half to three-year-old the children would over attempt to assert a string of word, but in an unarranged grammatical way creating, however, ungrammaticality i.e. at the level of (syntactic/morphology), and unacceptability that is to say at the level of (semantics/pragmatics) domains, eventually. So the study itself seeks to provide an insight into how children acquire their first language in case of Portuguese language, with particular reference to *Clénia*, a child of 2 years and 6 months old an Angolan girl who speaks Angolan Portuguese. The present study focuses on one aspect of language development, namely the grammatical one.

Thus, the present studies attempt to contribute to the issue of how language develops in the child through my own experience gained during the research work, by bringing more information related to the issue, so *Clénia* had been observed from the age of 30 months to 36 months, that is, within 6 months of observation; the study has revealed that even within such a relatively short period of time, a lot of visible changes did take place regarding to her grammatical development.

## Reference and Bibliography

- Chomsky, Noam (2006) *Language and Mind*, 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, Philip S. (1976). *Language Development: Structure and Function*, 2nd Edition. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Doff, Adrian. (1988). *Teach English: A training course for teachers*. Great Britain: CUP.
- Fromkin, V. and Rodam R. (1988). *An introduction to language*, 4th Edition. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Finocchiaro, Mary and Christopher Brumfit. (1983). *The Functional-Notional Approach: from theory to practice*. Oxford: OUP.
- Ganho, Ana Sofia and MCGovern, Timothy (2004). *Using Portuguese, A Guide to Contemporary Usage*: New York: Cambridge University Press.
- Garman, Michael (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guasti, Maria Teresa (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Guthrie, M. (1988). *Grammar and Dictionary*, 2nd Edition. London: Baptist Missionary Society.
- Harmer, Jeremy (1988): *Intrinsic motivation and extrinsic motivation, longman new edition from how to teach English*.
- Harmer, Jeremy (2012): *How to teach English, Pearson longman new edition from how to teach English*.
- Hutchinson, Amélia P. and Lyod, Janet (2003). *Portuguese, An essential Grammar*, 2nd Edition. New York and London: Routledge.
- Johansson, Sverker (2005) *Origins of Language, Constraints on Hypotheses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lennerberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lindsay, Cora with Knight, Paul (2006): *Motivation as the main aspect of second language acquisition, intrinsic and extrinsic motivation "One of the most important factors" from Learning and Teaching English, A course for Teachers, Oxford university press, New York*.
- O'Grady, William, Dobrovolsky, Michael, and Katamba, Francis (1996). *Contemporary Linguistics an Introduction, 3rd Edition*. Harlow: Longman.
- Scovel, Thomas (1998). *Psycholinguistics - Oxford Introduction to Language Study*: Oxford: Oxford University Press.
- Sica, Ermenegildo Isidoro Mingas. (2015): *Phonological Deelopment in the Child: A case Study of a 36 Months Angolan girl*. Unpublished dissertation on Psycholinguistic domain presented at Marien Ngouabi University, Congo Brazzaville.
- Yule, George (1985) *the study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.