

O ensino da língua portuguesa escrita no Pré-Escolar e 1ª classe do Ensino Primário no Sumbe/Angola¹

The teaching of how to written portuguese language in Pre-School and elementary School First Degree in Sumbe / Angola

Walter Guismão Quipuco²

Marinalva Vieira Barbosa³

Resumo

Este artigo apresenta uma descrição sobre como é o ensino da língua portuguesa (LP) escrita na educação Pré-Escolar e Ensino Primário na cidade do Sumbe, Angola. A pesquisa foi realizada em 05 escolas públicas e, considerando o contexto plurilíngue e o papel que a LP assume nas relações sociais, políticas e econômicas, apresenta uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem e as concepções que norteiam as práticas de ensino. Constituído com base na concepção de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o corpus é composto por registros escritos de observação e gravação de aulas, uma ficha de iniciação e um livro didático. Orientaram este estudo a Lei de Bases (LB) do Sistema de Educação e Ensino de Angola (SEE), as reflexões de Fonseca (2012), Bernardo (2017) e Gaspar, Osório e Pereira (2012), sobre diversidade linguística e ensino em Angola, e de Barbosa (1994) sobre alfabetização. Constatamos que as práticas de ensino e o material didático são fortemente orientados pelo método sintético de alfabetização. Consequentemente, a aprendizagem tem base na repetição e memorização das estruturas da LP escrita, o que se traduz no ensino de vogais, consoantes, sílabas e frases isoladas da pluralidade linguística e cultural de Angola.

¹Este artigo apresenta parte de uma pesquisa, desenvolvida pelo primeiro autor, sob a orientação da segunda autora, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED-CS), da Universidade Katyavala Bwila.

² Instituto de Ciências da Educação do Cuanza Sul - Universidade Katyavala BWILA. E-mail: quipuco@bol.com.br

³ Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Mestre (2004) e Doutora (2008) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - este com Estágio no Laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), ligado à Université Lyon 2 e a Ecole Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon - L'ENS LSH. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp. É organizadora de livros sobre leitura, escrita e ensino de língua portuguesa e autora do livro *O discurso emotivo nas interações em sala de aula*. É docente do Programa de Mestrado em Educação e Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFTM. E-mail: marinalvav@gmail.com

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Escrita. Ensino. Escola Angolana.

Abstract

This article presents a description of how the teaching Portuguese Written language (LP) in pre-school and elementary school first degree education in the city of Sumbe, Angola. The research was carried out in five public schools and, considering the multilingual context and the role that LP assumes in social, political and economic relations, it presents a reflection on teaching and learning and the concepts that guide teaching practices. Constituted based on the concept of qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994), the corpus consists of written records of observation and recording of classes and an initiation form and a textbook. This study guided the Basic Law (LB) of the Education and Teaching System of Angola (SEE), the reflections of Fonseca (2012), Bernardo (2017) and Gaspar, Osório and Pereira (2012), on linguistic diversity and teaching in Angola, and de Barbosa (1994) on literacy. We found that teaching practices and teaching materials are strongly oriented by the synthetic method of literacy. Consequently, learning is based on the repetition and memorization of the structures of written LP, which translates into the teaching of vowels, consonants, syllables and phrases isolated from the linguistic and cultural plurality of Angola.

Keywords: Portuguese language. Writing. Teaching. Angolan School.

Introdução

Em Angola, a Língua Portuguesa (LP) exerce papel importante porque é a língua usada na escola, nos serviços administrativos e no acesso aos bens culturais, econômicos e sociais, além de ser a língua de contato com as populações de outros países, falantes dessa mesma língua. A LP é vista pela sociedade angolana como a língua que permite a comunicação dentro do território nacional, já que Angola é um dos países africanos que possui grande diversidade linguística. Mediante essa diversidade, o português é considerado a língua que possibilita a unidade nacional.

Como a LP é considerada a língua oficial, o domínio da escrita é de vital importância para a população em geral e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem têm sido considerados, principalmente pelas autoridades governamentais, como grandes desafios para a escola. Pelo fato da escrita

exercer relação constitutiva com a oralidade, o seu ensino em um contexto com grande diversidade linguística exige muito esforço dos profissionais da educação Pré-Escolar e Ensino Primário. Dito de outro modo, as línguas nacionais são constitutivas do português angolano.

Dentro dessa diversidade, e porque a maioria da população angolana ainda é constituída por um alto número de pessoas analfabetas, o aprendizado do português, mesmo na modalidade oral, para muitas famílias (das regiões não urbanas) acontece apenas na escola. Assim, o acesso à escola é visto, muitas vezes, como uma oportunidade para acessar a essa língua que, por sua vez, permite à criança acessar aos conhecimentos valorizados pela sociedade angolana, principalmente a urbana. Por isso, o saber escrever é esperado com grande expectativa pelas famílias. A aquisição da escrita é de grande valor nesse contexto.

Mediante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos educadores (definição dada para aqueles que lecionam no subsistema Pré-Escolar) e professores (definição dada para aqueles que lecionam no subsistema Ensino Primário), há uma espécie de constatação empírica, formada no dia a dia, que se soma às dificuldades para ensinar a criança a escrever, de que há pouco interesse dos alunos no aprendizado da escrita. Ou seja, tem sido comum educadores/professores afirmarem que os alunos angolanos não se interessam pelo aprendizado da escrita. Nossa hipótese é a de que, de fato, não se trata de um desinteresse, mas de uma dificuldade dos alunos para acompanhar a lógica de ensino da escola.

Considerando essas constatações cotidianas, surgiram as questões que nortearam a pesquisa que deu origem ao presente artigo, que são: quais são os métodos usados pelos educadores/professores para ensinar a escrever nesses níveis de ensino? Como educadores/professores lidam com a falta de estrutura escolar para ensinar a escrever? A pluralidade linguística existente em Angola é considerada quando educadores/professores procuram ensinar a escrever em LP?

Com base nesses questionamentos, considerando a realidade plurilíngue de Angola e a existência de escolas sem estrutura mínima (física e financeira) para atender aos alunos e aos professores, o objetivo será

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 487-511, 2021

apresentar uma descrição dos métodos e recursos usados por educadores/professores para ensinar a escrita em escolas da cidade de Sumbe, capital da Província do Cuanza Sul. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do segundo semestre de 2018. Nas 05 escolas pesquisadas, 05 educadoras e 05 professoras tiveram suas aulas observadas e gravadas. Portanto, apresentamos descrições – organizadas a partir das gravações de aulas e anotações feitas em diário de campo – e análise das aulas de educadoras e professores; também analisaremos os seus respectivos livros e fichas didáticas.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: além da introdução e considerações finais, abordamos a questão dos desafios de aprendizagem da LP, bem como a diversidade de línguas que coexistem com a LP e o ensino da escrita durante a alfabetização. Em seguida, são expostos os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. Por fim, em forma de síntese, são descritas aulas de duas educadoras (Pré-escolar) e de duas professoras da primeira classe (Ensino Primário). Além das aulas, são analisadas fichas de iniciação e o livro didático usados pelos educadores/professores participantes da pesquisa. Nas considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre as aulas descritas e os materiais didáticos analisados.

A diversidade linguística e o ensino da LP na escola

Angola apresenta características linguísticas bastante diversificadas. Fonseca (2012) sustenta que é um país plural, com uma dívida social muito grande, decorrente da época em que era colônia de Portugal e da intensa e longa guerra cível, mas que hoje busca se reconstruir como uma nação democrática e com possibilidades reais de desenvolvimento econômico. Dentro do aspecto plural de Angola, tem inegável destaque a diversidade linguística, retratada particularmente nas línguas faladas, denominadas línguas nacionais. Estas coexistem, em uma relação constitutiva, com a LP. Fonseca (2012,s.p) afirma ainda que, reconhecidas, registradas em pesquisas, em Angola “há seis línguas vernáculas de raiz bantu (Kikongo, Kimbundo,

Tehokwe, Umbundo, Mbundo, Kwanyama). Entretanto, esse mesmo autor e outros afirmam que existem mais línguas. A hipótese assumida é a da existência de aproximadamente 36 línguas nacionais.

Nessa perspectiva, Gaspar (2015,p.17) defende que Angola possui “ [...] dois grandes grupos étnicos: os de origem bantu e os não bantu,” formando uma sociedade multicultural e pluriétnica. Os não bantus são constituídos por dois grandes grupos: os Khoisan (Bosquimanos e Hotentotes) e os Vátuas (Kwisi e kwepe). Em síntese:

Para além do Português, há várias línguas africanas, com destaque as do grupo bantu, que circulam no território angolano. Dessas, as mais faladas são o Umbundo (22%), o Kikongo (8%), o Kimbundu (7%), o Cokwe (6%), o Nhaneka (3%), o Ngangela (3%), o Fiole (2%), o Kwanhama (2%), Muhumbi (2%), Luvale (1%) e outras línguas que representam (3%) (INE, 2014) (BERNARDO, 2017, p. 40).

Diante dessa diversidade, tendo em vista a busca pela unidade nacional e o ordenamento jurídico, administrativo e político do país, a atual Constituição de Angola (2010, Artº 19º) define que a língua oficial é a LP e estabelece que “o estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Cabe ao Estado a realização de ações que possibilitem a valorização, promoção do estudo, ensino e uso das outras línguas angolanas, assim como a LP.

Na prática, o ensino das línguas nacionais nas escolas ainda não está implementado. “O Português é a única língua oficial, de ensino e de uso nas diversas esferas da vida social, o que a leva a possuir (71%) de falantes, isto segundo os dados do último Censo Geral da População e da Habitação realizado em 2014” (BERNARDO, 2017, p. 40). No entanto, esse percentual não garante uma situação tranquila para a escola no que diz respeito ao ensino da LP, especificamente a escrita. Muitas vezes, as crianças chegam com vocabulário restrito e produzindo somente orações curtas em língua portuguesa. Isso ocorre porque no seio das famílias convivem com práticas linguísticas de uma ou mais língua nacional. Quanto mais distante a criança está dos centros urbanos, mas forte e presente é essa realidade.

Para Gaspar, Osório e Pereira (2012, p. 25), “o choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar.” A disputa na convivência entre as línguas maternas (LM) e a língua utilizada na escola (LP) tem provocado o fracasso escolar. Este ganha materialidade por duas vias: primeiro porque a criança chega à escola com um saber linguístico não reconhecido e, segundo porque, diante da diversidade linguística, os professores que ensinam a LP não possuem uma formação linguística consistente, que os capacite para lidar com esse complexo quadro de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a força das concepções que focam o ensino das estruturas e regras normativas da LP, conforme demonstraremos no tópico de análise dos dados.

O ensino da escrita durante a alfabetização

As formas de acolher os saberes linguísticos que a criança adquiriu nas relações familiares e comunitárias dão indícios das concepções de linguagem, alfabetização e escrita assumidas pela escola. As concepções estruturalistas de língua, baseadas na ideia de que aprender uma língua é o mesmo que aprender suas regras de funcionamentos e estruturas, privilegiam o aprendizado da norma padrão, prescrita na gramática normativa, em detrimento das múltiplas variedades linguísticas que comumente existem em comunidades de fala. As variedades são vistas como erros, desvios que precisam ser corrigidos (GERALDI, 1991).

Nesse sentido, a adoção de um método de alfabetização não está dissociada da concepção que orienta o ensino da língua em uma determinada sociedade. A perspectiva normativa-prescritiva, nos anos iniciais de escolarização, ganha materialidade por meio de métodos de alfabetização que valorizam o ensino do sistema estável da língua.

Na história da alfabetização, há duas possibilidades macro de encaminhamento da inserção da criança no universo da escrita: os métodos sintéticos e os analíticos. A adoção de um ou de outro método define o modo

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 487-511, 2021

de conceber a relação da criança com a língua escrita e, principalmente, a concepção sobre o papel da escrita na vida dos seus usuários.

Para Frade (2007), os métodos sintéticos privilegiam um movimento de ensino que vai das partes para o todo da língua, privilegiando a decoração de sinais gráficos e as suas correspondências fonográficas. Por essa perspectiva, a alfabetização pode ser guiada por uma ordem específica de apresentação das unidades ou sem sequência predeterminada, mas sempre privilegiando a apresentação das unidades mínimas (as letras) e, em seguida, a formação de sílabas, palavras, frases e, por fim, os textos. Todo esse movimento é marcado pela exigência do aprender a falar e escrever de forma “correta” e, principalmente, privilegiando os aspectos fonográficos e ortográficos em detrimento dos sentidos contextualizados de usos da língua.

Ainda de acordo com Frade (2007), nos métodos analíticos, o ponto de partida são as unidades de significados, o que pode ser a palavra, frase ou texto. O foco se fixa nas unidades maiores, sem preocupação primária com as menores e, principalmente, sem a concepção de que a criança deve se movimentar no universo da escrita a partir do mais fácil para o mais complexo. A compreensão, a inteireza do fenômeno da língua em uso e a percepção da criança sobre tudo isso são as principais preocupações desta perspectiva.

Os métodos de alfabetização ganham espaço nas propostas governamentais também em decorrência das concepções de ensino e de suas possibilidades de realização. Isto é, dão ao ensino um ordenamento mais amplo e interferem na definição, instrução e apresentação dos conteúdos. No contexto educacional de Angola, a adoção dos métodos de alfabetização está fortemente correlacionada às possibilidades de ensino (centrados no professor e com poucos materiais) e, principalmente, com a concepção que norteia a adoção da língua portuguesa como língua oficial; logo, a língua que deve ser falada corretamente porque é a língua de valor e promotora da unidade nacional. Em suma, as relações entre a organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola, da língua escrita e sobre o que seja o seu aprendizado (e domínio demandado dessa língua) repercutem (com todo o peso da história da sociedade angolana) na escolha do método de alfabetização (BARBOSA, 1994; FRADE, 2007).

A construção do corpus da pesquisa

A pesquisa maior, realizada para a escrita da dissertação de mestrado intitulada “Os processos de aquisição da linguagem escrita por crianças do Pré-escola e 1ª Classe”, foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa defendidos por Bogdan e Biklen (1994). A partir do uso de recursos complementares, o *corpus* da pesquisa maior foi composto por: observações das aulas descritas no diário de campo, gravações de aulas do Pré-Escolar e primeira classe do Ensino Primário; entrevista semiestruturada com professores desses dois níveis; recolha de textos de alunos dos dois níveis de ensino; realização de fotos dos participantes e a análise de fichas e livros didáticos.

A pesquisa foi desenvolvida em 05 escolas da região urbana da Cidade do Sumbe, Capital da Província do Cuanza Sul⁴. Das cinco escolas pesquisadas, participaram um total de 10 professoras, sendo 05 do pré-escolar e 05 do ensino primário. Foram observadas e gravadas aulas de educadoras e professoras que compunham esses dois grupos.

Neste artigo, mediante o objetivo proposto, serão analisados os dados produzidos por meio das observações (anotadas no diário de campo) e gravações das aulas; também a ficha e o livro didático usados por duas educadoras e duas professoras. Esse recorte foi necessário porque o objetivo do artigo é descrever a realização do ensino da língua portuguesa (LP) escrita na educação Pré-Escolar e Ensino Primário, tendo como base a ação do professor⁵. Gravações, observações e material didáticos, do conjunto maior

⁴Sumbe é um dos doze municípios da Província do Cuanza Sul, está situado na parte oeste da costa marítima, é a capital da Província. A distância entre Luanda (Capital de Angola) e o Sumbe é de cerca de 329 Km.

⁵ Cabe destacar que, no estudo maior desenvolvido na dissertação de mestrado, a realização das entrevistas semiestruturadas teve como objetivo ouvir professoras e educadoras sobre as dificuldades das crianças na aquisição da língua portuguesa escrita. Nesse sentido, analisamos as produções escritas considerando as compreensões produzidas por professoras e educadoras sobre tais dificuldades. As fotografias foram realizadas para mostrar como a falta de cadeiras e mesas adequadas produzem ou corroboram para a produção dos problemas de escritas apontados pelas professoras e/ou verificados nas produções dos alunos.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 487-511, 2021

de dados, permitem a composição de um quadro descritivo acerca de como se efetiva o ensino da LP na Cidade do Sumbe.

Na etapa de observação e gravação, o uso de um roteiro pré-definido foi fundamental para orientar o registro dos acontecimentos em sala de aula. Ou seja, mesmo tendo as aulas gravadas, também foi feito o registro por escrito a partir das questões que compunham o roteiro. Os principais temas do roteiro de observação foram: as estratégias usadas pelas educadoras/professoras para o ensino da escrita; os meios usados para organizar as metodologias de ensino. Neste artigo, no tópico de análise, comporão as descrições 01 aula de 02 Educadoras e 02 professoras. Dito com outras palavras, as descrições que apresentamos resultaram desse conjunto metodológico de produção e organização dos dados⁶.

De todas as escolas pesquisadas, do Pré-Escolar e primeira classe do Ensino Primário, respectivamente, fichas de iniciação e livros didáticos foram catalogados. Como esses materiais são os mesmos para todas as escolas da cidade do Sumbe, atividades didáticas de uma ficha e de um livro didático são analisadas neste artigo.

Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, optamos por usar códigos para identificar as escolas e as educadoras/professoras. Assim, para a identificação das escolas, usaremos as seguintes combinações de Letras: EA, EB, EC, ED e EE, sendo que E é a primeira letra da palavra escola e A, B, C, D e E são as letras diferenciadoras de cada uma. Para o caso das participantes da Educação Pré-Escolar, são identificadas da seguinte forma: E1, E2, E3, E4 e E5, em que o E vem da palavra educadoras e os números 1, 2, 3, 4, 5 são os identificadores de cada uma. Para identificar as professoras da primeira classe do Ensino Primário, a mesma lógica foi seguida e foram atribuídas as seguintes identificações: P1, P2, P3, P4 e P5. Nas análises, serão apresentadas sínteses das aulas observadas e gravadas nas escolas B, C e D.

⁶ Para realização da pesquisa maior, foram observadas um total de 34 aulas, sendo 16 no Ensino Pré-Escolar e 18 na Primeira Classe. Dentro desse conjunto de aulas observadas, foram realizadas 16 gravações, sendo 07 aulas da Educação Pré-escolar e 09 da primeira classe.

Esse recorte considerou que as aulas analisadas são expressivas do conjunto observado e gravado.

O ensino da escrita nas aulas do ensino pré-escolar e primário.

Na escola B, com a Educadora 2 (E2), foram observadas 05 aulas e uma foi gravada. A turma estava constituída por 32 crianças. A aula descrita a seguir teve duração de 33 minutos. Nesse dia, após a saudação, E2 falou sobre a organização da sala de aula, orientou as crianças a sentarem direito, tal como expresso no seguinte enunciado: *‘vamos sentar direito, vamos sentar direito!’*; além disso, orientou-as a abrirem os cadernos. Em seguida, retomou o assunto da aula anterior, dizendo: *na aula passada, na área de comunicação linguística falamos dos animais?* Algumas crianças complementaram que haviam estudado os animais selvagens e a professora questionou: *animais selvagens? Animais quê?* Uma criança no fundo da sala respondeu: *domésticos*. E2, seguida pelas crianças, complementou: *animais dóó... domésticos, domésticos, muito bem, agora conforme a Educadora vai escrevendo no quadro vocês devem acompanhar a leitura.*

Desse modo, E2 começou a ler os assuntos preliminares, conforme o que se segue: *Sumbe aos 27 de setembro de 2018, iniciação, área comunicação linguística e literatura infantil, tema: Animais domésticos, subtema: desenho do porco*. Enquanto lia com as crianças, dizia: *vamos prestar atenção no quadro, nada de conversar, vamos lá, muito bem! Qual é o tema? Animais domésticos; subtema: desenho do porco*. Apresentando o subtema, pergunta para as crianças: *desenho doo.., o quê, qual é o desenho que nós temos aqui no quadro?* As crianças responderam: *galinha, o cão e o porco*. E2, corrigindo-as, disse: *desenho do porco!!* Na sequência perguntou: *o porco é um animal selvagem ou doméstico? Como?* Alguns responderam que era selvagem e outros que era doméstico. E02 retoma e diz: *estamos a falar dos animais domésticos! Muito bem! Vocês conhecem animais domésticos! Animais domésticos são aqueles que vivem?* As crianças responderam: *Ao lado do homem.*

E2, chamando atenção dos alunos: *“Ó fulano, vamos prestar atenção na explicação, deixa ainda a fã (sic), vamos prestar atenção na explicação, entenderam? Matabicharam? Então se matabicharam vamos falar o que a Professora está a perguntar! Muito bem!* Com essas questões, E2 quase criou uma confusão, pois, ao questionar sobre o mata-bicho, ou seja, se as crianças tinham feito o pequeno almoço do dia, algumas prontamente responderam que não. A pronta resposta deu a entender que esperavam uma solução para sanar o problema da fome que, certamente, estavam sentindo. Porém, E2 continuou dizendo: *Animais domésticos são aqueles que vivem perto do homem. Vamos citar alguns animais? Podemos? Só aqueles que vivem perto do homem. Por Ex: o cão, o porco, a galinha, o pintinho, o pato, a vaca.* E2 continua usando a terceira pessoa para fazer referência a si mesma: *e a educadora disse que são vários animais domésticos. Mas animais que vivem na mata não vamos falar, são aqueles animais selvagens. Que vivemos com ele em casa.*

Na sequência, E2 disse: *então vamos desenhar o porco. O porco é um animal quê?* E as crianças disseram: *selvagem.* Irritada, E2 perguntou: *porco é um animal o quê? Doméstico⁷? Mas nós já não falamos? Todos animais que vivem perto do homem são domésticos!! Porco é selvagem? É selvagem? Porco vive na mata?* E as crianças disseram: *ao lado do homem!* Então, E2 disse: *Vamos desenhar o porco. Prestem atenção na Educadora!! Pode ser que não é o porco que estou a desenhar, nada de barulho. Abre o vosso caderno e vamos fazer o porco.* Assim, enquanto as crianças desenhavam, fazia perguntas no sentido de mantê-las mobilizadas em torno do tema da aula: *entre a galinha e a cobra, qual deles é doméstico ou selvagem?* Em seguida, E2 ordenou que as crianças dissessem nomes de animais domésticos e selvagens. Em coro, repetiram os nomes dos animais que já tinham ouvido no decorrer da aula. Para terminar a aula, orientou a tarefa para casa: desenhar um porco.

Na escola C, a aula observada foi da Educadora 3 (E3). Foram observadas quatro aulas e realizadas duas gravações. A aula descrita a seguir

⁷ Esse é um caso que a educadora precisaria considerar os conhecimentos de mundo das crianças que responderam que o porco é um animal selvagem. Provavelmente, tais respostas estavam calcadas no conhecimento da existência também do porco selvagem, que vive na selva.

teve duração de 01h03min. A turma estava constituída por 41 crianças. Nessa aula, tal como aconteceu em todas as outras, depois da saudação, E3 falou sobre a higiene da sala e da necessidade de tirar o material que seria utilizado na disciplina de Comunicação Linguística. Para iniciar, fez o controle de presença das crianças, chamando cada uma pelos respectivos nomes, e escreveu no quadro o sumário do dia, que teve como tema as *consoantes* e o subtema *estudo da consoante K*.

Depois de organizar a turma, fez a apresentação dos objetivos das atividades que seriam desenvolvidas, bem como a escrita da letra K. Prosseguiu questionando sobre as letras estudadas. As crianças, de forma organizada e sistemática, foram dizendo as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Neste caso, enquanto as crianças diziam os nomes das letras, E3 escrevia no quadro. Posteriormente, considerou os esforços feitos pelas crianças quando disse: *muito bem!* Para continuar, perguntou: *qual letra falta?* As crianças, dispersamente, citaram várias letras do alfabeto; diante disso, uma criança disse com mais firmeza que era a letra K. E3 confirmou e, em seguida, disse: *hoje falaremos dessa letra*.

E3 escreveu a letra K no quadro em tamanho maior, maiúscula, pois desta forma permitia maior visibilidade para as crianças que, por ser o espaço físico da sala pequeno, sentaram muito próximas uma das outras. Após, orientou-as a copiarem a letra transcrita no quadro para os seus cadernos. Enquanto as crianças escreviam, E3 seguiu dizendo: *vocês podem encontrar esta letra na rua ou noutra sítio. Existe um Super-mercado Kero, onde pode-se observar a letra K*. No momento da verificação dos conhecimentos adquiridos, os alunos foram chamados ao quadro para escrever a letra K. Após, E3 orientou sobre a tarefa para casa: fazer a cópia da letra K em toda a folha do caderno.

Aulas observadas na primeira classe do ensino primário

Na escola C, foi observada e gravada uma aula da professora 3 (P3). Essa aula teve a duração de 01h. Nesse dia, apesar de não ser o primeiro

tempo, P3 reservou o controle das presenças para esse tempo. Após, perguntou sobre o que haviam estudado na aula anterior. Alguns alunos responderam que haviam estudado os números e outros disseram que foram as plantas. P3 insistiu dizendo que os números foram na aula de matemática e as plantas na aula de Estudo do Meio. Quando perguntou *quais são os sons que estudamos ontem?* os alunos responderam: *ar, er, ir, or e ur*. Mediante tais respostas, perguntou: *esses sons são casos de quê?* Respostas: *são casos de leitura*. Após, lembrou que a tarefa de casa do dia anterior era a escrita do abecedário, ou seja, o alfabeto.

Para continuar a aula, P3 pediu para as crianças cantarem com ela. Como não dominavam a canção proposta, em seguida as crianças começaram uma que melhor conheciam. Enquanto isso, P3 escrevia no quadro o sumário do dia. Foi dizendo: *agora vamos a aula, fiquem direito, falamos dos sons al, el, il, ol e ul; com esses sons podemos formar palavras*. Então incentivou as crianças citarem quais eram as palavras que podiam ser formadas. As respostas foram: *alda, olga*. Um dos alunos disse *ulga* e a professora advertiu: *vamos falar palavras que tem sentido e que conhecemos!* Nesse momento, criou-se uma pequena confusão, mas continuando a professora disse álcool e perguntou: *vocês conhecem abelha?* Os alunos responderam que sim; então P3 perguntou: *o que é que produz a abelha?* Respostas: *mel*.

Nessa aula, P3 pediu aos alunos que citassem palavras que conheciam e com os sons em estudo. Os alunos foram respondendo, alguns citavam as que não fazem parte dos sons solicitados. Citavam: *aldeia, papel, vulcão, mel, farol, filme, sol, alguma*. Após, P3 fez a leitura do sumário com ajuda dos alunos, que tinha as seguintes informações: Tema 2: *Eu e a minha família; subtema: formação de palavras*. Além disso, também fez a leitura em grupo a partir do quadro das palavras já formadas com os sons em estudo na página 48 do livro didático. Ex: *alda, alga, mel, filme, etc*.

Os alunos copiaram as palavras escritas no quadro e foram chamados para realizar a leitura em grupo e individual. A lentidão de algumas crianças para escrever as tarefas preocupou bastante P3, tendo pronunciado palavras como: *Quem está a escrever lento, enquanto os outros aprovarem para a 2ª*

classe, voltará na iniciação! Ainda disse para algumas crianças: *até agora não acabas! Já passaram 30 minutos ainda estás aqui? Vamos te deixar aqui na sala!* P3 terminou a aula fazendo referência à leitura das palavras que estavam no quadro. Tentou perguntar sobre a formação de frases, mas as crianças apresentaram dificuldade para responder. Como tarefa para casa, deixou a seguinte instrução: escrever as palavras seguidas três vezes: *palmeira, farol e caracol.*

Na escola D, foi observada e gravada uma aula da professora 4 (P4). Essa aula teve a duração de 01h15min. Nesse dia, P4, para iniciar, cobrou silêncio mediante o barulho que a turma fazia. Em seguida, retomou o tema da aula anterior: *na aula passada falamos da última letra do alfabeto, como se chama essa letra?* Nessa questão, os alunos disseram acertadamente que era a letra Z. A professora chamou um dos alunos ao quadro para escrever a letra z, depois perguntou para a turma: *está correto?* As respostas foram que sim. Além disso, perguntou se o que o colega escreveu era uma letra imprensa ou manuscrita. P4 escreveu no quadro as diferentes formas de escrita: maiúscula e imprensa, maiúscula e manuscrita, minúscula e imprensa e minúscula e manuscrita.

Durante a aula, para iniciar o novo tema, P4 perguntou aos alunos sobre o que deve ser feito com *ch* mais as vogais; os alunos responderam *sons*. P4 prossegue afirmando: *então hoje falaremos dos sons que são formados com ch.* Assim, passou a escrever no quadro o sumário com o tema: *as consoantes e casos de leitura*; subtema: *leitura e escrita dos sons*. Após a realização da leitura do sumário em conjunto, pediu aos alunos que copiassem. Nesse momento, algumas crianças disseram que estavam sem material, como lápis e borracha. Para resolver o problema, P4 pediu que aqueles que tinham material a mais que emprestassem para os que não tinham.

Nessa aula, P4 pediu que as crianças citassem as vogais que conheciam e elas responderam: a, e, i, o, u. P4 complementou: *então com essas vogais vamos juntar com as letras ch, formando cha, che, chi, cho, chu.* Assim, em conjunto, professora e alunos, foram lendo a partir do quadro, embora alguns ainda continuassem a trocar os nomes das vogais e dos respectivos sons.

Após, os alunos copiaram do quadro para os respectivos cadernos. Além disso, enquanto alguns faziam a cópia, outros apresentavam os cadernos para a correção.

Durante a correção, P4 escreveu nos cadernos daqueles que não conseguiram fazer a cópia do quadro que em casa deveriam continuar a fazer atividade. A maioria dos alunos apresentou dificuldade para completar o exercício porque não compreenderam o que deveria ser feito. O exercício posto no quadro era o seguinte: *completa o espaço vazio: cha, ---, chi, ---, chu*. A tarefa para casa foi para que escrevessem os sons estudados e o nome de cada um deles.

Materiais didáticos: as fichas na Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar tem como material de apoio as *Fichas de iniciação Volume 1*, de autoria de Rosas, Inglês e Silva (2010). O volume é dividido em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

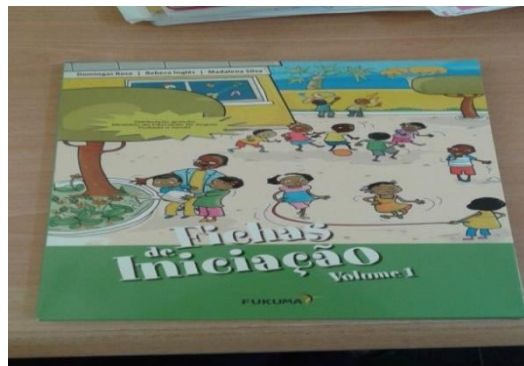


Figura 1. Capa das Fichas de Iniciação Volume I.
Fonte: Rosas, Inglês e Silva (2010).

Esse material didático é chamado de fichas porque é um compilado com várias folhas soltas, compostas por desenhos (variados) e enunciados curtos (ex: pinta os balões) que orientam o que deve ser feito a partir dos desenhos. As fichas na Educação Pré-Escolar são o único material didático que as educadoras dispõem para ensinar a ler e a escrever. Entretanto, não há volumes suficientes para distribuir um para cada aluno, por isso nas aulas predomina o uso do quadro para transcrição das atividades.

Os conteúdos (maioria desenhos) das fichas são organizados a partir de quatro temas principais para a área de Comunicação Linguística: escola, aluno, família e habitação. Os temas são apresentados por meio de imagens que, apesar do valor que apresentam como recurso didático para esse nível de escolarização, não são atrativas porque têm poucas cores. Além disso, os temas e desenhos não têm como principal foco despertar a curiosidade, mas sempre ensinar algum aspecto da vida cotidiana.

Nas fichas não existem notas de apresentação e orientação sobre o que se pretende ensinar ao público-alvo. Os conteúdos estão dispostos por meio das imagens, conforme pode ser observado na página em que são apresentados os temas *a escola*, *o aluno* e *a família*. A reprodução na figura 2 é da página 07 do volume. Nela, há uma situação em que crianças plantam árvores no pátio da escola. Porém, não há enunciados verbais que apontem quais relações podem ser feitas ou como deve ser trabalhado o ensino do tema para as crianças. Ou seja, não há comandos nem para as educadoras nem para as crianças.

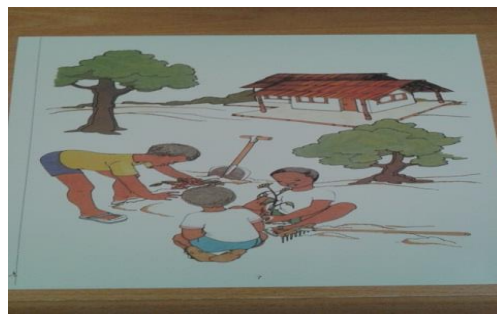


Figura 2. página de atividade das Fichas de Iniciação Volume I. Fonte: Rosas, Inglês e Silva (2010, p.7).

A figura 02 é representativa da organização da maioria das páginas do volume das Fichas de Iniciação. São textos não verbais dissociados entre si. Embora as imagens sejam um recurso fundamental para o ensino no Pré-Escolar, como são expostas, coloridas e organizadas não contribuem para que haja interação da criança com material escrito, o que é fundamental para a compreensão da funcionalidade da escrita.

Nas figuras 3 e 4 a seguir, a proposta temática tem como foco a família.



Figura 3. Atividade das Fichas de Iniciação Volume I.
Fonte: Rosas, Inglês e Silva (2010, p.7).

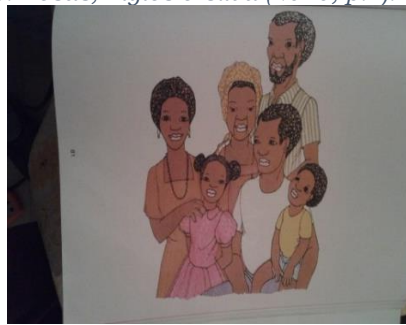


Figura 4. Atividade das Fichas de Iniciação Volume I.
Fonte: Rosas, Inglês e Silva (2010, p.7).

:

A figura 3, disposta numa parte da ficha, apresenta uma aluna, mas não há enunciados verbais que apontem qual o propósito da atividade didática em relação ao tema escola. O mesmo ocorre com relação a figura 4, em que uma família é representada, mas a imagem não demonstra com clareza quais são os integrantes da família. Isso pode ser um problema, uma vez que, no contexto angolano, família não se resume apenas pela composição de mãe, pai e filhos. A ausência total de texto deixa para as educadoras a difícil tarefa de encaixar essa imagem dentro de uma lógica possível para as crianças sobre a composição da família.

Na figura 5, a seguir, estão os desenhos de três tipos de habitações existentes em Angola. São representações de casas das regiões urbanas e rurais, construídas com diferentes tipos de materiais. Neste caso, também se repete a ausência de textos ou orientações sobre o que deve ser feito com a atividade didática. Cabe ao educador, tendo como referência o tema habitação, planejar o que é possível ensinar a partir desse material. Entretanto, como a disponibilidade impressa das fichas é muito restrita, desenhos são

reproduzidos no quadro, conforme demonstrando na transcrição das aulas. A partir do desenho, o ensino se volta para a palavra casa, suas letras e sílabas.

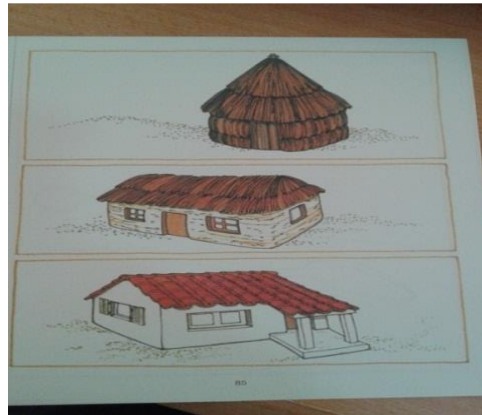


Figura 5. Atividade das Fichas de Iniciação Volume I. Fonte: Rosas, Inglês e Silva (2010, p.85).

O conteúdo interno das fichas demonstra que as atividades propostas para o público-alvo tiram a possibilidade de acesso aos diversos tipos de textos. Os desenhos das fichas representam elementos tradicionais, pragmáticos. Não deixam muito espaço para a imaginação e para o lúdico. Além disso, o conteúdo termina por atender aos aspectos estruturais da LP, que apenas permitem trabalhar conteúdos e regras gramaticais de modo geral.

Materiais didáticos: o livro na primeira classe

Na primeira classe das escolas pesquisadas, o livro didático usado é de autoria de Leonor T. de Oliveira e Anabela de N.P. Pereira (2007). No que diz respeito aos conteúdos e às imagens, há predominância de representação de tema da vida urbana. A título de exemplo, em nenhuma página do livro didático existe imagens de instrumentos de trabalho usados nas regiões rurais, tais como catana, enxada, cerrote, martelo, bem como exemplo de extração do leite *animal* que muito se constata em quase todo país. O livro didático, embora fundamental para a realização da atividade do professor e do aluno em sala de aula, não representa a realidade cultural, social do país.

A nota de apresentação do livro descreve resumidamente os aspectos metodológicos e orientadores para o desenvolvimento da atividade, sendo fundamental, nas palavras dos autores, “[...] o conhecimento das deficiências de cada aluno e conseqüentemente correção” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2007,

p.5). Nessa perspectiva, durante a atividade de ensino, é fundamental que o professor tenha conhecimento das particularidades individuais de cada aluno(a) para promover ações que possibilitem a eliminação de modo gradual das dificuldades. Ocorre que, em Angola, além da falta de formação adequada dos professores, as salas de aulas são ocupadas por números elevados de alunos e muitos apresentam dificuldades de aprendizagem.

A apresentação do alfabeto respeita a ordem gradual. Parte-se do princípio de que o aprendizado da escrita em LP deve ocorrer do aprendizado das unidades menores (letras e sílabas) até chegar as maiores (palavras e frases). Deve-se, portanto, respeitar a seguinte ordem: “[...] vogais, ditongos orais, as consoantes associadas as vogais constituem os sons, formação de palavras a partir de sons e finalmente a frase composta somente por palavras cujo sons já estão aprendidos” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, p.5).

Considerando essa forma estrutural e metodológica de organização dos conteúdos, as autoras orientam que “o aluno deverá ser estimulado para a leitura e compreensão da Língua Portuguesa a partir de pequenos textos que incluam frases com ligação entre si”. Por outro lado, na elaboração do manual, espera-se dos “[...] encarregados de educação o acompanhamento do aluno nas tarefas escolares” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, p.5). Neste caso, também fica para o professor o trabalho de vencer as dificuldades apresentadas pelos alunos apesar das inúmeras dificuldades que ele professor também precisa vencer com relação aos limites da sua própria formação.

Quando se analisa a estruturação, a maioria das páginas apresenta os conteúdos de modo fragmentado, sendo primeiramente as vogais, em seguida as vogais e as consoantes, formando sílabas, palavras e frases. Além disso, não há textos. A título de exemplo, constata-se que, das páginas 10 a 62, existem apenas frases informativas, em que as crianças são condenadas à repetição a partir das anotações que os professores fazem no quadro, impossibilitando-as de refletirem sobre os sentidos dos conteúdos.

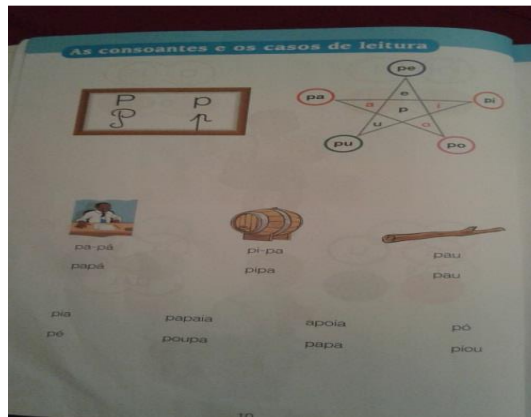


Figura 6. Atividade do didático *Vamos ler e escrever: Língua Portuguesa*.
Fonte: Oliveira e Pereira (2007, p.10).

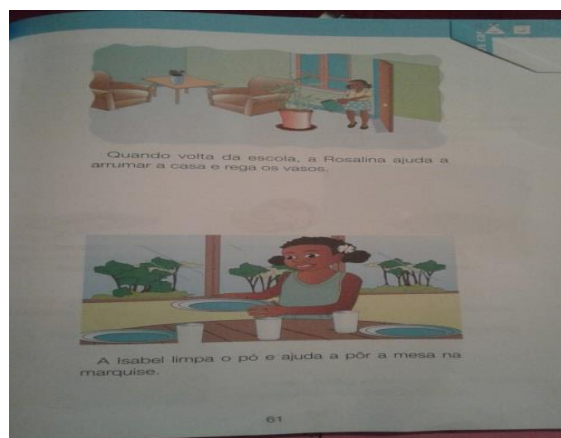


Figura 7. Atividade do livro didático *vamos ler e escrever: Língua Portuguesa*.
Fonte: Oliveira e Pereira (2007, p.62).

Na página 10, figura 08, intitulada “As consoantes e os casos de leitura”, é apresentada a letra “P” em formato impresso e manuscrito. Ao lado, está disposto o p entre as vogais e as sílabas que podem ser formadas a partir dessas relações: pa, pe, pi, po, pu. Em seguida, os desenhos de um homem (pa-pá), um barril (pi-pa) e um galho (pau). Abaixo estão outras palavras que pertencem à família do P. Já a figura 09, retirada da página 62, apresenta orações. Na primeira imagem está a seguinte oração: “Quando volta da escola, a Rosalina ajuda a arrumar a casa e rega os vasos”. Na segunda imagem, está a seguinte oração: A Isabel limpa o pó e ajuda a pôr a mesa na marquise”. Além de somente descreverem cenas do serviço doméstico posto como responsabilidade do feminino, os textos verbais e não verbais não apresentam propriamente uma relação de continuidade.

Na página 27, transcrita a seguir, a frase *A Fina colocou o pato no forno* está abaixo da primeira imagem da página e demonstra uma ação sendo

realizada. No entanto, pelo tempo do verbo, a ação já está encerrada, não em processo como demonstra a imagem. Cabe destacar que, novamente, trata-se de conteúdo que sempre tem como foco as ações cotidianas. Há uma ausência absoluta de temas literários.

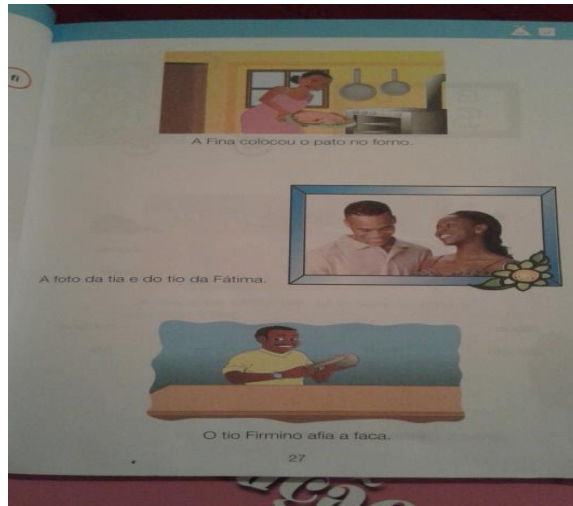


Figura 8. Atividade do livro didático *Vamos ler e escrever: Língua Portuguesa*.
Fonte: Oliveira e Pereira (2007, p. 27).

Entre os textos não verbais e os verbais não há coerência. Ainda na página 27, a primeira imagem mostra uma jovem pondo um pato no forno, na segunda a foto de um casal, seguida da frase “A foto da tia e do tio da Fátima”, a terceira imagem apresenta um homem afiando uma faca e a frase é: “O tio Firmino afia a faca”. Nestes casos, os alunos leem letras, sílabas e orações, mas sem estabelecer relações de sentidos para além do mero saber sobre as possibilidades de estruturação da LP. O que se efetiva é a reprodução de ações cotidianas sem relacioná-las diretamente ao cotidiano dos alunos e/ou entre os temas que abordam.

Considerações finais

Neste artigo, considerando a realidade plurilíngue e as precariedades a que estão submetidos professores e alunos, o objetivo foi apresentar uma descrição dos métodos e recursos usados por educadores/professores para ensinar a escrita em escolas da cidade do Sumbe, capital da Província do

Cuanza Sul. A resposta para esse objetivo foi construída a partir da análise de gravações, observações de aulas e análise de material didático.

No que diz respeito aos métodos usados para ensinar a escrever nos dois níveis de ensino, o que predominou foi a adoção absoluta do método sintético. Este, segundo Barbosa (1994, p.45), toma como objeto de ensino da LP o reconhecimento e a decifração das estruturas linguísticas. Trata-se de um método que, historicamente, é aplicado em contextos educacionais com precárias condições de funcionamento, como é o caso de Angola. Centrado no professor e com o uso de poucos recursos didáticos, esse método permite o ensino das estruturas da língua a partir da exposição verbal do professor, anotações feitas por este no quadro e transcritas pelos alunos para os cadernos.

Conforme descrição das aulas apresentadas no tópico de análise, o ensino da escrita nas escolas do Sumbe se dá por meio da repetição das relações entre fonemas e grafemas. Como no contexto angolano os materiais didáticos são escassos, a partir das análises de atividades presentes nas fichas e livro didáticos, é possível afirmar que norteiam a prática dos educadores/professores. O ensino fica vinculado ao material didático no que diz respeito à observação dos temas, à ordem dos conteúdos e à forma de ensino, mas é absolutamente centrado na exposição dos educadores/professores.

Neste sentido, a concepção que prevalece é a de que a aquisição da escrita ocorre pelo ensino do alfabeto, pela soletração e repetição em coro de letras, sílabas, palavras e frases. A leitura como constitutiva da escrita se reduz ao ler o escrito no quadro individualmente ou de forma coletiva. Tanto que as aulas apresentam semelhanças muito fortes, embora realizadas em escolas diferentes, entre os temas e os modos de realizar o ensino. A soletração-contação em voz alta e a cópia do quadro são recorrentes. No que diz respeito ao aprendizado da escrita, a cópia-repetição é elemento fundamental. Os temas isolados, pertencentes ao cotidiano prático dos alunos também foi uma característica que predominou nas aulas observadas e gravadas. Não há espaço para a leitura lúdica, para a escrita a partir de textos contextualizados, com temas advindos da cultura literária oral ou escrita de

Angola, práticas de ensino que são vinculadas aos métodos analíticos de alfabetização.

Diante disso, a pluralidade linguística não é reconhecida, não é considerada nas práticas de ensino. No conjunto de aulas observadas, as crianças foram tratadas como falantes nativos da LP. As dificuldades que apresentavam para escrever, as interpretações que faziam a partir dos seus conhecimentos de mundo, quando não ignorados, foram tratados como erros, desconhecimentos. Na ficha do pré-escolar e no livro didático da primeira classe, os textos são descontextualizados, muitos se reduzem a frases soltas, apresentam temáticas ligadas ao fazer cotidiano do mundo do trabalho urbano – lócus em que a LP prevalece. O fazer das regiões não urbanas, onde o cotidiano social, cultural e econômico tem relação, portanto, com as línguas nacionais, não é abordado.

Ao término da pesquisa que fundamentou as reflexões apresentadas neste artigo, concluímos que o fato da escola angolana não considerar a LP como uma meta a ser alcançada – e que, para tanto, é preciso tomar como ponto de partida conhecimentos da língua materna dos seus alunos – é elemento importante na constituição das dificuldades que os alunos encontram para aprender a escrever. Isso ocorre porque a apropriação do sistema alfabético, das estruturas silábicas e oracionais não são suficientes para que o aluno, de fato, faça o uso da LP culta e escrita nas suas práticas cotidianas. Além disso, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com as línguas nacionais significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes à integração e desenvolvimento do aprendizado da LP.

Em suma, o ensino da escrita na escola angolana é artificializado, descolado das necessidades reais dos alunos. Isso faz com que estes desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito da escrita. Tais disposições os colocam ainda mais distantes do acesso às práticas de escrita e, principalmente, mais distante ficam de se apropriarem da LP, língua oficial, e dela fazerem usos para acessarem os bens culturais, sociais e econômicos valorizados pela sociedade angolana.

Referências

ANGOLA. Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016. **Dispõe sobre as Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, que estabelece os princípios e as bases gerais do ensino. Luanda, out. 2016. Disponível em: http://www.ccd.ujes.co.ao/cursos/legislacao_ensino_distancia.pdf. Acesso em: 20/06/20.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda, 2010. Disponível em: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/ao/ao001pt.pdf>. Acesso em: 20/06/20.

BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

GASPAR, S.I.N.F. **A língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia de língua Segunda**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa como Língua Segunda e Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Portugal, 2015. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/15911/1/dissertacao-sofia-final.pdf>. Acesso em: 20/06/20.

GASPAR, L.; OSÓRIO, P.; PEREIRA, R. **A língua Portuguesa e o seu ensino em Angola**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/2012-11-05_Monografia%20-%20IZETE%20E%20PAULO%20OSORIO_web_rev8.pdf. Acesso em: 20/06/20

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Lda, 1994.

FONSECA, D. J. **As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. s.n. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_083.p. Acesso em: 20/06/20.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Revista Educação [online]. 2007, n. 01, pp. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/marin/Dropbox/658-2340-1-PB.pdf>. Acesso em: 23/06/20.

GASPAR, S.I.N.F. **A língua Portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia de língua Segunda**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa como Língua Segunda e Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Portugal, 2015. Disponível em:

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/15911/1/dissertacao-sofia-final.pdf>.
Acesso em: 20/06/20.

GASPAR, L.; OSÓRIO, P.; PEREIRA, R. **A língua Portuguesa e o seu ensino em Angola**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/2012-11-05_Monografia%20-%20IZETE%20E%20PAULO%20OSORIO_web_rev8.pdf. Acesso em: 20/06/20

GERALDI, J. W (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1991.

OLIVEIRA, L.T. de; PEREIRA, A.N.P. **Vamos ler e escrever: Língua Portuguesa. Manual do aluno, 1ª classe. 1ª ed.** Textos editor, Lda-Angola, 2014.

ROSA, D.; INGLÊS, R.; SILVA, M. **Fichas de Iniciação-Volume 1**. 1ª ed. LDA. Luanda: Fukuma editores, 2013.

SACCO, A. M.; FERREIRA, C. M. da S.; KOLLER, S. H. **'Se não bater, não aprende': Educação e direitos da criança e do adolescente em Angola**. Revista Educação (Porto Alegre), v. 39, n. 1, p. 11-21, jan.-abr de 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18127>. Acesso em: 20/06/20. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.18127>